

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

André Luiz Alvarenga de Souza

**ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO
CENTRO-OESTE DO BRASIL**

Campo Grande, MS

2023

ANDRÉ LUIZ ALVARENGA DE SOUZA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO
CENTRO-OESTE DO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Co-orientadora: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel

Campo Grande, MS
2023

SOUZA, André Luiz Alvarenga de, 2023

Trabalho de tese de doutorado (Pós-Graduação em Educação)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS:
UFMS, 2023. 150 fls.

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache
Co-orientadora: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel

Educação Pública Federal Superior 1; Acesso e Permanência 2; Transtorno do Espectro Autista (TEA) 3. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande. Acesso e Permanência do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil.

André Luiz Alvarenga de Souza

ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 10 de Novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Co-orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

DEDICATÓRIA

Dedico a presente tese aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas famílias e a todas as pessoas com deficiência que vivenciam privações e desrespeito aos seus direitos como cidadãos no Brasil.

Dedico também a mim, uma pessoa autista, a minha amada esposa Sabrina e ao meu amado filho Caio, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos expressos na presente tese são muitos e variados, de forma que manifesto minha gratidão a todos os que me acompanharam nessa trajetória.

Início com o principal agradecimento direcionado a minha esposa Sabrina, a quem amo muito e quem tem sido uma parceira, amiga, confidente e companheira nas horas difíceis, na saúde e na doença, e também nos momentos felizes há 14 anos.

Agradeço também ao meu amado filho Caio, que transformou minha vida e faz de mim, a cada dia, uma pessoa melhor; faz-me sentir importante, mais responsável e amado, pois sua vida e a alegria de viver estampada em seus olhos são o combustível para que eu nunca desista da vida, dos sonhos idealizados e de ser sempre uma pessoa melhor para o mundo. Enfatizo a dedicação e o cuidado que Sabrina sempre teve comigo e com nosso filho.

Agradeço à vida, uma vez que já estive em situações de perigo e apenas aqueles que me acompanharam de perto nessa jornada sabem a importância que dou à vida.

Agradeço, em especial, às professoras Dra. Alexandra Ayach Anache e Dra. Carina Elisabeth Maciel, que mudaram a minha vida e como enxergo o mundo, por meio das orientações pedagógicas e experiências vividas juntos. Essas professoras foram fundamentais ao longo de todo o período em que estive em contato com elas, tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas online devido à pandemia de Covid-19, que solapou nosso país em decorrência da irresponsabilidade do governo central nos períodos de 2019 a 2022.

Entendo que agradecimentos em trabalhos acadêmicos são uma forma de reconhecer o apoio que recebemos de diferentes fontes durante a elaboração da pesquisa. Este trabalho não seria possível sem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do Grupo de Estudos e Pesquisa Desenvolvimento Humano (GDHEESP), do Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar e do grupo de estudos Práticas Educativas Inclusivas, Reconstruindo a Escola, bem como dos servidores da

instituição. Gostaria que todos pudessem ter a oportunidade de conviver com pessoas tão especiais quanto as encontradas nessa instituição.

Quero expressar minha sincera contrição caso, em algum instante, tenha provocado qualquer tipo de mal-estar a terceiros, uma vez que nunca busquei tal intento. Aqueles que leram até aqui devem saber o quanto sou grato por tudo o que aprendemos juntos nessa caminhada desafiadora para se chegar a conquistar o título de Doutor em Educação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada!

EPÍGRAFE

“Eu sou eu, você é você.

*Eu faço as minhas coisas e você faz as
suas coisas. Eu sou eu, você é você.*

*Não estou neste mundo para viver de
acordo com as suas expectativas.*

*E nem você o está para viver de
acordo com as minhas.*

Eu sou eu, você é você.

*Se por acaso nos
encontrarmos, é lindo. Se
não, não há o que fazer”.*

(FRITZ PERLS, 1969).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a forma como o acesso e a permanência de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é contemplada nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) de Universidades Federais localizadas na região Centro-Oeste do Brasil. Para isso, foram selecionadas as seguintes instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Também foram considerados os dispositivos legais brasileiros relacionados à educação especial e inclusiva na Educação Superior. Os objetivos específicos desta investigação incluem: 1) caracterizar o desenvolvimento de indivíduos com TEA com base em revisões científicas sobre o tema; 2) analisar as políticas de acesso e permanência na Educação Superior, identificando dados relativos a estudantes com TEA nas Universidades Públicas Federais da região Centro-Oeste do Brasil e 3) examinar os documentos das instituições de Educação Superior sobre a política de inclusão para estudantes com TEA, assim como as ações implementadas para garantir o acesso e a permanência desses estudantes. O acesso à educação para pessoas com TEA representa um avanço na história educacional do Brasil, no entanto existem barreiras à aprendizagem e à participação desses estudantes, as quais impactam sua rotina acadêmica nas Universidades Públicas. A metodologia empregada envolveu a utilização da técnica de revisão bibliográfica e análise documental, com foco na análise de políticas e programas que orientam e normatizam a Educação Superior, considerando o materialismo histórico-dialético. Os resultados obtidos permitiram identificar que o acesso de estudantes com deficiência é efetivado por meio da Lei de Cotas e sua permanência é incentivada por programas existentes nas instituições pesquisadas, contribuindo para a conclusão do curso. Percebeu-se também que tanto os dispositivos legais brasileiros quanto os PDIs das Universidades selecionadas apresentam ações específicas para atender os estudantes com TEA. No entanto, existem lacunas que necessitam de revisão e aprimoramento, visando proporcionar condições para que o estudante autista possa concluir seu curso com sucesso.

Palavras-chave: Educação Superior. Acesso. Permanência. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This study aims to analyze how access and retention of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) is covered in the Institutional Development Plans (PDIs) of Federal Universities located in the Central-West region of Brazil. For this, the following institutions were selected: University of Brasília (UnB), Federal University of Goiás (UFG), Federal University of Mato Grosso (UFMT) and Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Brazilian legal provisions related to special and inclusive education in Higher Education were also considered. The specific objectives of this investigation include: 1) characterizing the development of individuals with ASD based on scientific reviews on the topic; 2) analyze access and retention policies in Higher Education, identifying data relating to students with ASD at Federal Public Universities in the Central-West region of Brazil and 3) examine documents from Higher Education institutions on the inclusion policy for students with ASD TEA, as well as the actions implemented to guarantee access and retention of these students. Access to education for people with ASD represents an advance in Brazil's educational history, however there are barriers to learning and participation for these students, which impact their academic routine at Public Universities. The methodology used involved the use of bibliographic review and document analysis techniques, focusing on the analysis of policies and programs that guide and standardize Higher Education, considering historical-dialectical materialism. The results obtained allowed us to identify that access for students with disabilities is achieved through the Quota Law and their retention is encouraged by existing programs in the researched institutions, contributing to the completion of the course. It was also noticed that both Brazilian legal provisions and the PDIs of the selected Universities present specific actions to assist students with ASD. However, there are gaps that require review and improvement aiming to provide conditions so that autistic students can complete their course successfully.

Keywords: Higher Education. Access. Permanence. Autistic Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa Global da Prevalência de TEA.....52

FIGURA 2 – Número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por tipo de deficiência Brasil 2021.....96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - O conceito de autismo no DSM publicado ao longo dos anos.....	47
QUADRO 2 - Diplomas Legais antes e depois de 2012 sobre Educação Superior no Brasil.....	71
QUADRO 3 - Documentos no Campo da Educação Especial de 2008-2015.....	75
QUADRO 4 - Características e Diferenças entre as Instituições de Educação Superior no Brasil.....	84
QUADRO 5 - Políticas de Acesso à Educação Superior.....	86
QUADRO 6 - Programas que Pautam a Permanência.....	90
QUADRO 7 - Ações Institucionais Desenvolvidas pelo PAPNE para estudantes com TEA.....	104
QUADRO 8 - Ações da UnB Divididas por tipo.....	105
QUADRO 9 - As Ações do NAPP por Tipo de Ação - UnB.....	106
QUADRO 10 - As Ações do PROACE - UnB.....	107
QUADRO 11 - Resumo das Ações Inclusivas da UFG.....	109
QUADRO 12 - Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante NAPE da UFMT.....	113
QUADRO 13 - Oferecimento de ações institucionais para estudantes com deficiência (NAPE) da UFMT.....	114
QUADRO 14 - Ações da DAIN; PDI; PRONAES da UFMS.....	120
QUADRO 15 - Ações institucionais do NAI para estudantes com TEA na UFMS segundo o PDI e o PRONAES.....	121
QUADRO 16 - Ações comuns entre as Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil com relação aos estudantes com TEA.....	123
QUADRO 17 - Ações comuns entre as Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil com relação aos estudantes com TEA.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDS	Biblioteca Digital e Sonora
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAD	Conselho de Administração
CAI	Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEG	Conselho de Graduação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba
COVID19	Doença do Coronavírus
DAIN	Diretoria de Acessibilidade e Inclusão
DIV	Diretoria da Diversidade
DSM-V	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5. ^a edição
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ECD	Estudantes com Deficiência
FHC	Fernando Hentique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LDV	Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual

MEC	Ministério da Educação
NAPP	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência
NAPE	Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
OCDE	Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEE	Público Alvo da Ação Afirmativa
PAPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PBP	Programa Bolsa Permanência
PcD	Pessoas com Deficiência
PET	Programa de educação Tutorial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIC-AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa Nações Unidas pelo Desenvolvimento
PPNE	Programa para Portadores de Necessidades Especiais
PROACE	Programa de Acessibilidade Acadêmica
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROMISAES	Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAD	Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico
SDA	Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico
SEAAF	Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas

SISCAD	Sistemas de Controle Acadêmico
SIGPOS	Sistema de Gestão de Pós-Graduação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SOU	Serviço de Orientação ao Universitário
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFJ	Universidade Federal do Jataí
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS EDUCACIONAIS	43
1.1 O Transtorno do Espectro Autista TEA.....	43
2 AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	60
2.1 Fundamentação Teórica das Políticas de Inclusão na Educação Superior.....	61
2.2 Regulamentações do Acesso à Educação Superior e os Caminhos da Inclusão.....	68
2.3 A Diferenciação entre Centros Universitários, Faculdades e Universidades no Brasil.....	82
3 POLÍTICA E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA PROMOVER A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TEA NAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL	91
3.1 Dados Estatísticos de Estudantes com deficiência e com TEA na Educação Superior.....	91
3.2 Os Planos de Desenvolvimento Institucionais das Universidades Públicas da região Centro-Oeste Brasileira.....	98
3.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Brasília (UnB).....	99
3.2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Goiás (UFG).....	108
3.2.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).....	110
3.2.4 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

Minha história

O presente relato tem como foco minha experiência de vida: uma pessoa autista, adulto, com 44 anos, que nasceu no interior de São Paulo, descendente de Judeus Sefarditas.

Cresci em um ambiente normal, contando com o apoio de minha mãe, minha avó e meu avô. Entretanto, na 5ª série escolar, comecei a apresentar dificuldades relacionadas a ruídos, contato físico e convivência em grupo, o que me levou a não querer mais participar das atividades da disciplina de Educação Física.

Diante dessa situação, minha mãe foi até a escola para buscar esclarecimentos e descobriu que eu não participava de nenhum tipo de atividade que envolvesse mais pessoas e, além disso, apresentava dificuldades em fazer trabalhos escolares em grupo, não saía da sala para recreio, ficava desregulado quando chegava o horário da aula de Educação Física e tinha comportamentos diferentes das demais crianças.

A partir do diagnóstico de autismo, nesse período passei a ter a possibilidade de não participar mais das aulas de Educação Física e de receber um atendimento diferenciado oferecido pelos professores. É importante demonstrar que esse atendimento diferenciado não foi caracterizado por atividades adaptativas, muito menos por apoio educacional especializado; apenas evitaram de me colocar em situações nas quais eu poderia me desregular de forma sensorial e emocional. Concluí meus estudos no antigo segundo grau em escola pública.

Para mim, a revelação do diagnóstico pela minha família ocorreu no final da adolescência e isso aconteceu por uma escolha da minha família. Contudo, considero importante que todas as pessoas tenham acesso ao conhecimento sobre suas particularidades para poderem melhor compreender e lidar com elas, portanto não aconselho esconder ou tardar a informar essa condição a ninguém, devido aos possíveis prejuízos que podem acarretar.

O curso da vida seguiu seu rumo e, como adulto, esforcei-me para ocultar minha condição de pessoa autista enquanto trabalhava e tolerava o estigma de ser

considerado estranho por algumas pessoas. Em 2008, conheci minha esposa Sabrina, sem mencionar o autismo, tentando ao máximo ocultá-lo, como sempre fiz, mas é impossível ocultá-lo de uma psicóloga, embora eu ainda acreditasse que fosse possível.

Em 2009 nos casamos e, em 2014, nosso filho nasceu: lindo, uma criança extremamente inteligente, que me enche de orgulho como pai. Percebi que, apesar de todas as minhas limitações, consegui ter e manter um casamento que já dura 14 anos e ter um filho que me faz sentir feliz e realizado.

Aos 37 anos fui diagnosticado com Espondilite Anquilosante, uma doença degenerativa, progressiva e incurável, conforme informações da equipe multidisciplinar que me atende. Desde então, minha vida mudou, passando de uma deficiência invisível, no caso do autismo, na visão do leigo, a uma pessoa com múltiplas deficiências visíveis e invisíveis. Essa doença é incapacitante e tem progredido a cada dia, mas continuo firme e confiante.

Sou profundamente grato a minha esposa, meu filho, minha sogra (*in memoriam*), minha mãe e minha avó, que cuidaram de mim desde que a doença me incapacitou fisicamente.

Em 2019, decidi realizar um sonho: tentar passar na seleção do Doutorado em Educação no PPGEDU da UFMS. Durante essa jornada, enfrentei momentos de decepção, ouvindo de pessoas que eu seria incapaz por ser autista e ter uma doença degenerativa, bem como pelo fato de os professores da UFMS serem exigentes e, por esses motivos segundo elas, eu não daria conta. Apesar disso, continuei confiante e determinado e, para minha alegria, passei em todo o processo de seleção e nas provas de línguas estrangeiras.

Fui muito bem recebido pelos professores do PPGEDU e tenho apenas elogios a eles, bem como aos servidores do programa de Doutorado em Educação do PPGEDU da UFMS, uma Universidade à frente de seu tempo em muitos aspectos.

Devo mencionar nominalmente o Prof. Dr. Antônio Osório, que me acolheu desde o primeiro dia de aula. Embora tenha inicialmente tido medo dele, agora percebo o ser humano fantástico que ele é. Não me esqueço do primeiro dia de aula que ele disse: *“quando tiverem dúvidas não fiquem em grupos de WhatsApp tentando descobrir algo. Entrem no site do Programa que está tudo lá, explicando*

tudo que vocês precisam fazer, ou falem com as técnicas aqui do Programa que elas vão orientar vocês. Não fiquem no disse que me disse... Ah! E outra coisa: tem que participar dos eventos, efetuar publicações de artigos, capítulos de livros, etc”.

Não posso deixar de mencionar as professoras Dra. Alexandra e Dra. Carina, cujas vidas se cruzaram com a minha e de minha família, por um destino divino, talvez, para quem acredite nisso e em seus propósitos, ou para ensinarmos e aprendermos entre nós o que é, como vive, se comporta e como é o dia a dia de um estudante com TEA em uma Universidade. A vida nos apresentou Ibrahim (*in memoriam*), irmão da Profa. Alexandra, que se tornou nosso amigo e advogado, assim como Dr. Wilson, médico da minha esposa e também irmão da Profa. Alexandra, sendo o obstetra que trouxe meu filho para esse mundo, sem sabermos serem irmãos os três.

Em 2019, a Prof.a Carina exerceu uma influência significativa na minha decisão de me inscrever no programa de Doutorado em Educação da UFMS, pois foi por meio dela que conheci o PPGEDU. Na ocasião, participei dos dois grupos de estudos que citei em meus agradecimentos e conheci a Profa. Alexandra, que posteriormente tornou-se minha orientadora juntamente com Profa. Carina, que passou a ser minha co-orientadora. A escolha da temática do projeto de pesquisa se deu em virtude de eu ser um estudante com TEA em uma Universidade Federal do Centro-Oeste e pela escassez de materiais acadêmicos que versam sobre o estudante com TEA adulto nas Universidades.

Aprendi a seguir meus próprios interesses e habilidades inspirado pela Dra. Mary Temple Grandin, a qual tive o prazer de conhecer pessoalmente em setembro de 2019, uma figura-chave na comunidade autista. Posteriormente, fizemos dois Congressos juntos, somente com pessoas autistas palestrando. Incentivo todos os estudantes com TEA a perseguirem seus sonhos e a agradecerem a todos que contribuem para seu sucesso.

Apresento este relato pessoal como um exemplo inspirador de perseverança e gratidão. Nunca esqueçam: “Nada Sobre Nós, Sem Nós”, Tom Shakespeare (Sasaki, 2007).

A pesquisa

Este estudo tem como objetivo investigar o acesso e a permanência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas Universidades Federais da região Centro-Oeste do Brasil. A pesquisa aborda as políticas de inclusão educacional destinadas a esses estudantes nas instituições de Educação Superior para promover uma educação inclusiva e equitativa, sendo que o acesso à Educação Superior é um direito fundamental garantido pelas legislações nacionais e internacionais. Para tal, o estudo também investiga os PDIs das Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil. No entanto, para estudantes com TEA, esse acesso enfrentou barreiras significativas devido às suas características ao longo dos anos.

Dessa forma, esta pesquisa se concentra na busca por analisar como essas instituições estão cumprindo o papel de inclusão educacional dos estudantes com TEA dentro de seus Planos de Desenvolvimento Institucionais e demais documentos oficiais. A importância desse tema está intrinsecamente interligado às crianças com TEA, que um dia irão crescer, virar adultos e possivelmente adentrar uma Universidade. Mas será que realmente as Universidades estão ou estarão preparadas para receber esse coletivo de pessoas que se enquadram como pessoas com deficiência?

Iniciamos o estudo mostrando as características da região Centro-Oeste do Brasil, utilizando como arcabouço teórico as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), que nos demonstram que essa região é caracterizada pela sua diversidade econômica e geográfica, resultante da interação entre fatores naturais e históricos. Do ponto de vista dialético, essa interação pode ser entendida como uma mudança contínua nas condições materiais de produção, que afeta as relações sociais e políticas.

Economicamente, a região tem grande potencial em termos de agronegócio, possui Universidades Federais e Estaduais, além de Faculdades Privadas. A exploração mineral também é importante para a região, com destaque para a extração de minério de ferro. Além disso, a região apresenta atividades industriais em franca expansão, contribuindo para o aumento da sua complexidade econômica. Por outro lado, devem-se considerar os aspectos socioambientais da

região, marcados por conflitos territoriais, desigualdades sociais e problemas derivados da exploração intensiva dos recursos naturais, principalmente na região pantaneira.

Os povos originários e quilombolas que habitam a região são afetados diretamente pelas atividades econômicas e enfrentam dificuldades no acesso a serviços básicos. Em termos políticos, é possível observar a disputa pelo poder e pela gestão das políticas públicas na região. O acesso a recursos financeiros e a capacidade de articulação política são fatores que influenciam o desenvolvimento regional, sendo objeto de intensos debates.

No que diz respeito ao campo acadêmico, objeto deste estudo, particularmente no que se refere ao atendimento ao estudante com TEA nas Universidades da Região Centro-Oeste do Brasil, usaremos como fonte de dados estatísticos as informações trazidas pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2021), com enfoque no Censo da Educação Superior de 2021, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e pela Associação Nacional dos Dirigentes das instituições Federais de Educação Superior – ANDIFES (2021), que trazem as informações consoantes a como se dá a composição das Universidades Federais na referida região, as quais estão situadas no Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul. Essa região é considerada uma das mais importantes para a economia brasileira, conforme descrito acima.

Em relação à Educação Superior, a região Centro-Oeste do Brasil conta com 8 Universidades Federais, distribuídas pelos Estados da Federação. Essas instituições oferecem cursos Presenciais e de Educação a Distância na graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*, nas diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a promoção do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, conforme dados extraídos da ANDIFES (2021) e do MEC (2021). As Universidades Federais da região Centro-Oeste são:

Distrito Federal

- Universidade de Brasília (UnB);

Goiás

- Universidade Federal de Goiás (UFG);
- Universidade Federal de Catalão (UFCAT);

- Universidade Federal de Jataí (UFJ);

Mato Grosso

- Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT);
- Universidade Federal de Rondonópolis (UFR);

Mato Grosso do Sul

- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS);
- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

As referidas instituições de Educação Superior são notáveis pelo seu elevado prestígio no âmbito científico. A UnB, com fundação em 1961, possui uma trajetória de 62 anos. Da mesma forma, a UFG, estabelecida em 1960, também ostenta 62 anos de história acadêmica. Já a UFCAT, criada em 1994, completa 28 anos de atuação no campo do conhecimento e a UFJ, instituída em 2006, conta com 17 anos de existência desde sua fundação. Paralelamente, a UFMT, fundada em 1966, possui um percurso acadêmico de 57 anos e a UFR, criada em 2006, tem 17 anos de atuação no âmbito universitário. Da mesma forma, a UFMS, estabelecida em 1970, soma um total de 53 anos de atividades acadêmicas e, por fim, a UFGD, criada em 2006, tem uma trajetória acadêmica de 17 anos. A relevância dessas instituições transcende as fronteiras nacionais, contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento em nível global.

Conforme o INEP (2021) e o MEC (2021), de acordo com o último Censo da Educação Superior, as Universidades Federais da região Centro-Oeste do Brasil apresentam um robusto número de matrículas na graduação nas modalidades Presencial e na Educação a Distância (EaD):

Universidade de Brasília (UnB)

- Modalidade presencial: 30.812 estudantes.
- Modalidade a distância: 1.286 estudantes.

Universidade Federal de Goiás (UFG)

- Modalidade presencial: 32.456 estudantes.
- Modalidade a distância: 1.345 estudantes.

Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

- Modalidade presencial: 4.592 estudantes.
- Modalidade a distância: 251 estudantes.

Universidade Federal de Jataí (UFJ)

- Modalidade presencial: 3.945 estudantes.
- Modalidade a distância: 239 estudantes.

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

- Modalidade presencial: 24.366 estudantes.
- Modalidade a distância: 1.292 estudantes.

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

- Modalidade presencial: 3.551 estudantes.
- Modalidade a distância: 218 estudantes.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

- Modalidade presencial: 21.343 estudantes.
- Modalidade a distância: 1.220 estudantes.

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

- Modalidade presencial: 4.137 estudantes.
- Modalidade a distância: 245 estudantes.

No total, há 158.833 estudantes matriculados nas Universidades Federais citadas, sendo 120.748 estudantes matriculados na modalidade presencial e 38.085 estudantes matriculados na modalidade a distância.

Seguindo a perspectiva dos números apontados pelo INEP (2021), o percentual de estudantes com deficiência matriculados nas Universidades Federais do Brasil é de 0,9% do total. No que se refere à raça/cor, a maioria dos estudantes com deficiência se declara branca (49,1%), seguida por negra (25,7%). Em relação ao

gênero, há mais mulheres com deficiência matriculadas (57,6%) em comparação aos homens (42,4%).

Outro dado apresentado pelo INEP (2021) para esta pesquisa é que na região Centro-Oeste do Brasil há um total de 6.136 estudantes com deficiência matriculados e divididos nas Universidades Federais da região. Como pode ser visto, as Universidades Federais apresentam números distintos de estudantes matriculados com deficiência.

Existem dados atualizados e disponíveis sobre o número e o percentual de estudantes com TEA matriculados em algumas Universidades Públicas Brasileiras no ano de 2021, conforme a Lei n. 12.764/2012 (Brasil, 2012a), conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Algumas Universidades Federais da região Centro-Oeste do Brasil publicizaram as seguintes informações:

A Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, possui um Programa de Apoio à Inclusão (PAI), que oferece suporte pedagógico, psicológico e social aos estudantes com TEA. Segundo dados divulgados pelo PAI em 2021, há cerca de 15 estudantes com TEA matriculados na UnB, representando 0,01% do total de estudantes (UNB, 2020).

Na Universidade Federal de Goiás (UFG), o Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos (NAIDH) disponibiliza recursos de acessibilidade e apoia a inclusão de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. Conforme o Relatório Anual de Ações Afirmativas e Inclusão Social da UFG de 2021, há 13 estudantes com TEA matriculados na instituição, representando 0,01% do total de estudantes regulares (UFG, 2020).

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) também possui um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) que oferece apoio aos estudantes com deficiência e TEA. Segundo informações divulgadas pela Diretoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFMT em 2021, há 8 estudantes com TEA matriculados na Universidade, representando 0,01% do total de estudantes regulares. Diretoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Relatório Anual de Atividades, (UFMT, 2020, p.1).

É importante ressaltar que esses dados podem sofrer ligeiras variações em decorrência de atualizações anuais. A referida caracterização e análise da região Centro-Oeste e de suas Universidades Federais, bem como os dados do INEP (2021), MEC (2021) e ANDIFES (2021) nos permitiram compreender os

múltiplos processos que ocorrem na região e a interação entre os diferentes aspectos econômicos, sociais e políticos. É fundamental que sejam considerados esses aspectos para a concretização das políticas públicas que envolvem o estudante com TEA.

A presença de pessoas com deficiência, ou seja, estudantes com TEA na Educação Superior tem sido uma questão cada vez mais relevante para o desenvolvimento e a inclusão dessas pessoas. As Instituições de Educação Superior têm adotado políticas de inclusão para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, porém ainda são escassos os materiais acadêmicos que tratam da temática do estudante com TEA na Educação Superior, logo esta pesquisa tem como um de seus objetivos também ser uma fonte de conhecimento e referência para os demais pesquisadores, já que o autor é um estudante com TEA na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Ter as pessoas com deficiência inclusas na Educação Superior representa um progresso significativo para o país.

Segundo dados do IBGE (2020), a estimativa da população do Brasil é de 213,3 milhões de pessoas e, dentre essas, 45,6 milhões apresentam algum tipo de deficiência, e o TEA representa aproximadamente 2,3 milhões de pessoas dentro do quantitativo geral.

Ao estratificar os dados trazidos pelo IBGE (2020), observa-se que a concentração etária de pessoas com TEA no Brasil está na faixa de 5 a 17 anos, com cerca de 60% do total; já na faixa etária de 18 a 50 anos, estima-se aproximadamente 30%.

Além disso, há outros estudos que demonstram a desigualdade na prevalência do TEA por raça, cor, etnia e idade. Segundo uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2020), a prevalência do TEA em brancos é de 1,6%, enquanto em pretos e pardos é de 0,7%.

No que se refere à presença de estudantes com TEA nas Universidades Federais do Centro-Oeste brasileiro, estudos demonstram dados inquietantes. Conforme pesquisa realizada pela Universidade de Brasília – UnB (2021), apenas 2% dos estudantes das instituições federais da região apresentam algum tipo de deficiência, sendo que desses, apenas 0,4% são estudantes com TEA. Esses

dados evidenciam que as políticas de ações afirmativas devem ser mais ampliadas e readequadas para os estudantes com TEA.

O estudo realizado pela Associação Brasileira de Autismo – Abra (2017), em parceria com a UNIFESP, identificou uma distribuição desigual do TEA nas regiões brasileiras. Segundo o estudo, o Sudeste apresenta a maior prevalência, com 0,9% da população afetada, seguido pelo Nordeste, com 0,7%, e pelo Sul, com 0,6%. Já as regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil apresentam as menores taxas de prevalência, com 0,5% e 0,3%, respectivamente (Abra, 2017). Vale salientar que as pessoas com TEA são consideradas Pessoas com Deficiência (PcDs), conforme a Lei Berenice Piana n. 12.764/2012 (Brasil, 2012a), que prevê o direito das pessoas autistas, no entanto em algumas documentações legais esses indivíduos são citados com nomenclaturas diferentes, inclusive nos dados estatísticos oficiais.

Para a *Autistic Hoya* (2011) e a *Autistic Self Advocacy Network* (2011), escolher as palavras e a linguagem são um fator importante na discussão sobre autismo, segundo o que foi discutido na última reunião do Subcomitê de Serviços para Adultos. A linguagem utilizada impacta as atitudes e as percepções em relação ao autismo. A terminologia utilizada na comunidade autista, como "autista", "pessoa autista" ou "indivíduo autista" é a preferida por muitos autodefensores e seus aliados, pois entendem o autismo como parte intrínseca da identidade do indivíduo.

Por outro lado, muitos pais de autistas e profissionais preferem termos como "pessoa com autismo" ou "indivíduo com TEA", enfatizando uma "linguagem pessoal em primeiro lugar", que coloca "pessoa" antes de qualquer identificador como "autismo", com o objetivo de destacar a humanidade dos indivíduos autistas.

Assim, utilizaremos o termo descrito nos diplomas legais a serem citados e utilizados no decorrer da escrita. Esse coletivo de pessoas será denominado de estudante com TEA e pessoa autista.

Compreendemos que ingressar, permanecer e concluir um curso de Educação Superior é um desafio para muitos estudantes com alguma deficiência, mesmo que as pesquisas indiquem um crescimento significativo no acesso desse grupo, contudo o que se percebe é que não existem dados robustos sobre a permanência e a conclusão de cursos superiores por esses estudantes. (Cabral,

2017).

A pesquisa de Cabral (2017) mapeou 13 Universidades Públicas brasileiras e constatou, mediante os relatos de estudantes com deficiência, que eles enfrentam dificuldades no meio acadêmico, descrevendo que se depararam principalmente com barreiras arquitetônicas e comunicacionais, ou seja: falta de informações acessíveis, escassez de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e barreiras pedagógicas e atitudinais. Segundo a pesquisa, verificou-se imperativo que se rompam os obstáculos existentes (principalmente os atitudinais), bem como que se planeje e se promova a acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica), enfim que se criem alternativas para evitar práticas excludentes por parte das Instituições de Educação Superior (IES).

Quanto ao direito à Educação Superior, encontramos respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96 (Brasil, 1996). Esse documento normatiza os níveis de educação e regulamenta o acesso a ela, assim como a Constituição Federal de 1988 também garante a educação como um direito básico de todo ser humano, sem qualquer distinção, não sendo permitido qualquer tipo de exclusão. Em seu artigo 206, inciso I, essa Lei estabelece *in verbis*: “[...] Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

De acordo com Nascimento (2015), a conquista do direito à educação para as pessoas com deficiência é um processo recente e construído historicamente por meio do questionamento e do enfrentamento entre diferentes grupos. Atualmente, a efetivação desses direitos acontece em um Estado de Direito, no qual a Lei garante o princípio da legalidade e a defesa dos direitos dos cidadãos (Dalari, 1998).

Para Libânio (2016), no âmbito das políticas sociais, os organismos internacionais têm grande atuação, especialmente na educação, como a Unesco, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

No Brasil, as políticas inclusivas têm garantido a ampliação do acesso à Educação Superior para estudantes de escolas públicas em condições vulneráveis, com destaque para a política de cotas implementada pela Lei n.

12.711 (Brasil, 2012b), que visa democratizar o acesso à Educação Superior para estudantes de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos, povos originários e pessoas com deficiência. No entanto, apenas em 2016, com a Lei n. 13.409 (Brasil, 2016b), as pessoas com deficiência e as pessoas autistas passaram a ser incluídas na reserva de vagas. Cabe ressaltar que nosso entendimento é embasado nas contribuições de Anache e Cavalcante (2018, p. 17), que em suas pesquisas fornecem subsídios valiosos para a compreensão e a análise crítica do contexto e da evolução das políticas inclusivas no panorama educacional brasileiro.

Vale salientar também que os estudos dos documentos oficiais foram consolidando a nossa hipótese de pesquisa, demonstrando o quanto se avançou em relação ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência nas políticas construídas na perspectiva da Educação Inclusiva nas Universidades Federais.

Dessa forma, a pesquisa reside na investigação da abordagem concernente ao acesso e à permanência de estudantes com TEA nas Universidades Federais situadas na região Centro-Oeste do Brasil mediante os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) de instituições federais dessa região. Para a consecução desse objetivo, procedeu-se à análise dos PDIs das instituições universitárias selecionadas para a pesquisa, assim como dos instrumentos normativos em vigor no âmbito nacional que tratam da Educação Superior e das políticas públicas de inclusão, englobando decretos, portarias e normativas. Esses últimos serão apresentados de forma detalhada ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A indagação central que orienta este estudo consiste em compreender de que maneira os PDIs, as políticas educacionais em educação especial e inclusiva, bem como as práticas institucionais têm contribuído para favorecer o processo de acesso e permanência dos estudantes com TEA na Educação Superior.

Os documentos oficiais pesquisados foram:

1) a Constituição Federal de 1988, devido ao seu papel fundamental no fortalecimento da efetivação dos direitos fundamentais. O artigo 5º da Constituição detalha as garantias e os direitos individuais e coletivos em 77 incisos, tornando-se a seção mais extensa do referido documento. Esses direitos abrangem aspectos cruciais, incluindo direitos civis e políticos, direitos sociais. Além disso, o

documento demonstra preocupação explícita com a proteção dos segmentos mais vulneráveis da sociedade, incluindo mulheres, crianças, adolescentes, idosos, povos originários e pessoas com deficiência;

2) Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que foi concebido como uma iniciativa governamental voltada para a promoção de uma educação inclusiva no país. Esse plano não se configura como uma lei ou decreto específico, mas sim como uma estratégia e diretriz orientadora elaborada pelo MEC para nortear as políticas públicas educacionais inclusivas;

3) Lei n. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, promulgada em 29 de agosto de 2012. Essa lei aborda o tema do acesso às instituições de ensino superior e técnicas de nível médio mantidas pelo governo federal, estabelecendo disposições específicas;

4) Lei Berenice Piana, oficialmente designada como Lei n. 12.764, promulgada em 27 de dezembro de 2012, que constitui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA);

5) Lei n. 13.409/2016, datada de 28 de dezembro de 2016, que modificou a Lei n. 12.711/2012, focalizando a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio;

6) Decreto n. 7.824/2012, emitido em 11 de outubro de 2012, que trata da acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação;

7) Portaria Normativa n. 13/2016, datada de 11 de maio de 2016, a qual regula a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação oferecidos por instituições federais de ensino superior ligadas ao Ministério da Educação;

8) Lei Brasileira de Inclusão, estabelecida pela Lei n. 13.146/2015, em 6 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidando princípios e normativas voltados para a inclusão efetiva dessa população;

9) Lei Romeo Mion, oficialmente identificada como Lei n. 13.977, promulgada em 8 de janeiro de 2020, a qual estabelece a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Essa

legislação visa assegurar a essas pessoas prioridade no atendimento e no acesso a serviços públicos e privados, com ênfase nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Adicionalmente, para a composição desta análise, foram consultados os sítios eletrônicos das universidades federais investigadas, bem como suas normativas e políticas internas dedicadas à asseguaração da inclusão de estudantes com deficiência e TEA, além dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) individuais de cada instituição.

Sobre as políticas públicas elencadas no estudo, torna-se imperativo convencionar a questão da inclusão do público da educação especial e inclusiva no contexto educacional brasileiro, pois ele pode ser compreendido à luz das teorias do materialismo histórico e dialético, cujas obras de pensadores como Marx e Engels (1999) e Lukács (2023) oferecem fundamentos para analisar as contradições inerentes à estrutura social capitalista.

A adoção do paradigma educacional inclusivo não é apenas uma resposta às demandas sociais emergentes, mas também se enraíza como parte de um processo histórico-dialético, em que as relações de produção e as condições materiais desempenham um papel crucial na configuração das formas de organização social. Essa abordagem reconhece a necessidade de compreender a educação inclusiva como uma resposta às pressões sociais decorrentes das contradições do sistema capitalista, que, por sua natureza excludente, marginaliza determinados grupos em relação à plena participação na sociedade, como é o caso das pessoas com TEA, das pessoas com deficiência, bom como dos pretos, quilombolas, povos originários e LGBTQIA+.

Sob essa perspectiva, o acesso à educação especial e inclusiva transcende a benevolência, tornando-se uma resposta consciente às contradições presentes na estrutura social. Buscando garantir o acesso, esse modelo educacional não apenas visa mitigar disparidades, mas também reconhecer a necessidade de criar as condições adequadas para o desenvolvimento integral dos estudantes, superando barreiras acadêmicas, sociais e emocionais.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas é entendida como uma resposta às contradições da estrutura educacional anterior, que reproduzia desigualdades sociais. A consideração da diversidade como um elemento

enriquecedor do ambiente escolar não é apenas uma escolha, mas uma adaptação necessária para superar as contradições na relação entre o sistema educacional e a sociedade.

A consolidação desse modelo educacional no Brasil, à luz do materialismo histórico-dialético, é percebida como uma etapa na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Contudo, reconhece-se que essa inclusão é um processo dinâmico, em constante movimento e sujeito às contradições e dinâmicas da estrutura social. Dessa forma, a promoção de uma sociedade comprometida com os princípios da inclusão é entendida como um caminho contínuo, moldado pelas condições materiais e pelas lutas sociais em busca de transformações mais profundas na estrutura social vigente. Segundo o presidente Lula (Brasil, 2023): “Já ouvimos inúmeras vezes que a educação emancipa e liberta, mas essas serão apenas palavras vazias enquanto não escancararmos as portas do ensino público de qualidade para todos os brasileiros e garantirmos sua permanência até a conclusão.”

Nesse sentido, as palavras do Presidente Lula em 2023 ressoam com contundência, ao destacar que a educação, frequentemente concebida como um agente de emancipação e libertação, permanecerá como mera retórica se as portas do ensino público de qualidade não forem escancaradas para todos os brasileiros. A necessidade de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência desses indivíduos até a conclusão de seus estudos reflete a compreensão de que a verdadeira inclusão requer não apenas a abertura de portas simbólicas, mas a garantia de condições estruturais e sociais propícias ao desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

Nesse contexto de discussão da inclusão e equidade na Educação Superior, é pertinente direcionar o foco para um grupo específico que encara dificuldades singulares no ambiente acadêmico: as pessoas que cursam graduação em Universidades Federais e que vivenciam o TEA. Ao analisarmos essa realidade à luz do materialismo histórico-dialético, torna-se fundamental explorar as nuances das condições materiais e sociais que permeiam a experiência educacional desses indivíduos.

O TEA é uma condição permanente que acompanha o indivíduo em todas as suas fases da vida e, por meio de terapias, da educação informal e formal, os

sintomas tendem a melhorar no que se refere à autonomia e aos ganhos sociais. A inclusão suplanta a ideia da pura “integração” do estudante com TEA no espaço educacional e atinge o ideal da concreta integração desse público no ambiente que compreende todos os aspectos do processo educacional. Não basta manter o estudante na sala comum, já que é necessário que ele se aproprie dos conhecimentos que aquela sala oferece.

Compreender como ocorre a aprendizagem do estudante com TEA é significativamente crucial. Segundo Santos (2008, p. 30 *apud* Octavio *et al.* 2019) “[...] o nível de desenvolvimento da aprendizagem do estudante com TEA geralmente é gradativo”. Algumas estratégias são passíveis de serem adotadas na Educação Superior a fim de facilitar o processo de aprendizagem, tais como: disponibilizar a programação com antecedência e informar o estudante sobre as possíveis alterações; ter suporte na socialização e flexibilidade no tempo de entrega de trabalhos; oferecer aulas com mais recursos visuais; adotar uma comunicação sem uso de figuras de linguagem e suprimir tudo que cause um mal-estar sensorial no estudante.

É pertinente considerar que se o ingresso do estudante com TEA foi legitimado por um processo seletivo, ele tem o direito de encontrar condições que lhe permitam concluir com êxito sua formação. Essas condições devem respeitar as suas singularidades e a universidade deve ampará-lo totalmente nas suas demandas acadêmicas. A presença de estudantes com TEA nas salas de aula das Universidades constitui-se como um novo, grande e valoroso desafio pleiteado na sociedade e tem acontecido em crescente escala nos últimos anos. A inclusão desse coletivo de pessoas tem sido fundamental para superar a ideia da pura “integração” do estudante com TEA no meio educacional, buscando atingir o ideal da concreta integração desse estudante no ambiente, que compreende todos os aspectos do processo educacional.

Segundo Rodrigues e Pereira (2021), a inclusão implica adotar práticas que valorizem as diferenças e tornem o ambiente mais acolhedor e menos discriminatório. Assim, é possível estabelecer um ambiente que respeite as singularidades de cada indivíduo, independentemente de suas limitações ou habilidades. Nesse sentido, é importante enfatizar que a inclusão como prática educativa representa uma mudança significativa na concepção de educação, pois

almeja promover uma educação que seja para todos, sem exceção, isso porque a inclusão considera que todos têm direito ao acesso, ao conhecimento e à aprendizagem, independente de suas características físicas, intelectuais, emocionais e culturais. Conforme a *Autism Speaks* (2008b), as instituições de Educação Superior devem flexibilizar suas estruturas para atender às demandas sociais de inclusão, mesmo que possuam limitações.

Reconhecemos a importância do docente na inclusão de estudantes com TEA nas Universidades e destacamos que, para viabilizar a educação desses indivíduos, é preciso promover uma transformação na vida profissional e pessoal dos professores, a fim de remodelar o processo educativo.

Como Morin (2003, p. 99) afirmou: "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". A inclusão de pessoas autistas na Educação Superior não é uma utopia, mas uma realidade que pode ser alcançada por meio de empenho e dos combinados que alimentem a transformação de pessoas, de instituições e de uma sociedade que se abre para a diversidade.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) estabelece o direito de acesso preferencial na rede regular de ensino aos estudantes com TEA e exige currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organizações específicas para atender as suas necessidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE) do Brasil também representa um marco significativo na formulação de estratégias e diretrizes para a promoção da inclusão de pessoas autistas no contexto educacional. Esse plano, alinhado aos preceitos da Constituição Federal e da LDB, estabelece metas e ações para assegurar o direito à educação inclusiva a todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais.

Uma das principais vertentes do PNE é o reconhecimento da diversidade como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse contexto, o TEA é considerado como uma das diversas formas de expressão da condição humana, demandando práticas pedagógicas e estratégias específicas para garantir o pleno desenvolvimento dos indivíduos dentro desse espectro.

O PNE de 2014 preconiza a criação de ambientes educacionais inclusivos, que propiciem a participação ativa e efetiva de estudantes com TEA. Isso envolve, a adequação de recursos e materiais didáticos, bem como a promoção de uma cultura escolar sensível à diversidade. A ideia subjacente é a de que a inclusão não se limita ao acesso físico, mas abrange a oferta de suportes necessários para a efetiva participação e aprendizagem de todos os estudantes. A implementação do PNE no contexto do TEA também demanda uma abordagem colaborativa entre os diversos atores envolvidos no processo educacional.

Cabe destacar ainda que o PNE de 2014 estabelece metas específicas relacionadas à educação inclusiva, abrangendo indicadores quantitativos e qualitativos para avaliar o progresso na implementação das políticas propostas. A análise crítica desses indicadores ao longo do tempo pode contribuir para aprimorar as ações voltadas para a inclusão de pessoas com TEA, adaptando-as às demandas emergentes e às transformações na compreensão do transtorno.

Em síntese, o PNE configura-se como um referencial normativo e orientador fundamental para a fomentação de práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro, destacando-se a atenção especial às demandas específicas das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A sua efetiva implementação, quando alinhada às necessidades da comunidade e pautada por uma abordagem sensível à diversidade, visa garantir o direito à educação de qualidade para todos os indivíduos.

Diante da abordagem integral do PNE de 2014, é notório que sua implementação transcende as fronteiras educacionais tradicionais, estendendo-se para além do âmbito escolar. Contudo, ao considerarmos a eficácia desse plano, torna-se evidente que a inclusão de pessoas autistas demanda uma abordagem holística ao longo de suas vidas. Essa continuidade, que vai além da educação básica, revela-se como um elemento fundamental no processo de construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

No cenário universitário, especificamente na Educação Superior, torna-se necessário refletir sobre a aplicação prática das diretrizes do PNE. A simples garantia de acesso à universidade não se configura como suficiente para assegurar a efetiva inclusão das pessoas autistas nesse meio acadêmico. Dessa forma, faz-se essencial reconhecer que a inclusão na Educação Superior é um processo em

constante evolução, cujo êxito depende não apenas do acesso inicial, mas da efetivação de adaptações, flexibilizações e da promoção de um ambiente que acolha e valorize a diversidade.

Desse modo, compreender a inclusão como um *continuum* que perpassa todas as fases da vida do indivíduo, desde a educação básica até sua participação ativa na sociedade, é crucial para a construção de políticas públicas e práticas eficazes. É nesse sentido que se delineia a necessidade de um compromisso constante e alinhado com as demandas da comunidade, a fim de concretizar a visão do PNE e promover, de fato, a participação plena e igualitária de pessoas autistas em todas as esferas da sociedade.

Nesse sentido, estar em consonância com o paradigma da inclusão significa direcionar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de todos os estudantes, bem como faz-se necessário respeitar suas diferenças e não apenas inseri-los em espaços educacionais sem as mudanças curriculares, os métodos e as técnicas que contemplem suas necessidades educacionais, sobretudo do estudante que está dentro do espectro autista. Em tempo, como já foi dito anteriormente, o TEA é um transtorno do desenvolvimento que pode afetar a comunicação, a interação social e o comportamento, prejudicando as relações, impactando a vida social, acadêmica e pessoal e a inclusão de estudantes com essas características nas Universidades. Essa particularidade é considerada um desafio para o sistema educacional, uma vez que é preciso um atendimento especializado para atender as necessidades educacionais específicas desses estudantes, que vão além de adaptações arquitetônicas e exigem mudanças na forma de comunicação pertinentes às ações e relações que movimentam o cotidiano da vida acadêmica desses indivíduos e de seus professores.

O acesso ao currículo e a condução das situações acadêmicas, em muitas circunstâncias, impedem que os estudantes com autismo obtenham êxito no processo de aprendizagem, levando-os à evasão e a repetência, agravando o seu estado emocional. Diante do exposto, Loureiro, Ferreira e Santos (2013) afirmam que é possível haver taxas de repetência e evasão de estudantes com TEA nas Universidades do Centro-Oeste do Brasil, uma vez que eles apresentam as características e os desafios já mencionados

Já Azevedo *et al.* (2021) pesquisaram sobre as percepções de estudantes com TEA em relação à Educação Superior e concluíram que cerca de 30% dos participantes relataram terem reprovado pelo menos uma vez na graduação. Leal (2019) afirmaram que a evasão foi um problema significativo, afetando 45% dos estudantes com deficiência entrevistados. Embora não tenha sido especificamente abordado o estudante com TEA nesse estudo, pode-se conjecturar que parte desses estudantes podem apresentar esse transtorno.

Faz-se necessário trazer à baila considerações sobre a educação básica, mesmo ela não sendo objeto desse estudo, pois ela é a base que levará ou não o estudante com TEA até as Universidades. Nesse contexto, cabe destacar que dados do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2019) revelam que apenas 3,3% dos estudantes com TEA matriculados no Ensino Médio concluíram o ano letivo na idade esperada, evidenciando a importância de políticas de inclusão e apoio na trajetória escolar desses estudantes.

A respeito da escassez de informações da reprovação e da evasão de estudantes com TEA na Educação Superior do Brasil, há evidências de que tal situação se verifica na pesquisa "Reprovação e evasão de estudantes com transtorno do espectro autista na educação superior: uma revisão integrativa da literatura", de autoria de Souza *et al.* (2021 apud Camaliente; Kondo; Rocha, 2022), publicada no periódico "Educação em Revista". Portanto, faz-se imperativo o desenvolvimento de ações efetivas para garantir a inclusão e o sucesso acadêmico desses indivíduos e a produção de conhecimento que possibilite uma fundamentação científica mais robusta para as políticas públicas de inclusão e acessibilidade no âmbito universitário, conforme foi demonstrado na restrita produção acadêmica sobre esse tema.

Visando compreender as condições de acesso e permanência de estudantes com TEA nas instituições de Educação Superior, foi realizada uma pesquisa no banco de dados da Capes, no período de 2020 a 2022, utilizando os descritores "Educação Superior" e "Transtorno do Espectro Autista". Foram encontradas 04 produções acadêmicas, que contribuem para ampliar o conhecimento sobre o tema, que ainda é considerado um território de exploração acadêmica pouco estudado, a saber:

- 1) SILVA, Vanessa Caroline da. "O Estudante com Transtorno do Espectro Autista nas Universidades Brasileiras". 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2020.
- 2) BANDEIRA, Luana Lopes. "Olhar de Discentes com TEA e de Seus Docentes sobre o Processo de Inclusão na UNB". 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2020.
- 3) CRUZ, Luã Lírio de Souza. "Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Superior". 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2021.
- 4) CANAL, Sandra. "A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior." 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2021.

As obras selecionadas oferecem uma visão ampla sobre a inclusão de estudantes com TEA nas Universidades Brasileiras, refletindo, segundo Marx e Engels (1999), as complexidades inerentes às relações sociais e educacionais. A análise parte do entendimento de que as estruturas sociais e históricas moldam as experiências individuais e coletivas, influenciando as dinâmicas de inclusão no ambiente acadêmico (Gramsci, 1991).

No âmbito do materialismo histórico-dialético, a convergência observada na importância atribuída à inclusão de estudantes com TEA nas Universidades Brasileiras pelos autores Silva (2020), Cruz (2021), Canal (2021) e Bandeira (2020) pode ser interpretada como reflexo das condições sociais e históricas que demandam uma abordagem inclusiva na educação superior (Harvey, 1985). Cada autor, ao abordar nuances específicas, contribuiu para a compreensão mais ampla das complexas relações entre TEA, inclusão e estruturas educacionais.

Nesta perspectiva, as temáticas abordadas por cada autor refletem a interconexão entre as experiências individuais e a estrutura social. Silva (2020), ao discutir a inclusão, destaca desafios e estratégias, evidenciando a dialética entre as barreiras enfrentadas pelos estudantes com TEA e as práticas inclusivas necessárias (Lukács, 2023). Cruz (2021), ao contextualizar o TEA na educação superior, amplia o foco para a relação mais ampla entre indivíduo e sociedade. Canal (2021), ao analisar a inclusão sob a ótica das experiências dos estudantes, coloca em evidência a dialética entre as vivências individuais e o ambiente

acadêmico. Bandeira (2020), ao explorar as vivências na UNB, destaca a relação dialética entre discentes e docentes na construção do processo de inclusão.

As diferentes perspectivas abordadas por Silva (2020), Cruz (2020), Canal (2021) e Bandeira (2021) evidenciam que é essencial se obter uma compreensão ampla do cenário de inclusão de estudantes com TEA nas Universidades Brasileiras. Os autores destacaram a complexidade do processo de inclusão de estudantes com TEA nas Universidades Brasileiras, dando ênfase à importância de políticas e práticas inclusivas e ressaltando a necessidade de se superarem as contradições presentes nas estruturas educacionais e sociais, visando uma inclusão efetiva e emancipadora (Freire, 1979).

A abordagem multidimensional dos estudos analisados sublinha a interligação entre as experiências individuais dos estudantes com TEA, as práticas institucionais e as políticas educacionais. Esses elementos são considerados partes interdependentes de um sistema complexo, exigindo uma compreensão holística para promover uma inclusão efetiva nas universidades brasileiras.

Contudo, a análise crítica das obras acadêmicas produzidas entre 2020 e 2021 destaca a interconexão entre estruturas sociais, históricas e experiências individuais, refletindo a complexidade da inclusão de estudantes com TEA nas universidades brasileiras, justificando, com isso, a pertinência desta pesquisa.

Objetivo Geral:

Analisar como se contempla a inclusão de estudantes com TEA, nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de Universidades Federais da região Centro-Oeste do Brasil.

Objetivos Específicos:

1. identificar os marcos legais que garantem a permanência de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior;
2. caracterizar o estudante com TEA de acordo com a literatura específica da área;
3. analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de

Universidades Federais da região Centro-Oeste brasileira, destacando as ações de acesso e permanência específicas para estudantes com TEA.

Aspectos Metodológicos da Pesquisa.

Este estudo configura-se como uma pesquisa documental, fundamentada na perspectiva do método materialista histórico-dialético, acerca do estudante com TEA nas Universidades Federais da região Centro-Oeste do Brasil eleitas para este estudo. Trata-se de uma das modalidades de pesquisa científica que consiste em analisar e interpretar diferentes tipos de documentos, tais como livros, jornais, revistas, relatórios, leis, normas, dentre outros. Segundo Santos e Portela (2020), essa metodologia de pesquisa objetiva compreender a realidade social a partir das documentações que são produzidas e circulam nas diferentes esferas da vida social.

Na perspectiva dialética, a pesquisa documental busca identificar as contradições que existem no interior desses diplomas legais analisados e como elas se relacionam com a estrutura social na qual foram produzidas. Segundo Minayo (2010), a dialética consiste em uma análise crítica que busca compreender a realidade social a partir das contradições existentes entre as diferentes dimensões da vida social. Essa abordagem permite não somente uma compreensão mais profunda do material investigado, mas também uma apreciação mais abrangente das dinâmicas complexas inerentes ao contexto em questão.

Nesse sentido, a pesquisa documental demanda uma meticulosa análise desses registros, visando não apenas a compreensão do conteúdo explícito, mas também a identificação das nuances subjacentes e das potenciais contradições intrínsecas. Para tal empreendimento, é imperativo empregar uma variedade de técnicas de análise documental, incluindo a leitura crítica, a análise comparativa, a síntese e a detecção das possíveis incongruências que possam emergir nos próprios documentos.

A pesquisa documental pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento, como nas ciências sociais, na história, na antropologia, na sociologia, na psicologia, na educação, entre outras. Um exemplo de aplicação

dessa metodologia de pesquisa é o estudo realizado por Siqueira *et al.* (2015) sobre a gestão da educação nos governos Lula e Dilma, utilizando como fonte de dados documentos oficiais produzidos no período de seu estudo.

O estudo documental na perspectiva do materialismo histórico-dialético fundamenta-se na análise crítica dos diplomas legais como fontes de informações para a compreensão das relações sociais e políticas presentes na sociedade. Dessa forma, o objetivo é compreender como as contradições entre as classes sociais se manifestam e se expressam no contexto histórico. Segundo essa perspectiva, a história não é vista como um processo linear e homogêneo, mas como um movimento cheio de contradições e conflitos.

É fundamental identificar as ideologias e interesses presentes nas fontes utilizadas. Sobre isso, Marx (2017) salienta que as ideologias são representações coletivas que dissimulam as relações verdadeiras da sociedade e servem para justificar os interesses das classes dominantes em detrimento aos indivíduos mais vulneráveis. Outra questão importante em um estudo documental é considerar o movimento das relações nas estruturas sociais (Marx; Engels, 2007), dentre as quais se destacam as instituições educacionais em seus diversos níveis e modalidades.

Em tempo, segundo Marx (2017), a educação deve ser orientada para a formação de indivíduos críticos e conscientes das contradições sociais, capazes de atuar como agentes de mudança. Para isso, é necessário que ela esteja integrada ao processo de luta política e social, o qual contribui para a organização e a mobilização do coletivo e, no caso específico deste trabalho, referencia-se aos estudantes com TEA. Desta feita, a concepção da educação defendida por Marx (2017) parte da compreensão das contradições sociais inerentes ao modo de produção capitalista, as quais necessitam ser transformadas por meio da formação de sujeitos críticos e conscientes.

Esse processo de transformação se dá por meio da relação dialética entre a prática educativa e as condições objetivas da sociedade, em que a educação é simultaneamente produto e produtora da luta social. Nessa perspectiva, a educação se constitui como uma ferramenta fundamental para a transformação da sociedade e a superação do sistema capitalista. Assim, Marx (2017) a concebe como um processo dialético, em que a praxis educativa permite a ampliação da consciência

de classe. Diante disso, a análise documental requer um cuidado especial na seleção das fontes e na sua interpretação, para ser possível compreender as relações de poder e as classes sociais presentes em uma determinada época ou contexto histórico.

As fontes utilizadas nessa escrita se mostram como uma proposta para contextualizar o tema e analisar as políticas de acesso e permanência na Educação Superior brasileira e as ações institucionais que visam promover a permanência dos estudantes com TEA nas Universidades Federais da região Centro-Oeste do Brasil. Assim, as instituições eleitas para a pesquisa foram: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Os critérios de seleção das Universidades Federais para esta pesquisa foram a significância acadêmica, levando-se em conta a representatividade das instituições no âmbito regional, considerando-se os números de matrículas dos estudantes nas diferentes modalidades dos cursos de graduação, bem como a adesão das Universidades no momento da aprovação da Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015) conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que assegura a reserva de vagas para os estudantes com deficiência e de sua regulamentação no percurso, como se observa nos dados demonstrados pelo INEP (2021). Os critérios de exclusão utilizados foram as Universidades Federais que não são da região Centro-Oeste do Brasil, pois a análise e pesquisa se limitam somente a essa região.

Foram eleitos como fontes de pesquisa os Planos de Desenvolvimento Institucionais elaborados entre os períodos de 2019 a 2022, bem como os documentos institucionais disponibilizados no próprio site das Universidades, os quais orientam o desenvolvimento de políticas e ações que visam ao fortalecimento da Universidade e são instrumentos de planejamento e gestão, permitindo que as instituições demonstrem a visão ampla e estratégica de suas atividades (Gomes, 2013).

A análise dos PDIs e dos documentos legais das Universidades eleitas permitirá identificar se existem lacunas no que se refere à inclusão de estudantes com TEA, levando-se em conta a importância da análise crítica das informações

oficiais para compreender a realidade das instituições educacionais e apontar caminhos para a transformação, conforme aponta Freire (1987).

É importante destacar que a dificuldade de acesso aos materiais, em alguns casos, revela a resistência institucional à transparência e ao diálogo com a sociedade. Esse problema, como destaca Sennett (2013), reflete a crise da democracia participativa e a necessidade de uma mudança cultural nas instituições, a qual requer um amplo debate e mudanças nas ações e relações instituídas, uma vez que a política de reserva de vagas não está restrita às pessoas com deficiências, mas também aos povos originários, à população negra, aos pardos, aos quilombolas e aos estudantes de baixa renda provenientes de escolas públicas.

A perspectiva dialética adotada no estudo em tela possibilita compreender as nuances e as complexidades envolvidas na inserção dos estudantes com TEA na Educação Superior, possibilitando o direcionamento de ações que promovam a inclusão e as condições de aprendizagem igualitárias e justas. Desse modo, a presente tese foi organizada em três seções distintas, a saber:

Capítulo 1, intitulado “O Transtorno do Espectro Autista (TEA) Conceitos, Características e Aspectos Educacionais”, que proporcionará uma compreensão aprofundada sobre o TEA, abordando conceitos fundamentais, delineando suas características específicas e discutindo os aspectos educacionais associados.

Capítulo 2, sob o título “As Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior no Brasil”, o qual se dedicará à análise das políticas que orientam o acesso e a permanência na Educação Superior no contexto brasileiro.

Capítulo 3: Política e Ações Institucionais para Promover a Permanência de Estudantes com (TEA) nas Universidades da Região Centro-Oeste do Brasil: Este capítulo concentrara-se nas políticas e ações institucionais destinadas a promover a permanência de estudantes com TEA nas Universidades da Região Centro-Oeste do Brasil.

Nas considerações finais, apresentamos a síntese das análises e as questões que se depreenderam desse processo, as quais requerem maiores aprofundamentos.

1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS EDUCACIONAIS

A presente seção tem como propósito empreender uma análise conceitual aprofundada do TEA, delineando suas características primordiais e, de maneira mais específica, explorando as particularidades que influenciam o ambiente educacional dos estudantes com TEA no contexto brasileiro. Sob essa perspectiva, o exame crítico se concentra no subitem 1.1, intitulado "O Transtorno do Espectro Autista TEA", o qual engloba uma compreensão abrangente do arcabouço teórico concernente ao TEA, assim como seus desdobramentos na esfera educativa.

1.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A história do TEA remonta há séculos, mas só recentemente houve um aumento significativo no conhecimento e na compreensão dessa condição. A primeira descrição conhecida de um comportamento autista foi feita por Jean-Marc Itard, um médico francês, em 1801. Itard descreveu o caso de Victor, o Garoto Selvagem de Aveyron, que exibia comportamentos característicos do TEA, como dificuldades de comunicação e interação social. No entanto, naquela época, esses comportamentos eram vistos como resultado de um ambiente desfavorável ou de uma deficiência mental. Foi somente em 1943 que o psiquiatra austríaco Leo Kanner publicou um artigo intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo), no qual descreveu 11 crianças com comportamentos autistas, as quais apresentavam dificuldades de comunicação, interação social limitada, padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. Seu trabalho pioneiro ajudou a estabelecer o conceito de autismo como uma condição específica.

Paralelamente, o psiquiatra alemão Hans Asperger também estava estudando crianças com características semelhantes ao autismo. Em 1944, publicou um artigo descrevendo o que chamou de "psicopatia autística". Asperger observou que essas crianças tinham dificuldades de interação social, padrões de

comportamentos repetitivos e interesses peculiares, porém seu trabalho foi amplamente desconhecido fora da Alemanha até a década de 1980.

Nos anos seguintes, o autismo foi considerado uma forma rara de deficiência mental e muitas teorias foram propostas para explicar sua causa. Na década de 1960, Bernard Rimland, um psicólogo e pai de uma criança autista, desafiou a visão predominante de que o autismo era causado por pais frios e distantes, argumentando que o autismo era um distúrbio neurológico com uma base biológica e genética. Rimland fundou a *Autism Society of America*, em 1965, e seu trabalho influenciou a pesquisa e a compreensão do TEA.

Outra pessoa diagnosticada por Kanner com autismo, na época em que os estudos sobre o tema estavam em ebulição, foi Donald Gray Triplett. Ele nasceu em 1933, em uma família de classe média, em uma pequena cidade do interior de Iowa. Seus pais eram ambos professores e tinham outros filhos, mas Donald era diferente, pois não falava, não respondia às perguntas e não interagia com outras crianças (Kanner, 1943).

Segundo Triplett (2006 *apud* Mandy, 2023), Kanner o atendeu e observou que Donald era uma criança muito inteligente, com um grande interesse em máquinas e sugeriu que ele recebesse terapia e educação especializada. Os pais de Donald seguiram o conselho de Kanner e houve grandes progressos. Donald aprendeu a falar, interagir com outras crianças e se comportar de forma mais apropriada. Além disso, formou-se na faculdade, trabalhou como engenheiro, casou-se, teve filhos e viveu uma vida longa e produtiva. Morreu em 2014, aos 81 anos. Outro caso parecido é o da Dra. Temple Grandin, que teve uma vida muito parecida como a de Donald e hoje é professora doutora na Universidade do Colorado – USA.

Os estudos sobre a etiologia do TEA ainda hoje são inconclusivos, apresentando distintas etiologias, as quais se manifestam em graus de gravidade e ganham diversas explicações, que pendem ora para os determinantes genéticos, hereditários, ora para os fatores ambientais, incluindo os aspectos afetivos. Silva (2022, *apud* Ferreira *et al.* 2022) aponta que o TEA é resultado de uma desordem no desenvolvimento cerebral com forte base genética e/ou cerebral, baseando-se na teoria do "lobo frontal", sugere que muitas das características desse espectro podem ser explicadas por comprometimento no funcionamento do lobo cerebral

frontal, tais como inflexibilidade, autopreservação, foco no detalhe em detrimento de um todo, dificuldade em gerar novos tópicos durante o processo do pensamento e no relacionamento interpessoal e intrapessoal. Em conformidade com o *The Autism and Developmental Disabilities Monitoring* (2018), os fatores genéticos são os mais importantes na determinação das causas do autismo, embora fatores ambientais também estejam associados.

O estudo realizado pelo grupo de pesquisa *The Autism Speaks Project* teve como objetivo compreender as causas do TEA e foi considerado o maior programa de estudos genéticos em autismo no mundo (Tismoo, 2018). O *Autism Speaks Project – USA* começou o estudo em 2007 e envolveu mais de 10.000 famílias com crianças autistas. Os pesquisadores analisaram os genes das famílias e identificaram genes que estão associados ao autismo, corroborando as pesquisas de mais três centros de saúde: o Instituto Nacional de Saúde Mental (NIMH), o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) e a Associação Americana de Autismo (AAP), que identificaram os seguintes genes: o SHANK3, que está envolvido no desenvolvimento das células nervosas e mutações, podendo causar problemas de comunicação e interação social; o CNTNAP2, que está relacionado com a comunicação entre as células nervosas, possíveis mutações, podendo causar problemas de linguagem e atraso no desenvolvimento; o RBFOX1, que diz respeito à produção de proteínas, as quais são importantes para o desenvolvimento do cérebro; caso haja mutações nesse gene, pode haver problemas de comunicação e interação social. CDH13, que está envolvido no desenvolvimento do cérebro e do sistema nervoso; ocorrendo mutações nesse gene, podem haver problemas de comunicação e interação social e, por fim o, PDE4D, que está relacionado à função cerebral e, se houver mutações nesse gene, podem ocorrer problemas de comunicação e interação social, segundo os pesquisadores.

O *Autism Speaks Project - USA* também identificou fatores ambientais que podem aumentar o risco de autismo, como a exposição a certos vírus e toxinas durante a gravidez e demonstrou alguns exemplos de fatores ambientais, tais como: infecções virais durante a gravidez, rubéola, toxoplasmose e citomegalovírus; exposição a toxinas como chumbo, mercúrio e pesticidas; uso de alguns medicamentos na gravidez como Talidomida e Valproato; idade

avançada dos pais, pais idosos, criança com baixo peso ao nascer e bebês prematuros.

Cabe resaltar que, nos estudos apresentados, a presença de um gene associado ao autismo não significa que a pessoa desenvolverá a condição, pois o autismo é uma condição complexa e requer estudos ainda mais profundos e constantes atualizações, conforme demonstrado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (American Psychiatric Association, 2014).

Na década de 1980, a classificação diagnóstica do autismo passou a ser mais precisa e detalhada, já que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) incluiu pela primeira vez o "transtorno autista" como uma categoria diagnóstica separada. Desde então, houve várias revisões do DSM, culminando no DSM-V, lançado em 2014, que introduziu o conceito de "transtorno do espectro autista" para abranger uma gama mais ampla de características, gravidades e graus do autismo.

Desde então, o TEA é considerado uma condição que apresenta diferentes níveis de gravidade e suporte, desenvolvimento e idade cronológica e, atualmente, o diagnóstico se baseia em *deficits* persistentes na comunicação e na interação social, podendo as pessoas nessa condição apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Brasil, 2014b). Dentre os padrões de comportamento observados em pessoas com TEA estão movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados, adesão inflexível às rotinas ou padrões ritualizados de comportamentos verbais ou não verbais, bem como interesses fixos e altamente restritos (Corrêa; Nascimento, 2014).

Há discussões sobre o diagnóstico precoce do TEA, apesar de se acreditar que o diagnóstico definitivo só pode ser feito por volta dos três anos (American Psychiatric Association, 2014). É importante considerar que, ao se diagnosticar precocemente, é necessário ter cuidado com a família e como os indivíduos ao redor da criança lidam com a situação. O autismo é frequentemente associado, no senso comum, a uma vida limitada e marginalizada da sociedade, mas é importante destacar que há um espectro de alterações no que diz respeito à socialização e às habilidades executivas, podendo algumas crianças desenvolverem a linguagem falada e funções executivas (Gauderer, 2015). Na

Tabela 1, cuidadosamente elaborada para proporcionar uma apresentação concisa e elucidativa, torna-se possível destacar, de maneira discernível, a progressão conceitual do Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio das distintas edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Esse instrumento analítico visa proporcionar uma compreensão abrangente das alterações conceituais e categorizações que ocorreram ao longo das sucessivas revisões do DSM, oferecendo, assim, uma análise abrangente e sistemática da evolução do entendimento sobre o TEA.

QUADRO 1. O conceito de autismo no DSM publicado ao longo dos anos

1952	DSM-I	Os diversos sintomas de autismo eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada.
1968	DSM-II	O autismo infantil não foi incluído na classificação como uma síndrome única e diferenciada, aparecia à expressão "esquizofrenia e início da infância".
1980	DSM-III	O autismo é reconhecido pela primeira vez como uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Este termo reflete o fato de que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições a ele relacionadas.
1994	DSM-IV	A Síndrome de Asperger é adicionada, ampliando o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais.
2013	DSM-V	Passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passou a ser definido por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação; e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Fonte: Silva, V. C. (2020). Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.

Conforme delineado no DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), o autismo é categorizado em três níveis distintos, a saber: leve, moderado e severo. Contudo, no contexto da saúde e educação no âmbito brasileiro contemporâneo, essas categorias são agora designadas como grau de suporte 1, grau de suporte 2 e grau de suporte 3. Importa salientar que a qualificação de "leve" atribuída ao autismo, tal como consignada em documentos normativos como o DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), não se traduz, na prática, em uma condição de trivialidade. No caso do autor deste trabalho, cujo autismo é classificado como grau 1 de suporte, ou seja, grau leve, essa designação não atenua a complexidade e os desafios inerentes ao autismo, os quais são

plenamente congruentes com as descrições presentes no referido Manual. Ademais, em qualquer grau do espectro autista, subsiste a realidade de estigma e preconceito estrutural perpetrados pela sociedade em relação a esses indivíduos.

Os dois últimos níveis de suporte do TEA, que são o 2 e 3, requerem maior nível de atenção e empenho dispensados pela família da pessoa com TEA, bem como dos órgãos de saúde e de educação a fim de que haja o desenvolvimento cognitivo, motor e de habilidades sociais primordiais para que o autista tenha uma vida mais independente e útil, mas isso não significa que o autista de grau 1 tenha menos problemas que os demais níveis.

Em consonância com Keinert e Antoniuk (2012), para efetuar o diagnóstico do autismo é essencial considerar uma série de fatores, tais como a presença de déficits na comunicação verbal e/ou não-verbal, comportamentos estereotipados e repetitivos, dificuldades cognitivas, entre outros. Vale ressaltar que o TEA é uma condição que se manifesta de forma diversa em cada indivíduo, demandando a realização de uma avaliação multidisciplinar e personalizada (Gusmão, 2013).

No que diz respeito aos padrões comuns entre pessoas com TEA, Corrêa e Nascimento (2014) destacam a presença de movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados e repetitivos, além da adesão inflexível às rotinas ou comportamentos ritualizados. Adicionalmente, esse coletivo de pessoas, apresentam interesses altamente restritos e fixos, que se manifestam de forma diferente em sua intensidade.

Nessa perspectiva, é relevante compreender que os padrões comportamentais apresentados pelas pessoas com TEA são resultados de processos históricos, culturais e sociais (Silva, 2014). Portanto, apesar de o diagnóstico basear-se em critérios clínicos universais, a abordagem dialética enfatiza a importância de se considerarem os aspectos pessoais e individuais da pessoa com TEA na construção de intervenções terapêuticas eficazes e personalizadas (Brasil, 2012c). A *The Autism Speaks Project* (2018a) destaca que, desde cedo, pessoas com TEA procuram interagir com seus pares em eventos sociais e brincadeiras, no entanto, para crianças com TEA, os prejuízos na socialização podem impedir ou dificultar a interação com outras crianças, muitas vezes resultando em uma preferência por um amigo e a resistência em dividi-lo com outras crianças.

É importante notar que essas dificuldades são evidenciadas pela presença de prejuízos qualitativos na comunicação (Keinert; Antoniuk, 2001). Já Gadia (2014) destaca que, em adultos com TEA, pode haver uma melhora na adaptação a mudanças, porém os interesses restritos persistem e a rigidez cognitiva e a ansiedade acompanham essas pessoas na fase adulta para sempre. Indivíduos com habilidades cognitivas adequadas tendem a concentrar seus interesses em tópicos limitados e específicos, embora isso não seja uma regra nos adultos com TEA, pois eles possuem hiperfocos centrais em determinadas situações e hiperfocos paralelos aos centrais.

A temática do diagnóstico de TEA em adultos tem suscitado um interesse em ascensão na esfera acadêmica e científica. Nesse contexto, o TEA em indivíduos adultos se apresenta como uma condição multifacetada, demandando uma abordagem multidimensional para a compreensão de suas particularidades (Rosa, 2019). Conforme discutido na literatura científica, discernem-se diversas diferenças observáveis entre o TEA em adultos e o TEA em crianças (Pierangelo; Giuliani, 2008). Em primeiro lugar, os adultos com TEA de grau 1 de suporte, geralmente apresentam menos sintomas evidentes quando comparados com os outros graus de suporte e com as crianças com TEA. Isso ocorre porque algumas pessoas autistas aprendem ao longo dos anos a usar o *masking social* para esconder suas características do ambiente social, o que pode dificultar a percepção do outro em vê-lo em seu todo.

Explicando a miúdo, esse conceito de *masking social* é uma estratégia de repetição de comportamentos neurotípicos em que indivíduos com TEA tentam esconder ou suprimir seus comportamentos autistas para se encaixarem nas normas sociais e serem aceitos em ambientes sociais. Essa supressão pode levar a um esforço excessivo, o qual afeta negativamente o bem-estar emocional e mental desses indivíduos. Pesquisas recentes, como os estudos de Hull, Mandy e Lai (2021), Livingston e Happé (2017), Lai, Lombardo, Baron-Cohen (2013) e Tierney, Burns e Kilbey (2016), destacam a importância de compreender o fenômeno do *masking social* em pessoas adultas com TEA, pois ele pode mascarar sintomas e dificultar a identificação e diagnósticos precoces do transtorno, o que contribui para a falta de acesso a intervenções e suportes adequados.

Adicionalmente, o TEA é uma condição que pode ser subdiagnosticada ou diagnosticada inadequadamente em adultos, devido a sintomas atípicos ou leves, bem como comorbidades, falta de conscientização e conhecimento, além da possibilidade de confusão com outras condições médicas ou psiquiátricas (Attwood, 2016; Lai, Lombardo, Baron-Cohen, 2013; Mattila *et al.*, 2010). Profissionais de saúde mental podem não estar familiarizados com os sinais e sintomas do TEA em adultos, e muitos adultos com TEA podem não estar cientes de seus sintomas ou optarem por utilizar o *masking social* por medo de estigma ou discriminação.

Além disso, alguns sintomas do TEA podem ser confundidos com outras condições, como os inclusos nos Transtorno de Personalidade *Borderline*, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) ou o Transtorno Bipolar (Lai, Lombardo, Baron-Cohen, 2013). Para lidar com esses desafios, é necessário um exame clínico completo, incluindo anamnese com histórico médico, familiar, social e comportamental detalhado, bem como a realização de testes neuropsicológicos, sendo de fundamental importância que os profissionais da área da saúde mental estejam familiarizados com os critérios de diagnóstico do TEA em adultos (Attwood, 2016).

Os principais desafios enfrentados por pessoas adultas com TEA, envolvem a busca por uma vida profissional satisfatória, a aceitação social e o desenvolvimento de relações interpessoais significativas. Pessoas autistas enfrentam barreiras sociais e profissionais em virtude dos preconceitos e estigmas em relação à sua condição. Dessa forma, é fundamental que tanto a comunidade científica quanto a sociedade em geral estejam atentas às questões relativas ao diagnóstico e tratamento do TEA em adultos.

O diagnóstico incorreto pode levar a tratamentos inadequados e trazer prejuízos significativos para a qualidade de vida, destacando-se a importância da conscientização sobre os sintomas do TEA em adultos para o reconhecimento precoce e a provisão de intervenções adequadas (Attwood, 2016). Os adultos com TEA tendem a apresentar aumento do nível de ansiedade e depressão, além de outras comorbidades psiquiátricas, como transtornos de ansiedade e transtornos alimentares decorrentes da dificuldade em lidar com os desafios da vida adulta e os obstáculos sociais enfrentados.

Considerando que o TEA apresenta uma diversidade de facetas e pode trazer desafios significativos para adultos no espectro, é crucial atentar para a complexidade e a variedade de fatores que influenciam tais dificuldades, incluindo aspectos sociais, culturais e políticos. Tal perspectiva é corroborada por estudos recentes realizados pelas associações americanas dedicadas à saúde mental, dentre as quais se destacam: *Adults with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability: A Public Health Priority*, publicado pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (2018); *Autism in Adults*, pelo *National Institute of Mental Health* (2019); *Autism in Adulthood: A Longitudinal Perspective*, pelo *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2019) e *Autism Spectrum Disorder in Adults: Diagnosis and Management*, pela *American Family Physician* (2019). As referidas pesquisas enfatizam a importância de se compreender a complexidade do TEA na fase adulta, especialmente no que concerne à sua dimensão biopsicossocial, considerando-se as especificidades de cada indivíduo e as condições socioambientais em que estão inseridos.

Segundo as Diretrizes Terapêuticas para o TEA do Ministério da Saúde do Brasil (2012c), adultos com TEA enfrentam diversas dificuldades, tais como a falta de acesso a serviços de saúde e diagnóstico adequado, a discriminação e o estigma social, a adaptação ao mercado de trabalho e os desafios na vida pessoal e familiar.

O diagnóstico é uma das principais barreiras para o acesso a tratamentos e terapias especializadas e, além da discriminação e da exclusão social ainda serem comuns no cotidiano desse coletivo, as dificuldades na interação social também impactam significativamente a adaptação ao mercado de trabalho e a vida acadêmica, tornando-se uma dificuldade para muitos adultos com TEA manterem seus vínculos nos aspectos apontados.

As famílias que recebem o diagnóstico de TEA para seus filhos enfrentam conflitos emocionais, com dúvidas e medos em relação ao futuro deles. Uma pesquisa do governo dos Estados Unidos realizada por um centro de monitoramento e acompanhamento de pessoas com TEA denominado *The Autism and Developmental Disabilities Monitoring*, publicada em 2018, previu um aumento no número de crianças que nascerão com autismo, identificando 1 caso para cada 59 crianças. O número anterior era de 1 para cada 68. Esse estudo foi realizado

em 11 localizações diferentes e alertou para a variação desses números dentro do próprio país.

Consoante o referido centro, mesmo em países desenvolvidos como os Estados Unidos, há muitas barreiras para se chegar a um diagnóstico do TEA. Embora a idade ideal para o diagnóstico seja aos 36 meses, o relatório de 2018 não encontrou nenhuma diminuição geral na idade do diagnóstico nos EUA, sendo que apenas 42% dos casos tiveram uma avaliação abrangente nessa idade. A idade mediana dos primeiros diagnósticos de TEA foi de 52 meses, demonstrando a necessidade de aprimoramento no processo de diagnóstico precoce. A intervenção precoce é crucial para o desenvolvimento saudável da pessoa autista, proporcionando benefícios ao longo da vida da pessoa impactada pelo diagnóstico e sua família. Na Figura 1, a seguir, delinea-se, de maneira representativa, a distribuição global da prevalência do TEA. Esse recurso visual constitui-se como uma peça integral desta pesquisa, servindo como base para a análise e discussão das tendências e variações geográficas relacionadas à incidência do TEA em escala global, conforme documentado na mencionada tese acadêmica.

Figura 1- Mapa Global da Prevalência de TEA



Fonte: Adaptado de Silva, V. C. (2020). Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.

A coleta de estudos sobre a prevalência do TEA é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas. O site *Autism Spectrum News* é uma fonte

atualizada de estudos sobre autismo e ciências, apresentando um mapa global com marcações de pesquisas datadas desde 1966 até 2019. É possível filtrar estudos por critérios específicos, como tamanho da amostra, estimativa de prevalência e tipo de estudo. Entretanto, as altas taxas de autismo levantam questões sobre a veracidade das informações, como a inconsistência das respostas nos estudos, as diferentes formas de organização da amostragem, a troca de nomenclaturas e a ampliação na divulgação sobre o autismo. Logo, não há uma regra única para todos os estudos de prevalência, uma vez que o resultado depende do desenho da pesquisa. Nesse sentido, é necessário ampliar os campos, para além das dificuldades e contemplar as capacidades e potencialidades das pessoas com TEA.

Considerando as taxas de prevalência do autismo, que variam de 60/10.000 a 1% da população brasileira, é possível estimar que entre 1 a 2,3 milhões de brasileiros preenchem o critério para o diagnóstico do TEA, sendo de 400 a 600 mil com menos de vinte anos, e entre 120 e 200 mil entre as crianças menores de cinco anos que preenchem os critérios, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000).

Entretanto, é importante ressaltar que esses dados são apenas uma estimativa, uma vez que no Brasil não existe monitoramento da população com TEA. Somente em 2019, no governo que se findou, resolveu-se inserir no Censo Demográfico 2022/2023 a inclusão das pessoas com TEA na sociedade. Essa medida é uma conquista para o coletivo de pessoas autistas, pois possibilita a quantificação da população com TEA, o que contribui para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam uma melhor qualidade de vida e atendimento nos órgãos públicos, ampliando assim a inclusão e o acesso aos equipamentos públicos pelo coletivo.

Em dezembro de 2019, foi aprovado o Projeto de Lei n. 2.573 (Brasil 2019), que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA. Essa carteira visa garantir atendimento prioritário e acesso adequado aos serviços públicos e privados em áreas como saúde, educação e assistência social. A carteira será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da política de proteção dos direitos da pessoa com TEA mediante requerimento e relatório médico. A aprovação da Carteira de Identificação da Pessoa com TEA representa um marco

histórico na luta pelos direitos dessas pessoas e permite o mapeamento mais preciso da população autista brasileira, além de contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais adequadas às suas necessidades e oportunizar possibilidades educacionais mais adequadas para essas pessoas.

Atualmente, existem legislações que buscam garantir o direito à educação para pessoas com deficiências, incluindo aquelas com TEA, no entanto essas leis, nem sempre são amplamente fiscalizadas pelas autoridades, levando a casos em que o respeito aos direitos dessas pessoas não sejam devidamente cumpridos. As legislações pretendem promover a inclusão social das pessoas com deficiência e TEA em diversos ambientes, incluindo escolas e instituições de Educação Superior, no entanto ainda existem obstáculos ao longo desse processo, devido a questões relacionadas à infraestrutura e fiscalização ou à falta de conhecimento da sociedade sobre o TEA e suas particularidades.

O processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA pode ser desafiador, por isso é importante lembrar que todos os estudantes com TEA são diferentes e aprendem de maneiras diferentes, sendo substancial encontrar uma abordagem de ensino que seja adequada às necessidades individuais de cada estudante (Brasil, 2019).

Esse processo de ensino e aprendizagem é uma área de considerável importância, exigindo abordagens pedagógicas específicas e adaptativas para atender às necessidades individuais desses estudantes. O site *Autism Spectrum News* (2023), disponível em <https://autismo.org.es/>, oferece estratégias e recursos para otimizar o desenvolvimento educacional de estudantes com TEA, contribuindo assim para uma compreensão mais abrangente dessa temática.

Portanto, as estratégias de ensino devem ser projetadas para promover a inclusão e a participação ativa desses estudantes no ambiente acadêmico. De acordo com Jones e Brown (2019), a adaptação de materiais didáticos e a implementação de métodos de ensino diferenciados são fundamentais para criar ambientes inclusivos e facilitar a aprendizagem dos estudantes com TEA.

A importância da individualização do ensino, reconhecendo a diversidade de habilidades e desafios apresentados pelos estudantes com TEA, conforme sugerido por Pierangelo e Giuliani (2008), bem como a personalização do currículo

e o uso de estratégias pedagógicas flexíveis podem ser cruciais para atender às necessidades específicas de aprendizagem desses estudantes.

Além disso, a comunicação alternativa e aumentativa para estudantes com TEA, destacando a importância de métodos visuais e outras formas de expressão comunicativa (Marion, 2008), são elementos de grande valia no processo de aprendizagem. Essas abordagens podem proporcionar suporte efetivo à comunicação e à compreensão, contribuindo para o progresso educacional desses estudantes.

É imperativo que educadores, familiares e profissionais da saúde trabalhem colaborativamente para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. Além disso, a parceria entre escolas, universidades, faculdades e comunidade, conforme discutido por Oliveira (2020), pode promover uma abordagem que visa ao bem-estar acadêmico e social desses indivíduos.

A Educação Inclusiva é um princípio fundamental para garantir o acesso equitativo à educação para estudantes com TEA e envolve a participação deles em salas de aula regulares, com suporte individualizado e adaptações necessárias para atender às suas necessidades específicas, promovendo a interação social, a aceitação da diversidade e o respeito mútuo entre estudantes e professores (Brasil, 2018).

Os benefícios oriundos da Educação Inclusiva para estudantes com TEA incluem maior acesso a oportunidades educacionais, melhores habilidades sociais e de interação, maior autoestima e bem-estar, menor risco de isolamento e exclusão social e maior probabilidade de sucesso acadêmico e profissional.

No entanto, a educação inclusiva também apresenta alguns aspectos a serem considerados, tais como necessidade de adaptações e suporte individualizado, necessidade de colaboração entre escola, família e profissionais, como também conscientização e compreensão por parte dos professores e dos demais estudantes, sejam de escolas ou Universidades.

Apesar dos desafios, a educação inclusiva é uma das melhores maneiras de garantir que os estudantes com TEA tenham sucesso na escola e na vida. Com

o apoio e o suporte adequado, os estudantes com TEA podem aprender e se desenvolver de forma significativa (Brasil, 2018).

Devido à natureza heterogênea do TEA, é importante que os Programas Educacionais Individualizados (PEI) sejam orientados para atender às necessidades específicas de cada estudante. Eles representam estratégias pedagógicas fundamentais para atender às necessidades específicas de estudantes com diversidades ou deficiências, visando fomentar a promoção de uma educação inclusiva e equitativa (UNESCO, 2017). Esses programas são desenvolvidos com base em avaliações minuciosas das habilidades, dificuldades e potenciais de aprendizagem de cada estudante, promovendo uma abordagem personalizada e alinhada aos princípios da pedagogia centrada no estudante (Hall; Strangman; Meyer, 2003).

A elaboração de um PEI implica a identificação precisa das metas educacionais e funcionais para o estudante, considerando suas características individuais, contextuais e as diretrizes curriculares estabelecidas (Brasil, 2018). Esse processo demanda uma colaboração estreita entre educadores, profissionais de apoio, pais e, quando aplicável, especialistas em educação especial (Freire, 2002). Logo, os PEIs abrangem uma gama de estratégias didáticas adaptadas, recursos pedagógicos diferenciados e métodos de avaliação personalizados, buscando não apenas atender às necessidades acadêmicas, mas também fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes (Salend, 2008). Essa abordagem visa promover a inclusão do estudante em todos os aspectos da experiência educacional, garantindo um ambiente propício ao seu pleno desenvolvimento (Stainback; Stainback, 1990) e incluindo adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciados, suporte terapêutico e avaliação contínua do progresso do estudante. Esses programas devem ser baseados em uma avaliação abrangente das habilidades, interesses e desafios do estudante.

No contexto da legislação educacional, a implementação de PEIs é frequentemente respaldada por políticas que visam assegurar a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento educacional para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais (Brasil, 2014b). Esses programas desempenham um papel crucial no avanço da educação inclusiva,

contribuindo para a criação de ambientes escolares mais acessíveis e adaptados às diversas necessidades dos estudantes (Mitchell, 2005).

Os serviços de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) desempenham um papel significativo no apoio à comunicação de estudantes com TEA não verbais. Esses serviços englobam a implementação de estratégias, tais como o uso de sistemas de comunicação baseados em símbolos, como os sistemas de comunicação por troca de figuras (PECS), ou ainda a utilização de dispositivos eletrônicos de comunicação. Tais estratégias visam facilitar a expressão e a compreensão da linguagem, fato que contribui para a promoção da comunicação efetiva no contexto educacional (American Speech-Language-Hearing Association, 2020). O PECS é uma abordagem estruturada que envolve a troca de símbolos ou figuras para expressar desejos, necessidades e pensamentos. Segundo Bondy e Frost (1994), o PECS é particularmente eficaz para pessoas com TEA que não conseguem se expressar pela fala de modo que se faça a entender.

Ademais, os dispositivos eletrônicos de comunicação, como tablets com aplicativos específicos, também são recursos relevantes na CAA. Esses dispositivos possibilitam a comunicação por meio de imagens, texto ou voz digitalizada, oferecendo opções adaptativas conforme as necessidades do estudante (Millar; Light; Schlosser., 2006). Ao se considerar o impacto positivo dessas estratégias na comunicação de estudantes com TEA, é possível destacar a importância da implementação de abordagens abrangentes e personalizadas que levem em conta as características individuais de cada estudante (American Speech-Language-Hearing Association, 2020).

A intervenção precoce desempenha um papel crucial na educação de estudantes com TEA, pois quanto mais cedo a intervenção educacional e terapêutica for iniciada, maiores são as chances de melhorias significativas no desenvolvimento e no aprendizado. Programas de intervenção precoce podem incluir terapia comportamental, terapia da fala, terapia ocupacional e suporte familiar. Esses programas visam melhorar as habilidades sociais, de comunicação e acadêmicas, bem como o comportamento adaptativo (Brasil, 2018). Idem MS? Uma colaboração efetiva entre a escola, a família e os profissionais é essencial para garantir uma educação de qualidade para estudantes com TEA.

Além disso, a comunicação regular, o compartilhamento de informações e a colaboração na definição de metas e estratégias são fundamentais para apoiar o estudante com TEA, uma vez que essa parceria fortalece o suporte e a consistência entre os diferentes ambientes em que a pessoa com TEA está inserida.

Algumas estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser úteis para os estudantes com TEA incluem utilizar uma abordagem visual, já que os estudantes com TEA muitas vezes aprendem melhor com informações visuais. Isso pode incluir o uso de imagens, gráficos, tabelas e diagramas. Outra alternativa é dividir as tarefas em etapas pequenas, tendo em vista que esses estudantes podem ter dificuldade em lidar com tarefas complexas. É importante dividir as tarefas em etapas pequenas e fáceis de entender. Além disso, é preciso fornecer *feedback* positivo, pois os estudantes com TEA precisam disso para se sentirem motivados e acreditados nas suas potencialidades. É importante fornecer *feedback* positivo com frequência, mesmo por coisas pequenas. Também é importante ser paciente com eles e não desistir, pois isso os ajuda no processo de ensino e aprendizagem (ABRAÇA, 2016).

Com o apoio adequado, os estudantes com TEA podem aprender e se desenvolver. A intervenção personalizada desempenha um papel crucial no aprimoramento de suas habilidades acadêmicas, sociais e comportamentais, permitindo que alcancem seu máximo potencial. Estudos científicos têm demonstrado a eficácia de abordagens como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e programas educacionais inclusivos na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com TEA (Dawson *et al.*, 2010).

Ademais, políticas públicas que visem à inclusão e à acessibilidade no sistema educacional são fundamentais para garantir que estudantes com TEA tenham igualdade de oportunidades e possam participar plenamente da vida escolar (Wong *et al.*, 2014). Investimentos em formação contínua para educadores, bem como a disponibilização de recursos e apoio emocional aos pais e familiares são estratégias relevantes para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e capacitadora (Cheung; Wong, 2018).

Portanto, com a implementação adequada de intervenções baseadas em evidências e o comprometimento de diversos atores sociais, é possível oferecer

um ambiente acolhedor e enriquecedor para estudantes com TEA, permitindo que eles alcancem realizações significativas em suas jornadas educacionais e desenvolvam habilidades essenciais para uma vida autônoma e bem-sucedida.

2 AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No cenário contemporâneo da Educação Superior, a busca por uma inclusão mais abrangente e equitativa tem se consolidado como um imperativo social e educacional. O presente capítulo tem como objetivo explorar as políticas de inclusão na Educação Superior, no contexto brasileiro. Para tanto, serão abordados aspectos que delineiam e sustentam essa temática vital. Iniciaremos nossa exploração no Tópico 2.1, em que a Fundamentação Teórica das Políticas de Inclusão na Educação Superior será minuciosamente discutida. Nesse ponto, examinaremos as bases conceituais e os princípios que norteiam as estratégias de inclusão educacional para garantir o acesso e o sucesso de todos os estudantes com TEA.

Prosseguindo para o Tópico 2.2, iremos analisar as Regulamentações do Acesso à Educação Superior e os Caminhos da Inclusão. Nesse segmento, a atenção será voltada para as políticas públicas e regulamentações que orientam o acesso de grupos historicamente marginalizados à Educação Superior. Exploraremos como essas regulamentações têm evoluído ao longo do tempo e quais estratégias têm sido adotadas para promover uma inclusão mais ampla e justa, considerando fatores como cotas raciais, sociais e outras medidas afirmativas.

Por fim, no Tópico 2.3, concentraremos nossa análise nas Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior brasileira. Aqui, será realizada uma investigação das políticas e iniciativas que visam não apenas à entrada, mas também à permanência e à conclusão dos estudos superiores (Faculdade/Universidade) pelos estudantes. Serão discutidos programas de auxílio financeiro, suporte acadêmico, mentorias e ações que buscam minimizar as disparidades e assegurar que todos os estudantes tenham as condições necessárias para concluir sua formação com êxito.

No transcorrer deste capítulo, objetivamos apresentar uma abordagem abrangente das políticas de inclusão na Educação Superior no contexto brasileiro. Tal intento será concretizado por meio da exploração da fundamentação teórica subjacente, da análise das regulamentações vigentes e da avaliação das

estratégias implementadas para promover o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior. Nosso propósito reside em contribuir para um entendimento mais preciso e informado, destinado a tornar a Educação Superior acessível e benéfica para toda a sociedade, com particular ênfase nos estudantes com TEA.

2.1 Fundamentação teórica das políticas de Inclusão na Educação Superior

O discurso de inclusão tem se tornado cada vez mais frequente nas últimas décadas, refletindo as aspirações de grupos que buscam acesso igualitário aos direitos constitucionais. Conforme destaca Maciel (2020), esse discurso preconiza o acesso universal a esses direitos, baseando-se na crença de que cada indivíduo possui méritos próprios que determinam seu sucesso ou fracasso, independentemente das condições sociais e econômicas específicas em que vive. No entanto, é importante considerar que o discurso de inclusão é produto das condições concretas de um determinado sistema e de uma sociedade específica. Para diferenciar as classes sociais, conforme Gramsci (1991), utilizam-se os termos "classes dominantes" e "classes dominadas". É possível compreender o discurso de inclusão como uma construção social que representa as lutas travadas entre classes distintas, porém com consensos possíveis estabelecidos pelos intelectuais orgânicos e apropriados pela massa de sujeitos. Nesse sentido, a palavra "inclusão" carrega um sentido de aprendizagem e de solução das necessidades geradas na mesma sociedade.

Logo, o discurso de inclusão não pode ser visto como algo neutro, mas como um processo histórico e social, em que diferentes grupos sociais lutam para garantir seus interesses e necessidades. É preciso, portanto, considerar as especificidades históricas e sociais das lutas pela inclusão e compreender que essa palavra carrega em si mesmo as tensões e as contradições próprias de um mundo dividido em classes sociais distintas. Conforme Bakhtin (1999), para que um discurso possua significado, é necessário que ele esteja conectado às condições socioeconômicas fundamentais do grupo ao qual ele se refere e às bases de sua existência material. Portanto, a investigação das condições de

produção do discurso de inclusão se faz necessária para se identificar como as relações sociais historicamente determinadas geraram tal discurso.

Gramsci (1991) destaca que a formação do sujeito é histórica, social e cultural e o sujeito é influenciado e ao mesmo tempo influencia a ideologia que se forma em cada grupo social. É importante compreender que o discurso de inclusão possui um significado histórico e reflete as intenções e desejos de grupos que buscam acesso igualitário aos direitos constitucionais em condições socioeconômicas específicas. Para Marx e Engels (2017), o motor da sociedade capitalista é a luta de classes, já que os grupos dominantes e dominados possuem concepções de mundo distintas, gerando conflitos entre eles. Nessa perspectiva dialética, a ideologia da classe dominante representa a organização das ideias da classe econômica e politicamente dominante, sendo responsável pela elaboração do discurso hegemônico, que tem como objetivo perpetuar a dominação dessa classe sobre a maioria, ou seja, a classe trabalhadora e das pessoas com deficiência (Gramsci, 1999).

Dessa forma, a inclusão educacional de pessoas com deficiência deve ser analisada criticamente, reconhecendo-se a existência das desigualdades socioeconômicas e suas influências sobre o sistema educacional. A educação inclusiva busca garantir o direito à educação para todos, sem discriminação, por meio da convivência igualitária entre as pessoas. De acordo com Bakhtin (1999), o significado de um discurso está intrinsecamente relacionado às categorias que implicam a necessidade de investigar as condições de produção do discurso de inclusão para compreender como as relações sociais historicamente determinadas geraram tal discurso. A Educação Superior inclusiva busca garantir o direito à educação para todos sem discriminação, sendo um tema em pauta na sociedade brasileira. No entanto, como destaca a UNESCO (2018), o acesso efetivo à educação para pessoas com deficiência só será possível se houver a oferta de recursos adequados para garantir sua participação plena e a inclusão social.

O currículo educacional é influenciado por interesses políticos, sociais e econômicos, sendo muitas vezes elaborado a partir de uma perspectiva hegemônica e excludente. Assim, a democratização da educação e das Universidades no Brasil, que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e ampliar o acesso à educação para todos, é um processo gradativo, que demanda

ações críticas e comprometidas com a transformação social (Alves, 2009). A educação inclusiva é um desafio para a mobilização da sociedade e, por isso, é fundamental que as políticas e ações de inclusão educacional sejam concebidas de forma crítica e consciente, buscando superar as desigualdades e promover a convivência harmoniosa entre todos os indivíduos. Dessa forma, a inclusão educacional deve ser analisada sob uma perspectiva que reconheça a existência das desigualdades socioeconômicas e suas influências sobre o sistema educacional. É imprescindível que as políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro sejam capazes de promover a efetivação dos direitos à educação, especialmente no que tange ao acesso e à permanência na Educação Superior. Sposito (2018) destaca a necessidade de políticas que englobem ações afirmativas destinadas a grupos historicamente excluídos, como a população negra, povos originários, pessoas com deficiência e com rendimentos inferiores à sua subsistência, já que o quadro político atual herdou do governo passado cortes insistentes para a educação.

Ademais, a criação de mecanismos que assegurem a permanência dos estudantes na Educação Superior é fundamental para a redução das desigualdades e para a promoção de uma educação inclusiva. Rodrigues, Neves, Padilha e Castro (2021) enfatizam que as políticas como a assistência estudantil, que oferece auxílio financeiro para estudantes em estado de vulnerabilização social, e a criação de programas de tutoria e mentoria, que auxiliam na adaptação e aprendizagem dos estudantes, são essenciais para a promoção da permanência na Educação Superior. No entanto, é necessário que essas políticas levem em consideração as contradições e limitações do sistema e suas manifestações no campo educacional. Segundo Saviani (2009), a educação não pode ser vista apenas como um meio de formação técnica e profissional, mas sim como um direito a ser garantido para toda a população, com uma perspectiva crítica e emancipatória dos indivíduos.

A luta pela ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior deve estar associada a uma educação de qualidade, inclusiva e democrática, que leve em consideração as necessidades e especificidades dos diferentes grupos sociais. Somente dessa maneira é possível construir uma sociedade verdadeiramente igualitária e justa. A Constituição Federal de 1988 consolidou

conquistas importantes no discurso hegemônico de direitos à igualdade no Brasil, mas ainda existem diferenças de classes e exploração de grupos, exigindo políticas públicas para garantir a acessibilidade a grupos socialmente desfavorecidos. Como destacam Barbosa e Leite (2018), as pessoas com deficiência, incluindo os estudantes com TEA, são um reflexo desse processo social e criticam o distanciamento do Estado e de seu compromisso em garantir o direito coletivo, ao contribuir para a expansão da educação mercantilista no país. Nesse contexto, as políticas de expansão da Educação Superior nas primeiras décadas dos anos 2000, que incluíram programas de assistência estudantil para apoiar a permanência dos estudantes trabalhadores, revelaram-se insuficientes diante das ameaças que esses estudantes enfrentavam (Ghiraldelli Junior, 2003).

No entanto, as experiências educacionais inclusivas das últimas décadas têm mostrado que as implicações da deficiência exigem modificações nas políticas públicas de acesso à Educação Superior brasileira (Ghiraldelli Junior, 2003). Um compromisso efetivo com a inclusão educacional é necessário para garantir a equidade e a justiça social. Autores como Barbosa e Leite (2018) apontam, em um estudo realizado, uma possível relação entre as demandas dos estudantes com deficiência e a predominância do tipo de deficiência presente nos cursos de graduação, considerando a disponibilização de recursos de acessibilidade pelas Instituições de Educação Superior. Segundo o estudo conduzido por eles em 2011, foram registradas 23.250 matrículas de estudantes com deficiência, sendo que a categoria de deficiência visual correspondeu a 39,76% dos estudantes matriculados (9.245), que citaram terem acesso a material em braile, material em áudio e sistema de síntese de voz. Já na categoria de deficiência auditiva, 24,34% dos estudantes matriculados (5.660) mencionaram acesso à guia intérprete, material didático, interprete de Libras e a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos, bem como material didático em formato impresso e material didático digital. No entanto, salientamos que o estudo não contempla as necessidades específicas do estudante com TEA, colocando-os de maneira generalista em algum dos grupos de pessoas com deficiência, não demonstrando suas reais necessidades educacionais específicas e nem os materiais necessários para tal.

A partir dessas informações, é possível inferir que a garantia do direito à educação para estudantes com deficiência e estudantes com TEA envolve a disponibilidade de recursos de acessibilidade nas IES e a implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão educacional. Além disso, é importante considerar que as concepções de classes e a busca por uma transformação social são fundamentais para compreender as implicações da educação no contexto atual (Ghiraldelli Junior, 2003). A educação pode tanto ser um instrumento de poder para os grupos dominantes quanto contribuir com a formação e a expressividade em qualquer tipo de sociedade, mas essa análise deve ser feita considerando o contexto sociopolítico (Cabral, 2017). Assim, a inclusão educacional é uma obrigação da sociedade para permitir que cada indivíduo tenha acesso à educação e contribua para o progresso da sociedade.

Cabral (2017) destaca que apenas na década de 90 do século XX movimentos políticos começaram a contribuir para um cenário em que as discussões e decisões voltaram-se com mais intensidade às problemáticas próprias da população com deficiência que frequenta a Educação Superior. Entre esses movimentos, é possível destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Estudantes com Necessidades Educacionais, na Venezuela, em 1992, a Declaração de Santiago, em 1993, a Conferência de Salamanca, em 1994, e a Declaração da Guatemala, em 1999. Apesar do empenho de alguns países nesse sentido, como apontam Brinckerhoff, McGuire e Shaw (1992) e Raskind e Higgins (1998), ainda havia uma carência de orientações claras para a implementação e aprimoramento de serviços específicos voltados à promoção do acesso e participação de pessoas com deficiência em contextos universitários. Isso evidencia a necessidade de se continuar o debate e a elaboração de políticas públicas mais inclusivas e acessíveis, que contemplem de forma específica as necessidades dos estudantes com TEA e de outras pessoas com deficiência na Educação Superior.

Para os pesquisadores Anache, Rovetto e Oliveira (2014), Ferreira *et al.* (2007) e Moreira, Bolsanello e Seger (2011), o Brasil tem implementado iniciativas para garantir o acesso e a permanência de estudantes na Educação Superior em algumas Universidades em diversas unidades federativas, como a Universidade

Federal do Paraná, em 1991, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e a Universidade Estadual de Campinas, em 1992, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993 e a Universidade de São Paulo, em 1994, que já implementavam medidas nesse sentido. No entanto, o processo de promoção da educação em uma sociedade em constante transformação demanda que se entenda que a educação deve ter um papel ativo nas mudanças que ocorrem.

Os autores como Maciel, Silva e Velozo (2015) destacam que as atuais realidades econômicas e sociais, os avanços tecnológicos na comunicação e informação, os novos sistemas produtivos e os novos paradigmas do conhecimento impõem exigências atuais sobre a qualidade da educação e, conseqüentemente, sobre a formação dos educadores. A educação é vista como uma ferramenta importante na busca pela libertação social e para a promoção de uma sociedade igualitária e móvel, em que as hierarquias baseadas na educação e profissão prevalecem em detrimento das hierarquias baseadas na origem social.

A Lei n. 13.409/2016 (Brasil 2016b), que altera a Lei de Cotas n. 12.711/2012 (Brasil, 2012b), reforça a necessidade de fornecer recursos às Universidades para garantir a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior nas Instituições Federais de Educação Superior. É importante destacar que a educação inclusiva é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham o direito de pertencer, sem que isso seja um *status* privilegiado a ser conquistado. É necessário, portanto, que as escolas e Universidades se tornem referências em educação inclusiva e no aprimoramento da pessoa com deficiência, contribuindo sobretudo, para o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Investir em assistência estudantil é essencial para garantir a permanência dos estudantes na Educação Superior e é necessário que haja uma compreensão de que a educação deve estar em constante transformação para acompanhar as mudanças sociais e econômicas. Dessa forma, é possível garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais e/ou deficiências. Nessa perspectiva, a política é considerada um elemento intrínseco da vida em sociedade, sendo responsável por gerenciar os conflitos e diferenças que surgem entre os indivíduos. Segundo Konder (2009), a política é essencial para garantir a convivência pacífica e o equilíbrio social, além de

assegurar o acesso à justiça e à igualdade de oportunidades para todos. Nesse contexto, é fundamental que a política ofereça espaço para a livre expressão das diferenças, sem que isso resulte em caos social.

Para Arendt (1958), a democracia é a forma de governo que permite a participação ativa dos cidadãos na tomada de decisões políticas, garantindo assim a voz e a representatividade de todos os indivíduos da sociedade. Portanto, a política é um instrumento fundamental para a promoção do bem-estar social e da justiça, desde que seja exercida de forma democrática e participativa, permitindo a expressão das diferenças sem que isso resulte em desordem. A democracia é uma ferramenta importante para garantir a participação e a representatividade dos cidadãos, promovendo assim a igualdade de oportunidades e a convivência pacífica na sociedade.

Ao longo da segunda metade do século XX, o conceito de política pública tornou-se cada vez mais relevante nas Ciências Políticas, com a produção acadêmica norte-americana e europeia dedicando-se a estudos que analisavam e explicavam o papel do Estado e suas instituições administrativas na regulação dos aspectos da sociedade. Como resultado, é possível observar que as políticas públicas se relacionam diretamente com as questões políticas e governamentais que medeiam a relação entre o Estado e a sociedade (Palumbo, 2012).

Entre as diferentes políticas públicas, as políticas sociais, como saúde, educação, saneamento básico, transporte e segurança, estão mais próximas da vida cotidiana. Como observado por Ferrazza (2016), as políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo voltadas para resolver ou aliviar os problemas enfrentados pela sociedade. Em outras palavras, as políticas públicas representam um conjunto de ações, objetivos e planos que os governos nacionais, estaduais ou municipais elaboram com o objetivo de alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Sobrepuja-se que uma política pública pode ser parte de uma política de Estado ou uma política de governo, sendo a primeira relacionada àquilo que deve ser implementado independentemente do governante ou governo atual, enquanto a segunda diz respeito ao que pode depender da alternância de poder. Existem muitos elementos comuns a todos os programas educacionais que impactam

diretamente na forma como as políticas inclusivas são materializadas, portanto é necessário discutir os caminhos para uma Educação Superior mais inclusiva.

2.2 Regulamentações do acesso à Educação Superior e os caminhos da inclusão

A etiologia da palavra "inclusão" remonta às suas raízes linguísticas e históricas no latim. O termo "inclusio" é o particípio passado de "includere", composto por "in-" (em) e "cludere" (fechar) (Online Etymology Dictionary, 2023), logo etimologicamente "inclusão" refere-se ao ato de fechar algo dentro de algo, de incorporar ou abranger algo. Na contemporaneidade, o termo "inclusão" é amplamente utilizado em diversos contextos, especialmente no âmbito social e educacional. Descreve a prática de incorporar pessoas ou grupos anteriormente excluídos em atividades, sistemas, organizações ou processos, visando promover a equidade e a participação de todos, independentemente de suas diferenças. A análise da etiologia da palavra "inclusão" destaca sua evolução ao longo do tempo, revelando a influência do latim em seu significado contemporâneo. Essa evolução reflete a complexidade das interações sociais e culturais presentes na linguagem (Ayto, 1990).

Já na sociedade brasileira, a compreensão da inclusão, quando analisada à luz da dialética, revela-se como permeado por elementos históricos, sociais e econômicos que moldaram as percepções e práticas relacionadas à integração de grupos marginalizados. Esse enfoque teórico, fundamentado na obra de Karl Marx e Friedrich Engels (2017) propõe uma análise das dinâmicas sociais a partir das relações e das contradições inerentes ao desenvolvimento histórico. O histórico da Inclusão no Brasil e sua compreensão da inclusão, remonta às suas raízes coloniais, em que a estratificação social e a marginalização eram intrínsecas ao sistema escravocrata. No entanto, a abolição da escravidão em 1888 não se traduziu imediatamente em inclusão social. A estrutura social persistiu, gerando desigualdades persistentes, especialmente para grupos étnicos minoritários e pessoas com deficiências.

Na educação, a inclusão ganhou destaque com movimentos sociais e legislação progressiva. A Constituição de 1988 e a LDB foram marcos importantes

ao reconhecerem o direito à educação para todos, promovendo a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. As contradições econômicas e sociais destacam as contradições inerentes ao sistema capitalista, revelando que, apesar dos avanços legais, a inclusão efetiva esbarra nas desigualdades econômicas e sociais. A falta de recursos adequados, a má distribuição de renda e a persistência de estruturas excludentes continuam a desafiar uma inclusão genuína. Já os movimentos sociais resistem dentro desse contexto e emergem, buscando transformar as bases estruturais da sociedade para promover uma inclusão mais efetiva. Organizações e ativistas engajam-se na conscientização, na promoção de políticas inclusivas e na resistência contra práticas discriminatórias.

A existência de um tabu em relação às pessoas com TEA se deve ao fato de esse transtorno ser julgado com base no "capacitismo", vocábulo originado da junção do termo "capacidade" com o sufixo "-ismo", que foi criado para descrever um conjunto de crenças, atitudes e práticas que discriminam e marginalizam pessoas com deficiência com base em suas habilidades ou características funcionais (Campbell, 2008; Hehir, 2005; Dunn; Andrews, 2015). Esse termo destaca como a sociedade frequentemente favorece indivíduos sem deficiência, perpetuando estigmas e reforçando sistemas que excluem aqueles com diversidades.

No contexto social, o "capacitismo" refere-se ao preconceito e à discriminação sistêmica contra pessoas com deficiência, manifestando-se por meio da falta de acessibilidade em espaços públicos, de estereótipos negativos e de ausência de representação na mídia. Essa discriminação pode resultar em exclusão social, limitação de oportunidades de emprego e de educação, além da perpetuação de estigmas (Campbell, 2008; Hehir, 2005; Dunn; Andrews, 2015). O termo "capacitismo" é utilizado para sensibilizar a sociedade sobre a necessidade de reconhecer e combater a discriminação contra pessoas com deficiência, ressaltando a importância de criar ambientes inclusivos, de promover a igualdade de oportunidades e respeitar a diversidade funcional (Campbell, 2008; Hehir, 2005; Dunn; Andrews, 2015). O capacitismo é frequentemente discutido no contexto dos movimentos de direitos das pessoas com deficiência, contribuindo para uma conscientização mais ampla sobre as dificuldades enfrentadas por esse coletivo de pessoas (Campbell, 2008; Hehir, 2005; Dunn; Andrews, 2015).

Diante o exposto, cabe destacar que o acesso à Educação Superior é um direito universal e, portanto, também um direito das pessoas com TEA. A Conferência Nacional de Educação – CONAE (Brasil, 2008b) reconhece a Educação Superior como um bem público e um dever do Estado, com a meta de expandir e universalizar esse nível de educação com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade. É essencial que o acesso à Educação Superior seja democratizado para segmentos menos favorecidos da sociedade, especialmente para cursos noturnos e diurnos de tempo integral, que geralmente são os mais elitizados nas instituições.

Para alcançar esses objetivos, é necessária a implementação de políticas públicas de inclusão social dos estudantes trabalhadores, bem como um plano nacional de assistência estudantil para estudantes com renda não suficiente, incluindo bolsas de permanência e apoio financeiro para transporte, moradia, saúde e acesso a livros, mídia e internet. Nesse sentido, o Brasil tem buscado promover a inclusão social de estudantes trabalhadores por meio de políticas públicas e programas, dentre os quais se destacam: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que busca atender às demandas do mercado de trabalho (Brasil, 2011); o Programa Universidade para Todos (Prouni), o qual concede bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior, visando inclusão de estudantes de baixa renda, incluindo trabalhadores (Brasil, 2004); a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que oferece flexibilidade de horários para conciliação com o trabalho (Brasil, 1996).

Vale ressaltar ainda a flexibilização de horários e a Educação a Distância (EaD), que proporcionam autonomia aos estudantes trabalhadores na gestão do tempo (Brasil, 2005) e a Política de Assistência Estudantil em universidades, a qual oferece auxílio financeiro, alimentação subsidiada e moradia (Brasil, 2010). Essas políticas refletem a dedicação governamental para reconhecer e abordar os obstáculos enfrentados pelos estudantes trabalhadores, embora a constante avaliação e o aprimoramento sejam necessários para garantir sua eficácia e abrangência. Além disso, segundo a CONAE, é fundamental a implementação de políticas de ações afirmativas para o acesso e a permanência de grupos sociais, tais como pessoas com deficiência, estudantes com TEA e étnico-raciais com

histórico de exclusão e discriminação nas instituições de Educação Superior brasileiras (BRASIL; 2008b).

Para entender a evolução das políticas públicas para a inclusão dessas pessoas na Educação Superior brasileira, é necessário considerar a trajetória histórica dessas políticas. O Quadro 2 foi elaborado para proporcionar uma sequência cronológica das principais iniciativas em destaque, enfatizando de maneira substancial a relevância do acesso à Educação Superior como um direito humano universal, conforme destacado por Almeida (2015). Esse quadro constitui-se como um recurso no contexto desta pesquisa para fornecer uma visão sistemática e contextualizada das ações relevantes ao longo do tempo, enquanto sublinha, simultaneamente, a importância do acesso à Educação Superior como um imperativo de alcance global.

QUADRO 2. Diplomas Legais antes e depois de 2012 sobre Educação Superior no Brasil

GOVERNO	POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO
FHC	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Lei n. 14.375, de 2022;
LULA	Programa Universidade para todos (ProUni - Lei n. 11.096/2005); Programa Expandir (2003 – 2006) e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni 2007 - 2012); Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs - Lei n. 11.892/2008); Sistema de Seleção Unificada (SISU) – Portaria Normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012;
DILMA	Lei de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015; Programa Incluir (Decretos n. 5.296/2004 e n. 5.626/2005); Programa Ciência sem Fronteiras (Decreto n. 7.642/2011); Políticas de Cotas Raciais e Sociais (Lei n. 12.711 de 2012); Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies - Lei n. 12.688/2012).
TEMER	Lei n. 13.409/2016, que alterou a Lei n. 12.711/2012 e reservou vagas para pessoas com deficiência; Portaria Normativa n. 20/2016 - redução de vagas de cursos de graduação;
BOLSONARO	Decreto n. 10.502/2020 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – Projeto de Lei.

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Organizado pelo autor (2022).

Segundo a CONAE (Brasil, 2008b), reconhecer a Educação Superior como bem público é um direito humano universal e, portanto, um dever do Estado. A perspectiva de expansão e universalização com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade deve ser uma meta para as políticas da área.

Desse modo, a democratização do acesso aos cursos, as bolsas de permanência e de apoio, bem como o acesso à biblioteca da Universidade e às plataformas *on-line* com conteúdo de estudos acadêmicos avançados e mídia em geral são um imperativo para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e com TEA. Dessa forma, a efetivação de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e permanência dessas pessoas é algo recente em muitas Universidades e o entendimento sobre o assunto, algumas vezes, é divergente entre as Universidades em decorrência do viés político que é adotado na administração dessas instituições.

O artigo 1º da Lei n. 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, é uma das principais referências para a educação brasileira. Conforme esse dispositivo legal, a educação é um processo formativo que abrange diversos espaços sociais, tais como a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as instituições de educação e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais (Brasil, 1996).

Em conformidade com a LDB, a educação é um processo formativo que engloba diversos espaços sociais, tais como a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as instituições de educação e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais. A LDB estabelece dois níveis de educação: Educação Básica e Educação Superior, com o objetivo de garantir o direito à educação, estabelecendo princípios e responsabilidades para a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, conforme estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A finalidade da educação, conforme o Artigo 2º dessa Lei, consiste em: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, prestar serviços especializados à comunidade e promover a extensão, aberta à participação da população. A LDB está sujeita a mudanças por força de emendas constitucionais, as quais podem alterar a dinâmica das instituições de educação.

(Brasil, 1996). Assim, a LDB reitera o direito à educação, estabelecendo princípios da educação e o dever do Estado, fixando responsabilidade entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Segundo Ranieri (2000), a Educação Superior tem como objetivo amplo o ensino, a pesquisa, a criação artística e a extensão, além do processo de desenvolvimento humano em seus níveis mais elevados. No entanto, por muito tempo, as características físicas, intelectuais ou sensoriais de estudantes com deficiência foram consideradas limitantes, impedindo sua inclusão social e educacional (Brasil, 1994). A Política Nacional de Educação Especial, publicada no Brasil em 1994, contribuiu para democratizar o acesso de estudantes com deficiência na educação regular, mas ainda mantinha a possibilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), substitutivo à escolarização (Brasil, 1996; Brasil, 2001a). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, representou avanços significativos, definindo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de educação, disponibilizando recursos e serviços de acessibilidade (Brasil, 2008a).

O MEC e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação propõem a garantia de oferta de serviço de AEE a todos os estudantes com deficiências e altas habilidades/superdotação. Essa iniciativa tem como objetivo a promoção da inclusão escolar e social de estudantes com deficiência, assim como a busca pelo desenvolvimento de estratégias e orientações para as instituições de Educação Superior, visando assegurar a prestação de serviços às pessoas que necessitem da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020. Ademais, o incentivo a projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a temática da educação especial e a estruturação da formação de profissionais especializados são elementos para a efetivação da PNEE de 2020 (Brasil, 2020).

Faz-se necessário nesse contexto apontarmos para a superação constante das contradições e desafios presentes na implementação de políticas públicas inclusivas e, nesse sentido, é fundamental considerar a contribuição de autores como Marx (2017), que propôs uma crítica à estrutura social capitalista e à exclusão social dela decorrente, como também de Freire (1996), que enfatizou a importância da educação enquanto instrumento de conscientização e

transformação social. Além disso, estudos como o de Batista e Cardoso (2020) destacam a necessidade de formação de professores capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula, bem como de políticas públicas que garantam acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de qualquer que sejam suas condições.

Conforme apontado pela PNEE (Brasil, 2020, p. 91), as responsabilidades dos sistemas de educação para os educandos da educação especial na Educação Superior englobam: estabelecer diretrizes no Plano de Desenvolvimento Institucional; promover ações relacionadas à educação especial; fortalecer Núcleos de Acessibilidade; criar redes colaborativas; formar profissionais qualificados; evitar exclusão e discriminação; impulsionar projetos de tecnologia assistiva; garantir direitos em cursos; direcionar altas habilidades; criar Programa de Altos Estudos; prover acesso a intérpretes; realizar censos; promover formação continuada; fomentar cursos em educação especial e incentivar formação atualizada para atuação eficiente na educação especial.

Com relação ao AEE, o primeiro artigo da LDB/96 não oferece clareza sobre como deve ser realizado e a quem cabe essa responsabilidade, no entanto é mencionado que a família e a comunidade são grupos importantes nessa política (Brasil, 1996). Já o Artigo 2º da mesma Lei estabelece que os sistemas de educação devem matricular todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais específicas, e as escolas e Universidades devem se organizar para prover condições necessárias para uma educação de qualidade a todos.

Além disso, os sistemas de educação devem conhecer a demanda real de atendimento a esses estudantes, criando sistemas de informação que se conectem com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, a fim de atender a todas as variáveis que influenciam a qualidade do processo formativo desses estudantes (Brasil, 1996). A PNEE tem impactado na organização e no funcionamento dos serviços especializados destinados ao coletivo da Educação Especial (PAEE), composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, TEA, altas habilidades e superdotação (Brasil, 2008). Entre os documentos que regulamentam o campo da educação especial no Brasil, destacam-se: o Decreto n. 6.949/2009, que promulga a

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2009b; Brasil 2009a; Brasil, 2001b). A fim de garantir o acesso à educação de qualidade para estudantes com deficiência, os sistemas de educação e escolas têm sido orientados por documentos específicos. O Quadro 3, exibido a seguir, enumera os documentos pertinentes ao campo da Educação Especial, abrangendo o período de 2008 a 2015. Sua elaboração decorre da sistematização de informações provenientes de fontes do Ministério da Educação (MEC), organizadas pelo autor no ano de 2022. Esse quadro representa uma compilação estruturada e organizada de dados, proporcionando uma visão abrangente dos documentos referentes à Educação Especial no período especificado.

QUADRO 3. Documentos no Campo da Educação Especial de 2008-2015

Documento	Ementa	Ano de publicação
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento-base sobre as diretrizes político-operacionais da PNEEPEI no Brasil.	2008
Resolução n. 4, de 1º de outubro	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	2009
Nota Técnica n. 19	Profissionais de apoio para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.	2010
Lei n. 12.764, de 27 de dezembro	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	2012
Nota Técnica n. 24	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n. 12.764/2012.	2013
Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro	Regulamenta a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	2014
Lei n. 13.146, de 6 de julho	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	2015

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Organizado pelo autor (2022).

Segundo a Lei n. 12.764/2012 (Brasil, 2012a), o estudante com TEA possui direitos garantidos, tais como o direito a acompanhante especializado, em casos de comprovada necessidade, quando incluída nas classes comuns de educação regular e nas Universidades. A obrigatoriedade do Estado com a educação escolar pública é estabelecida pela LDB, sendo garantida a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada em pré-escola, educação fundamental e nível médio. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Autista, instituída pela Lei n. 12.764/2012, estabelece diretrizes que buscam a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e políticas que garantem ao estudante com TEA direitos como a educação em todos os seus níveis. Em casos de comprovada necessidade, o estudante com TEA, incluído nas classes comuns de educação regular, conforme o inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado, segundo a Lei n. 13.977/2020.

O fomento de programas de inclusão para pessoas com deficiência na Educação Superior é um tema relevante e atual no Brasil. Dentre os programas em destaque, encontra-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, o INCLUIR, regulamentado pelos Decretos n. 5.296/2004 e n. 5.626/2005, bem como pelo edital INCLUIR n. 04/2008 (Brasil, 2008d). Tais Decretos são normativas brasileiras que abordam a acessibilidade, a inclusão de pessoas com deficiência e a promoção da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O Decreto n. 5.296/2004, de dezembro de 2004, regulamenta Leis relacionadas à acessibilidade, estabelecendo critérios para diversos setores com vistas a garantir que pessoas com deficiência participem plenamente na sociedade, eliminando barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. Por sua vez, o Decreto n. 5.626/2005, publicado em dezembro de 2005, regulamenta a Lei n. 10.436/2002, reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação para a comunidade surda. Esse decreto estabelece diretrizes para a inclusão da Libras em diferentes contextos, visando assegurar o acesso à informação e à comunicação para pessoas surdas, destacando o compromisso do Brasil em promover a inclusão e a acessibilidade.

Já o programa INCLUIR, que passou a vigorar em 2005, tem como principal objetivo a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) responsáveis pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência e

de estudantes com TEA à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O programa contribui para o acesso à Educação Superior por meio de editais e propostas recebidas das IFES. Em 2009, o impacto do INCLUIR foi identificado com um grande aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência nas IFES. É importante ressaltar que, na década de 90, a maioria dos estudantes com deficiência estavam matriculados em instituições especializadas e, gradualmente, houve uma ampliação das matrículas na escola pública após a Declaração de Salamanca e da Lei n. 10.098/2000, que estabelece a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2008d).

A adequação dos espaços educacionais públicos na Educação Superior brasileira acontece enquanto os direitos das pessoas com deficiência são concretamente implementados por meio de programas governamentais, como o INCLUIR. No entanto, persistem desafios consideráveis a serem enfrentados, uma vez que o avanço nesse processo é gradual e, quando contrastado com os dados do último recenseamento populacional (IBGE, 2021), revela-se insuficiente. Portanto, argumentamos que a expansão dos programas de inclusão deve manter-se como uma temática relevante e imperativa na esfera da Educação Superior brasileira, mesmo embasada nos dados de 2012, uma vez que, até a conclusão desta tese, o IBGE não havia disponibilizado os resultados do Censo de 2022.

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), sancionada em julho de 2015, representa uma conquista significativa no que se refere aos direitos das pessoas com deficiências, assegurando, de forma igualitária, seus direitos e liberdades fundamentais. Isso permite a inclusão social e a cidadania desses indivíduos, garantindo-lhes acesso à educação e a outros serviços essenciais. A LBI estabelece que todas as salas de aula com estudantes com TEA e outras deficiências devem ter um mediador para auxiliá-los. Para as instituições privadas, não é permitido acrescentar nenhum valor na mensalidade por esse serviço.

Reitera-se o dever das instituições públicas ou privadas matricular e prover os meios necessários para que os estudantes com TEA frequentem uma sala de aula de educação regular, incluindo, como já foi dito, o direito a um acompanhante especializado dentro e fora da sala de aula, para que seja garantida a inclusão

efetiva, pois esse profissional poderá auxiliar o estudante nas informações visuais, sensoriais, sociais e de comunicação.

Levando-se em conta a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o acesso à educação é direito de todos, servindo como base para um Estado Democrático de Direito. Dentre os seus princípios fundamentais, dispõe a dignidade da pessoa humana e a cidadania, que estão elencados no Artigo 1º, incisos I e II. Seu objetivo é a constituição de uma sociedade digna, justa, solidária e livre e, além da família, o acesso à educação é um elemento indispensável para formação do indivíduo, permitindo o pleno exercício de sua cidadania (Brasil, 1998). A educação é uma garantia constitucional de especial importância para a evolução da sociedade, uma vez que possibilita que os indivíduos se desenvolvam, tendo maiores condições de autonomia e participação na sociedade.

Em relação ao acesso a instituições públicas, um incentivo importante ocorreu com a aprovação, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A partir desse plano, foi aprovado o REUNI, pelo Decreto n. 6.096/2007, que teve como objetivo a ampliação do acesso à Educação Superior por meio do aumento do número de vagas/estudantes, nas salas de aula com a “[...] abertura de cursos noturnos, diminuição do custo/estudante, flexibilidade dos currículos, novas arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão” (Brasil, 2007).

A aprovação da Lei de Cotas, Lei n. 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012 (Brasil 2012d), que reserva 50% das matrículas por curso e turno nas Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para estudantes provenientes integralmente da educação pública, representou um divisor de águas na questão de acessibilidade na Educação Superior no Brasil (Brasil, 2012). Nesse contexto, existe uma importância significativa dessa conquista, como uma resposta à luta histórica pelos direitos educacionais e o reconhecimento da relevância da diversidade social e cultural na educação.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado pelo Decreto n. 7.234/2010, tem dentre seus objetivos principais democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior Pública Federal, para minimizar as desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão dos cursos, reduzindo as taxas de retenção e evasão, bem como contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

Além disso, programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa de Monitoria, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e apoio à participação em eventos também contribuem para a permanência e a melhoria da aprendizagem dos estudantes universitários. Ressaltamos a importância de tais programas, que são essenciais para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, assim como para a produção de conhecimento e inovação no âmbito acadêmico.

Desse modo, observamos que os programas de assistência estudantil existentes nas instituições públicas de Educação Superior no Brasil atuam em conjunto para garantir a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes e, nesse diapasão, compreendemos que a adoção de medidas inclusivas são uma demonstração do compromisso do Estado com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, além de ser uma exigência dos movimentos sociais que buscam a superação das desigualdades históricas na educação.

Desde as últimas décadas, a expansão da Educação Superior e as políticas inclusivas têm contribuído para a democratização do acesso à educação no Brasil, todavia os estudantes com deficiências enfrentam barreiras consideráveis, principalmente em um contexto de crise econômica e política instalada nos anos de 2016 até 2022, em que o corte de verbas destinadas à Educação Superior ameaçou programas, pesquisas científicas e ações já existentes. Para combater esses obstáculos, é essencial que as instituições atuem de forma conjunta e deem atenção especial a estudantes que, devido a dificuldades econômicas ou outras, tiveram trajetórias de escolaridade e vida desfavoráveis.

Conforme o Governo Federal anuncia, a democratização da educação no Brasil deve ser acompanhada por medidas que auxiliem os estudantes e contribuam para minimizar as situações de repetência e evasão escolar, com o objetivo de promover a justiça social (Brasil, 2015). Contudo, a inclusão de estudantes com TEA nos níveis educacionais tem sido um desafio, resultando em uma segregação pedagógica, na qual as instituições de educação realizam a matrícula do estudante, mas não fornecem as condições adequadas para sua permanência em sala de aula. Estudos têm abordado a inclusão de estudantes com TEA em ambientes educacionais, bem como os empecilhos enfrentados para

garantir a efetividade desse processo. Como exemplo, citamos o estudo de Gomes e Mendes (2010), que apontou que a inclusão de estudantes com TEA demanda o desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas, assim como a capacitação dos profissionais envolvidos e a adaptação do ambiente físico das instituições de ensino. O estudo de Furlan (2020) também destacou a importância da preparação adequada dos professores para atender às necessidades dos estudantes com TEA em sala de aula regular.

Os autores Gomes e Mendes (2010) e Furlan (2020) apontaram que essa preparação deve incluir informações sobre o TEA, orientações sobre a utilização de recursos de tecnologia assistiva e estratégias pedagógicas específicas. Pesquisas vem abordando a inclusão de estudantes com TEA no ambiente educacional, bem como os desafios enfrentados para garantir a efetividade desse processo nos últimos anos.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146/2015, a matrícula de estudantes com deficiência e TEA não pode ser negada pelas instituições de educação. Negar a matrícula de pessoas com deficiência e estudantes com TEA é considerado crime punível com pena de dois a cinco anos de reclusão, conforme estabelecido no Artigo 8º da referida Lei (Brasil, 2015).

Caso o direito de acesso à educação seja violado, o mandado de segurança pode ser utilizado como remédio constitucional, conforme previsto no Artigo 5º, inciso LXIX da Constituição Brasileira. O mandado de segurança pode ser coletivo ou individual, repressivo ou preventivo (Frazão, 2019), no entanto, apesar de o direito à educação ser um dos direitos fundamentais previstos na Constituição Brasileira, ainda existem barreiras para garantir sua efetivação. O Poder Público, responsável por garantir esses direitos, muitas vezes não realiza a fiscalização necessária para manter essa garantia.

Sendo o acesso à educação um direito fundamental social que permite aos indivíduos desfrutarem de sua plena cidadania, é dever do Estado garantir o acesso à educação a todos, sem qualquer distinção, conforme previsto no Artigo 6º da Constituição Brasileira (Brasil, 1998). Para tanto, é necessário investir em medidas que contribuam para a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiências nos diversos níveis de educação, em consonância com as exigências da perspectiva dialética de superação das contradições sociais (Marx, 1973).

Na Constituição brasileira vigente (Brasil, 1988), a educação é um direito fundamental que está diretamente relacionado à dignidade da pessoa humana. Esse direito é legitimado por documentos internacionais, que garantem os direitos dos seres humanos, como a Declaração de Direitos Humanos de 1948, que prevê o direito de acesso à educação em seu artigo XXVI. Portanto, a educação é considerada um bem essencial na vida do indivíduo e deve ser assegurada pela Lei como um direito social fundamental. No entanto, é importante ressaltar que a obrigação de prestar o serviço educacional está a cargo do Estado, enquanto a pessoa possui o direito de acesso.

A qualidade da educação oferecida pelo Estado deve ser igualitária para todos, pois é dessa forma que se constrói o grau de desenvolvimento de cada indivíduo e da sociedade como um todo, tanto no âmbito econômico quanto social. Conforme previsto o Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil “[...] o acesso à educação é um direito assegurado, não sendo possível falar em desenvolvimento humano e social sem o acesso universal à educação”. (Brasil, 1988). Nesse contexto, é necessário discutir as políticas que envolvem a Educação Superior, bem como a importância de sua efetividade para um acesso mais democrático e inclusivo. A perspectiva dialética permite uma análise crítica dessas políticas, considerando a complexidade das relações sociais e a necessidade de superar as contradições que impedem o acesso à educação para todos.

Como aponta Freire (1996), a educação deve ser pensada de forma crítica e emancipatória, com o objetivo de contribuir para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sob essa perspectiva, a Educação Superior deve ser vista como uma ferramenta para a promoção da cidadania e para a consolidação da democracia. Para alcançar esse objetivo, é crucial que políticas públicas sejam estabelecidas com o propósito de garantir o acesso universal à educação, levando em consideração as especificidades regionais do país e buscando superar as desigualdades sociais e econômicas que dificultam o acesso à educação para todos os cidadãos brasileiros.

Assim, será possível construir uma sociedade verdadeiramente igualitária e justa. Essa visão está em consonância com importantes documentos que sustentam a defesa dos direitos humanos, como a Constituição da República

Federativa do Brasil, de 1988, e a Declaração de Direitos Humanos, de 1948, bem como com as contribuições teóricas de Paulo Freire (1996).

2.3 A Diferenciação entre Centros Universitários, Faculdades e Universidades no Brasil

As instituições de Educação Superior, conforme estabelecido pelo Decreto n. 5.773/06, são credenciadas como faculdades e possuem prerrogativas acadêmicas específicas. No entanto, as instituições que possuem autonomia e padrão satisfatório de qualidade são credenciadas como Centros Universitários ou Universidades.

Conforme destacado pelo MEC (Brasil, 2022), a Faculdade é uma opção para aqueles que desejam formação em uma área específica, com foco no desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho, sem a necessidade de seguir carreira na pesquisa e extensão acadêmica. Os Centros Universitários são caracterizados como instituições pluricurriculares, que oferecem educação comprovadamente excelente e condições acadêmicas favoráveis à comunidade. Já a Universidade é uma instituição plural que transcende a realidade e cria novos conhecimentos, mantendo sua capacidade de autonomia e inovação. A indissociabilidade entre formação de profissionais de nível superior, pesquisa, extensão e cultivo do saber humano é uma característica fundamental das Universidades.

Nesse contexto, as instituições de Educação Superior são organizações complexas que devem atender aos diferentes requisitos estabelecidos pelo poder público e pela sociedade civil, promovendo o desenvolvimento social e econômico e contribuindo para o fortalecimento da cidadania. A Universidade, em particular, deve equilibrar sua excelência acadêmica com sua função social, buscando sempre a produção de conhecimentos inovadores para o bem comum. Nesse contexto, trazemos a baila alguns apontamentos feito pela filósofa Marilena Chaui, que faz críticas ao sistema universitário brasileiro, mostrando em seus trabalhos acadêmicos de relevância nacional tais posicionamentos. Ela destaca em sua obra "Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas" a reprodução de desigualdades sociais nas instituições de Educação Superior (Chaui, 1993). A

autora argumenta que as universidades, muitas vezes, perpetuam estruturas de poder ao favorecerem determinados grupos sociais, marginalizando outros.

Ao analisarmos as críticas de Chaui (1993), destacamos que ela enfatiza a influência das classes dominantes na formação das elites acadêmicas, comprometendo a missão democrática das Universidades, e denuncia a elitização do Educação Superior como um obstáculo à construção de uma sociedade mais igualitária. Além disso, a filósofa aborda a mercantilização do conhecimento nas universidades, destacando como a lógica do mercado pode comprometer a autonomia intelectual e a busca pelo saber desinteressado. A crítica da autora às influências externas no ambiente acadêmico ressalta a importância da preservação da integridade do conhecimento e da pesquisa.

A contribuição de Chaui (1993), ao provocar análises críticas fundamentadas sobre o sistema universitário brasileiro, emerge como um ponto de partida substantivo para a instauração de uma discussão abrangente e aprofundada dos destinos da Educação Superior no contexto nacional. Este chamado à reflexão incumbe tanto às instituições acadêmicas quanto à sociedade como um todo, impondo a necessidade de ponderar sobre essas considerações, com o propósito de forjar uma perspectiva futura em que a universidade desempenhe efetivamente o papel de agente transformador e inclusivo na edificação de uma sociedade mais equânime e justa.

Essa abordagem propõe uma análise crítica que considera tanto os méritos quanto as limitações dos apontamentos da referida autora. Ao ponderar sobre os argumentos apresentados pela filósofa, é possível discernir nuances importantes que enriquecem o trabalho e o debate sobre a função social das universidades no Brasil. Essa perspectiva promove uma compreensão mais abrangente das questões discutidas, permitindo uma análise mais profunda e matizada das implicações das críticas de Marilena Chaui para o panorama educacional brasileiro, norteando várias questões levantadas no decorrer dessa escrita.

Nesse contexto trazido por Chaui (1993), faz-se necessário conhecer as diferenças entre as instituições de Educação Superior e compreender as características próprias da Faculdade, do Centro Universitário e da Universidade. O Quadro 4, exposto a seguir, delinea as principais diferenças das instituições de Educação Superior, enfatizando suas respectivas funções e objetivos. Esse

recurso analítico é dedicado a descrever as características distintivas e as divergências fundamentais entre as diversas instituições de Educação Superior no contexto brasileiro. Essa apresentação estruturada visa proporcionar uma compreensão aprofundada das nuances que definem cada tipo de instituição, contribuindo para uma apreciação mais abrangente das singularidades existentes no panorama da Educação Superior no Brasil.

QUADRO 4 - Características e Diferenças entre as Instituições de Educação Superior no Brasil

CARACTERÍSTICAS	CENTRO UNIVERSITÁRIO	FACULDADE	UNIVERSIDADE
Foco de atuação	Não tem obrigação, mas pode promover atividades EAD e extensão.	Foca em uma determinada área do conhecimento.	Abrange diversas áreas do conhecimento por meio das unidades acadêmicas que a compõem.
Quantidade de cursos	Pode oferecer mais cursos que as faculdades e menos que as Universidades.	Oferece quantidade menor de cursos.	Necessariamente promove atividades de ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas do saber.
Nível de ensino	Pode oferecer, além dos cursos de graduação, pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado.	Não tem obrigação, mas pode promover cursos de extensão ou programas de iniciação científica.	Tem autonomia para criação de novos cursos e programas de ensino sem necessidade de aprovação do MEC. Além dos cursos de graduação, tem no mínimo ¼ de programas de pós-graduação stricto sensu e doutorado.
Corpo docente	No mínimo um terço do corpo docente tem titulação de mestrado ou doutorado.	Um terço do corpo docente tem titulação de especialista (pós-graduação lato sensu). No mínimo um terço do corpo docente tem titulação de mestrado ou doutorado.	No mínimo um quinto do corpo docente com dedicação em tempo integral à instituição. Os docentes precisam ser mestres e doutores.
Obrigatoriedade de pesquisa	Não possui a obrigação intrínseca de conduzir atividades de pesquisa; no entanto, reserva-se a prerrogativa de realizá-las caso julgue pertinente.	Não está intrinsecamente obrigado a realizar atividades de pesquisa; no entanto, reserva-se o direito de empreendê-las caso julgue relevante.	Demonstra notável produção intelectual nas esferas cultural e científica. A produção científica é compulsória tanto para docentes quanto para estudantes.

Aproximação com a comunidade	Pode atender a comunidade e ter aproximação com ela.	Pode prestar serviços à comunidade e estabelecer uma proximidade com ela.	O campus deve abrigar todas as unidades acadêmicas, bibliotecas, alojamento para os estudantes, agências bancárias etc. Pode funcionar como uma minicidade e precisa atender a comunidade e ter aproximação com ela.
Tamanho	Geralmente maior que a faculdade e menor que a Universidade.	Campus menor por conter menos faculdades.	O campus deve integrar todas as unidades acadêmicas, bibliotecas, instalações de alojamento estudantil, agências bancárias, entre outras estruturas. Pode operar como uma microrregião urbana e requer a prestação de serviços à comunidade, buscando estabelecer uma relação próxima com ela.
Autorização do MEC	Requer autorização do Ministério da Educação (MEC) para a instituição criar cursos e programas de ensino.	Precisa de autorização do MEC para criar cursos e programas de ensino.	Tem autonomia para criação de novos cursos e programas de ensino sem necessidade de aprovação do MEC.
Reconhecimento	Reconhecida como instituição a serviço da sociedade.	Identificada como uma entidade a serviço da coletividade.	Tem relevante produção intelectual cultural e científica, reconhecida como instituição a serviço da sociedade.

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Organizado pelo autor (2022).

A análise esclarece as características distintivas dos três tipos de Instituições de Educação Superior no Brasil, tendo como base critérios como foco de atuação, quantidade de cursos, nível de ensino, corpo docente, obrigatoriedade de pesquisa, proximidade com a comunidade, tamanho, autorização do MEC e reconhecimento. Na análise, são delineadas as principais diferenças entre essas instituições, proporcionando uma compreensão abrangente da sua função e seu propósito no cenário educacional brasileiro. A educação brasileira apresenta uma notável diversidade, englobando uma ampla gama de instituições, cada qual caracterizada por suas próprias especificidades e missões.

Nesse contexto, o ingresso na Educação Superior demanda a submissão dos estudantes a um processo seletivo, no qual as Instituições de Ensino Superior (IES) adotam as políticas de acesso à Educação Superior estabelecidas pelo Estado Brasileiro. A fim de proporcionar uma compreensão mais aprofundada da

implementação dessas políticas, destaca-se a pertinência da apresentação de um quadro expositivo, designado como Quadro 5. Por meio desse instrumento, é possível elucidar de maneira objetiva as nuances e as abordagens adotadas. Sob esse prisma, é válido afirmar que a legislação brasileira consagra a educação como um direito universal, desprovido de quaisquer formas de distinção.

QUADRO 5. Políticas de Acesso à Educação Superior

Critério	Setor Público	Setor Privado
Lei n. 13.409/16	Estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência em diversas modalidades de cursos, visando promover a inclusão e acessibilidade no sistema educacional brasileiro.	Não abrange as universidades e faculdades privadas.
Reserva de 50% de vagas para estudantes de escolas públicas em processos seletivos nas IFES	Aplicada nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), essa medida visa ampliar o acesso e promover a equidade, reservando metade das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas.	Não engloba as instituições de educação superior privadas, incluindo universidades e faculdades particulares.
Programa Universidade para Todos (PROUNI)	O Programa Universidade para Todos (PROUNI) não se aplica às universidades públicas, pois sua abrangência está voltada exclusivamente para instituições de educação superior privadas. Criado para promover o acesso de estudantes de baixa renda à educação superior, o PROUNI oferece bolsas de estudo integrais e parciais, contribuindo para a democratização do ensino privado no Brasil.	Oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, possibilitando o acesso de estudantes de baixa renda à educação superior. Este programa contribui para a democratização do ensino superior no Brasil.

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Elaborado pelo autor (2022).

Os diplomas legais referentes ao atendimento às pessoas com deficiência, em cumprimento à Constituição Brasileira de 1988, estabelecem a promoção dessas políticas sem preconceitos (Brasil, 1988). Nesse documento especificamente, no Artigo 205, destaca-se a afirmação do direito à educação como meio de garantir o desenvolvimento humano, a cidadania e o trabalho qualificado. Adicionalmente, o Artigo 206, inciso I, reforça o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência escolar e o dever do Estado em oferecer AEE, preferencialmente na rede regular de educação. Nesse contexto, é importante destacar que o ingresso na Educação Superior depende da realização de processo seletivo, sendo que as instituições de Educação Superior utilizam as políticas de acesso promulgadas pelo Estado.

Essas políticas de acesso à Educação Superior vieram com o objetivo de reestruturar as formas de acesso nesse nível educacional, bem como o de

democratizar o acesso às IES, dado que nem sempre os grupos em condições de suscetibilidade social conseguiram ingressar em cursos de graduação. O ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior foi uma realidade mais efetiva com as políticas de ações afirmativas, que vieram beneficiar as pessoas pretas, pardas, quilombolas e povos originários pela Lei de Cotas n. 12.711, de 2012. Somente em 2016 essa Lei foi alterada pela Lei n. 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência no rol de beneficiários para a reserva de vagas nas instituições Federais de Educação.

Com relação à Lei de Cotas, a reserva deve ser em proporção ao total de vagas, no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, povos originários e pessoas com deficiência na população da unidade, segundo Pavão (2019). O Decreto n. 4.228, de 13 de maio de 2002, institui no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá providências, sob a Coordenação da Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça (Brasil, 2002). Ações afirmativas, segundo Felipe (2013), é um termo de amplo alcance que designa um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer indivíduos de camadas da sociedade menos favorecidas, em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação, sejam elas presentes ou passadas. Para autores como Vegners (2004), Menezes (2015 *apud* Griner; Sampaio; Sampaio, 2015) e Pereira e Zientarski (2011), as políticas de ações afirmativas têm por objetivo minimizar, ao máximo, as discriminações que existem na sociedade e proporcionar, principalmente, a garantia e o aumento da participação no âmbito social dessas pessoas para poderem viver com dignidade.

São considerados sujeitos das ações afirmativas a população negra, pardos, povos originários, pessoas com deficiência intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e TEA. Essas pessoas, por muito tempo, não tiveram espaços ativos de participação na sociedade. Os pesquisadores Menezes (2015 *apud* Griner; Sampaio; Sampaio, 2015) e Pereira e Zientarski (2011) apontam que as políticas de inclusão social e educacional são proposições destinadas a esse público, inviabilizado pela discriminação, preconceito e falta de conhecimentos e que tiveram início em especial no campo da educação, em que medidas legais e estruturais começaram a ser implementadas.

No Brasil, pouco se tem documentado sobre a inclusão de pessoas com TEA na Educação Superior, o que consequentemente dificulta a criação e consolidação de políticas públicas que contemplem ações que contribuam para uma educação inclusiva nessa modalidade de educação (Barbosa; Gomes, 2018). Segundo Maciel e Anache (2017), corroborando as afirmações de Silva (2022), a relação ao direito e à criação de políticas públicas para os estudos das Ciências Sociais são dependentes das questões de época e limitados pela realidade do desenvolvimento social, ou seja, perceber o neoliberalismo como desenho da sociedade transformada pelo movimento de um sistema econômico que provocou a exclusão das classes sociais menos favorecidas no mundo todo. Na percepção de Silva (2022), a construção de políticas públicas para assegurar o direito à Educação Superior para as pessoas com deficiência foi, em boa parte, impulsionada por movimentos sociais e por pesquisadores, tendo seu ápice no ano de 2016, com a promulgação da Lei n. 13.409 (Brasil, 2016b).

Considerando o exposto, é possível observar uma mudança de paradigma e entendimento em relação ao TEA nas últimas décadas (Barbosa; Gomes, 2018). No final do século XX, essa mudança foi evidente, pois passou-se a compreender que o autismo não era um problema intrínseco à pessoa, mas sim resultado da interação desta com o meio. Essa visão foi corroborada por Palumbo (2012), que também destacou a necessidade de buscar o entendimento do TEA, sem a pretensão de reabilitar ou modificar comportamentos intrínsecos ao seu quadro diagnóstico. Nesse sentido, a compreensão do autismo como uma construção social e contextual possibilita a busca por adequações no meio em que a pessoa está inserida.

No que diz respeito às discussões sobre cotas, notamos que existem diferentes perspectivas sobre o tema. Cabral (2017) destaca a polêmica envolvendo as cotas, argumentando que há uma polarização na qual se defende tanto a democratização do acesso à Educação Superior, com base no reconhecimento do direito à igualdade, quanto a exclusão de membros pertencentes a grupos não minoritários. Nesse sentido, as ações afirmativas são fundamentais para combater a discriminação social e promover a igualdade. Como salientado por Silva (2003), as ações afirmativas atuam não só como prevenção

ao racismo, mas também como reparação histórica e introdução de mudanças culturais e sociais para diversos coletivos de pessoas à margem social do sistema.

É importante ressaltar que as políticas de inclusão educacional precisam ser discutidas e aprimoradas constantemente para garantir um acesso efetivo e igualitário à Educação Superior. Ao observar os dados do Censo da Educação Superior de 2016, apesar do aumento significativo no número de matrículas na Educação Superior, apenas 0,45% dos estudantes são pessoas com deficiência (Brasil, 2016). Nesse sentido, é fundamental reforçar a importância das ações afirmativas como forma de minimizar as desigualdades resultantes de anos de exclusão social.

Barbosa e Gomes (2008) destacam que pessoas com TEA enfrentam dificuldades para se adequar às normas e condutas homogêneas desenvolvidas nos ambientes educativos. No entanto, a Constituição Federal de 1988, a LDB e a LBI garantem o acesso e a permanência desses estudantes nos espaços educacionais e, para efetivar a inclusão, é necessário promover adequações múltiplas nas IES por meio do desenvolvimento de estratégias que possam garantir a permanência dos estudantes com TEA na Educação Superior.

O Quadro 6 se configura como uma ferramenta analítica que expõe, de maneira sistemática, uma seleção de programas estrategicamente concebidos para desempenhar um papel ativo na promoção e na manutenção da permanência dos estudantes alvo. Esse quadro não apenas organiza, mas também sintetiza um conjunto específico de iniciativas destinadas a abordar, de maneira aprofundada, os desafios e as necessidades que podem impactar a continuidade bem-sucedida desses estudantes dentro do cenário educacional. Ao proporcionar uma visão estruturada desses programas, o Quadro 6 visa oferecer uma compreensão abrangente das medidas concretas que podem ser adotadas para otimizar a experiência educacional e, por conseguinte, a permanência desses estudantes.

QUADRO 6. Programas que Pautam a Permanência

PROGRAMA	LEGISLAÇÃO
Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES). Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir).	Decreto nº 4.875, de 11 de novembro de 2003 Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI)	RN 017/2006 – CNPq
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af)	RN 017/2006
Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Portaria Normativa n.º 39, de 12 de 2008. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho, 2010.
Programa Bolsa Permanência (PBP)	Portaria N.º 389, de 09 de 2013.
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Portaria Nº 83, de 27 de Abril de 2022 (CAPES)

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Organizado pelo autor (2022).

Para Veloso e Maciel (2015), as políticas de acesso à Educação Superior devem ser acompanhadas por estratégias de permanência, pois, caso o indivíduo não conclua a Educação Superior, isso implica uma falta real de acesso. Nesse contexto, na seção a seguir iremos analisar as ações institucionais voltadas para a promoção da permanência de estudantes com TEA nas Universidades Públicas da região Centro-Oeste do Brasil. Tal análise está em consonância com a perspectiva dialética, que entende que as transformações sociais só ocorrem a partir da contradição entre os elementos em conflito, bem como a partir da negação e superação das relações estabelecidas anteriormente (Marx, 1973).

3 POLÍTICA E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA PROMOVER A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TEA NAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

No âmbito deste estudo, é preciso considerar que a permanência dos estudantes com TEA na Educação Superior é fundamental para o cumprimento das condições necessárias à conclusão do curso de graduação e pós-graduação. Segundo Veloso e Maciel (2015), as políticas de acesso devem ser acompanhadas por estratégias de permanência, pois a falta de conclusão da Educação Superior implica uma falta real de acesso. Nesse sentido, é importante analisar as ações institucionais voltadas para a promoção da permanência desses estudantes nas Universidades Públicas da região Centro-Oeste do Brasil.

Observamos nos PDIs das Universidades pesquisadas as ações, os objetivos e as medidas que contribuem para o acesso e a permanência dos estudantes com TEA na Educação Superior, incluindo acessibilidades, estrutura física, materiais de apoio e ações afirmativas. Esta seção foi dividida em três partes: 3.1 Dados Estatísticos de Estudantes com deficiência e com TEA na Educação Superior; 3.2 Os Planos de Desenvolvimento Institucionais das Universidades Públicas da região Centro-Oeste brasileira e 3.3 Ações que tangem sobre o acesso e a permanência dos estudantes com TEA nos PDIs das Universidades Públicas da região Centro-Oeste do Brasil.

3.1 Dados estatísticos de estudantes com deficiência e com TEA na Educação Superior

O PNE que entrou em vigor em junho de 2014 estabelece as diretrizes para a educação até 2024, tendo na meta 12 a determinação sobre a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior. Dessa forma, uma das metas do PNE é a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, o que se revela uma necessidade primordial para o país, já que a oferta de vagas nas Universidades Públicas ainda são limitadas e a desistência do curso é alta. Nessa perspectiva, a questão do acesso à Educação Superior requer uma análise dialética para compreendermos as estruturas políticas, sociais e culturais que permeiam esse processo.

De um lado, há uma demanda crescente por Educação Superior e uma busca por qualificação profissional, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho. Do outro, existem limitações econômicas e sociais que afetam o acesso de estudantes de baixa renda e populações historicamente excluídas do sistema educacional. O Censo da Educação Superior de 2021, realizado pelo INEP, aponta que o Brasil tem atualmente cerca de 8,3 milhões de jovens entre 18 e 24 anos, idade considerada ideal para ingressar na Educação Superior, no entanto apenas cerca de 22,5% desses jovens estão matriculados em cursos superiores, o que denota a necessidade de expandir a oferta de vagas nesse nível de ensino.

Para cumprir a meta 12 do PNE, o Governo Federal tem implementado diversas políticas e programas, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que têm contribuído para ampliar a oferta de vagas e facilitar o acesso de estudantes mais vulneráveis e populações menos favorecidas, como as pessoas com deficiência e o estudante com TEA. No entanto, é importante lembrar que ampliar o acesso à Educação Superior não é suficiente, já que é preciso garantir a permanência dos estudantes nas Universidades e, para isso, é necessário investir em políticas que melhorem a qualidade da educação, a infraestrutura das instituições de Educação Superior, o apoio aos estudantes e a valorização dos professores.

A meta 12 para a Educação Superior, estabelecida pelo MEC e o PNE de 2014 até 2024, continua sendo um desafio para o Brasil. Até 2023, a taxa bruta de matrículas na Educação Superior chegou a 53,6%, enquanto que a taxa líquida é de 34,1% da população de 18 a 24 anos. A região Centro-Oeste do Brasil segue apresentando um percentual maior de crescimento na taxa de expansão em números de Instituições de Educação Superior, sendo de 37,8%. Entre os estados, Mato Grosso do Sul teve um aumento de 183,1% no número de IES desde 1996. Em suma, a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior no Brasil é um desafio que envolve questões políticas, sociais e culturais complexas. Para enfrentá-lo, é necessário investir em políticas públicas que promovam a expansão da oferta de vagas e o acesso de estudantes de todas as classes sociais, bem como garantir a qualidade da educação e a permanência dos estudantes nas Instituições de Educação Superior.

No entanto, mesmo com essas metas, dados apresentados pelo MEC em 2020 indicam a necessidade de mais ações nesse sentido, tendo como base o que foi indicado no PNE e ainda não alcançado. Assim, é fundamental analisar as políticas institucionais e as ações voltadas para a promoção da permanência dos estudantes com TEA nas Universidades Públicas da região Centro-Oeste do Brasil em consonância com a perspectiva dialética, que compreende as transformações sociais oriundas das necessidades estruturais do ser humano.

O aumento do número de estudantes com deficiência matriculados nas instituições de Educação Superior do país tem sido atribuído às políticas de inclusão Maciel e Anache (2017), Embora o Censo da Educação Superior (INEP, 2020) indique que apenas 2,2% das matrículas nesse nível de educação são de pessoas com deficiência, essa população é diversificada em termos de tipos de deficiência. De acordo com esse Censo, as 3.985,5 pessoas com deficiência matriculadas na Educação Superior, 1.103 estão dentro do transtorno do espectro autista (INEP, 2020). O quantitativo de estudantes diagnosticados com TEA foi determinado por meio da análise cruzada de dados provenientes do Censo em referência. Esse procedimento envolveu a estratificação de estudantes com deficiência que se enquadram nos critérios do TEA, conforme estabelecido pelo DSM-V (American Psychiatric Association, 2014). A utilização desta referência normativa possibilitou ao pesquisador categorizar de maneira precisa, uma vez que os dados do Censo Educacional apresentam nomenclaturas que não estão em conformidade com o diagnóstico do TEA. Essa incongruência resulta em uma miscelânea de informações díspares, sem a devida estratificação nos documentos oficiais referentes ao estudante com TEA.

Para Costa *et al.* (2020), esse aumento de estudantes com deficiência na Educação Superior não é resultado apenas do esforço individual de alguns ou das atitudes positivas da comunidade e de grupos dentro da educação, mas sim a expressão da confluência de um conjunto amplo de condições que tornam possível o acesso à educação para a maioria dos estudantes com limitações físicas, intelectuais e sensoriais. Tais condições situam-se em três níveis diferentes: os contextos político, social e da dignidade humana (Coll; Marchesi; Palácios, 2014). Portanto, a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior é um

processo que depende tanto da ação do Estado quanto da sociedade, bem como da garantia de direitos fundamentais.

Com o incremento da matrícula de estudantes com deficiência nas instituições de Educação Superior do país, evidencia-se uma série abrangente de iniciativas que resulta da interação entre a atuação estatal, a participação da sociedade e a asseguaração de direitos fundamentais. Essa dinâmica reflete a necessidade de uma abordagem dialética, em que as ações do Estado e a resposta social se entrelaçam, buscando promover inclusão e garantir direitos essenciais. A referida ocorrência não se configura como resultado exclusivo do esforço individual de determinadas pessoas, das atitudes positivas de grupos comunitários ou de setores específicos dentro do âmbito educacional. Pelo contrário, ela é, de fato, fruto da intervenção do Estado e da sociedade no sentido de assegurar direitos fundamentais.

Nesse contexto, a contribuição do Estado desempenha um papel importante ao pressionar a aprimoração e a qualidade dos serviços oferecidos à população no contexto das políticas de Educação Superior. Isso implica não apenas uma transformação no acesso com a superação de barreiras elitistas, mas também na promoção do desenvolvimento e do envolvimento da maioria dos estudantes, uma vez que, sem a presença deles, as Universidades não poderiam se materializar como instituições verdadeiramente democráticas.

A pesquisadora Maciel e Anache (2017) pontua que a desigualdade no acesso e na permanência na Universidade é resultado de múltiplos fatores, incluindo aspectos educacionais, sociais e econômicos, assim como questões relacionadas à deficiência, gênero e etnia-raciais. Todavia, Gimenez (2017) entende que o conceito de permanência é compreendido como a manutenção dos estudantes na instituição, no tempo devido, para integralização do círculo, observando os limites legais. Cordeiro e Cordeiro (2015), por sua vez, compreende a permanência como uma política institucional, ou seja, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes, tendo em vista ir além da mera preocupação com números, criando um espaço de relações nas Universidades que considere a diversidade de perfis dos estudantes, de modo que desempenhem a função social das instituições públicas de promoção da cidadania.

Nesse sentido, a promoção de políticas que garantam a permanência dos estudantes na Educação Superior deve considerar a complexidade desses fatores e a necessidade de intervenções em diferentes níveis, desde os contextos políticos e sociais até o contexto da dignidade humana (Coll; Marchesi; Palácios, 2014). A Tabela 1 apresentada a seguir fornece uma análise mais aprofundada sobre o crescente ingresso de estudantes com deficiência no contexto da Educação Superior, fundamentando-se nos dados extraídos do Censo da Educação Superior (INEP, 2021) . Este conjunto abrange um extenso intervalo temporal, indo de 2009 a 2022, e é estruturado com base nas informações detalhadas fornecidas pelo Censo mencionado.

A tabela, portanto, não apenas destaca numericamente o aumento na admissão de estudantes com deficiência, mas também oferece uma perspectiva temporal, permitindo uma compreensão mais completa das dinâmicas e mudanças observadas ao longo do período delimitado.

TABELA 1. Número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência no Brasil 2009-2021

Ano	Valor	Crescimento
2009	20.530	-
2010	19.869	-3,22%
2011	22.455	12,99%
2012	26.663	18,76%
2013	29.221	9,61%
2014	33.475	14,59%
2015	37.986	13,44%
2016	35.891	-5,51%
2017	38.272	6,62%
2018	43.633	14,02%
2019	48.520	11,20%
2020	54.758	12,86%
2021	62.784	14,65%

Fonte: Inep (2021). Plataforma de dados do INEP. *Obs.: A coluna "Crescimento" representa o percentual de crescimento em relação ao valor do ano anterior. A linha referente a 2016 apresenta uma variação negativa devido ao valor apresentar uma queda em relação ao ano anterior.

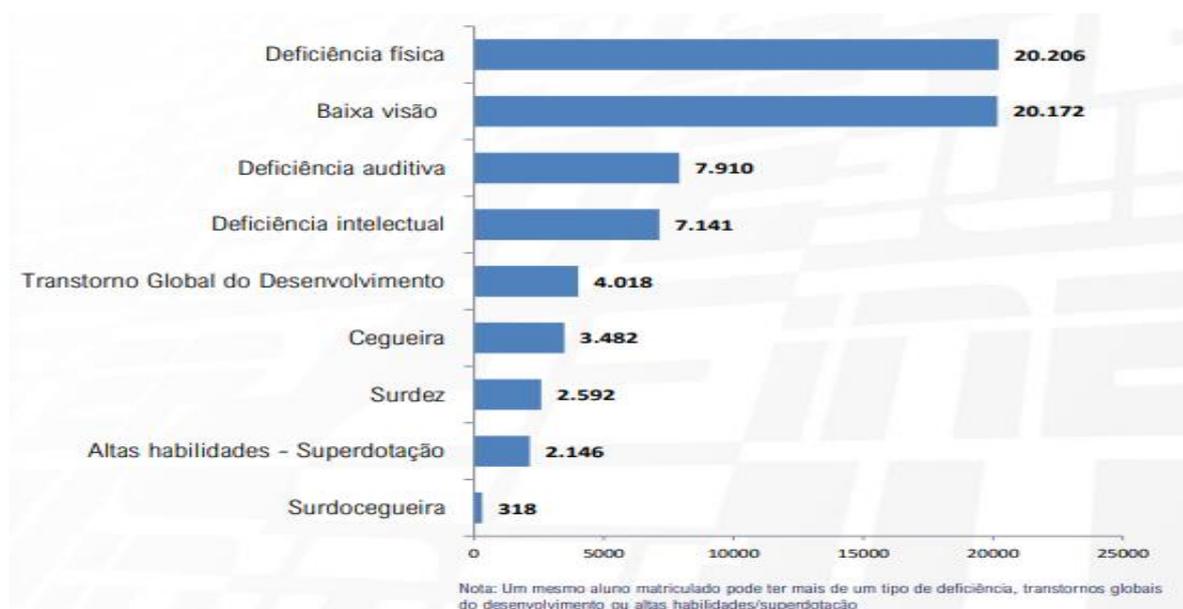
A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior é um tema recorrente e fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Segundo a tabela 1, observa-se que em 2010 houve o menor índice percentual de matrículas efetuadas, enquanto em 2019, 2020 e 2021 foi registrado aumento significativo. É possível inferir que esse aumento se deve a inovações e a políticas de inclusão implementadas.

No entanto, mesmo com o processo de democratização do acesso à Educação Superior, nem todos os indivíduos com deficiência conseguem ingressar

em um curso de graduação. Segundo a PNEE de 2020, nos cursos de graduação, o número de estudantes da educação especial representa menos de 0,5% das matrículas. Diante da perspectiva que permeia toda esta pesquisa, é possível compreender que a região Centro-Oeste do Brasil apresenta uma situação desafiadora no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Com o intuito de aprimorar o entendimento desse contexto, os números apresentados mostram estudantes que precisam da implementação de políticas públicas que promovam o aumento do acesso, permanência e êxito desses estudantes no âmbito educacional.

Tais políticas são imprescindíveis para superar as barreiras que dificultam a inclusão desses estudantes, assegurando assim a efetividade dos princípios de equidade e justiça social que norteiam o sistema educacional. Portanto, é necessário que a condução estratégica das políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência e estudantes com TEA sejam pautadas pela dialética, considerando as contradições existentes na realidade e buscando soluções que promovam a superação dessas contradições. Nesse sentido, é fundamental a colaboração entre diferentes atores sociais envolvidos na temática, de forma a fomentar a construção de uma sociedade mais igualitária.

FIGURA 2. Número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por tipo de deficiência – Brasil 2021



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior. * Nota: Um mesmo estudante matriculado pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas

habilidades/superdotação e TEA. Importante salientar que esta Tese Doutoral começou a ser escrita no segundo semestre de 2022.

Vale ressaltar que o diálogo e o debate são fundamentais para a construção de propostas, recursos de acessibilidade e soluções efetivas, como salientado por Vygotsky (1997), ao abordar o uso de instrumentos e ferramentas para criar condições de aprendizagem. A perspectiva teórica de Lev Vygotsky, notável na Psicologia Educacional, destaca a relevância da interação social e colaboração como fundamentais no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1997). O autor postula que a colaboração entre sujeitos diversos não apenas contribui para a construção do conhecimento individual, mas também promove a "zona proximal de desenvolvimento", estimulando a emergência de novas perspectivas e a ampliação das possibilidades de aprendizagem (Vygotsky, 1997).

Ao criar um ambiente propício para o diálogo e a interação entre indivíduos com distintos conhecimentos e experiências, o autor argumenta que ocorre uma construção conjunta de significados, potencializando a assimilação de novos conceitos e habilidades. Essa abordagem ressalta não apenas a importância do conteúdo instrucional, mas também a relevância do contexto social e colaborativo no qual a aprendizagem se desenrola. A teoria vygotskiana destaca que o diálogo e a colaboração não são apenas instrumentos para a transmissão de informações, mas sim facilitadores do desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos (Vygotsky, 1997). Dessa forma, a interação entre sujeitos diversos não apenas enriquece o processo educacional, mas também influencia a construção de conhecimento em um nível mais profundo.

É crucial fomentar a participação e o protagonismo dos estudantes com deficiência, bem como de suas famílias, seus professores e da instituição de educação, valorizando a diversidade e combatendo as desigualdades, como destaca Freire (1987). Os dados do INEP, baseados na figura 2, revelam um aumento de 1,79% nas matrículas de estudantes com deficiência em relação ao ano anterior, totalizando 63.404 estudantes, contudo esse número representa apenas 0,7056% do total de matrículas em cursos de graduação. Para mudar essa realidade, diversas instituições de Educação Superior têm implementado políticas de inclusão e acessibilidade, como a oferta de serviços de intérpretes de Libras, a adaptação de recursos didáticos e a construção de instalações físicas acessíveis,

como mostrado neste estudo. Portanto, a inclusão e a acessibilidade devem ser valores centrais na educação, visando a transformação crítica e consciente da realidade social.

3.2 Os Planos de Desenvolvimento Institucionais das Universidades Públicas da região Centro-Oeste brasileira

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constitui-se como um instrumento estratégico para as Universidades Federais do Brasil estabelecerem diretrizes, metas e ações a serem implementadas ao longo de um período predeterminado, geralmente entre quatro e seis anos (Brasil, 2004). Ele reflete a identidade, a missão e a visão da universidade, direcionando suas atividades acadêmicas, administrativas e de pesquisa. O conteúdo abrangente do PDI engloba diversos aspectos, tais como oferta de cursos, pesquisa, extensão, infraestrutura, gestão de pessoas, internacionalização, inovação, inclusão social e sustentabilidade (UFABC, 2021). O principal objetivo é proporcionar uma visão ampla e estratégica da instituição, alinhando metas e ações com as políticas públicas da Educação Superior no Brasil.

A elaboração do PDI demanda a participação ativa da comunidade acadêmica, considerando a diversidade de perspectivas e promovendo a construção coletiva de metas e estratégias (Brasil, 2017). Periodicamente, o documento passa por revisões para adaptar-se às transformações nos cenários acadêmico, social e político, assegurando, assim, sua relevância e eficácia ao longo do tempo. Esclarecida a importância do PDI para as Universidades, retomamos o texto trazendo dados do IBGE 2021, que informam que a região Centro-Oeste ocupa um lugar de destaque no cenário nacional, por ser responsável por cerca de 40% da produção de grãos do Brasil, além de apresentar uma grande diversidade de belezas naturais. Esse contexto de desenvolvimento regional tem incentivado a instalação de diversas instituições de Educação Superior na região, com o objetivo de contribuir para a formação de profissionais capacitados para atender as demandas locais.

As Universidades Federais, em particular, desempenham um papel relevante na promoção da Educação Superior inclusiva e de qualidade para jovens

e adultos da região Centro-Oeste brasileira (Silva *et al.*, 2020). Elas oferecem oportunidades de acesso aos cursos de graduação, por meio de vestibulares e programas de permanência, tais como bolsas de estudo, alimentação e moradia, garantindo assim o acesso à Educação Superior para uma parcela significativa da população da região.

Nesse sentido, é importante destacar que a construção de uma educação inclusiva, que oportunize um ensino de qualidade para todos com equidade, deve ser um dos princípios fundamentais de cada uma dessas instituições (Silva *et al.*, 2020). Para tanto, é necessário analisar as ações de inclusão presentes nos PDIs das Universidades Federais da região Centro-Oeste selecionadas para esta pesquisa, visando identificar e avaliar as práticas educacionais inclusivas adotadas por elas no que concerne, em especial, ao estudante com TEA.

Diante disso, podemos inferir que a Educação Superior na região Centro-Oeste do Brasil, por meio das Universidades Federais, tem contribuído para o desenvolvimento regional e para a promoção da inclusão educacional e social, o que evidencia a importância do investimento nessa área para o desenvolvimento sustentável da região.

3.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Brasília (UNB)

A Universidade de Brasília (UnB) tem como missão ser uma instituição inovadora e inclusiva, comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão, visando formar cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional, além de buscar soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência (UNB, 2017). Em consonância com seus princípios institucionais, a UnB tem como objetivo promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais, criando condições de acessibilidade e construindo um ambiente de trabalho e estudo inclusivo, respeitoso, solidário e colaborativo (UNB, 2017).

Ao tratar da temática da Universidade na educação, o conceito de diversidade está vinculado à ideia de emancipação humana e social, e a UnB possui o Programa para Portadores de Necessidades Especiais (PPNE) para

atender às questões relacionadas à acessibilidade. O programa prioriza a adaptação da estrutura física já existente para atender aos requisitos necessários, como piso podotátil, elevadores/plataformas, rampas de acesso e rebaixamento de meio-fio. Além disso, são oferecidos serviços de acompanhamento acadêmico, laboratórios de informática especializados, programa de tutoria especial e disponibilização de veículo para locomoção no campus universitário Darcy Ribeiro (UNB, 2017).

A busca pela acessibilidade, tanto material quanto relacional e de valores, é uma constante na UnB, presidindo os processos seletivos e o desenvolvimento das atividades do ensino, de pesquisa e de extensão. Para consolidar esse compromisso, o Conselho de Administração (CAD) instituiu a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília por meio da Resolução n. 0050/2019.

Essa Política foi concebida em consonância com as políticas governamentais, os dispositivos legais e as normas técnicas que regulam o apoio e o atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, como também a promoção da acessibilidade, a assistência estudantil e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que foi ratificado como Emenda Constitucional pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. É importante ressaltar que essa política institucional considera a acessibilidade em sua totalidade, incluindo toda e qualquer possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações disponíveis à comunidade universitária.

A UnB apresenta suas diretrizes institucionais para a acessibilidade no âmbito arquitetônico, urbanístico e nos transportes, assim como nos direitos do público no âmbito acadêmico e administrativo, nas comunicações, no acesso a informações e na assistência estudantil. Além disso, o PPNE busca, juntamente com outras áreas acadêmicas e administrativas da Universidade, eliminar barreiras arquitetônicas e promover a acessibilidade na UnB. Para alcançar esses objetivos, são desenvolvidas ações que visam à permanência e à diplomação dos estudantes com necessidades especiais, tais como acompanhamento acadêmico, Programa de Tutoria Especial, interação com institutos e faculdades, parceria com o

Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação, parceria com a Biblioteca Digital e Sonora (BDS), transporte no campus, realização de cursos e palestras para as comunidades interna e externa à UnB (UNB, 2022).

É fundamental compreender que a acessibilidade não se limita ao aspecto físico, mas também inclui as comunicações e atitudes. As ações implementadas para viabilizar a promoção de acessibilidade física na UnB refletem-se nas obras e reformas mais recentes, que foram projetadas e executadas para atender à legislação de acessibilidade, incluindo sinalização implantada, sanitários adaptados e elevadores. São realizados levantamentos periódicos das condições atuais de acessibilidade (diagnóstico) e a identificação de necessidades e ações complementares.

Nessa Universidade, a dimensão dos processos pedagógicos é organizada a partir de princípios fundamentais que incluem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a contextualização social e histórica do conhecimento, a interdisciplinaridade e flexibilidade na construção do conhecimento, a acessibilidade como proposta de atuação e inclusão, bem como a modernização e a simplificação dos sistemas de gestão acadêmica, a valorização das atividades acadêmicas e administrativas para a progressão funcional, o acompanhamento contínuo dos estudantes em sua trajetória acadêmica, além do apoio institucional para enfrentar dificuldades no processo de ensino aprendizagem e a vivência acadêmica e social, o fortalecimento das ações de internacionalização da UnB, a valorização das diferenças de toda ordem e a promoção do ingresso e permanência desses coletivos populacionais (UNB, 2017).

A UnB tem implementado ações que promovem o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência de forma independente e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Para isso, são planejados e organizados recursos e serviços que promovem a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos, que deve ser disponibilizado nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ademais, a UnB está em processo de desenvolvimento de uma resolução para acesso de grupos minoritários, como surdos, povos originários, população

negra e quilombolas, a fim de garantir a permanência e a diplomação desses estudantes. O PPNE oferece apoio e acompanhamento aos estudantes com deficiência para garantir sua permanência e diplomação, enquanto o Decanato de Assuntos Comunitários é responsável pelo desenvolvimento de ações de apoio psicopedagógico e pelo Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), que será alterado para Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico (SDA) para evitar equívocos quanto à sua finalidade (UNB, 2020).

No que tange à temática da diversidade social e cultural, a UnB dispõe de uma diretoria específica, denominada Diretoria da Diversidade (DIV), que tem como objetivo fomentar ações de formação que promovam a valorização e o respeito à diversidade, assim como prevenção e tratamento de casos de intolerância, desrespeito e situações relacionadas a agressões verbais e físicas motivadas pelo desrespeito. Além disso, visa à proposição de políticas de respeito à diversidade e prevenção à violência em consequência de cor, etnia, gênero e orientação sexual, valorização do respeito às diferenças, à diversidade cultural e fortalecimento da convivência e da solidariedade nos campi, como também da manutenção de ações afirmativas e criação de uma rede de acolhimento à diversidade (UNB, 2017).

Com relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcDs), a UnB cumpre a Lei de Cotas, reservando vagas específicas para esse público em vestibulares a partir de 2017. Além disso, a Universidade oferece bolsas para tutoria especial, em que a pessoa com deficiência indica um colega tutor que deve auxiliá-lo durante um semestre, recebendo para isso bolsa única de R\$450,00, por meio do Programa de Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência. A UnB também criou o curso Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais como segunda língua, além da implantação de dois Programas Especiais de Formação Pedagógica e o Projeto Acolhimento, que visa ao desenvolvimento profissional docente e a inserção no Portal Aprender da UnB (UNB, 2017).

Em síntese, a UnB é uma Universidade comprometida em promover um ambiente acolhedor e inclusivo para estudantes com deficiência. O Conselho de Acessibilidade da UnB é peça chave nesse processo, ao promover a acessibilidade e implementar iniciativas que melhoram o acesso a recursos e instalações acadêmicas. A presença de ícones de acessibilidade na página do fórum é apenas

um exemplo do compromisso da Universidade com a acessibilidade e a inclusão (UNB, 2017).

O PDI da UnB busca promover a inclusão social e a diversidade por meio de ações afirmativas que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade social, dentre eles estudantes com deficiência. A UnB oferece também o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (PAPNE), que objetiva apoiar e integrar estudantes com deficiência em todas as atividades acadêmicas e administrativas da Universidade.

O PAPNE é responsável por oferecer atendimento individualizado, orientação e suporte no que diz respeito a áreas relacionadas à acessibilidade arquitetônica, comunicação e informação, transporte e atividades pedagógicas. Em relação a estudantes com TEA, o PAPNE oferece atendimento específico para esses estudantes, com a disponibilização de material adaptado, tais como textos em áudio, legendas e Libras. Esse Programa é uma iniciativa institucional que busca promover a inclusão e a equidade de oportunidades educacionais para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e TEA.

O propósito do Quadro 7, a seguir, é demonstrar as ações institucionais desenvolvidas pelo PAPNE em relação à inclusão integral e efetiva dos estudantes no ambiente universitário alinhadas com os princípios delineados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade de Brasília (UnB) para o período de 2018 a 2022.

No contexto mais amplo das iniciativas institucionais, destaca-se o papel proativo desempenhado pelo PAPNE. Esse Programa visa não apenas a inclusão, mas também a criação de condições ideais para o pleno desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as suas necessidades específicas e atendendo a elas. No entanto, é digno de nota que, dentro do escopo do PAPNE, há uma ênfase significativa nas ações direcionadas aos estudantes com TEA. O Quadro 7 oferece uma detalhada compilação dessas ações específicas, suas estratégias e práticas implementadas para promover a inclusão e o suporte adequado para os estudantes com TEA no contexto universitário.

QUADRO 7. Ações Institucionais Desenvolvidas pelo PAPNE para Estudantes com TEA

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Acolhimento e Apoio ao Estudante	Oferecer serviço de acolhimento e atendimento individualizado para estudantes com TEA, com orientações e suporte para sua integração no ambiente universitário.
Acessibilidade Arquitetônica e Tecnológica	Investir na adequação das instalações físicas e tecnológicas da Universidade para torná-las acessíveis a estudantes com TEA, incluindo adaptação de espaços físicos e disponibilização de tecnologias assistivas.
Acessibilidade Pedagógica	Oferecer apoio pedagógico especializado para estudantes com TEA, com planos de ensino personalizados, recursos educacionais adaptados e acompanhamento individualizado.
Formação de Professores e Servidores	Promover a formação de professores e servidores sobre as necessidades específicas de estudantes com TEA, para sensibilizá-los sobre questões de inclusão e oferecer um atendimento mais adequado.
Parcerias com Entidades Externas	Estabelecer parcerias com associações de pais de pessoas com TEA e instituições de ensino especializadas para fortalecer a rede de apoio e ampliar as possibilidades de atendimento e suporte.

Fonte: Organizado pelo autor com base no PDI da UNB (2022).

Dentre as medidas implementadas em relação às ações institucionais voltadas para os estudantes com TEA, destacam-se o acolhimento e o apoio individualizado aos estudantes, com vistas a compreender suas necessidades específicas e oferecer orientações e suporte para sua integração na Universidade. Além disso, a UnB tem investido na adequação das suas instalações físicas e tecnológicas para torná-las acessíveis aos estudantes com TEA, por meio da adaptação de espaços físicos e da disponibilização de tecnologias assistivas.

O PAPNE oferece também apoio pedagógico especializado, por meio da elaboração de planos de ensino personalizados e da disponibilização de recursos educacionais adaptados, bem como do acompanhamento individualizado do estudante, visando garantir a plena e efetiva participação nas atividades acadêmicas. Ademais, ele promove a formação de professores e servidores da UnB no que diz respeito às necessidades específicas de estudantes com TEA, com o intuito de sensibilizá-los para as questões relacionadas à inclusão e para que possam oferecer um atendimento mais adequado e inclusivo.

Por fim, o programa oferece estratégias colaborativas estabelecidas por meio de parcerias com entidades externas, dentre elas associações de pais de pessoas autistas e instituições especializadas em ensino. O cerne dessas colaborações reside na intenção de reforçar a rede de apoio destinada aos

estudantes com TEA, transcendendo os limites institucionais da Universidade. Essas alianças são meticulosamente projetadas para ampliar as opções disponíveis em termos de atendimento e suporte, contemplando as necessidades específicas desse público estudantil.

É importante destacar que tais iniciativas não são meramente complementares, mas representam medidas fundamentais e estratégicas para impulsionar a inclusão efetiva dos estudantes com TEA no cenário complexo da Educação Superior. Ao fornecer uma teia mais ampla de suporte, essas ações desempenham um papel substancial no desenvolvimento acadêmico e pessoal desses estudantes, transcendendo as barreiras convencionais e promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor. No Quadro 8, detalham-se outras ações específicas implementadas pela UnB, categorizadas de acordo com suas naturezas distintas, aprofundando o entendimento sobre as práticas e estratégias adotadas para promover a inclusão de estudantes com TEA.

QUADRO 8. Ações da UnB divididas por tipo

TIPO DE AÇÃO	AÇÕES INSTITUCIONAIS DO PAPNE PARA ESTUDANTES COM TEA
Acessibilidade	1. Disponibilização de recursos tecnológicos para auxiliar a acessibilidade digital;
	2. Adaptação do ambiente físico e arquitetônico da Universidade;
	3. Disponibilização de intérpretes de Libras e de guias-intérpretes para estudantes surdos-cegos;
	4. Disponibilização de materiais em formatos acessíveis, como áudio e Braille.
Apoio Pedagógico	1. Acompanhamento pedagógico individualizado;
	2. Atendimento psicopedagógico especializado;
	3. Oficinas e grupos de estudo para apoio acadêmico;
	4. Flexibilização curricular e adaptações no processo de avaliação.
Apoio à Saúde Mental	1. Atendimento psicológico especializado;
	2. Apoio psicossocial para integração na vida universitária;
	3. Orientação e acompanhamento com assistentes sociais.

Fonte: Organizado pelo autor com base no PDI da UNB (2022).

É importante destacar que essas ações são implementadas em parceria com outras unidades da Universidade como a Secretaria de Saúde, Diretoria de Assuntos Comunitários, Coordenação de Acessibilidade e Inclusão e os professores responsáveis pelas disciplinas. Além disso, as ações podem ser adaptadas conforme as necessidades individuais de cada estudante com TEA.

A Universidade também tem um Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP), que oferece atendimento psicopedagógico e apoio emocional para estudantes, incluindo aqueles com TEA. O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência da UnB afirma que oferece diversas ações institucionais para estudantes com TEA. Essas iniciativas são detalhadas e apresentadas de maneira abrangente no Quadro 9, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das práticas e estratégias adotadas para promover a inclusão e o suporte integral para esses estudantes.

QUADRO 9. Ações do NAPP por Tipo de Ação - UnB

Tipo de Ação	Ações
Ações de Acolhimento	Atendimento individualizado; Orientação e acolhimento ao estudante e à família; Sensibilização sobre o TEA para a comunidade acadêmica.
Ações de Acessibilidade	Adequação de salas de aula e espaços comuns; Disponibilização de material adaptado; Acompanhamento em atividades extracurriculares.
Ações Pedagógicas	Adaptação curricular individualizada; Elaboração de plano de ensino adaptado; Capacitação de docentes para o atendimento ao TEA.
Ações de Inclusão Social	Incentivo à participação em atividades acadêmicas e culturais; Criação de grupos de apoio e de convivência para estudantes com TEA; Participação em programas de inclusão profissional.
Tipo de Ação	Exemplos de Ações
Ações de Acolhimento	Atendimento individualizado; Orientação e acolhimento ao estudante e à família; Sensibilização sobre o TEA para a comunidade acadêmica.
Ações de Acessibilidade	Adequação de salas de aula e espaços comuns; Disponibilização de material adaptado; Acompanhamento em atividades extracurriculares.
Ações Pedagógicas	Adaptação curricular individualizada; Elaboração de plano de ensino adaptado; Capacitação de docentes para o atendimento ao TEA.
Ações de Inclusão Social	Incentivo à participação em atividades acadêmicas e culturais; Criação de grupos de apoio e de convivência para estudantes com TEA; Participação em programas de inclusão profissional.

Fonte: Organizado pelo autor com base no PDI da UNB (2022).

Essas ações têm como objetivo garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para estudantes com TEA na UnB, promovendo sua autonomia e bem-estar durante a trajetória acadêmica. Além disso, a UnB, oferece o Programa de Acessibilidade Acadêmica (PROACE), que tem como objetivo promover a acessibilidade em todas as atividades acadêmicas da Universidade (UNB, 2021).

No geral, a UnB tem uma abordagem abrangente e inclusiva em relação ao suporte a estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, com a disponibilização de serviços e programas específicos, como o PAPNE e o NAPP, e ações mais amplas, como o PROACE. As diversas ações implementadas pelo

PROACE na UnB estão pormenorizadas no Quadro 10, oferecendo uma visão detalhada das estratégias e práticas adotadas para promover a inclusão e o suporte eficaz aos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

QUADRO 10. As Ações do PROACE - UnB

TIPO DE AÇÃO	AÇÕES
Apoio pedagógico	Atendimento psicopedagógico individualizado; Orientação para professores sobre as necessidades educacionais dos estudantes com TEA; Elaboração de plano de ensino individualizado para cada estudante; Oferta de oficinas sobre estratégias de aprendizagem para estudantes com TEA; Disponibilização de materiais acessíveis e recursos pedagógicos específicos.
Acessibilidade	Acessibilidade arquitetônica e sinalização visual nas instalações da Universidade; Disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis; Intérpretes de Libras e recursos de tecnologia assistiva (como softwares de voz e de leitura de tela); Disponibilização de transporte acessível para os estudantes com TEA.
Assistência social	Atendimento social individualizado; Bolsa de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; Auxílio financeiro para aquisição de materiais específicos para os estudantes com TEA; Parceria com outras instituições para encaminhamento dos estudantes a serviços de saúde e assistência social.
Inclusão e diversidade	Sensibilização da comunidade acadêmica sobre as questões relacionadas ao TEA; Oferta de atividades extracurriculares inclusivas; Participação em eventos de conscientização sobre o TEA e inclusão

Fonte: Organizado pelo autor com base no PDI da UNB (2022).

O quadro 10 apresentou as ações institucionais desenvolvidas pela Universidade para oferecer apoio, acessibilidade e inclusão aos estudantes com TEA. No que se refere ao apoio pedagógico, foram destacados o atendimento psicopedagógico individualizado, a orientação para professores sobre as necessidades educacionais dos estudantes com TEA, a elaboração de plano de ensino individualizado para cada estudante, a oferta de oficinas sobre estratégias de aprendizagem para estudantes com TEA e a disponibilização de materiais acessíveis e recursos pedagógicos específicos.

No âmbito da assistência social, a Universidade oferece atendimento social individualizado, bolsa de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, auxílio financeiro para aquisição de materiais específicos para os estudantes com TEA e parcerias com outras instituições para encaminhamento dos estudantes a serviços de saúde e assistência social, (Brasil, 2021).

Por fim, no que se refere à inclusão e diversidade, a Universidade promove a sensibilização da comunidade acadêmica sobre as questões relacionadas ao TEA e, além disso, oferece atividades extracurriculares inclusivas e participa de eventos de conscientização sobre o TEA e inclusão, ou seja, a Unb cumpre todos os requisitos descritos em seu PDI sobre a inclusão, o acesso e a permanência do estudante com autismo.

3.2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Goiás (UFG)

A Universidade Federal de Goiás (UFG), criada em 1960, é uma Instituição Pública Federal de Educação Superior com múltiplos campi e estrutura administrativa multirregional. Em consonância com as deliberações da Plenária do Congresso Institucional de 2018 e as Leis brasileiras vigentes sobre acessibilidade, o PDI da UFG estabelece ações prioritárias relacionadas à acessibilidade, as quais visam garantir a democratização do acesso à Educação Superior, bem como a igualdade de acesso e condições de permanência para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência (UFG, 2017).

Dessa forma, o PDI da UFG demonstra o compromisso da Universidade em investir em infraestrutura física, tecnologias para acessibilidade e recursos pedagógicos que auxiliem na formação de estudantes com necessidades educacionais específicas e estudantes com deficiências. O objetivo é assegurar a qualidade e a inclusão de todos os membros da comunidade acadêmica alinhadas com os princípios democráticos e igualitários da instituição.

É possível observar que o PDI da UFG se pauta na interação entre as necessidades, as demandas sociais e as práticas institucionais. A acessibilidade é concebida como um direito fundamental e um elemento-chave para a democratização do acesso e da permanência na Educação Superior (UFG, 2017).

A UFG reconhece a importância da inclusão e da diversidade para a promoção de uma educação de qualidade e, por isso, compromete-se em adotar medidas concretas para garantir a efetivação desses princípios em suas práticas educativas. A UFG elaborou um PDI com o objetivo de orientar a gestão e o desenvolvimento da instituição entre 2018 e 2023.

O PDI inclui políticas e ações voltadas para diferentes áreas, incluindo a inclusão de pessoas com deficiência e estudantes com TEA (UFG, 2017).

As estratégias específicas desenvolvidas para promover a inclusão de estudantes com TEA na UFG são organizadas de forma abrangente em três áreas fundamentais. Primeiramente, merece destaque o conjunto de ações voltadas ao suporte efetivo do estudante com TEA, englobando iniciativas como a implementação de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva. Paralelamente, são promovidos cursos de capacitação direcionados a docentes e técnicos administrativos, focalizando especialmente a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico.

Em uma segunda esfera, são empreendidas ações de acompanhamento e orientação, proporcionando um arcabouço abrangente de suporte psicopedagógico. Essas ações incluem programas de tutoria e mentoria, bem como recursos destinados à orientação profissional, abrangendo serviços de aconselhamento de carreira e estágio.

Essas práticas e estratégias são minuciosamente apresentadas e detalhadas no Quadro 11, oferecendo uma visão aprofundada das medidas concretas adotadas pela UFG para promover a inclusão e suporte integral aos estudantes com TEA.

QUADRO 11. Resumo das Ações Inclusivas da UFG

TIPO DE AÇÃO	AÇÕES
Apoio ao estudante	Instalação de salas de recursos multifuncionais; disponibilização de tecnologia assistiva; cursos de capacitação para docentes e técnicos.
Acompanhamento e orientação	Serviços de apoio psicopedagógico; programas de tutoria e mentoria; recursos para orientação profissional.
Inclusão social	Programas de inclusão social; eventos e atividades culturais e esportivas.

Fonte: Organizado pelo autor com base no PDI da UFG (2022).

A inclusão de estudantes com TEA na UFG é abordada no PDI por meio de ações específicas, que são categorizadas em três grupos principais: ações de apoio, ações de acompanhamento e orientação, bem como ações de inclusão social. As ações de apoio ao estudante com TEA incluem a implementação de recursos de acessibilidade nos campi, tais como salas de recursos multifuncionais

e tecnologia assistiva. A realização de cursos de capacitação para docentes e técnicos administrativos também é contemplada (UFG, 2017).

Já as ações de acompanhamento e orientação são direcionadas à oferta de serviços de apoio psicopedagógico, como atendimento psicológico e orientação vocacional, e a criação de programas de tutoria e mentoria, que oferecem suporte acadêmico e orientação profissional para os estudantes. Além disso, há recursos para orientação profissional, como serviços de orientação de carreira e estágio. Essas ações, embora direcionadas aos estudantes com TEA, contribuem para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência na UFG, em consonância com a legislação brasileira vigente. Nesse sentido, a UFG reforça seu compromisso com a democratização do acesso à Educação Superior, bem como com a igualdade de acesso a todos, com qualidade e condições de permanência, garantindo infraestrutura física para toda a comunidade acadêmica e investindo em tecnologias para acessibilidade e em recursos pedagógicos que auxiliem na formação de estudantes com necessidades educacionais específicas e estudantes com deficiências (UFG, 2017).

Em resumo, o PDI da UFG apresenta políticas e ações específicas para a inclusão de estudantes com TEA, as quais visam garantir-lhes a acessibilidade e a integração na comunidade acadêmica e na sociedade em geral, além de promover ações de inclusão social, como a criação de programas de inclusão social e a realização de eventos e atividades culturais e esportivas, que proporcionam oportunidades de interação e lazer para os estudantes com TEA, sendo um dos meios da Universidade para a inclusão deles.

3.2.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), criada em 1970 pela fusão da Faculdade de Direito e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, foi a única instituição de Educação Superior em Mato Grosso por muitos anos, tendo influência significativa no cenário socioeconômico e cultural da região. Além disso, a UFMT é um campo inesgotável de pesquisa, graças às ricas e exuberantes microrregiões geográficas e importantes bacias hidrográficas presentes na região.

A instituição tem políticas acadêmicas voltadas para a preservação da memória regional, educação, saúde pública, meio ambiente, ciência e tecnologia, bem como busca fortalecer a pesquisa científica em todas as áreas do conhecimento, com atenção ao regional, sem perder de vista o universal (UFMT, 2023).

A UFMT, em 2018, contava com mais de 23.000 estudantes distribuídos em 106 cursos de graduação presencial, 11 cursos de graduação e pós-graduação a distância, e 52 programas de pós-graduação *stricto sensu*, oferecidos em seus 32 Institutos e Faculdades. A instituição possuía ainda um corpo docente composto por 1.864 professores, 1.585 técnicos administrativos e 899 terceirizados (UFMT, 2019).

As ações de acessibilidade promovidas na UFMT objetivam proporcionar acesso atitudinal, metodológico, instrumental, digital, comunicacional, arquitetônico e físico. Dessa forma, a ausência de barreiras visa garantir o acesso a instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho e estudo, como também métodos, técnicas e teorias inclusivas, além do uso de recursos digitais de comunicação e acesso físico às tecnologias assistivas, compreendendo equipamentos e programas adequados, conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos, ausência de entraves arquitetônicos e presença de sinalização que facilite o trânsito de pessoas com deficiência (UFMT, 2019).

As IES compreendem que a acessibilidade é fundamental para a transformação das instituições em um ambiente mais acessível e para a promoção do respeito à diversidade e do combate às diversas formas de discriminação. No que tange às pessoas com deficiência, a inclusão na UFMT vinha ocorrendo paulatinamente e se fortaleceu a partir do processo de implementação do sistema de cotas, a partir de 2016, somando-se aos documentos que amparam os direitos de reserva de vagas na Educação Superior dessas pessoas (UFMT, 2019).

No que concerne às medidas de permanência na Educação Superior, as instituições de Educação Superior são contempladas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pela Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007, que é uma iniciativa do Governo Federal vinculada ao MEC, visando conceder auxílio financeiro a estudantes matriculados em cursos presenciais nas IES. O objetivo é apoiar os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica para que concluam seus cursos.

Embora essa iniciativa não seja especificamente voltada para estudantes com deficiência e com TEA. Neste estudo compreendemos a sua importância para os estudantes com deficiência que estão em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, ações têm sido realizadas no âmbito administrativo e acadêmico, como, por exemplo, a Bolsa Apoio à Inclusão, que destina recursos a discentes que se propõem a auxiliar, individualmente ou em grupo, as atividades voltadas à inclusão e ao acompanhamento de estudantes com deficiência, bem como povos originários, quilombolas e outros que ingressaram por meio de ações afirmativas. Essa proposta foi implementada por meio da Resolução CONSEPE n. 37, de 24 de maio de 2010, sendo considerado um importante instrumento para a permanência desse grupo na Universidade. A Bolsa Apoio à Inclusão pode ser acumulada com outras modalidades de bolsas acadêmicas, como a Bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação (PIBIC). Cabe à UFMT acompanhar o cadastro no sistema de Bolsas Apoio à Inclusão e homologar conforme as normativas estabelecidas em acordo com o calendário do MEC (UFMT, 2019).

Sobre as ações de permanência, estas são contempladas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado a partir da Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007, constituindo-se em uma ação do Governo Federal vinculada ao MEC para conceder auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos presenciais nas IES, com o objetivo de contribuir para que esses estudantes concluam o curso.

O PDI da UFMT para o período de 2019 a 2023 está disponível em seu site oficial, no entanto, após uma pesquisa detalhada, não foi possível encontrar informações específicas sobre políticas e ações voltadas para estudantes com TEA no documento, pois a UFMT se restringe somente a citar pessoas com deficiência e aponta que precisa avançar nesse aspecto. Nesse sentido, o referido documento UFMT informa:

A Universidade necessita avançar em metodologias que favoreçam o atendimento educacional especializado em complementação à reserva de cotas para que PcDs possam ingressar na UFMT. A Universidade já vem se estruturando para o atendimento das pessoas com deficiência, tanto na acessibilidade arquitetônica quanto atitudinal, com o desenvolvimento de capacitações para aprimorar o

atendimento às PcDs e pessoas com mobilidade reduzida, bem como a destinação de recursos para adequação da estrutura física. Igualmente, em relação à acessibilidade digital houve avanços, como a acessibilidade do portal da UFMT e a destinação de recursos financeiros, por meio da PRAE, para provisão de equipamentos e softwares de apoio a essa especificidade de inclusão, porém, como as necessidades superam a disponibilidade de recursos, há todo um esforço a ser desenvolvido para compartilhamento e otimização de uso dos recursos tecnológicos disponíveis e ampliação e/ou atualização dos existentes. (UFMT, 2019).

No entanto, a UFMT conta com a Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão (CAI), que tem como objetivo promover ações e políticas de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade. A CAI oferece serviços de apoio, como oferecimento de intérpretes de Libras, adaptação de materiais e acessibilidade física, além da promoção de ações de conscientização e sensibilização para a comunidade acadêmica.

Além disso, é importante ressaltar que a UFMT possui uma estrutura dedicada ao suporte psicopedagógico dos estudantes denominada NAPE. Esse núcleo oferece serviços especializados de atendimento psicopedagógico para a comunidade estudantil da instituição. Sua relevância se destaca, especialmente, no contexto de estudantes com deficiência, proporcionando orientações e acompanhamento personalizado direcionados às necessidades específicas desse público (UFMT, 2022). Detalhes abrangentes sobre os serviços e recursos disponibilizados pelo NAPE estão apresentados no Quadro 12, oferecendo a visão das práticas e estratégias adotadas pela UFMT para promover o suporte integral aos estudantes, com foco particular nas demandas dos estudantes com deficiência. Neste contexto, não há informações específicas para o estudante com TEA na respectiva Universidade.

QUADRO 12. Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante NAPE da UFMT

Atendimento Multidisciplinar	Oferecimento de atendimento psicopedagógico; adaptação de materiais didáticos e pedagógicos; adaptação do espaço físico; atendimento com intérprete de Libras; oferecimento de software e equipamentos para inclusão digital; disponibilização de materiais em formatos acessíveis; e adaptação de avaliações.
Apoio Pedagógico	Realização de atividades de nivelamento; oferta de grupos de estudo; orientação e aconselhamento acadêmico; auxílio na elaboração de projetos e trabalhos acadêmicos; e atendimento psicológico e psicopedagógico.
Apoio Financeiro	Oferecimento de bolsas de estudo e auxílios financeiros.

Conscientização e Sensibilização	Promoção de eventos, palestras e ações de sensibilização sobre a temática da inclusão e da acessibilidade.
----------------------------------	--

Fonte: Organizado pelo autor com base no PDI da UFMT (2022).

É importante destacar que essas ações são voltadas para estudantes com deficiência, não especificando o estudante com TEA categoricamente. A CAI da UFMT trabalha para garantir a inclusão e a acessibilidade de todos os estudantes da Universidade. Com base nas informações disponíveis no site do NAPE da UFMT, é possível listar as ações institucionais voltadas para estudantes com deficiência. O Quadro 13 oferece uma organização detalhada e categorizada das ações institucionais destinadas aos estudantes com deficiência fornecidas pelo NAPE da UFMT. Essa apresentação estruturada visa proporcionar uma compreensão mais abrangente das práticas e recursos específicos implementados pelo NAPE para atender às necessidades dos estudantes dentro dessa Universidade.

QUADRO 13. Oferecimento de ações institucionais para estudantes com deficiência (NAPE) da UFMT

Tipo de Ação	Descrição
Atendimento Psicopedagógico	Oferecimento de atendimento individual e em grupo com psicopedagogos para orientação e acompanhamento psicopedagógico; apoio no planejamento e na organização do tempo; apoio na construção de projetos de vida e de carreira; e apoio na elaboração de planos de estudo e de estratégias de aprendizagem.
Apoio na Acessibilidade	Oferecimento de atendimento com intérpretes de Libras; disponibilização de materiais em formatos acessíveis; e orientações sobre tecnologias assistivas.
Apoio na Orientação Profissional	Realização de atividades de orientação profissional; apoio na escolha da carreira e na elaboração de currículos; e realização de eventos de integração entre estudantes e empresas.
Atendimento Psicológico	Oferecimento de atendimento individual e em grupo com psicólogos para orientação e acompanhamento psicológico; apoio no desenvolvimento de habilidades socioemocionais; apoio na gestão do estresse e da ansiedade; e apoio na resolução de conflitos e problemas pessoais.
Oficinas e Cursos	Realização de oficinas e cursos sobre temas relevantes para a vida acadêmica, como técnicas de estudo, gestão do tempo, organização pessoal, comunicação e relacionamento interpessoal.

Fonte: Organizado pelo autor com base no PDI da UFMT (2022).

É relevante destacar que o NAPE da UFMT, conforme a Universidade destaca, tem desempenhado um papel fundamental em promover a qualidade de vida e o bem-estar psicológico e psicopedagógico dos estudantes universitários em geral. Conforme a Associação Brasileira de Psiquiatria (2016), o apoio

psicológico nas instituições de Educação Superior é essencial para lidar com as pressões acadêmicas e sociais que os estudantes enfrentam durante o processo de formação acadêmica. Acreditamos que a presença de uma instituição de Educação Superior Federal possa trazer benefícios socioeconômicos para a região, conforme aponta a pesquisa realizada por Mariuzzo (2023) sobre os impactos das Universidades Federais no desenvolvimento regional.

O coordenador do NAI da UFMT, Túlio Adriano Alves Gontijo, destaca que:

[...] na UFMT, há o Fórum de Acessibilidade e Inclusão, que acontece a cada dois anos. Na instância acontecem discussões com as Pessoas com Deficiência (PCDs) através de rodas de conversas, temáticas voltadas para pessoas deficientes na instituição. O último fórum aconteceu no ano de 2021 e o próximo está previsto para acontecer em setembro de 2023. A partir do fórum acontece a reflexão também sobre o Abril Azul, nos projetos e ações feitos na Universidade, voltados para a inclusão das pessoas com Autismo. “Estar em uma Universidade é um passo muito importante na vida de todo estudante, diante disso, o (NAI) vem desempenhando um trabalho muito relevante de acolhimento aos alunos Pcds, incluindo as pessoas Autista (TEA). Com acolhimento e acompanhamento exclusivo de monitores, atendendo toda a demanda de alunos Autista da faculdade, inclusive com adaptações de materiais e equipamentos”, destacou o coordenador do NAI (UFMT, 2023, p. 01).

Portanto, no que diz respeito ao bem-estar dos estudantes com deficiência, podemos destacar que o NAPE, o NAI e a CAI da UFMT apresentam importantes atividades relacionadas à inclusão desses estudantes, porém no PDI da Instituição não são citadas ações específicas destinadas aos estudantes com TEA. Vale ressaltar que as informações trazidas até aqui neste estudo foram garimpadas em mais de 3.000 páginas de documentos oficiais para compor as referidas ações da UFMT. Portanto, como já citado anteriormente, a UFMT precisa com urgência se adequar às políticas públicas de inclusão para os estudantes com TEA ou, se elas já existem, é necessário deixar essas informações claras e acessíveis para a população em geral, para que não haja equívocos ou dúvidas. Portanto, são importantes as iniciativas que visam melhorar a qualidade da Educação Superior na região de Mato Grosso.

3.2.4 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande. Em 1966, os cursos foram absorvidos pelo Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), que criou o curso de Medicina. Em 1969, a Lei Estadual n. 2.947 criou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), integrando os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. Em 1979, a instituição passou a se chamar Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com campi em diversas cidades do estado.

A UFMS oferece cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância, e tem participado ativamente da preservação do meio ambiente, especialmente do Pantanal. Em 2006, o campus de Dourados foi transformado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), conforme a Lei n. 11.153, (UFMS, 2023). Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2018 divulgados pelo MEC, a UFMS ocupa o sexto lugar na lista das Universidades Públicas com a maior representatividade de estudantes com deficiência, totalizando 452 estudantes, o que representa 2,3% do total de estudantes. Em 2019, houve o acréscimo de 169 estudantes PcDs na UFMS e, em 2020, houve a matrícula de 105 novos estudantes com algum tipo de deficiência (UFMS, 2019).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMS para o período de 2020 a 2024 destaca que a diversidade entre as formas de acesso é um fator importante para a diminuição das desigualdades sociais e regionais, bem como para o desenvolvimento científico e tecnológico regional e nacional e para a inclusão social e geração de trabalho e renda. As normas para o ingresso são estabelecidas pelo Conselho de Graduação (COEG), e a organização dos processos seletivos para os cursos de graduação é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que promove a acessibilidade por meio da reserva de vagas disponibilizada a partir da Lei de Cotas (GUEDES, 2020).

As ações de permanência dos estudantes são estimuladas por meio de medidas que promovem maior adesão do estudante ao curso. Para a referida Instituição, a preocupação com o estímulo e a permanência nos cursos de

graduação inicia-se durante o ingresso. Nesse sentido, a organização curricular privilegia disciplinas acolhedoras, com carga horária reduzida nos primeiros semestres, configurando-se como um importante elemento para a permanência do estudante e, conseqüentemente, para a diminuição da evasão. Segundo o PDI, as mudanças curriculares que contemplam os estudantes com TEA, a partir da oferta de disciplinas optativas e de atividades complementares de caráter técnico, científico e cultural, também contribuem para a diminuição da evasão (UFMS, 2023).

A fim de estimular a permanência dos estudantes, a UFMS adota diversas medidas, tais como a oferta de disciplinas nas modalidades presencial e a distância, além de turmas livres de frequências para estudantes que tenham cursado a disciplina com frequência igual ou superior a 75% e que tenham sido aprovados com média de aproveitamento igual ou superior a 4,0, tendo a possibilidade também da abreviação de curso e de realizar atividades de intercâmbio e de mobilidade acadêmica. Adicionalmente, estudantes com deficiência física, TEA ou limitações cognitivas têm sua condição analisada por profissionais especializados e recebem apoiadores pedagógicos para as atividades curriculares, conforme é especificado no PDI (UFMS, 2023).

Desde 2018, a taxa de abandono dos estudantes com deficiência na UFMS tem sido de aproximadamente 14%, considerada abaixo da média geral da Instituição, o que demonstra a efetividade das ações inclusivas desenvolvidas. Em 2017, a UFMS criou a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), constituindo-se como uma instância de gestão e governança da Política de Assistência Estudantil, com o objetivo de desenvolver programas e ações afirmativas para promover a equidade no acesso e no sucesso dos estudantes com deficiência da Universidade. O princípio fundamental da Política de Assistência Estudantil, em conformidade com o PDI da Instituição, é socializar o conhecimento e o saber, abrangendo as contradições existentes na sociedade (UFMS, 2023).

No PDI da UFMS para o período 2020-2024 destacam-se três metas relacionadas à acessibilidade: a melhoria da infraestrutura física e institucional, a adaptação das edificações para a acessibilidade e a melhoria da infraestrutura de Tecnologia da Informação e serviços digitais. Para cumprir essas metas, a UFMS desenvolve diversos projetos, tais como o apoio educacional a estudantes com

deficiência por meio de auxílio financeiro, a formação e a qualificação de bancas de verificação da autodeclaração para ingresso por cotas, o transporte de estudantes com deficiência por meio de carro adaptado, o oferecimento de cursos de capacitação relacionados à acessibilidade, ergonomia e postura, além da manutenção, expansão e criação de espaços para acessibilidade em todos os campi da UFMS e o projeto de identidade visual e sinalização do campus (UFMS, 2023).

O Plano de Acessibilidade tem como objetivo consolidar e ampliar as ações afirmativas e de inclusão, garantindo a permanência dos estudantes com deficiência na UFMS do ingresso até a conclusão de seus cursos. As políticas de inclusão e ações afirmativas estão regulamentadas pela Resolução n. 2-Coun/UFMS, de 13 de janeiro de 2020, que estabelece o apoio institucional para os estudantes ingressantes em vagas reservadas na UFMS. Como ação afirmativa voltada à permanência, são publicados editais para a seleção de estudantes habilitados, a fim de apoiar pedagogicamente os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), espectro autista, psicoses infantis, Síndrome de Asperger, Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett, conforme o plano de acessibilidade (UFMS, 2021).

Os estudantes e professores surdos ou com baixa capacidade auditiva são atendidos por tradutores e intérpretes de Libras nas aulas, nas reuniões e em outras atividades. Além da atuação dos intérpretes, os quais são servidores da UFMS, os estudantes surdos são apoiados por bolsistas selecionados em edital que possuem habilidade em Libras (UFMS, 2023).

Cabe ressaltar que, conforme já demonstrado no quadro 1 desta tese, a evolução da nomenclatura para pessoas com TEA teve forte influência devido o DSM-V, porém, ainda percebe-se que as instituições de educação continuam a se confundir com a nomenclatura correta para a pessoa autista, colocando-as todas em um mesmo “balaio”.

Na UFMS, a Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF) vinculada à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) é responsável pela implementação e pelo monitoramento da política de acessibilidade na instituição. Dentre suas atribuições, destaca-se o fornecimento de atendimento psicoeducacional aos estudantes, a avaliação dos estudantes com necessidades

educacionais especiais e a promoção do acesso à comunicação e informação por meio da disponibilização de materiais acessíveis, equipamentos de tecnologia assistiva, serviços de guia-intérprete, tradutores e intérpretes de Libras (UFMS, 2023).

A SEAAF é responsável pelo acolhimento, atendimento e acompanhamento dos estudantes ingressantes por reserva de vagas, além de oferecer orientação e acompanhamento na garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade. Essa Secretaria realiza o acompanhamento do funcionamento e da avaliação dos resultados, identificando os aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas, segundo o PDI (UFMS, 2022).

Sendo assim, a SEAAF identifica os estudantes com deficiência por meio dos Sistemas de Controle Acadêmico SISCAD e SIGPOS e está à disposição para a declaração de deficiência a posteriori. O atendimento aos estudantes com deficiência é individualizado, levando em consideração as necessidades específicas de cada um. A equipe da SEAAF percorre os setores da Universidade, especialmente as salas de aula, ou convida grupos para comparecerem à Secretaria, apresentando ferramentas e atitudes acessíveis durante o período letivo (UFMS, 2023).

Além da SEAAF, da PROAES, da PROGEP e os campi da UFMS, a Instituição conta com uma rede de servidores composta por psicólogos, assistentes sociais, tradutores e intérpretes de Libras engajados em diversas ações afirmativas voltadas à assistência aos estudantes e servidores. É importante destacar que o PDI da UFMS prevê o desenvolvimento de políticas inclusivas e afirmativas com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e o acesso à Educação Superior para todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades específicas. Dentre as ações previstas para atender a essa finalidade, destaca-se a implementação de medidas de acessibilidade e de apoio à inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Porém, no que tange à presença de ações previstas para serem realizadas com os estudantes com TEA, há necessidade de ampliação dessa política.

Vale salientar que a UFMS possui uma Diretoria de Acessibilidade e Inclusão (DAIN), que tem como objetivo garantir a acessibilidade e a inclusão de

pessoas com deficiência na Universidade. A DAIN oferece serviços de apoio pedagógico, adaptação de materiais didáticos, orientação e acompanhamento psicopedagógico, além de promover ações de sensibilização e conscientização sobre as questões relacionadas à inclusão (UFMS, 2022). O Quadro 14 apresenta as ações promovidas pela DAIN em sintonia com as diretrizes estabelecidas pelo PDI e as iniciativas do PRONAES na UFMS. Essa organização tem como objetivo oferecer uma visão aprofundada e categorizada das diversas iniciativas concebidas por essas instâncias com o propósito de fomentar a acessibilidade e a inclusão e prover a assistência aos estudantes na Universidade. A estrutura do quadro visa proporcionar uma compreensão das práticas adotadas e dos recursos disponibilizados para fortalecer esses aspectos do ambiente acadêmico.

QUADRO 14. Ações da DAIN, PDI e PRONAES da UFMS

Tipo de Ação	Descrição
Ações de Acessibilidade	Adequação das salas de aula e mobiliário para atender as necessidades dos estudantes com deficiência; disponibilização de recursos de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência.
Ações de Apoio	Oferta de apoio psicológico, pedagógico e social aos estudantes com deficiência; disponibilização de intérpretes de Libras para estudantes surdos; acompanhamento individualizado.
Ações de Sensibilização	Sensibilização da comunidade universitária sobre a importância da inclusão de estudantes com deficiência; realização de palestras e eventos para disseminar informações sobre o assunto.

Fonte: Organizado pelo autor com base no PDI da UFMS (2022).

Vale ressaltar que essas ações são apenas algumas das que podem ser realizadas pela DAIN, podendo variar de acordo com a instituição e as necessidades específicas dos estudantes com TEA. É sempre importante verificar com a própria DAIN quais são as ações oferecidas na UFMS. Além disso, a UFMS possui um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) em cada um de seus câmpus, que oferece serviços semelhantes aos da DAIN, mas voltados especificamente para os estudantes de cada campus. O Quadro 15 detalha as ações institucionais promovidas pelo NAI e voltadas para estudantes com TEA na UFMS. Essas iniciativas são delineadas em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo PDI e as práticas do PRONAES. A apresentação desse quadro visa proporcionar uma análise categorizada e recursos implementados pelo NAI para apoiar a inclusão e promover a acessibilidade aos estudantes com TEA na Universidade.

QUADRO 15. Ações institucionais do NAI para estudantes com TEA na UFMS segundo o PDI e o PRONAES

Tipo de Ação	Descrição
Acolhimento	Oferecer um atendimento inicial acolhedor, por meio do qual o estudante possa se sentir acolhido e seguro.
Acompanhamento	Fornecer acompanhamento constante, por meio de um profissional especializado, para auxiliar o estudante com TEA em suas necessidades específicas.
Adequação do Ambiente	Adequar o ambiente de estudo, como salas de aula, biblioteca, laboratórios e espaços comuns, para que sejam mais acessíveis e inclusivos para os estudantes com TEA.
Adaptação de Materiais Didáticos	Adaptar os materiais didáticos, tais como livros, apostilas e apresentações, para que sejam mais compreensíveis para os estudantes com TEA.
Estratégias de Ensino	Utilizar estratégias de ensino que favoreçam a compreensão e o aprendizado dos estudantes com TEA, como uso de recursos visuais, linguagem clara e objetiva, entre outras.
Capacitação	Realizar capacitações para professores, servidores e colaboradores da UFMS sobre o TEA e como melhor lidar com as necessidades desses estudantes.
Ações de Sensibilização	Realizar ações de sensibilização e conscientização para a comunidade acadêmica sobre o TEA e sobre a importância do suporte e do respeito aos estudantes com essa condição.
Parcerias	Estabelecer parcerias com organizações e instituições externas para ampliar a oferta de recursos e serviços que possam ser utilizados pelos estudantes com TEA.

Fonte: Organizado pelo autor com base nas informações fornecidas pelo site do NAI da UFMS (2022).

É importante lembrar que essas ações podem variar conforme as necessidades específicas de cada estudante com TEA, por isso é importante que o NAI realize uma avaliação de cada caso, visando oferecer o suporte necessário para o estudante com TEA nessa Instituição. Já o Programa de Assistência Estudantil (PROAES) é um conjunto de políticas e programas desenvolvidos pela UFMS com o objetivo de promover a inclusão social e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em igualdade de condições com os demais estudantes.

O PROAES oferece diferentes tipos de ações institucionais, que incluem auxílio financeiro, orientação psicopedagógica, programas de alimentação e moradia estudantil, além de atividades de inclusão e acessibilidade (UFMS, 2022). Consoante com a Política de Inclusão da UFMS (UFMS, 2018), a Universidade tem como objetivo garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e conclusão dos cursos, independentemente de suas condições físicas, psicológicas ou sociais.

A UFMS possui também políticas e práticas que visam promover a inclusão e a diversidade, as quais incluem a reserva de vagas para pessoas com deficiência em seus cursos de graduação e pós-graduação e a realização de ações de conscientização sobre as questões de gênero, raça e orientação sexual. Além disso, a UFMS oferece serviços de apoio ao estudante, como o Programa de Assistência Estudantil, que tem como objetivo garantir condições para que os estudantes tenham êxito acadêmico e acesso aos bens culturais, científicos e tecnológicos produzidos pela instituição.

No que se refere à inclusão de estudantes com TEA, o PDI da UFMS de 2018-2022 apresenta ações voltadas à acessibilidade e à inclusão desse coletivo, como a oferta de atendimento psicopedagógico e o fornecimento de tecnologias assistivas para o uso em sala de aula. Nesse sentido, conclui-se que a manutenção de um compromisso por parte da UFMS em aprimorar suas políticas e práticas destinadas à efetivação da inclusão de estudantes com TEA e outras deficiências assume uma importância inquestionável. Esse imperativo é ressaltado em virtude das constatações advindas de pesquisas anteriores, que evidenciaram um aumento contínuo de número de indivíduos com essas características no país.

Além disso, quando ampliamos o foco para abranger a inclusão de toda a população que apresenta outras formas de deficiência, a relevância desse aprimoramento se amplifica consideravelmente. Portanto, a UFMS se encontra diante de um desafio de adaptação e melhoria em suas estratégias de inclusão, à medida que as demandas e as necessidades dos estudantes com TEA e outras deficiências se avolumam, exigindo, com isso, aprofundamento dos currículos de seus cursos de graduação e pós-graduação em todas as modalidades em que deverá estar disposta a revisar e reformular suas práticas, sempre com base nas evidências e nas mudanças no cenário social que envolve esse público.

Essa é uma tarefa que exige constante reflexão, diálogo e ação, uma vez que a inclusão só será alcançada quando todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, puderem participar plenamente da vida acadêmica e contribuir para uma sociedade mais igualitária, justa e respeitosa com os diferentes. Portanto, a promoção de ambientes inclusivos e a oferta de suporte adequado são aspectos cruciais para garantir uma experiência acadêmica positiva e bem-sucedida para esses estudantes.

Para uma compreensão mais detalhada das ações comuns adotadas pelas Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil em relação aos estudantes com TEA, recomenda-se a consulta ao Quadro 16, o qual apresenta uma análise abrangente, detalhando cada tipo de ação e fornecendo descrições específicas sobre como essas ações são implementadas em cada instituição.

Discussões sobre ações comuns e diferenciadas nas Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil em relação aos estudantes com TEA

A investigação dessas ações comuns em relação aos estudantes com TEA nas Universidades evidencia o compromisso dessas instituições em criar ambientes inclusivos e proporcionar condições igualitárias para estudantes com TEA. A análise detalhada no Quadro 16 oferece uma visão aprofundada das ações compartilhadas entre as Universidades Federais localizadas na região Centro-Oeste do Brasil, possibilitando uma compreensão abrangente das estratégias empregadas para promover a inclusão e o bem-estar desses estudantes no ambiente acadêmico. Essa estrutura tem como propósito fornecer uma visão detalhada e categorizada das práticas comuns implementadas por essas instituições de Educação Superior para apoiar a inclusão e promover a acessibilidade aos estudantes com TEA.

QUADRO 16. Ações comuns entre as Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil com relação aos estudantes com TEA

Tipo de Ação	Descrição
Acessibilidade Arquitetônica e Tecnológica	Investimento na adequação das instalações físicas e tecnológicas para torná-las acessíveis a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo adaptação de espaços físicos e disponibilização de tecnologias assistivas.
Acessibilidade Pedagógica	Oferta de apoio pedagógico especializado para estudantes com TEA, com planos de ensino personalizados, recursos educacionais adaptados e acompanhamento individualizado.
Formação de Professores e Servidores	Promoção da formação de professores e servidores sobre as necessidades específicas de estudantes com TEA para sensibilizá-los sobre questões de inclusão e oferecer um atendimento mais adequado. A forma de implementação dessa formação pode incluir workshops, cursos online, seminários, entre outras estratégias, para garantir que os educadores e servidores adquiram conhecimentos relevantes sobre o TEA e suas implicações na educação.

Fonte: Organizado pelo autor (2022).

Essa investigação não apenas destaca o compromisso institucional com a inclusão, mas também fornece uma base sólida para compreender as nuances das práticas adotadas. O aprofundamento na análise evidencia não apenas a diversidade de abordagens, mas também a eficácia e a relevância dessas estratégias para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA, reforçando a importância do contínuo aprimoramento dessas iniciativas. Essa compreensão serve como subsídio para futuras decisões e ações no sentido de aprimorar a inclusão desses estudantes no ambiente universitário.

A seguir, é apresentado o Quadro 17, o qual ilustra as ações distintas adotadas pelas Universidades Federais situadas na região Centro-Oeste do Brasil no contexto dos estudantes com TEA. Esse quadro proporciona uma análise pormenorizada das iniciativas específicas implementadas por cada universidade, evidenciando as estratégias particulares voltadas para a inclusão e o suporte aos estudantes com TEA em suas respectivas instituições.

Quadro 17. Ações diferenciadas entre as Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil com relação aos estudantes com TEA

Universidade	Ações diferenciadas entre as Universidades Federais
Universidade Federal de Brasília (UnB)	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e Apoio ao Estudante: oferece serviço de acolhimento e atendimento individualizado para estudantes com TEA, com orientações e suporte para sua integração no ambiente universitário. - Parcerias com Entidades Externas: estabelece parcerias com associações de pais de pessoas com TEA e instituições de ensino especializadas para fortalecer a rede de apoio e ampliar as possibilidades de atendimento e suporte.
Universidade Federal de Goiás (UFG)	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio à Saúde Mental: oferece atendimento psicológico especializado, apoio psicossocial para integração na vida universitária e orientação e acompanhamento com assistentes sociais.
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio Financeiro: oferece bolsas de estudo e auxílios financeiros. - Conscientização e Sensibilização: promove eventos, palestras e ações de sensibilização sobre a temática da inclusão e da acessibilidade.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio Financeiro: oferece bolsas de estudo e auxílios financeiros. - Conscientização e Sensibilização: sensibilização da comunidade universitária sobre a importância da inclusão de estudantes com deficiência; Realização de palestras e eventos para disseminar informações sobre o assunto.

Fonte: Organizado pelo autor (2022).

O exame das ações realizadas pelas Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil evidencia a existência de práticas comuns e diferenciadas no que tange aos estudantes com TEA. A análise proporciona uma compreensão abrangente das estratégias adotadas, revelando um panorama complexo de

iniciativas que refletem o compromisso dessas instituições com a inclusão e a diversidade. No contexto da UnB, destaca-se o comprometimento com o acolhimento e apoio aos estudantes com TEA. Isso se materializa por meio de serviços individualizados, orientações e suporte para a integração desses estudantes no ambiente universitário. Além disso, a UnB estabelece parcerias com entidades externas, como associações de pais de pessoas com TEA e instituições especializadas, buscando fortalecer a rede de apoio e ampliar as possibilidades de atendimento.

Na UFG, as ações diferenciadas concentram-se no apoio à saúde mental dos estudantes com TEA. Isso se traduz em atendimento psicológico especializado, suporte psicossocial para integração na vida universitária e orientação e acompanhamento com assistentes sociais. A UFMT adota estratégias específicas, como apoio financeiro por meio de bolsas de estudo e auxílios financeiros. Além disso, realiza conscientização e sensibilização por meio de eventos, palestras e ações que abordam a inclusão e a acessibilidade.

A UFMS enfatiza o apoio financeiro, proporcionando bolsas de estudo e auxílios financeiros. Além disso, destaca-se a sensibilização da comunidade universitária sobre a importância da inclusão de estudantes com deficiência, promovida por meio de palestras e eventos para disseminação de informações. Essas ações distintas e ao mesmo tempo complementares refletem a complexidade da inclusão de estudantes com TEA nas Universidades, demonstrando a necessidade de estratégias diversificadas para atender às demandas específicas desses estudantes.

Por fim, essas práticas singulares e ao mesmo tempo complementares sublinham a intrincada natureza da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente universitário. Elas evidenciam a necessidade premente de estratégias diversificadas para atender, de forma efetiva, às demandas específicas desses estudantes em todos os conteúdos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou o acesso e a permanência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas Universidades Federais da região Centro-Oeste do Brasil, a partir de uma perspectiva fundamentada no materialismo histórico-dialético e na pesquisa documental, entre os anos de 2019 e 2022, anos em que o país foi solapado pela pandemia de Covid-19.

Destacamos a importância do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como um instrumento estratégico adotado pelas Universidades Federais do Brasil. Ao delinear diretrizes, metas e ações específicas para um período determinado, o PDI reflete a identidade, bem como a missão e a visão da instituição, alinhando-se com as políticas públicas de Educação Superior no país (Brasil, 2004). Abrangendo diversas áreas, como cursos, pesquisa, extensão, infraestrutura, gestão de pessoas, internacionalização, inovação, inclusão social e sustentabilidade, o PDI visa proporcionar uma visão abrangente e estratégica (UFABC, 2021).

Importante ressaltar que a elaboração do PDI requer a participação ativa da comunidade acadêmica, promovendo a construção coletiva de metas e estratégias, considerando a diversidade de perspectivas (INEP, 2022). A revisão periódica do PDI, adaptando-se às transformações nos cenários acadêmico, social e político, é fundamental para assegurar sua relevância e eficácia ao longo do tempo. Esse documento desempenha um papel central na orientação das atividades acadêmicas, administrativas e de pesquisa, contribuindo de maneira significativa para a excelência e alinhamento da instituição com as demandas educacionais em curso.

A pesquisa documental, realizada com base na análise dos PDIs e de documentos legais das Universidades Federais da região Centro-Oeste do Brasil, revelou que, apesar dos avanços registrados nas últimas décadas, ainda existem lacunas a serem superadas para a promoção da inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior. Dentre as principais lacunas identificadas, destacam-se: a falta de informação e conscientização sobre o TEA, tanto entre a comunidade acadêmica quanto entre a sociedade em geral, bem como a necessidade de formação de profissionais qualificados para atender às necessidades específicas

dos estudantes com TEA e a discriminação e o preconceito, que ainda são obstáculos à inclusão.

A pesquisa revelou que, embora as Universidades Federais da região Centro-Oeste tenham implementado ações para promover a inclusão de estudantes com TEA, essas ações ainda são insuficientes para garantir a permanência desses estudantes na Educação Superior.

As análises numéricas revelam uma expressiva presença de estudantes nas Universidades Federais abordadas, totalizando 158.833 matrículas. Desse contingente, 120.748 alunos estão matriculados na modalidade presencial, enquanto 38.085 optaram pela modalidade a distância. A perspectiva quantitativa oferecida pelo INEP (2021) destaca que 0,9% do total de estudantes nessas instituições são identificados como pessoas com deficiência, incluindo a pessoa autista.

Explorando a diversidade de dados, observa-se que a maioria dos estudantes com deficiência se autodeclara como branca (49,1%), seguida pela categoria negra (25,7%). No que tange ao gênero, mulheres com deficiência compõem 57,6%, superando numericamente os homens com deficiência, que correspondem a 42,4%.

A regionalização do estudo evidencia que na região Centro-Oeste do Brasil, 6.136 estudantes com deficiência estão matriculados nas Universidades Federais locais, reforçando a heterogeneidade nos números apresentados por cada instituição.

Considerando a legislação vigente, a Lei n. 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, proporciona dados atualizados sobre estudantes com TEA. De acordo com o IBGE (2020), o Brasil possui uma população de 213,3 milhões de habitantes, dos quais 45,6 milhões apresentam alguma forma de deficiência, sendo que o TEA abrange aproximadamente 2,3 milhões de indivíduos.

Em última análise, ao examinar a distribuição etária, observa-se que 60% dos casos de TEA concentram-se na faixa de 5 a 17 anos, enquanto a faixa etária de 18 a 50 anos abarca cerca de 30%. A desigualdade na prevalência do TEA por raça também é evidenciada, conforme a pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2020), que revela uma prevalência de 1,6% em brancos e 0,7% em pretos e pardos.

Esses baixos números podem ser explicados por fatores como a falta de informação sobre as políticas de inclusão, o preconceito e a estigmatização das pessoas com TEA. Outro impasse observado é a necessidade de ampliar e qualificar os recursos e serviços de apoio aos estudantes com TEA.

Para superar essas insuficiências, é necessário que sejam desenvolvidas ações que promovam a conscientização e a formação da comunidade acadêmica, a qualificação de profissionais, assim como a disponibilização de recursos e infraestrutura adaptados e a criação de políticas e práticas inclusivas.

O presente estudo contribui para a compreensão da realidade da inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior brasileira, apontando caminhos para a superação e a promoção de uma educação inclusiva de fato.

Com base nos resultados da pesquisa, recomenda-se que sejam desenvolvidas as seguintes ações para promover a inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior brasileira: criação de programas de formação continuada para professores e demais profissionais da educação, com foco na inclusão de estudantes com TEA, disponibilização de recursos e infraestrutura adaptados às necessidades desses estudantes, como salas de aula acessíveis, equipamentos de acessibilidade e apoio técnico especializado, além de implementação de políticas e práticas inclusivas, que promovam a equidade e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Além dessas ações, é importante que sejam promovidos debates e discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior, envolvendo a comunidade acadêmica, a sociedade civil e os órgãos governamentais. A partir de um diálogo aberto e participativo, é possível construir caminhos para a superação dos obstáculos e a promoção de uma educação inclusiva de fato.

A partir da análise conceitual apresentada no subitem 1.1, é possível concluir que o TEA é uma condição complexa, com etiologia ainda não totalmente elucidada, que se manifesta em um espectro de características. Os déficits persistentes na comunicação social e interação social, bem como os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, são os principais elementos que definem o TEA.

No contexto educacional, as características do TEA podem apresentar intrincadas condições para a aprendizagem e participação dos estudantes com essa condição. No entanto, é importante ressaltar que, com o apoio adequado, esses estudantes podem ter sucesso na Educação Superior e na vida em geral.

As políticas de acesso e permanência na Educação Superior no Brasil têm evoluído ao longo dos anos, buscando ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência. No entanto, ainda há desafios a serem superados, como a redução das desigualdades socioeconômicas e a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A partir da análise do fundamento teórico, das regulamentações vigentes e das estratégias implementadas, é possível verificar que as políticas de acesso e permanência na Educação Superior no Brasil têm promovido avanços significativos na ampliação do acesso de pessoas com deficiência. No entanto, ainda há lacunas a serem superadas, tais como: redução das desigualdades socioeconômicas, pois a maioria das instituições de Educação Superior no Brasil são privadas, o que dificulta o acesso de pessoas com deficiência de baixa renda; garantia de uma educação inclusiva e de qualidade, sendo necessário que as instituições de Educação Superior se adaptem às necessidades dos estudantes com deficiência, oferecendo recursos e apoios adequados.

Para superar esses apontamentos, é necessário que as políticas públicas sejam ampliadas e fortalecidas, com foco na redução das desigualdades socioeconômicas e na garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A análise dos dados estatísticos e dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Universidades Públicas da região Centro-Oeste do Brasil indica que as políticas e ações voltadas para a promoção da permanência dos estudantes com TEA na Educação Superior ainda estão em desenvolvimento. Embora haja um aumento no número de matrículas de estudantes com TEA nas Universidades Públicas da região, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a permanência e a conclusão do curso.

Os PDI das Universidades Públicas da região Centro-Oeste do Brasil apresentam ações voltadas para a acessibilidade física, estrutura física, materiais

de apoio e ações afirmativas. No entanto, essas ações ainda são insuficientes para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA.

A investigação das ações comuns e diferenciadas adotadas pelas Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil em relação aos estudantes com TEA revela um panorama complexo de iniciativas, que refletem o compromisso dessas instituições com a inclusão e a diversidade.

As ações comuns, que incluem acessibilidade arquitetônica e tecnológica, acessibilidade pedagógica e formação de professores e servidores, são essenciais para garantir que os estudantes com TEA tenham condições de acesso e permanência no ambiente universitário.

As ações diferenciadas, que incluem acolhimento e apoio ao estudante, apoio à saúde mental, apoio financeiro, conscientização e sensibilização, buscam atender às demandas específicas dos estudantes com TEA, que podem variar de acordo com o grau de comprometimento do espectro.

Essas ações distintas e ao mesmo tempo complementares refletem a complexidade da inclusão de estudantes com TEA nas Universidades, demonstrando a necessidade de estratégias diversificadas para atender às demandas específicas desses estudantes.

Em suma, as Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil estão comprometidas com a inclusão de estudantes com TEA, mas ainda é necessário ampliar a oferta de ações diferenciadas, com foco no acolhimento e no apoio ao estudante, bem como no apoio à saúde mental e na conscientização e sensibilização da comunidade universitária.

Os resultados obtidos permitiram identificar que, embora o acesso de estudantes com deficiência seja efetivado por meio da Lei de Cotas, e sua permanência seja incentivada por programas existentes nas instituições pesquisadas, contribuindo para a conclusão do curso por parte dos estudantes que conseguem acessar esse nível educacional, tanto os dispositivos legais brasileiros quanto os PDIs das Universidades selecionadas apresentam ações específicas para atender aos estudantes com TEA, o que nos permite defender que o acesso à educação para pessoas com TEA representa um avanço na história educacional do Brasil. No entanto, existem barreiras à aprendizagem e à participação que impactam a rotina acadêmica desses estudantes nas Universidades Públicas, as

quais necessitam que as políticas educacionais no âmbito da Educação Superior assegurem as condições de aprendizagem para que o estudante autista possa concluir seu curso com sucesso.

Torna-se importante para futuros pesquisadores observarem o fenômeno de diagnósticos de autismo em adultos, pós pandemia de COVID-19 e seus impactos, a médio e longo prazos nas Universidades, bem como o mercantilismo exacerbado frente ao autismo e às terapias como ABA, por exemplo, que vêm sendo colocadas como uma “tábua de salvação” para a condição autista.

Esta pesquisa aponta a necessidade de futuras investigações acadêmicas que possam incluir novos resultados sobre realidades distintas e ampliar os estudos e a visibilidade do estudante com TEA na Educação Superior do Brasil e as experiências que o estudante e professores têm uns com os outros na trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. C. Políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, p. 89-102, jul. 2015. ISSN 2237-3667. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/revistaespacopedagogico/article/view/4406> Acesso em: 12 nov. 2019.

ALVES, M. Aconselhamento parental na Síndrome de Asperger. **Revista Diversidades**, Medeira, PT, n. 26, p. 4-8. 2009.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Augmentative and Alternative Communication (AAC)**. 2020. Disponível em: <https://www.asha.org/practice-portal/>. Acesso em: 16. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 49, p. 299–312, 2014. DOI: 10.5902/1984686X9037. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037>. Acesso em: 6 out. 2023.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. esp., p. 115-125, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400115&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2021.

ANDIFES. **IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES**. 2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/IV-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ARENDT, H. Totalitarian Imperialism: reflections on the Hungarian Revolution. **The journal of politics**, v. 20, n. 1, p. 5-43, 1958.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO (Abra). **Programa de Intervenção Precoce para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <https://abraça.org.br/>. Acesso em: 31 jul. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA AÇÃO POR DIREITOS DAS PESSOAS AUTISTAS (Abraça). **Pessoas Autistas, Protagonistas de um Brasil mais Inclusivo**. 2016. Disponível em: <https://abraça.net.br>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. **A importância do apoio psicológico para estudantes universitários**. 2016 Disponível em: <https://www.abp.org.br/post/a-importancia-do-apoio-psicologico-para-estudantes-universitarios>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ATTWOOD, T. **The Complete Guide to Asperger's Syndrome**. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2016

AUTISM SPEAKS. **Manual Transição Para Vida Adulta**. Serviços de Família. 2008a. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/Manual%20Transicao%20para%20a%20Vida%20Adulta-%20Autismo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020. Ok ok

AUTISM SPEAKS. **Postsecondary educational opportunities**. 2008b. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/tool-kit-excerpt/postsecondary-educational-opportunities>. Acesso: 10 ago. 2020.

AUTISM SPECTRUM NEWS. Autismo. 2023. Disponível em: <https://autismo.org.es/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

AUTISTIC HOYA. **The Significance of Semantics: Person-First Language: What It Means and Why It Matters**. 2011. Disponível em: <https://www.autistichoya.com/2011/08/significance-of-semantics-person-first.html>. Acesso em: 11 abr. 2023.

AUTISTIC SELF ADVOCACY NETWORK (ASAN). (n.d.). About ASAN: Identity-First Language. 2011. Disponível em: <https://autisticadvocacy.org/about-asan/identity-first-language/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

AYTO, J. **Word origins: The hidden histories of English words from A to Z**. A&C Black Business Information and Development, 1990.

AZEVÊDO, M. D. A.; ALENCAR, S. A.; AZEVEDO, H. S. F. S.; AZEVEDO, J. M. A. Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental I: utilização de material concreto no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Conexão na Amazônia**, v. 1, n. 2, p. 109-134, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/download/15/30/316>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BANDEIRA, Luana Lopes. **Olhar de Discentes com TEA e de Seus Docentes sobre o Processo de Inclusão na UNB**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2020.

BARBOSA, H. F.; GOMES, A. L. L. A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade. **Anais VI CONEDU...**, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/trabalho_ev127_md1_sa11_id7937_14082019172218.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

BARBOSA, I. T.; LEITE, M. V. Políticas de inclusão na escola pública: a perspectiva da educação especial. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 3, p. 97-108, 2018.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº

44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 10 set. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. The Picture Exchange Communication System. **Focus on Autistic Behavior**, v. 9, n. 3, p. 1-19, 1994. <https://doi.org/10.1177/108835769400900301>. Acesso 6 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos (ProUni)**. s/d. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)**. s/d. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada (SISU)**. s/d. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em 31 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02**. Brasília, DF: CNE/CES, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 5 maio de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em 5 maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação** (CONAE). Dezembro, 2008b.

BRASIL. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital INCLUIR 04/2008. **Diário Oficial da União** nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 4**, de 1º de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 2 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. 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. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/LEI/l12.764.htm. Acesso: 11 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
16.Out.2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012c.

BRASIL. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a acessibilidade nas instituições de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13/2016. 2012d. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>.16.Out.2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Autismo e Síndrome de Asperger: guia de orientações para pais e cuidadores**. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Autismo e saúde mental na atenção básica: caderno do gestor**. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/LEI/L13005.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2014d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/LEI/l13146.htm. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 13**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação ofertados pelas instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Edição: 90, Seção: 1, p. 47, 12 de maio de 2016a.

BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Presencial e a Distância - Reconhecimento - Renovação de Reconhecimento**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2.573/2019**. Altera as Leis n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), e dá outras providências. 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139263>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC/SEMESP, 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.977**, de 8 de janeiro de 2020. Obriga os planos de saúde a oferecer tratamento multidisciplinar para pessoas com TEA.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e Universidades?** 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-Universidades>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Presidente Lula sanciona Projeto de Lei que atualiza a Lei de Cotas**. Texto altera o mecanismo de ingresso de cotistas ao ensino superior, ajusta o critério de renda para reserva de vagas e inclui estudantes quilombolas como beneficiários. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/presidente-lula-sanciona-pl-que-atualiza-lei-de-cotas>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRINCKERHOFF, L. C; MCGUIRE, J.; SHAW S. F. Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities: **A Handbook for Practitioners**. Pro-ed, 1992.

BOSA, C. A.; CALIAS, L. S. Enfoques atuais sobre o autismo infantil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 2, p. 19-28, 2008.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2011.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior Brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez., 2017.

CAMALIONTE, D. de O.; KONDO, L.; ROCHA, A. N. D. C. Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. e26/1–24, 2021. DOI: 10.5902/1984686X64322. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64322>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CAMPBELL, F. K. Exploring internalized ableism using critical race theory. **Disability & Society**, v. 23, n. 2, p. 151–162, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687590701841190>. Acesso em: 14. out. 2023.

CANAL, Sandra. **A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2021.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Adults with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability: **A Public Health Priority**, 2018.

https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/adults_with_asd_id_public_health_priority.pdf Acesso em: 20 jun. 2022.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1993.

COSTA, J. A.; MADRUGA, R. S.; ANACHE, A. A.; SEBASTIAN-HEREDERO, E. Desafios e perspectivas do estudante com deficiência visual na educação superior: análise da produção científica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, Esp., p. 1118-1136, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766276012/html/>. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14338.

CORRÊA, A. G.; NASCIMENTO, A. F. Transtornos globais do desenvolvimento infantil. *In*: MOURA GONÇALVES, M. V.; FIGUEIREDO, M. I. A. A.; CAMURÇA-COSTA, H. **Fundamentos em Pediatria**: Diagnóstico e Tratamento. São Paulo: Atheneu, 2014.

CORDEIRO, M. J. J. A.; CORDEIRO, A. L. A. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). *In*: XXIII Seminário da rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. **Anais eletrônicos...** Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015. p. 831-851. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

COLL, C., MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CRUZ, L. L. S. **Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Superior**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2021.

DALARI, D. A. **O Estado de Direito**: uma concepção dialética. São Paulo: Saraiva, 1998.

DAWSON, G. et al. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. **Pediatrics**, 125(1), e17-23. DOI: 10.1542/peds.2009-0958. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19948568/>. Acesso em: 18.out. 2023.

DENNING, C. B.; MOODY, A. K. Supporting Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings: Rethinking Instruction and Design. **Electronic Journal for Inclusive Education**, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=ejie>. Acesso em: 27 out. 2023.

DUNN, D. S.; ANDREWS, E. E. Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. **American Psychologist**, v. 70, n. 3, p. 255–264, 2015. Disponível em: doi: 10.1037/a0038636. Acesso em: 16. out. 2023.

FELIPE, J. P. Reflexão sobre políticas afirmativas de ingresso e permanência para Pessoas com Deficiência na UFABC. In: ZIMERMAN, A. (Org.). **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013. p. 20-44.

FERRAZZA, D. A. Psicologia e políticas públicas: desafios para superação de práticas normativas. **Revista Polis Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 36-58, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2023.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; PRETTE, Z. A. P. D. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, v. 29, p. 1-7, 2007.

FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de; SILVA, Andréa Costa da; GIROUX, H. A. (Org.). **Educação, direitos sociais e políticas públicas: práticas, críticas e utopias**. Salvador: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUFBA, 2022. 526 p. ISBN: 978-65-5630-358-1. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36018/4/educacao-direitos-sociais-politicas-publicas-RI.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo e Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 2002.

FRAZÃO, C. A. T. O direito ao acesso à educação da pessoa com transtorno espectro autista TEA após a LEI Berenice Piana n. 12.764/12: violação de preceito fundamental ou descumprimento de relação contratual. **Jus.com.br**, 2019.

FURLAN, E. G. M. et al. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 416-438, 2020.

GADIA, Carlos. *Aprendizagem e autismo: transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: **Artmed**, 2014.

GAUDERER, T. A. Executing Functions in Autism Spectrum Disorder: A Conceptual Overview. **Journal of Autism & Developmental Disorders**, v. 45, n. 8, p. 2617–2625, 2015.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GIMENEZ, F. V. **Expansão e inclusão na educação superior: a bolsa permanência na UFMS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Campo Grande, MS. 2017. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3146>. Acesso em: 11 abr. 2022.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GOMES, M. C. C. **Envolvimento Familiar e Autonomia na Criança com Síndrome de Asperger**. Porto, PT, 2013. Disponível http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1257/PG-EE_2013CarmoGomes.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 out. 2019.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRINER, A.; SAMPAIO, L. M. B.; SAMPAIO, R. M. B. A política afirmativa: o caso da universidade federal do Rio Grande do Norte. **Revista de Administração Pública**, v. 49, n. 5, p. 1291-1317, out. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122015000501291&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612123593>.

GUEDES, A. M. **Institucionalização da política de cotas para estudantes com deficiência na educação superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

GUSMÃO, T. Autismo: Preocupação Mundial – Prevalência. **Intervenção em ABA**, 2021. Disponível em: <https://envolveaba.com.br/blog/post/44/autismo-preocupacao-mundial-prevalencia>. Acesso em: 27 nov. 2022.

HALL, T.; STRANGMAN, N.; MEYER, A. **Differentiated instruction and implications for UDL implementation**. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. 2003. Disponível em: <https://www.cast.org/products-services/resources/2014/ncac-differentiated-instruction-udl>. 16.out. 2023.

HEHIR, T. Eliminating ableism in education. **Harvard Educational Review**, v.75, n. 4, p. 1–32, 2002.

HULL, L.; PETRIDES, K. V.; MANDY, W. O fenótipo e camuflagem do autismo feminino: uma revisão narrativa. **Revista J Autismo Dev Disord**, v. 7, p. 306–317, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-020-00197-9>. DOI: 10.1007/s40489-020-00197-9. 19.set. 2023.

IBGE. **Censo demográfico 2000**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/en/statistics/social/population/9662-census-demographic-stratification-and-brazilian-households.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20 jun. 2022.

IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go.html>. Acesso em: 10 abr. 2023.

IBGE. **Vamos conhecer o Brasil**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao>. Acesso em: 12 abr. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde- PNS**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html?&t=resultados>. Acesso em: 12 abr. 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior, 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 abr. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual para Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação em Fluxo de Avaliação Externa In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/manual_para_ies_e_cursos_em_fluxo_avaliativo_sinaes.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/notas_estatisticas/notas_estatisticas_censo_superior_2019.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2022.

JONES, A.; BROWN, C. Differences in Adult and Childhood Autism Spectrum Disorder: Comparisons from the Literature. **Journal of Autism Studies**, v. 15, n. 3, p. 112-125, 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2023.1087122/full>. Acesso em: 16 out. 2023.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, Baltimore, v. 2, p. 217-250, 1943.

KEINERT, T. M. R.; ANTONIUK, S. A. Transtornos globais do desenvolvimento: critérios diagnósticos. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 23, n. 1, p. 31-40, 2001.

LAI, M. C., LOMBARDO, M. V.; BARON-COHEN, S. Autism. **The Lancet**, v. 383, n. 9920, p. 896–910, 2013. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1). Acesso em: 27 nov. 2022.

LEAL, N. M. O. Evasão Escolar: As Causas e as Consequências de uma Negligência Social. **Criar Educação**, Criciúma, v. 8, n. 2, p. 211-220, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/download/5179/4778/14345>. Acesso em: 20 out. 2023.

LIBÂNIO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2016.

LIVINGSTON, L. A.; HAPPÉ, F. (2017). Conceptualising compensation in neurodevelopmental disorders: Reflections from autism spectrum disorder. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 80, p. 729–742, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.05.008>. Acesso em: 27 nov. 2022.

LOUREIRO, C.; FERREIRA, M. M. F.; SANTOS, M. R. Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes. **Revista de Enfermagem**, v. 3, n. 10, p. 79-88, 2013. doi: 10.12707/R12114

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. Brasil e Editora Boitempo, 2023. ok

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/52924-220989-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/52924-220989-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 19.set. 2023.

MACIEL, C. E. **Inclusão e Educação Superior**: ambiguidades de um discurso. Curitiba: Appris, 2020.

MANDY, W. The old and the new way of understanding autistic lives: Reflections on the life of Donald Triplett, the first person diagnosed as autistic (Editorial). In: **Autism**, v. 27, i. 7, Oct. 2023, p. 1853-1855, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/13623613231194476>. Editorial: The old and the new way of understanding autistic lives: Reflections on the life of Donald Triplett, the first person diagnosed as autistic. Acesso em: 25 out. 2023.

MARION, Kim. Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals (2007). **Canadian Journal of Occupational Therapy**, v. 75, n. 5, p. 281, dez. 2008. Disponível em:

link.gale.com/apps/doc/A200726277/AONE?u=anon~fed23719&sid=googleScholar&xid=38250ece. Acesso em: 27 out. 2023.

MARIUZZO, Patrícia. Novas cores e contornos na Universidade - o perfil do estudante universitário brasileiro: o país avança na inclusão de estudantes no ensino superior, mas as políticas públicas precisam de aperfeiçoamentos, especialmente as de permanência. **Ciência. Culto.**, São Paulo, v. 1, p. 01-06, março de 2023. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252023000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 out. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20230012>.

MATIAS, A. Região Centro-Oeste. **Brasil Escola**. [s.d.] Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regiao-centro-oeste.htm>. Acesso em 10 de nov. 2024.

MATTILA, M. L.; HURTIG, T.; HAAPSAMO, H.; JUSSILA, K.; KUUSIKKO-GAUFFIN, S.; KIELINEN, M.; LINNA, S. L.; EBELING, H.; BLOIGU, R.; JOSKITT, L.; PAULS, D. L.; MOILANEN, I. Comorbid Psychiatric Disorders Associated with Asperger Syndrome/High-Functioning Autism: A Community- and Clinic-Based Study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 40, n. 9, p. 1080-1093, 2010. Doi: 10.1007/s10803-010-0958-2. PMID: 20177765. Acesso em: 27 nov. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista** 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista** . São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Edições Progresso, 1973.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MILLAR, D.; LIGHT, J.; SCHLOSSER R. W. The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 49, n. 2, p. 137-147, 2006. doi: 10.1044/1092-4388(2006/021). PMID: 16671842

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MITCHELL, D. Contextualizando a deficiência. *In*: Mitchell, D.; Snyder, S. (Eds.). **Cultura e síndrome de Down**: Contribuições para a qualidade de vida. Porto Alegre: Artmed, 2005. (p. 9-36).

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. Dossiê: Educação Inclusiva: das

Políticas às Práticas Educacionais. **Educar em revista**, v. 41, set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>. Acesso em: 6 out. 2023.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, R. S. O direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil: trajetória histórica e análise da legislação. ANPED SUL, 10., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos. Florianópolis: ANPED SUL, 2015**. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professor/giovani/apoio/2015/Eixo%203/GT15/GT15%20Ribeiro%20dos%20Santos%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

OCTAVIO, A. J. M.; EVARISTO, A. L. A.; CARVALHO, B. M.; FANTACINI, R. A. F. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. 01-15, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i1.635>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 15 set. 2023.

ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. **Etymology**. Disponível em: <https://www.etymonline.com/word/inclusion>. Acesso em: 14. out. 2023.

PALUMBO, L. P. A efetivação dos direitos das pessoas com deficiência pelos sistemas de proteção dos direitos humanos: sistema americano e europeu. **Revista Científica Eletrônica do Curso de Direito**, São Paulo, a. I, n. 2, p. 2-22, jul. 2012. Disponível: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/trabalho_ev127_md1_sa11_id7937_14082019172218.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

PAVÃO, S. M. O. (Org.). **Pautando a efetividade da produção científica em ações afirmativas**: Programa Pré-Acadêmico Abdias Nascimento Santa Maria, RS. FACOS-UFSM, 2019. 266 p. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18769>. Acesso em; 15 abri. 2022.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, set. 2011. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812011000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2023.

PIERANGELO, Giuliani; GIULIANO, Gary A. **Teaching Students With Autism Spectrum Disorders: A Step-by-Step Guide for Educators**. Guilford Publications Corwin, 2008. Publisher: Skyhorse Publishing.

RANIERI, N. B. **Educação superior, direito e Estado**. São Paulo: Edusp: Fapesp, 2000.

RASKIND, Marshall H.; HIGGINS, Ellen L. Postsecondary Education and Training for Students with Learning Disabilities: an overview. **Journal of Learning Disabilities**. v. 31, n. 1, p. 27-40, 1998.

RODRIGUES, Pollyanna Salles; PEREIRA, Éverton Luís. A percepção das pessoas com deficiência sobre o trabalho e a Lei de Cotas: uma revisão da literatura. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, e310114, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/CtnGmHHjf9Z5zpCpqdWJVky/?format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

RODRIGUES, Anália Ferraz; NEVES, Daniela Tatsch; PADILHA, Francieli Pedrosa Gomes; CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica**. Autismo: pesquisas e relatos. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. p. 200-210. doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-67-1_017. Acesso em: 15 set. 2023.

ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. **Cad. Bras. Ter. Ocup**, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019.

SALEND, S. J. **Creating inclusive classrooms**: Effective, differentiated and reflective practices. United States: PearsonMerrill Prentice Hall, 2008.

SANTOS, F. K. R.; PORTELA, J. C. Práticas de comunicação científica em periódicos brasileiros (on-line) de semiótica. **RevLet**, n. 2, 2020. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/578.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. São Paulo: Record, 2013.

SILVA, C. (Org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003. p. 17-38.

SILVA, R. A. Psicologia: **Perspectiva Dialética**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SILVA, V. C. **O Estudante com Transtorno do Espectro Autista nas Universidades Brasileiras**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020a.

SILVA, A. A. et al. Políticas de ação afirmativa nas Universidades públicas brasileiras: um panorama das pesquisas recentes. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas**

Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 968-989, 2020. Disponível em: DOI: 10.1590/s0104-40362019002701839. Acesso em 19 set 2022

SIQUEIRA, T. C. B.; CARNEIRO, M. E. F.; AFONSO, L. H. R.; MESQUITA, M. C. D. A ANFOPE e a Base Comum Nacional: uma leitura da construção histórica articulada. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 425-452, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4557>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SOUZA, Ravelli Henrique; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de. Gênero, Sexualidade e Escola: Por uma Educação Plural. **Revista Inter-Ação**, 45(2): 463-76. Goiânia, 2020. DOI: 10.5216/ia.V4512.48935. Acesso em: 19.set. 2023.

SPOSITO, M. P. SOUZA, R.; SILVA, F. A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v.44, p.1-24, 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Rio de Janeiro: Editora Revinter. 1990.

THE AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES MONITORING (ADDM). Autism prevalence on the rise. **Centers for Disease Control and Prevention**. 2018. Disponível em: <https://www.cdc.gov/features/new-autism-data/index.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

TIERNEY, S., BURNS, J.; KILBEY, E. Looking behind the mask: Social coping strategies of girls on the autistic spectrum. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 23, p. 73–83, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.012>. Acesso em: 27 nov. 2022.

TISMOO. **CDC divulga novos números de autismo nos EUA**: 1 para 59. Ciência, Destaques, Diagnóstico, Saúde. 2018. Disponível em: <https://tismoo.us/destaques/cdc-divulga-novos-numeros-de-autismo-nos-eua-1-para-59/>. Acesso em: 22. out. 2023.

UFABC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2025**. Disponível em: <https://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi> . Acesso em: 25 nov. 2023.

UFG. **Estatuto título I**: Da Universidade, seus Princípios e suas Finalidades CAPÍTULO I: Da Personalidade e Autonomia. Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <https://ufg.br/n/60548-estatuto-titulo-i>. Acesso em: 20 maio 2022.

UFG. **Histórico da UFG**. Disponível em: <http://www.ufg.br/p/881-historico>. Acesso em: 06 de agosto de 2021.

UFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFG (2018-2022)**. Goiânia,GO: UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1094/o/PDI-UFG_Plano_de_desenvolvimento_institucional.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

UFMS. **Resolução (CD) n. 124**, de 26 de fevereiro de 2021. Plano de Acessibilidade. Disponível em: https://www.ufms.br/plano-de-acessibilidade_resolucao-cd-n-124-de-26-02-2021/. Acesso em: 25 de Jul. 2021.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024)**. Campo Grande, MS, 2023. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2023/06/pdi-ppi-2020-2024-v2.2-web.pdf>Acesso em: 11 abr. 2023.

UFMS. **UFMS está entre as dez universidades públicas com maior representatividade de alunos com deficiência** Disponível em: <https://www.ufms.br/ufms-esta-entre-as-dez-universidades-publicas-com-maior-representatividade-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 de out. 2022.

UFMS. **Historico**: Disponível em: <https://www.ufms.br/historico/> . Acesso em: 20 abr. 2023.

UFMS. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFMS (PROAES)**. Campo Grande, MS: UFMS, 2022. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/acoes/nucleos-de-acessibilidade-e-inclusao/>.Acesso em: 20 jun. 2022.

UFMS. **Política de Inclusão da UFMS. 2018**. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/files/2018/10/Pol%C3%ADtica-de-Inclus%C3%A3o-UFMS.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

UFMT. **Histórico**. Disponível em <https://www.ufmt.br/ufmt/site/index.php/historico>. Acesso em: 20 abr. 2023.

UFMT. **Institucional**. Disponível em: <https://www.ufmt.br/pagina/index/5>. Acesso em: 06 de ago 2021.

UFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Cuiabá, MT: UFMT, 2019. Disponível em: https://www.ufmt.br/unidade/pdi/pagina/pdi-2019-2023/12121#top_page. Acesso em 02 maio 2022.

UFMT. **Diretoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil**. Relatório anual de atividades 2020. Cuiabá, MT, 2021. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ufmt/site/uploads/relatorio-de-acoes-afirmativas-e-assistencia-estudantil-2020.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

UFMT. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e Notícias**. 2022. Disponível em: <https://ufmt.br/unidade/nai/noticias?page=1>. Acesso em: 15 set. 2023.

UFMT. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)**. Cuiabá, MT: 2023. Disponível em: <https://ufmt.br/unidade/nai>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFSCAR. **Políticas de inclusão na Universidade Federal de São Carlos**: Disponível em: <https://www.ufscar.br/noticias-hidden/36810-politicas-de-inclusao-na-ufscar-como-a-universidade-garante-o-direito-a-educacao-de-todos-os-estudantes>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UNB. **Resolução n. 0050/2019**. Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2019. Disponível em https://www.unb.br/administracao/orgaos/cad/resolucoes/2019/0050_2019_resolucao_cad_unb.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

UNB. **Boas vindas UnB**. Disponível em: <https://boasvindas.unb.br/servicos2/>. Acesso em: 17 de out. 2022.

UNB. **História da UnB**. 2022. Disponível em: <https://www.unb.br/historia>. Acesso em: 06 de ago 2022.

UNB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)**. Brasília, DF: UnB, 2017. Disponível em: http://www.unb.br/images/documentos/pdi2018_2022.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

UNB. **Programa de Apoio à Inclusão (PAI)**. Relatório de atividades 2020. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://www.pai.unb.br/images/relatorios/Relatorio-Anual-2020.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

UNESCO. **Education for people and planet: Creating sustainable futures for all**. France: UNESCO Publishing, 2017.

UNESCO. **Inclusão e educação**: como garantir o acesso à educação para todos.

UNESCO Brasil, 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/inclusao-e-educacao-como-garantir-o-acesso-a-educacao-para-todos/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UNIFESP. **Acessibilidade para Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo: Orientações para o Ensino Superior**. Volume 1 - 1a edição. 2020. Disponível em: https://accessibilidade.unifesp.br/images/PDF/Ebook-Colecao-TEA_01-2020.pdf. Acesso em: Acesso em: dia 16.out. 2023.

VEGNERS, E. C. Joaquim Barbosa Gomes – Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. **Cadernos de direito**, v. 4, n. 6, p. 218-221, 2004.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 51, n. 37, p. 224–250, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7178. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178>. Acesso em: 11 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1997.

WONG, C. et al. (2014). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorders, **National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders**. Disponível em: <https://www.sciepub.com/reference/186671>. Acesso em: 16.set. 2022.

WONG, W. H., Cheung, S. S., Ruble, L., & All Authors. (2018). MEBook: Multimedia Social Greetings Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. **IEEE Transactions on Learning Technologies**, Publicado em 2018. DOI: 10.1109/TLT.2017.2772255. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8103797/citations#citations>. Acesso em: 16.set. 2022.