



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
NÍVEL DOUTORADO

**SOLANGE CRISTINA DA SILVA**

**ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR**

Florianópolis

2020

SOLANGE CRISTINA DA SILVA

**ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Daniela Ribeiro Schneider, Dra.  
Coorientador: Prof. Adriano Henrique Nuernberg, Dr.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Solange Cristina da  
ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR / Solange Cristina da  
Silva ; orientador, Daniela Ribeiro Schneider,  
coorientador, Adriano Henrique Nuernberg, 2020.  
281 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Acessibilidade. 3. Transtorno do  
Espectro Autista. 4. Ensino Superior. 5. Estudos sobre  
Deficiência. I. Schneider, Daniela Ribeiro. II. Nuernberg,  
Adriano Henrique. III. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

SOLANGE CRISTINA DA SILVA

**ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR**

O presente trabalho, em nível de doutorado, foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta dos seguintes membros:

Prof. Doutor Gustavo Schultz Gattino  
Examinador Externo – Program Musicoterapy  
*Aalborg of University/DK*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselaine Ripa  
Examinadora Externa – PPGE/UDESC  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marivete Gesser  
Examinadora Interna – PPGP/UFSC  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão, que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Psicologia.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Barbará S. Bousfield  
Coordenadora do Programa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Ribeiro Schneider  
Orientadora

Florianópolis

2020.

*Àqueles que resistem e insistem em fazer um mundo melhor.*

## AGRADECIMENTOS

“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (Joan Manuel Serrat / Antonio Machado). Fazendo o caminho, fui encontrando pessoas que fizeram parte dessa história: algumas deram as sementes; outras a água para matar minha sede; outras brindaram comigo os prazeres, a alegria e cada conquista; outras ofereceram o colo para amenizar meu cansaço, as dores e a tristeza; outras caminharam comigo. O ser humano se impõe, e como resultado dessa caminhada, de todo sentimento e dinamicidade vivida, a pesquisa toma forma e se materializa nessa produção. Aqui há lágrimas, suor, dor, mas também há vida, compromisso, amor, satisfação e agradecimento. Aqui não morre uma flor, mas é nova semente que cai em solo fértil para formar um jardim. Assim, mesmo sem nomear todas as pessoas (nomearei algumas representando todas) que fizeram parte dessa história, meus sinceros agradecimentos.

À minha família, de perto e de longe, que sempre esteve comigo, me apoiando, incentivando, acreditando que era possível e me acolhendo nos momentos de angústias e incertezas. Aos meus dois amores: um moço lindo, que refuta todas as minhas certezas absolutas e fez com que eu me resignificasse a cada dia, mostrando-me que o mundo é muito maior que não cabe numa caixa teórica, além dos cafunés e beijinhos que me revigoram sempre – meu companheiro, que sempre me apoia e me faz acreditar na minha capacidade de ultrapassar os obstáculos. À minha irmã, parceira de todas as horas e à minha mãe (*in memoriam*) que sempre foi/é meu colo, minha energia vital. Ao Pancho Villa (*in memoriam*) por seu amor incondicional, suas lambidas de acalento e alegria, representando todos os bichinhos da minha vida. À toda a minha “grande família” (risos), minha gratidão!

Ao meu mestre, Prof. Adriano H. Nuernberg, pois sem ele eu não estaria aqui fazendo esta pesquisa e resignificando o conceito de deficiência e meu fazer pedagógico. Aprendi muito, aprendo e sempre aprenderei contigo. Meu (sempre) mestre.

À Prof.<sup>a</sup> Daniela R. Schneider, minha parceira e orientadora querida, que me acolheu num dos momentos mais difíceis do doutorado. Minha gratidão e admiração.

À Prof.<sup>a</sup> Marivete Gesser, pelo acolhimento e ensinamentos em todo o percurso. Mesmo com as grandes demandas da Universidade sempre achava um jeitinho para me auxiliar. Aprendo muito contigo. Você é demais!

À Prof.<sup>a</sup> Liliana Passerino (*in memoriam*), à Prof.<sup>a</sup> Maria Silvia Carneiro e ao Prof. Gustavo S. Gattino, pela amizade, parceria e significativas contribuições como membros da banca de qualificação da minha tese.

Às amigas incansáveis Rose Clér e Geisa, pelo apoio, trocas, leituras, parceria, amorosidade e amizade. Às amigas Débora, Sara, Patrícia, Adrianna e Ana Carolina pelo apoio, aposta e carinho, e tantas outras que fizeram parte dessa trajetória. Todas companheiras na luta por uma educação mais equitativa e inclusiva.

À amiga Taísa (*in memoriam*), que ao marcar minha história com sua existência material apressada fez de mim uma pessoa melhor. Em outro plano, sua presença em pensamento e coração ainda me dá conselhos e me faz rir do cotidiano.

Às/aos amigos e amigas do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED/UFSC) e Laboratório de Educação Inclusiva (LEdi/UFSC) pela acolhida, leveza, apoio e tantos carinhos, trocas e aprendizados compartilhados. Vocês contribuíram muito para eu me ressignificar enquanto pessoa e profissional e saber que não estou só, que “ninguém soltará a mão de ninguém”.

Ao Érik e a Daniela, pelo apoio estatístico, à Fernanda, pelas transcrições, às descritoras de imagem, tradutora-intérpretes e aos técnicos da secretaria da Graduação e Pós-Graduação em Psicologia, pelo competente trabalho. Agradeço também ao recepcionista do prédio novo da Psicologia, que ao entregar a chave da sala do NED, sempre tinha um sorriso caloroso para abrilhantar meu dia. Por meio desses, agradeço a todos os técnicos e terceirizados, da faxineira ao gestor, pois todos eles tiveram sua contribuição nesse processo.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pelo aprendizado e apoio em diferentes momentos dessa caminhada. Também, as professoras de outros centros, como a Prof.<sup>a</sup> Alessandra, pela parceria, acolhimento, trocas e aprendizagem.

Às instituições – Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) –, sendo a primeira, a universidade que trabalho, por conceder a oportunidade de dedicação integral ao doutorado, e a segunda, por me receber, apostar em mim enquanto pesquisadora e oportunizar o aprimoramento da minha formação. Um agradecimento especial à equipe do Centro de Educação a Distância, por tornar minha licença capacitação possível e os apoios na burocracia do processo.

Ao Matheus, Cleber e Ricardo, parceiros solícitos que tanto contribuíram para a minha jornada. Agradeço também aos meus parceiros com autismo que fizeram parte de vários momentos da pesquisa, seja como juízes de conteúdo, seja como avaliadores, leitores, partícipes.... Sem vocês nada disso teria sentido!

Às instituições e às pessoas que aceitaram participar da pesquisa, mesmo com muitas demandas da academia, por acreditarem no meu trabalho e contribuírem tão significativamente para as reflexões dessa tese. Isso só foi possível por causa de vocês!

Ao Pedro Lucena, por me abraçar com sua poesia nos momentos de cansaço. Com sua poesia, quero que todos e todas sintam-se abraçados(as) como eu fui.

**Expectativas?**

Da vida quero o viva!

Do abraço o aperto.

Do hoje o instante, do amanhã recomeço.

(Pedro Lucena – pessoa com autismo “não verbal”)<sup>1</sup>

Aprendi muito nessa caminhada e quero fazer dessa aprendizagem um novo caminho.  
À todas as pessoas deste percurso, minha gratidão. Namastê!

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://autismoemtraducao.com/2018/12/04/alguns-poemas-de-pedro-de-lucena/#more-1419>>.



*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

*(Paulo Freire, 2005, p. 35)*

## RESUMO

A acessibilidade surge como uma demanda urgente nas Instituições de Ensino Superior (IES), que a cada ano contam com o aumento de matrículas de estudantes com deficiência em diversos cursos. Para tanto, esta pesquisa objetiva analisar as condições de acessibilidade do estudante com TEA no Ensino Superior Brasileiro a partir de uma análise sociodemográfica e da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores (núcleo de acessibilidade ou setor similar). Do ponto de vista teórico, a pesquisa se apoiou nos Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*), mais especificamente nos Estudos sobre Deficiência na Educação (ESDE) e na segunda geração do Modelo Social da Deficiência, bem como no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Utilizou-se de uma abordagem multimétodos, de natureza exploratória e descritiva e de corte transversal. A primeira etapa da pesquisa foi de análise documental, por meio de análise quantitativa dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 2011 e 2016, para fins do mapeamento do perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes com TEA no ensino superior no último ano referido. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva. Realizou-se a estratégia de imputação - *last value carried forward* (último valor válido levado à frente) para minimizar o viés relativo a discrepância constatada nos dados divulgados pelo INEP e para uma maior fidedignidade dos mesmos. A segunda etapa contou com uma análise qualitativa sobre informações coletadas por meio de questionários (com questões abertas e fechadas) e entrevista. Participaram desta etapa dez instituições públicas de ensino superior, sendo pelo menos uma de cada região do Brasil. Destas, responderam ao questionário dez gestores, dez professores e dez estudantes com autismo e da técnica de entrevista semiestruturada quatro graduandos com autismo. Os resultados indicaram que haviam 546 (sem imputação) ou 1.217 (com imputação) estudantes autodeclarados com TEA (alunos únicos), correspondendo a 0,01% do total de estudantes matriculados em 2016. Esses estudantes eram predominantemente brancos, do sexo masculino e residentes no Sudeste ou Nordeste, os quais tinham idade de ingresso ao ensino superior similar aos neurotípicos. Na sua maioria, entraram por meio de vestibular, em IES privadas, em cursos presenciais, majoritariamente na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito. Por meio das informações pelos gestores evidenciou-se que os núcleos de acessibilidade realizam várias ações em prol da garantia de acesso e permanência dos estudantes com TEA no Ensino Superior. Todavia, a acessibilidade é considerada como regular pela maioria dos gestores. Na perspectiva dos professores, a barreira metodológica e atitudinal são as que mais aparecem no processo educacional dos estudantes com TEA. Em contraponto, são os facilitadores metodológicos e atitudinais também os mais evidentes nos registros desses professores. Já as informações oportunizadas pelos estudantes com autismo mostraram que o capacitismo é presente nas relações acadêmicas; que ainda há um despreparo geral no atendimento aos estudantes com autismo; que são diversas as barreiras nesse espaço, destacando-se as barreiras comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais. Por outro lado, existem facilitadores, os quais são decorrentes de ações individuais dos docentes e das ações dos núcleos/setores de acessibilidade. Constatou-se que há um caminho ainda a ser trilhado para que a acessibilidade oferecida de forma satisfatória seja uma realidade. Este estudo pode contribuir para a reflexão da prática institucional e pedagógica, para o aprimoramento de ações e políticas públicas na proposição de que esse grupo faça parte do contexto educacional acadêmico com qualidade.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Transtorno do Espectro Autista. Ensino Superior.

## ABSTRACT

Accessibility is emerging as an urgent demand in Higher Education Institutions (HEIs), which are seeing an increase in the enrollment of students with disabilities every year and in a wide range of courses. To this end, this study aims to analyze the conditions of accessibility of students with Autistic Spectrum Disorders (ASD) in Brazilian Higher Education from the standpoint of socio-demographic analysis and the perceptions of students with ASD, teachers, and managers (Accessibility Centers or the like). From a theoretical point of view, the research was based on Disability Studies, more specifically on Disability Studies in Education (DSE) and the second generation of the Social Model of Disability, as well as the Universal Design for Learning (UDL). The study employed an exploratory and descriptive and cross-sectional approach. The first stage of the study involved documentary analysis, by way of the quantitative analysis of data from the Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research (INEP), from between 2011 and 2016, to map the socio-demographic and academic profile of students with ASD in higher learning in that last year. The study analyzed the data using descriptive statistics. The imputation method - using the last observation carried forward - was implemented to minimize the bias related to the discrepancy found in the data released by INEP and to increase its reliability. The second stage included a qualitative analysis of information collected through questionnaires (with open and closed questions) and interviews. Ten public institutions of higher learning participated in this stage, including at least one from each region of Brazil. Of these, ten managers, ten teachers, and ten students with autism answered the questionnaire, while four undergraduate students with autism participated in semi-structured interviews. The results noted that there were 546 (without imputation), or 1,217 (with imputation), students self-identifying as having ASD (unique individuals), corresponding to 0.01% of the total number of enrolled students in 2016. These students were predominantly white, male, and residing in the Southeast or Northeast, and who were of similar age when they began higher education as neurotypical people. Most of them entered through private entrance exams, in private HEIs, in in-person courses, mostly studying Social Sciences, Business and Law. Using the information provided by the managers, it was noted that the accessibility centers employ various measures to guarantee access and permanence for students with ASD in Higher Education. Nevertheless, most managers view accessibility as average. From the perspective of teachers, the educational process of students with ASD is most affected by methodological and attitudinal barriers. On the other hand, methodological and attitudinal facilitators are also the most evident in the entries by these teachers. The information provided by the students with autism, however, showed that ableism is present in academic relationships; that there is still generalized unpreparedness for serving students with autism; that there are a range of barriers in this area, most notably communicational, architectural and attitudinal barriers. On the other hand, facilitators exist, the result of individual contributions by teachers and measures carried out by accessibility centers/sectors. The study discovered that there is still a way to go before accessibility can be offered satisfactorily. This study can contribute to a consideration of institutional and pedagogical practice and to the improvement of public measures and policies supporting the ability of this group to take part in high-quality academic study.

**Keywords:** Accessibility. Autistic Spectrum Disorder. Higher Education.

## RESUMEN

La accesibilidad surge como una exigencia urgente en las instituciones de educación superior (IES), que cada año experimentan un aumento en la matrícula de estudiantes con discapacidades en varios cursos. Esta investigación tiene como objetivo analizar las condiciones de accesibilidad de los estudiantes con TEA en la educación superior brasileña a partir de un análisis sociodemográfico y de la percepción de los estudiantes con TEA, docentes y gerentes (núcleo de accesibilidad o sector similar). Desde un punto de vista teórico, la investigación fue apoyada por los Estudios de Discapacidad (Disability Studies), más específicamente los Estudios sobre Discapacidad en Educación (ESDE) y la segunda generación del Modelo Social de Discapacidad, así como en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se utilizó un enfoque multimetodológico exploratorio, descriptivo y transversal. La primera etapa de la investigación fue el análisis documental, que involucró el análisis cuantitativo de los datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira (INEP, por sus siglas en portugués) entre 2011 y 2016, con el propósito de mapear el perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes con TEA en educación superior en el último año mencionado. Los datos se analizaron mediante una estadística descriptiva. Se utilizó la estrategia de imputación - last value carried forward (extrapolación del último valor) para minimizar el sesgo relacionado con la discrepancia constatada en los datos publicados por el INEP y para aumentar su confiabilidad. La segunda etapa incluyó un análisis cualitativo de la información recopilada a través de cuestionarios (con preguntas abiertas y cerradas) y entrevistas. Diez instituciones públicas de educación superior participaron en esta etapa, al menos una por cada región de Brasil. De estas, diez gerentes, diez docentes y diez estudiantes con autismo respondieron el cuestionario y cuatro estudiantes universitarios con autismo participaron en entrevistas semiestructuradas. Los resultados indicaron que había 546 (sin imputación) o 1217 (con imputación) estudiantes autodeclarados con TEA (estudiantes únicos), lo que corresponde al 0,01 % del total de estudiantes matriculados en 2016. Estos estudiantes eran predominantemente blancos, de sexo masculino y residentes en el sureste o noreste, con una edad de admisión a la educación superior similar a la de los neurotípicos. La mayoría de ellos rindieron exámenes de ingreso privados, en IES privadas, en cursos presenciales, e ingresaron principalmente a las áreas de Ciencias Sociales, Negocios y Derecho. La información proporcionada por los gerentes evidenció que los centros de accesibilidad llevan a cabo diversas acciones para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes con TEA en la educación superior. Sin embargo, la mayoría de los gerentes considera que la accesibilidad es regular. Desde la perspectiva de los docentes, las barreras metodológicas y actitudinales son las que aparecen con más frecuencia en el proceso educativo de los estudiantes con TEA. En contraste, los facilitadores metodológicos y actitudinales también son los más evidentes en los registros de estos docentes. La información proporcionada por los estudiantes con autismo, por otro lado, mostró que el capacitismo está presente en las relaciones académicas; que todavía hay una falta de preparación general para abordar a los estudiantes con autismo; que existen varias barreras en este espacio, particularmente las comunicacionales, arquitectónicas y actitudinales. Por otro lado, existen facilitadores que son el resultado de las acciones individuales de los docentes y de las acciones de los núcleos o sectores de accesibilidad. Se constató que todavía hay trabajo por delante para conseguir un nivel satisfactorio de accesibilidad. Este estudio puede contribuir a la reflexión de la práctica institucional y pedagógica, así como a la mejora de las acciones y políticas públicas orientadas a que este grupo de personas sea parte del contexto académico.

**Palabras clave:** Accesibilidad. Trastorno del Espectro Autista. Enseñanza Superior.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fluxograma dos dados primários da revisão de literatura decorrentes dos procedimentos metodológicos estabelecidos.....	70
<b>Figura 2</b> – Desenho Lógico da Pesquisa Multimétodo.....	78
<b>Figura 3</b> – Mapa das Regiões do Brasil indicando a proporção do total de alunos com TEA em cada região.....	88
<b>Figura 4</b> – Mapa dos Estados do Brasil indicando a proporção do total de alunos com TEA referente a cada estado.....	89
<b>Figura 5</b> – Histogramas da distribuição da idade (com média e desvio-padrão) dos estudantes com TEA no ensino superior.....	90
<b>Figura 6</b> – Percentual de matrícula dos estudantes com TEA em dez cursos com maior número de matrículas nas IES.....	98
<b>Figura 7</b> – Proporção de estudantes com TEA em relação a estudantes neurotípicos na condição de matrícula, entre os anos de 2011 e 2016.....	99
<b>Figura 8</b> – Perspectiva do Professor sobre as Estratégias de Apoio da IES para Estudante com TEA.....	144
<b>Figura 9</b> – Dificuldade para Garantir a Acessibilidade do Estudante com TEA.....	155
<b>Figura 10</b> – As características pessoais como estudante na universidade.....	161
<b>Figura 11</b> – Sobre o que torna possível a aprendizagem e melhora o aproveitamento na Universidade.....	163

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Lista das revisões sistemáticas sobre estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior – 2014 a 2017.....	71
<b>Quadro 2</b> – Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação do Questionário de GESTOR.....	119
<b>Quadro 3</b> – Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação do Questionário de PROFESSOR.....	120
<b>Quadro 4</b> – Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação do Questionário de ESTUDANTE.....	121
<b>Quadro 5</b> – Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação da Entrevista para o ESTUDANTE.....	121
<b>Quadro 6</b> – Caracterização Profissional dos Gestores .....	128
<b>Quadro 7</b> – Caracterização dos Professores .....	142
<b>Quadro 8</b> – Caracterização dos Estudantes com autismo.....	159
<b>Quadro 9</b> – Caracterização Acadêmica dos Estudantes com autismo.....	160

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de Matrículas de Estudantes com TEA em 2016 no ensino superior brasileiro por Categoria Administrativa das IES.....	96
<b>Tabela 2</b> – Número de estudantes com TEA matriculados em 2016, no ensino superior brasileiro, por área de conhecimento.....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APA</b>	<i>American Psychiatric Association</i>
<b>AMA</b>	Associação de Amigos de Autistas
<b>ANT</b>	<i>Autism Network International</i>
<b>ASAN</b>	<i>Autistic Self-Advocacy Network</i>
<b>ASD</b>	<i>Autism Spectrum Disorder</i>
<b>AUMA</b>	Associação de Amigos de Autistas Associação de Amigos da Criança Autista
<b>BVS</b>	Biblioteca Virtual em Saúde
<b>CAST</b>	<i>Center for Applied Special Technology</i>
<b>CDC</b>	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
<b>CDPD</b>	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CIF</b>	Classificação Internacional de Funcionamento, Incapacidade e Saúde
<b>CSV</b>	<i>Comma Separated Value</i>
<b>DSE</b>	<i>Disability Studies in Education</i>
<b>DSM</b>	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
<b>DUA</b>	Desenho Universal para Aprendizagem
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ERIC</b>	<i>Education Resources Information Center</i>
<b>ESDE</b>	Estudos sobre Deficiência na Educação
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IBM</b>	<i>International Business Machines</i>
<b>ICIDH</b>	Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap
<b>IES</b>	Instituição do Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NED</b>	Núcleo de Estudos sobre Deficiência



<b>NT</b>	Neurotípico
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>RAM</b>	<i>Random Access Memory</i>
<b>Reuni</b>	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SAS</b>	<i>Statistical Analysis System</i>
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library On-line
<b>Sisu</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>SPSS</b>	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
<b>TA</b>	Tecnologias Assistivas
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TGD</b>	Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>UDESC</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina
<b>UDL</b>	<i>Universal Design for Learning</i>
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>Unicamp</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UPIAS</b>	<i>Union of the Physically Impaired Against Segregation</i>

## APRESENTAÇÃO

Muitas vozes, vivências, experiências, compromisso social constituem minha caminhada e dão corpo a minha escolha de pesquisa. Agora, com o olhar de pesquisadora, continuo minha trajetória emprestando o olhar dos estudantes com autismo, dialogando com eles, com autores e professores para compreender a condição de acessibilidade vivida por esses estudantes no espaço educativo, que é lugar de direito, mas que ainda tem direitos negligenciados. Para compreender minha escolha é preciso compartilhar um pouco da minha história pessoal e profissional entrelaçada pela questão da deficiência. Talvez isso, tenha começada na infância com um colega de classe que ao olhar de todos, tinha comportamentos estranhos, mas que ninguém comentava publicamente e não havia nenhum trabalho coletivo que possibilitasse a sua inclusão, era como se ele fosse invisível. Mas minha história é muito longa e sempre foi imbuída em questões relacionadas a deficiência, seja de forma tangencial ou profunda, em formação ou relação. Para tanto, farei um recorte a partir do início da minha vivência como professora universitária, já que o contexto da pesquisa é o ensino superior. No ano de 1.999, iniciei como professora no Curso de Pedagogia, presencial, com a disciplina Dificuldades de Aprendizagem, já que minha graduação era em Psicologia e meu Mestrado em Educação. No ano seguinte fui para Pedagogia na modalidade a distância, no qual estou até o momento. Com o intuito de possibilitar maior inclusão as pessoas com deficiência no Ensino Superior, em 2002 participei de um projeto com representantes da comunidade surda e de pessoas com deficiência visual para acesso desses grupos ao Curso de Pedagogia numa proposta bilíngue e inclusiva. Foi uma experiência de muito aprendizado e ressignificação conceitual. A inserção mais direta na área da Educação Inclusiva, me fez conhecer uma das pessoas que se tornou uma referência e posteriormente um grande parceiro, e no doutorado meu mestre e orientador.

Como um caleidoscópio, com partes que se juntam e formam o todo, fui me constituindo nessas relações. Dentre outras pesquisas sobre acessibilidade, em 2013 realizei um estudo juntamente com outras pesquisadoras sobre “Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: acessibilidade nos processos de aprendizagem na Educação a Distância/CEAD/UDESC”. Nessa oportunidade constatei o quanto estamos longe de uma educação ideal, de cumprimento dos direitos e respeito as diferenças. Conhecemos pouco de nossos estudantes e suas diferentes formas de aprender e se expressar. Durante toda caminhada tive contato com estudantes com autismo, seja enquanto professora, seja enquanto

coordenadora do Laboratório de Educação Inclusiva. Suas vozes e seus silêncios, me motivaram a estar aqui hoje buscando responder a uma demanda por acessibilidade a esse grupo, muitas vezes invisíveis ou negligenciados na academia.

Eu, como parte de uma Universidade que exclui, mesmo muitas vezes se propondo incluir, quero me ressignificar e possibilitar a outros profissionais, como me foi possibilitado pelo professor Adriano Henrique Nuernberg e outros professores(as)/pesquisadores(as), mudar o olhar a partir dos Estudos sobre Deficiência na Educação com foco na segunda geração do modelo social da deficiência, teorias base desta pesquisa. Proponho uma pesquisa com o objetivo de analisar as condições de acessibilidade dos estudantes com autismo no ensino superior para que com o resultado desse estudo possa dialogar com diferentes atores do cenário acadêmico e unir forças na redução e eliminação das barreiras vivenciadas por esses estudantes, na proposição de uma acessibilidade na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem no ensino superior. Essa escolha não é só minha, é de muitos atores que compuseram e compõem minha vida pessoal e profissional.

## SUMÁRIO

1.2 OBJETIVOS .....	30
<b>1.2.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>30</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>31</b>
2.1 ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA.....	31
2.2 MODELOS MÉDICO E SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS ANTAGÔNICAS.....	39
2.3 COMPREENSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM CAMPO EM DISPUTA .....	42
2.4 INTERSECCIONALIDADE, INTERDEPENDÊNCIA, CAPACITISMO E CUIDADO .....	54
<b>2.4.1 Interseccionalidade.....</b>	<b>54</b>
<b>2.4.2 Interdependência.....</b>	<b>55</b>
<b>2.4.3 Capacitismo .....</b>	<b>57</b>
<b>2.4.4 Cuidado .....</b>	<b>59</b>
2.5 ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM .....	62
2.6 BARREIRAS E FACILITADORES À ACESSIBILIDADE PARA O ESTUDANTE COM TEA NO ENSINO SUPERIOR .....	69
<b>3 MÉTODO DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
<b>4 ESTUDOS DA PESQUISA .....</b>	<b>79</b>
4.1 ESTUDO 1: MAPEAMENTO DO PERFIL DEMOGRÁFICO E SOCIOEDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....	79
<b>4.1.1 Método do Estudo 1.....</b>	<b>82</b>
<b>4.1.2 Resultados e Discussão do Estudo 1.....</b>	<b>86</b>
<i>4.1.2.1 Perfil sociodemográfico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados em 2016 no Ensino Superior.....</i>	<i>86</i>
4.1.2.1.1 Resultado do perfil sociodemográfico.....	87
4.1.2.1.2 Discussão sobre o perfil sociodemográfico.....	90
<i>4.1.2.2 Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados em 2016 no Ensino Superior.....</i>	<i>95</i>
4.1.2.2.1 Resultado do perfil acadêmico .....	95
4.1.2.2.2 Discussão sobre o perfil acadêmico .....	99
4.2 ESTUDO 2 – ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA, PROFESSORES E GESTORES .....	110

<b>4.2.1 Método do Estudo 2.....</b>	<b>113</b>
<b>4.2.2 Resultados e Discussão do Estudo 2.....</b>	<b>126</b>
<i>4.2.2.1 Acessibilidade para o estudante com Transtorno do Espectro Autista: com a palavra os Gestores Universitários.....</i>	<i>126</i>
4.2.2.1.1 Resultado e Discussão.....	128
<i>4.2.2.2 Acessibilidade para o estudante com Autismo: a perspectiva do Professor.....</i>	<i>141</i>
4.2.2.2.1 Resultado e Discussão.....	141
<i>4.2.2.3 Acessibilidade para o estudante com Transtorno do Espectro Autista No Ensino Superior: o que dizem os Estudantes.....</i>	<i>157</i>
4.2.2.3.1 Resultado.....	158
4.2.2.3.2 Discussão.....	165
<b>5 CONCLUSÃO E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS .....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>197</b>
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – QUESTIONÁRIO ON-LINE.....	222
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ENTREVISTA ON-LINE.....	225
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO .....	228
APÊNDICE D: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE SOBRE ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR (RESPONDENTES: ESTUDANTES COM TEA) .....	230
APÊNDICE E: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE SOBRE ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR (RESPONDENTES: GESTORES NO ENSINO SUPERIOR).....	243
APÊNDICE F: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE SOBRE ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR (RESPONDENTE: PROFESSOR UNIVERSITÁRIO).....	248
APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA ON-LINE SOBRE ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR (RESPONDENTE: ESTUDANTE COM TEA) .....	255
APÊNDICE H: DESCRIÇÃO DAS FIGURAS, TABELAS E QUADROS DA TESE .....	256
<b>ANEXO .....</b>	<b>281</b>
ANEXO: APROVAÇÃO DE PUBLICAÇÃO DO ARTIGO DA TESE NA REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL .....	281

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão se fortaleceu no Brasil após uma série de políticas públicas, principalmente na década 1990, no sentido de fomentar a participação das pessoas com deficiência no ensino regular infantil e fundamental, inicialmente numa proposta de integração e, posteriormente, numa proposta de inclusão. No caso do Ensino Superior, a inclusão como consequência desse processo de luta iniciado na educação básica se tornou uma bandeira política nas legislações e na política de ação afirmativa. Resultado do processo histórico de luta por direito, materializa-se na crescente inserção de estudantes com deficiência no cenário do ensino superior.

A inclusão é compreendida como um processo em constante evolução que tem como fundamento a justiça social, refletindo um comprometimento com as questões sociais do acesso e da equidade (VALLE; CONNOR, 2014). Autores como Matiskei (2004) e Sawaia (2001) discutem sobre o processo de inclusão como uma força que muitas vezes combina com exclusão, como facetas de uma mesma realidade, trazendo o caráter ilusório da inclusão que insere todos, mas nem sempre de forma decente e digna. Nesse sentido, é preciso romper com essa inclusão que marca, individualiza e exclui para pensar uma educação inclusiva que compreende que a educação é para “todos”, e que “todos” significa o conjunto composto das variações humanas. Para que haja uma educação inclusiva é preciso superar as cristalizações que estão presentes no contexto educativo (NUERNBERG; GESSER, 2016).

A inclusão está simbioticamente relacionada à acessibilidade; há situações que podem ter acessibilidade e não ter inclusão, mas não há inclusão sem acessibilidade. Considera-se, para efeito desta pesquisa, a acessibilidade como a eliminação das barreiras, proporcionando condição para o cumprimento do direito a participação, sem restrição ou dificuldade de acesso em qualquer âmbito, numa proposta de acesso a todos (AQUINO; AMARAL, 1998; VIVARTA, 2003; ABNT, 2015; SASSAKI, 2019). A acessibilidade às pessoas com deficiência na educação, mesmo com os avanços, ainda é uma demanda premente e quesito fundamental no processo de inclusão educacional.

No cenário das políticas voltadas à inclusão, a acessibilidade entra como um aspecto importante nesse processo. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) é considerada um marco na defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil e marca a essencialidade da acessibilidade, como mencionado em seu protocolo facultativo: “com a convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há

discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma de lei” (BRASIL, 2007, p. 6).

A acessibilidade é incorporada mais claramente nas seguintes legislações: a) na Lei n.º 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; b) na Nota Técnica n.º 24/2013, emitida pelo Ministério de Educação, que orienta para a efetivação do direito à educação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2013a); c) na Lei n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que proíbe a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para a autoridade escolar que pratique ato discriminatório (BRASIL, 2015); d) nas normas técnicas ABNT NBR 9050/2015 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015), que estabelece critérios e parâmetros técnicos às condições de acessibilidade a serem observados no projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e em edificações; e) no Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009), que 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; f) no Decreto n.º 9.034/2017 (BRASIL, 2017), que altera o Decreto n.º 7.824/2012, incluindo reserva de vagas para pessoas com deficiência no ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e; g) na Lei n.º 13.409/2016, alterando a Lei n.º 12.711 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Ações governamentais entram nesse cenário para aumentar o acesso das pessoas com deficiência no ensino público, como é o caso do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, já mencionado anteriormente, o qual serviu para apoiar financeiramente a criação e fortalecimento de núcleos de acessibilidade em Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2013b).

Em termos de legislações e ações governamentais, o Brasil tem avançado. Todavia, há lacunas entre os direitos garantidos e a efetivação do acesso e permanência das pessoas com deficiência no contexto educativo, principalmente no que se refere ao ensino superior (SIQUEIRA; SANTANA, 2010). Com a aprovação da Lei n.º 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista –, as pessoas com o referido transtorno foram incluídas no grupo classificado como “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2012).

Para além do enfoque biológico, com aporte no modelo social da deficiência, esta pesquisa entende a deficiência como toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação/interação do corpo com lesão (limitação funcional) e a sociedade/ambiente (DINIZ, 2003; GABEL; CONNOR, 2008; OLIVER, 2009).

O Modelo Social da Deficiência aparece com o propósito de desbancar a hegemonia do modelo médico, que reduz a deficiência ao aspecto biológico e anatômico e compreende a deficiência como “tragédia pessoal” (OLIVER, 2009), uma enfermidade a ser curada ou reparada (DINIZ, 2007). Com a crítica ao modelo médico, que traz a “lesão” como desvio do que seria o normal em termos biológicos, o Modelo Social da Deficiência separa conceitualmente a lesão (*impairment*) e a deficiência (*disabilities*).

Para o Modelo Social da Deficiência, o aspecto do déficit/lesão deve ser concebido como uma forma natural de variação humana, parte da diversidade humana e não como uma característica indesejada que tem que ser curada ou corrigida (GABEL; CONNOR, 2008; GILSON; DEPOY, 2000). Já a deficiência não deve ser compreendida como um problema individual, mas como consequência de um contexto social opressor e estigmatizante constituído por barreiras sociais, ambientais e conceituais que transformam em desvantagem a característica atípica da pessoa (FELDMAN, 2013).

Essa perspectiva de diferenciar a lesão da deficiência, antes do modelo social, foi embrionariamente cunhada por Vygotsky, que na época já propunha um rompimento com a hegemonia biomédica ao trazer o conceito de deficiência primária e secundária. A deficiência, para esse autor, é uma construção histórica e social, que se apresenta como primária que é o “déficit” em si, o aspecto biológico, a “falta” e como secundária, que são as consequências dessa “falta” na relação com o social (VYGOTSKY, 1997). Sua teoria, contudo, não chegou a elaborar os aspectos políticos, econômicos e apontar de modo mais amplo para as barreiras sociais como o modelo social o faz.

O Modelo Social da Deficiência faz parte do campo teórico denominado de Estudos Sobre Deficiência (*Disability Studies*), surgido na década de 1970 como resultado das lutas de pessoas com deficiência física ativistas contra a segregação (SHAKESPEARE; WATSON, 2002), que culminaram numa corrente teórica no Reino Unido e nos Estados Unidos denominada de “*Social Model of Disability*” (Modelo Social da Deficiência) que teve como um dos principais precursores o sociólogo Michael Oliver (DINIZ, 2007). Na perspectiva dos Estudos sobre Deficiência, a lesão estaria relacionada à natureza física corporal, como



expressão da natureza humana e a deficiência à aspectos sociais, como um conceito amplo e relacional, fenômeno sociológico (DINIZ, 2003).

Os Estudos Sobre Deficiência (ESD) é um campo interdisciplinar, de múltiplas vertentes, com suas tensões e divergências emanadas no próprio modelo teórico. Derivado deste, surgiu em 1990 uma disciplina acadêmica (*Disability Studies in Education* – DSE; em português, Estudos sobre Deficiência na Educação – ESDE) como uma crítica à perspectiva biomédica da Educação Especial, trazendo a deficiência como um dos marcadores da identidade do sujeito como raça, gênero, sexualidade, entre outros (BAGLIERI et al., 2011; GABEL; CONNOR, 2008; NUERNBERG, 2015). Tanto o Modelo Social da Deficiência quanto os Estudos sobre Deficiência na Educação têm como princípio a justiça social e uma educação para todos. Assim, a necessidade da eliminação de barreiras e a transformação do ambiente pedagógico para possibilitar a aprendizagem é foco nos seus argumentos e prioritário nas discussões deste estudo.

Não se pode ignorar as barreiras que fazem parte do contexto social, que, no caso desta pesquisa, tratam-se das barreiras encontradas no processo acadêmico dos estudantes com TEA. Vários autores abordam barreiras, dificuldades e necessidades dos estudantes com TEA no processo acadêmico, relacionadas ao ingresso e adequação no Ensino Superior, às interações sociais, aos aspectos psicológicos, aos aspectos fisiológicos; assim como às dimensões metodológicas, atitudinais, comunicacionais, dentre outras (ARAI; NUERNBERG, 2016; KLIN, 2006; NEVILL; WHITE, 2011; NUNES; ARAÚJO, 2011). Por outro lado, como facilitadores nesse processo, os autores apontam aspectos relacionados ao apoio familiar e de amigos, a denominada rede de apoio; assim como aos aspectos metodológicos; atitudinais, de controle do ambiente; tecnológico, comunicacional e de serviços adicionais.

Ao agregar elementos sobre acessibilidade discutidos por diversos autores (AQUINO; AMARAL, 1998; SASSAKI, 2019; VIVARTA, 2003) e por documentos legais (BRASIL, 2000, 2015), entende-se, para efeito desta pesquisa: a) barreiras como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça a participação efetiva do estudante no processo de ensino e aprendizagem, dificultando ou restringindo seu acesso e a compreensão dos conteúdos das disciplinas, ao acesso dos métodos e técnicas usadas no espaço educativo, bem como dificultando ou restringindo seu movimento, sua expressão e o acesso a comunicação em sala de aula e a vivência coletiva construtiva no espaço educativo; b) facilitadores como estratégias, recursos, atitudes, serviços e condições econômicas e sociais que possibilitem o acesso e a permanência no Ensino Superior.

As barreiras e os facilitadores aqui mencionados serão detalhados no item Fundamentação Teórica da presente pesquisa. É importante ressaltar que as barreiras e facilitadores se constituem na relação social, ou seja, o que pode ser facilitador para um estudante pode ser barreira para outro. Ao se considerar as características do estudante com TEA como parte do escopo das variações humanas, as barreiras e os facilitadores vivenciados por eles podem ser, também, vivenciados por estudantes neurotípicos<sup>2</sup>. Portanto, ao se refletir sobre a acessibilidade olhando para os estudantes com TEA, as soluções encontradas para redução ou eliminação das barreiras poderá servir a outros estudantes sem deficiência.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS; SEDPCD, 2012), informa que desde 2015 há um movimento mundial chamado de “Educação de Qualidade para Todos” que visa satisfazer as necessidades de educação de todas as crianças, jovens e adultos e propõe mudanças sistêmicas e institucionais que são necessárias para possibilitar a educação inclusiva. Traz a importância de ambiente acessível não só para pessoas com deficiência, mas para ampla variedade de pessoas, bem como a necessidade de construção de uma “cultura de acessibilidade”, para que, uma vez enraizado o conceito de acessibilidade, à medida que os recursos vão sendo disponibilizados fique mais fácil alcançar padrões de acessibilidade mais elevados, numa proposta de desenho universal (OMS, 2012).

Nesse relatório, numa linguagem comum, a acessibilidade é entendida como a “capacidade de alcançar, compreender, ou abordar algo ou alguém”, e o Desenho Universal como “um processo que aumenta a segurança, funcionalidade, saúde e participação social, através do design e a operação de ambientes, produtos e sistemas em resposta à diversidade de pessoas e habilidades” (OMS, 2012, p. 178). Referindo-se às normas de acessibilidade, esclarece que raramente abordam de forma clara as necessidades das pessoas com deficiências cognitivas ou com problemas de saúde mental (OMS, 2012).

No caso do Transtorno do Espectro Autista não é diferente, pois suas necessidades não são claramente contempladas. As estratégias para facilitar o ingresso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com TEA como, por exemplo, as redes de apoio, atitudes inclusivas (como explicar as metáforas para pessoa com TEA etc.) e o uso de tecnologias, fazem parte das práticas que promovem a redução das barreiras enfrentadas pelos estudantes com TEA no Ensino Superior. Um ambiente educativo, no qual se propicia aprendizagens, tem que ser responsivo às necessidades educativas dos estudantes para que a aprendizagem se efetive.

---

<sup>2</sup> Neurotípico (NT) é a pessoa que possui “um estilo de funcionamento neurocognitivo que se enquadra nos padrões sociais dominantes de ‘normal’” (WALKER, 2014).

Assim, para romper barreiras é importante que a acessibilidade esteja projetada sob os princípios do Desenho Universal, para que possa beneficiar todas as pessoas (SASSAKI, 2009). No que se refere aos espaços educativos, pode-se dizer que quando segue os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, a acessibilidade possibilita a todos os estudantes o cumprimento do direito de participação, sem restrição ou dificuldade de acesso a todo o contexto que envolve o espaço educacional, estabelecendo uma relação que contempla as especificidades das variações humanas.

O ambiente educativo tem que possibilitar a participação e a inclusão. De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS; SEDPCD, 2012), o ambiente tem tamanho impacto sobre a experiência e a extensão da deficiência da pessoa que se criam deficiências quando os ambientes são inacessíveis e têm barreiras que impedem a participação e a inclusão. É importante garantir a inclusão por meio das políticas de acesso e permanência desses estudantes no Ensino Superior. Para tanto, é imprescindível conhecer a realidade do estudante com TEA no território nacional, no que se refere à sua percepção sobre as barreiras enfrentadas e as práticas que estão sendo lançadas para reduzir ou eliminar essas barreiras.

Gelbar, Smith e Reichow (2014), em revisão sistemática de literatura sobre a temática estudantes universitários com Transtorno do Espectro Autista, revelam que há uma escassez de pesquisas sobre este tema e que apenas dois dos estudos encontrados eram de natureza experimental. Outros autores (PAULA et al., 2011) notificam a falta de pesquisas utilizando metodologias mais robustas e a concentração da produção científica sobre autismo em duas das regiões do Brasil (Sudeste e Sul). Cintra, Jesuino e Proença (2011) justificam o número reduzido de pesquisas realizadas na área da inclusão do estudante com TEA no ensino regular, argumentando que a preocupação com a inclusão desse grupo é recente. Ao corroborar com isso, Arai e Nuernberg (2016) mencionam que são escassos estudos que abordem o TEA na vida adulta, tanto na literatura nacional como na internacional.

Neves et al. (2014) argumentam que há necessidade de pesquisas que amparem e propiciem estratégias pedagógicas que possibilitem ao estudante com TEA se apropriar dos conteúdos curriculares da educação formal. É premente a necessidade de pesquisas que contemplem regiões diferentes e estudos que possam ser generalizados. Anderson, Sthepenson e Carter (2017) concluem, em sua revisão sistemática de literatura, que a investigação sobre as experiências de estudantes com TEA na educação pós-secundária é limitada e geograficamente circunscrita, bem como a maioria dos estudos avaliados na revisão foram de pequena escala e qualitativo, limitando qualquer generalização. Fica clara a necessidade de pesquisas que

abordem as questões envolvendo “estudantes com TEA no ensino superior” e que resultem num maior conhecimento sobre essa população e sobre a acessibilidade no espaço educacional, no sentido de contribuir para ações inclusivas e com as políticas públicas.

Diante dessa demanda e com base nessas reflexões iniciais, considera-se importante questionar: quais as condições de acessibilidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior público brasileiro?

Para responder essa pergunta e defender a tese de que apesar de todo o aparato legal existente ainda são precárias as condições de acessibilidades das IES públicas brasileiras para esse público, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as condições de acessibilidade do estudante com TEA no Ensino Superior Brasileiro a partir da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores (membro do núcleo de acessibilidade ou setor similar). Para tanto, a pesquisa foi composta de dois estudos: Estudo 1 - Mapeamento do Perfil Demográfico e Socioeducacional dos Estudantes com Transtorno de Espectro Autista do Ensino Superior Brasileiro; Estudo 2 – Análise das condições de Acessibilidade de estudantes com TEA no Ensino Superior a partir da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores. A organização da tese se configura como híbrida, ou seja, organizada a partir das normas ABNT e construída a partir do modelo APA, no qual foram realizadas publicações de artigos referente aos estudos ao longo de sua execução que serão referenciados em cada item correspondente.

A análise destes estudos teve como principais teorias que lhe fundamentam os Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*), mais especificamente os Estudos sobre Deficiência na Educação (ESDE) e a segunda geração do Modelo Social da Deficiência. Apoiou-se também na discussão sobre a acessibilidade na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Esclarece-se que buscou a participação efetiva de pessoas com deficiência, não somente como partícipes da pesquisa, mas como avaliadores(as) dos instrumentos utilizados e como teóricos(as) que compõem o alicerce teórico escolhido.

A pesquisa, ao possibilitar o lugar de fala para os estudantes com TEA para compreender suas características, as barreiras enfrentadas no ambiente acadêmico que limitam ou impedem sua participação e aprendizagem e, os facilitadores à acessibilidade no ensino superior, bem como possibilitar aos professores desses estudantes e gestores registrar sua percepção sobre a acessibilidade para esse grupo, oportunizou a partir da análise dos resultados e fundamentação teórica, a proposição de caminhos na construção de metodologias educativas mais adequadas para o estudante com TEA e, conseqüentemente, para sua maior participação e equidade de condições de aprendizagem. É importante esclarecer que, ao possibilitar meios de

participação dos/as estudantes com TEA, na validação dos instrumentos e durante a pesquisa, não se propõe a falar por eles/as, mas estabelecer uma relação de sujeitos pares de diálogos entre eles(as), a pesquisadora e os(as) autores(as) dos textos referenciados. Acredita-se que um ambiente de aprendizagem acessível contribuirá para todos os estudantes que se beneficiarão desses espaços e recursos disponibilizados. Do mesmo modo, esses indicativos trazidos como resultado desta pesquisa possibilitarão indícios para repensar outros ambientes educativos como, por exemplo, os ambientes virtuais, tendência mundial como aporte educacional importante na atualidade.

Os resultados desta pesquisa terão implicações mais diretas no campo da Psicologia e da Educação, pelo fato de servirem como ferramentas para ampliação e atualização de tais temáticas na formação dos professores e pesquisadores dessas e de outras áreas, bem como por ter como base a segunda geração do modelo social da deficiência e seu compromisso com os direitos humanos, o qual se harmoniza diretamente com a psicologia social crítica e com a psicologia inclusiva. Além disso, ao considerar esta pesquisa uma prática em psicologia, concorda-se com Lopes (2019) ao afirmar que é importante que as práticas da psicologia primem pelo diálogo e construção com as pessoas com deficiência, garantindo sua representatividade, agência e a justiça social.

Além disso, esta tese tem um caráter formativo para a pesquisadora enquanto professora universitária na área da educação, e que tem relações profissionais e pessoais com pessoas com TEA. Assim, as contribuições diretas aos estudantes com TEA e à sociedade em geral se efetivam na medida em que, por meio dos resultados, poderão ser pensadas políticas públicas e outras possibilidades para educação e ambientes de aprendizagem mais acessíveis, indo ao encontro do cumprimento do direito ao acesso, permanência e participação dos estudantes no ensino superior.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as condições de acessibilidade do estudante com TEA no Ensino Superior Brasileiro a partir do mapeamento de seu perfil sociodemográfico e da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores (membros de núcleo de acessibilidade ou setor similar).

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- 1) Mapear o perfil demográfico e socioacadêmico dos estudantes com TEA do ensino superior brasileiro, por meio da análise dos microdados do INEP;
- 2) Analisar as condições de acessibilidade de estudantes com TEA no ensino superior a partir da percepção dos(as) gestores(as);
- 3) Analisar as condições de acessibilidade de estudantes com TEA no ensino superior a partir da percepção de seus(suas) professores(as);
- 4) Analisar as condições de acessibilidade de estudantes com TEA no ensino superior a partir da percepção dos(as) próprios(as) estudantes.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

Na presente pesquisa, utilizou-se como base teórica o referencial do campo dos Estudos sobre Deficiência, mais especificamente os Estudos sobre Deficiência na Educação. Para a compreensão e a definição de Deficiência, pautou-se no modelo social, mas precisamente nos teóricos da segunda geração deste modelo.

Para além desses conceitos fundantes, outros foram inspirados nas produções de pesquisadores desse campo dos Estudos sobre Deficiência, tais como a Acessibilidade e o Desenho Universal para Aprendizagem, os quais conduziram para uma articulação com pesquisas científicas relacionadas à acessibilidade para estudantes com TEA. Para a elaboração dos instrumentos de coleta e análise de informações, foram realizadas revisões de literatura sobre barreiras e facilitadores à acessibilidade para o estudante com TEA no ensino superior, Estudos sobre Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Acessibilidade e Desenho Universal para Aprendizagem

### 2.1 ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA<sup>3</sup>

A história dos Estudos sobre Deficiência (*disability studies*) teve início em meados de 1970 com a politização da deficiência em países como os Estados Unidos da América e o Reino Unido, e “foi acompanhada pela emergência na academia dos Estudos sobre Deficiência (ESD), uma área de investigação matricialmente firmada num compromisso político com a denúncia da opressão social das pessoas e na aspiração de uma sociedade mais inclusiva” (MARTINS et al., 2012, p. 46).

Os ESD, de acordo com Mello, Nuernberg e Block (2014, p. 93), desde o início dos anos de 1990, vêm “despontando como um sólido campo acadêmico interdisciplinar que pretende refletir, em suas mais variadas vertentes sobre o fenômeno da deficiência a partir de uso de métodos e técnicas de pesquisas próprios da Ciências Sociais”.

Um ponto fundamental a se destacar é que os ESD são uma contraposição ao modelo médico, no qual “o foco se centraliza na deficiência da pessoa, objetivando-se a cura ou

---

<sup>3</sup> Parte deste texto compõe o artigo de Ferreira et al. (2017).

medicalização do corpo deficiente” (MELLO, 2014, p. 41). A pessoa com deficiência é compreendida como estando na condição de doente e isso a desobriga das ações sociais cotidianas, trazendo a necessidade de servir as ordens médicas para ficar “bem”, o que não significa sair do papel de doente (PFEIFFER, 2001, p. 4).

Os ESD, de acordo com Pfeiffer (2001), é um campo que analisa as experiências de ser pessoa com deficiência e suas vidas, o qual ganhou amplo reconhecimento mundialmente, principalmente por meio de estudiosos das ciências humanas e sociais. Esse autor (2001, p. 06) defende que existem nove versões ou interpretações que apresentam algumas características comuns compondo um paradigma da deficiência: 1) Versão Construcionista Social; 2) Versão Modelo Social da Deficiência; 3) Versão *Impairment*; 4) Versão Minoria Oprimida (política); 5) Versão Vida Independente; 6) Versão pós-moderna (Estruturalista, humanista, experimental, existencial); 7) Versão Continuum; 8) Versão Variação Humana; 9) Versão Deficiência como Discriminação.

No Brasil, a crítica à naturalização da deficiência, a partir dos anos de 1970, foi apresentada por pesquisadores das áreas da Educação e da Psicologia, com poucas exceções, que trouxeram “formulações de cunho eminentemente social da deficiência” (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014, p. 96) e posteriormente foi sendo incorporada por outras áreas, como a Sociologia, Antropologia, dentre outras. Andrada (2013, p. 15) afirma que “o desenvolvimento do campo dos ESD no Brasil é estratégia importante para fornecer instrumental teórico para se pensar questões que estão ‘invisíveis’ ou pouco aprofundadas na produção acadêmica”.

Dentre os pesquisadores brasileiros que discutem essa temática, Mello, Nuernberg e Block (2014) trazem os antecedentes do modelo social da deficiência no Brasil, Omote (1994, 2010); Glat (1989), Amaral (1989, 1992), dentre outros e, mais recentemente, Diniz (2003, 2007); Santos (2008), Ortega (2008, 2009); Gesser, Nuernberg e Toneli (2012), entre outros. Destaca-se a antropóloga Débora Diniz, professora da Universidade de Brasília, que publicou o texto (DINIZ, 2003) que deu base para a “emergência definitiva nos estudos sobre deficiência no Brasil” (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014, p. 102). A referida professora e pesquisadora traz grandes contribuições sobre os ESD como, por exemplo, os livros *Modelo social da deficiência: a crítica feminista* que, como o próprio título informa, traz a crítica feminista em relação ao modelo social da deficiência; *O que é deficiência*, que aborda o modelo social da deficiência e apresenta o campo dos ESD, e aquele organizado por Diniz e Santos (2010), *Deficiência e discriminação*, uma coletânea interdisciplinar que aborda a deficiência



por várias dimensões, contemplando a questão dos direitos humanos das pessoas com deficiência no Brasil.

Como promotor e parte importante do campo dos ESD, o modelo social foi o que ganhou mais espaço nas reflexões acadêmicas no Brasil, como se pode perceber nos estudos mencionados anteriormente. Mundialmente, influenciou declarações e convenções internacionais, legislações nacionais e a expansão dos ESD nas universidades (GABEL; PETERS, 2004). Ademais, os ESD trouxeram uma mudança de paradigma que possibilita tecer considerações sobre a sua influência em diferentes campos do saber.

Atualmente, as questões relativas à deficiência e ao seu campo de conhecimento são caracterizadas por uma multiplicidade de discursos que apontam para diferentes tipos de relações muitas vezes complementares e contraditórias, indicando perspectivas divergentes sobre deficiência, capacidade/incapacidade, política e estratégias de acompanhamento que se materializam em diferentes arranjos institucionais, objetos de análise e metas de intervenção, fazendo com que o conhecimento da deficiência ocorra a partir de diferentes pontos de vista, informações e discursos (PRINCE, 2016).

O termo deficiência hoje é reconhecido como altamente complexo frente à multiplicidade de suas dimensões (biológica, psicológica, social, ambiental) e da interação dessas inúmeras condições de deficiências incluídas em um único termo (ANASTASIOU; KAUFFMAN, 2011). Surge como uma interação complexa de fatores (SHAKESPEARE, 2013). É reconhecida como um aspecto fundamental da experiência humana, um fenômeno social, e seu estudo tem implicações políticas, sociais e econômicas importantes para a sociedade como um todo, incluindo pessoas com e sem deficiência (FERGUSON; NUSBAUM, 2012; SOCIETY FOR DISABILITY STUDIES, 2016).

A fim de promover tanto mais consciência das experiências das pessoas com deficiência<sup>4</sup> quanto para defender a mudança social, os ESD objetivam ampliar a compreensão da deficiência em todas as culturas por meio da investigação, da produção artística, do ensino e do ativismo (SOCIETY FOR DISABILITY STUDIES, 2016). O que torna o seu enfoque disciplinar é o compromisso político de auxiliar as pessoas com deficiência na luta pela plena igualdade com a denúncia da opressão social e na aspiração de uma sociedade nas inclusiva (MARTINS et al., 2012; THOMAS, 2004).

---

<sup>4</sup> Será utilizada a terminologia “pessoa com deficiência” (exceto em citações literais) por este termo estar presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU em 2006, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9/7/2008 (BRASIL, 2008).

Ferguson e Nusbaum (2012) identificam o aumento do uso do termo “estudos sobre deficiência” para caracterizar iniciativas, programas acadêmicos e de investigação tradicionais ou dominantes sobre a deficiência (por exemplo, educação especial, cuidados em saúde e assistência social). Ressaltam que o campo não deve ser compreendido como um sinônimo dessas iniciativas dominantes e que o termo não pode equivaler a investigações de apoio comunitário e de educação inclusiva, bem como não podem significar o mesmo que direitos das pessoas com deficiência, embora os dois estejam intimamente relacionados.

Essa ausência de compreensão também pode ser percebida no Brasil, na qual muitas pesquisas tendem a incorporar perspectivas individuais e sociais antagônicas como consequência da incipiente discussão que diferencia deficiência de doença (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014). Vale ressaltar que as abordagens individuais são predominantemente médicas ou biológicas (PRIESTLEY, 1998) e associam deficiência a tragédia pessoal (OLIVER, 1999; MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014). Como consequência, as estratégias centram-se nos comprometimentos específicos ou na experiência individual, relegando necessidades coletivas – tais como o acesso a direitos e a eliminação de barreiras (PRIESTLEY, 1998). Já as abordagens sociais consideram as condições estruturais e materiais ou a cultura e a representação (PRIESTLEY, 1998) para o entendimento da deficiência e, esta, por sua vez, é compreendida como uma faceta da diversidade humana (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014).

Os ESD, a partir de abordagens interdisciplinares e multidisciplinares e da compreensão da deficiência como aspecto comum entre as humanidades e as ciências sociais, buscam desafiar o ponto de vista da deficiência como um déficit individual ou defeito que necessita ser corrigido apenas por meio de intervenção médica ou de reabilitação por “especialistas” e outros prestadores de serviços (FERRI; CONNOR, 2006; SOCIETY FOR DISABILITY STUDIES, 2016). Assim, exploram modelos e teorias que examinam fatores sociais, políticos, culturais e econômicos que definem deficiência a fim de ajudarem a determinar respostas pessoais e coletivas à diferença (FERGUSON; NUSBAUM, 2012; SOCIETY FOR DISABILITY STUDIES, 2016) que promovam a conscientização e desafiem a compreensão da inclusão, dos direitos e das identidades de deficiência (PEARSON, 2016).

Mello, Block e Nuernberg (2014), ao apresentarem a história dos ESD no Brasil, identificam duas questões importantes: a primeira é que, de maneira geral, as perspectivas dos ESD têm se orientado no reconhecimento da relação entre opressão e estrutura social, identificando a limitada capacidade da organização social em responder às demandas da

diversidade corporal, principalmente quando ampliam e favorecem a vivência de experiências opressoras. Também mencionam que os estudos com frequência têm incorporado às suas discussões perspectivas abordadas pelo modelo médico (ou individual<sup>5</sup>), resultando na incorporação de questões vinculadas à abordagem interdisciplinar e da perspectiva biopsicossocial da deficiência.

Os ESD, a partir de diferentes perspectivas teóricas, buscam refletir sobre o fenômeno da deficiência (DAVIS, 2013) e desconstruir a categorização da deficiência produzida a partir das concepções culturais e profissionais. Não são estabelecidas categorias para a definição do que é deficiência, pois se entende que não refletirão a totalidade da realidade ou a verdade e reduzirão a experiência a apenas um aspecto. Assim, os ESD não se baseiam em um entendimento de “deficiência realmente existente”, mas buscam construir a compreensão da diversidade de experiências, contextos de doença e incapacidade e as questões da vida cotidiana (SHAKESPEARE, 2013).

Vale mencionar que o campo sofreu influências dos estudos culturais e de teorias feministas, críticas, *queer* e pós-modernas (MELLO; NUERNBERG, 2012; THOMAS, 2004). Essas perspectivas ofereceram concepções diferentes sobre a natureza da deficiência e originaram teorias novas e ecléticas (THOMAS, 2004).

A perspectiva feminista foi importante para o campo ao introduzir temáticas como desnaturalização do corpo, dimensão identitária do corpo e ética feminista da deficiência e do cuidado (MELLO; NUERNBERG, 2012), ampliando o debate para além das barreiras de acesso, incorporando discussões – por exemplo, medicalização do corpo e construção da identidade (GARLAND-THOMSON, 2009) –, apontando a relação entre o corpo com impedimento e o poder (MELLO; NUERNBERG, 2012), deficiência e violência de gênero (MAYS, 2006) e a desvantagem, resultado da combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência (MELLO; NUERNBERG, 2012).

As discussões ancoradas pela teoria *queer* ofereceram subsídios aos ESD nos questionamentos sobre o público e o privado, o social e o biológico, a diferença, o estigma e o desvio, e a construção de identidades. Debates sobre o efeito das normas universalizantes nas relações, os direitos de cidadania sexual e o destaque de similaridades (como isolamento familiar, altas taxas de violência, estereótipos e discriminação) também podem ser consideradas contribuições da teoria *queer* (SHERRY, 2004).

---

<sup>5</sup> O modelo médico também é conhecido como modelo individual por reduzir a compreensão de deficiência à lesão e circunscrevê-la ao indivíduo.

Na perspectiva pós-moderna, a deficiência é compreendida a partir do entrelaçamento das dimensões biológica, psicológica e social, e reconhece que o biológico e o social estão sempre entrelaçados (SHAKESPEARE, 2013). Nesse campo acadêmico, ela é dependente do contexto social e seu entendimento difere culturalmente e em diversos momentos; portanto, é considerada culturalmente produzida e socialmente estruturada (ANASTASIOU; KAUFFMAN, 2011; HUGHES; PATERSON, 1997). Em vez de ser uma patologia individual, a deficiência é compreendida como socialmente construída (ANASTASIOU; KAUFFMAN, 2011; PEARSON, 2016), tornando-se um produto de arranjos sociais. Sua visibilidade e relevância dependem das expectativas e da organização da sociedade (SHAKESPEARE, 2013). As relações são estabelecidas a partir do contexto e o discurso é visto como um artefato de intercâmbio, não como um reflexo ou mapa do mundo, sendo assim um desafio significativo (GERGEN, 1985).

Dessa maneira, a verdade é relativizada e os sentidos e significados são produzidos a partir da variedade dos sentidos das experiências. A produção dos significados se dá no cruzamento dos vários discursos. Neles estão presentes conceitos compreendidos como construtos elaborados na sociedade e que nem sempre têm correspondência com a realidade, mas que ao mesmo tempo podem revelar os estereótipos e os preconceitos. Seus argumentos, num primeiro momento, salientam a relatividade natural dos fenômenos relacionados com a deficiência, levando em consideração a sua variabilidade no tempo e lugar, bem como os julgamentos subjetivos envolvidos (ANASTASIOU; KAUFFMAN, 2011).

Portanto, nos ESD, o discurso é considerado um produto de processos e interações sociais em que as pessoas estão constantemente envolvidas, e não o resultado apenas da observação direta. Assim, relatos de pessoas com deficiência ajudam a estabelecer uma compreensão mais profunda das experiências dessas pessoas (ANASTASIOU; KAUFFMAN, 2011) e imprimem o relativismo, pois a deficiência é compreendida a partir da situação exposta pelo narrador e fornecem pistas para a construção dos significados.

Os ESD consideram que não são absolutas as maneiras especializadas (por exemplo, científicas e profissionais) de se conhecer os contextos de vida (KIELHOFNER, 2005). Esse campo teórico tem se ocupado em explorar os espaços entre subjetividade/objetividade na busca da desconstrução de binarismos, tais como deficiência/incapacidade, visando à análise simultânea de fenômenos materiais e ao significado simbólico (GABEL; PETERS, 2004). Em linhas gerais, a produção de conhecimento busca a diminuição do estigma e da relação entre a doença e deficiência, embora reconheça que a investigação e intervenção das ciências da saúde

pode ser útil, ocupando-se em interrogar as conexões entre as práticas de saúde e a incapacidade estigmatizante (SOCIETY FOR DISABILITY STUDIES, 2016).

No campo da pesquisa, os ESD têm se utilizado de formas particulares de obtenção do conhecimento (especialistas e leigos), discursos ou racionalidades políticas (oficiais ou dominantes e de oposição) e estruturas sociais (cívica, econômica, familiar, gênero/sexo e religiosa), que expressam diferentes relações de poder (PRINCE, 2016). Além disso, fornece meios para examinar atitudes sociais, crenças, relações e suposições sobre a deficiência, bem como para compreender a deficiência sob o enfoque social e político em vez de algo para diagnosticar, identificar e rotular indivíduos (FERGUSON; NUSBAUM, 2012). Dessa forma, esse campo de estudo também contribui substancialmente para a exploração dos fatores ambientais que influenciam na situação da deficiência e para a apreciação de métodos sociais, culturais e políticas de intervenção que podem expor as barreiras para o engajamento no trabalho e para a inclusão social (MCCORMACK; COLLINS, 2010).

A necessidade de produção de conhecimento crítico e politicamente capaz de produzir mudanças nos contextos de vida das pessoas com deficiência, somada às críticas relacionadas ao poder de decisão que profissionais possuem sobre a vida das pessoas com deficiência e a desqualificação da perspectiva da pessoa com deficiência originaram uma outra forma de investigação dentro dos ESD: a investigação emancipatória da deficiência (MARTINS et al., 2012). Nela são redefinidos o posicionamento do investigador e dos papéis dos diferentes participantes no processo de investigação científica. Essa perspectiva é norteada por quatro princípios essenciais de investigação: a adoção do modelo social da deficiência como perspectiva crítica e ferramenta teórica; o desenvolvimento de uma ciência politicamente empenhada e comprometida com as lutas das pessoas com deficiência; a responsabilização do investigador face aos sujeitos da investigação; a utilização de metodologias de investigação adaptáveis a fim de captar a complexidade do real e a valorização da expressão das pessoas com deficiência (MARTINS et al., 2012).

A fim de ressaltarem o que diferencia os ESD das demais perspectivas da deficiência, Ferguson e Nusbaum (2012) apresentam e discutem cinco conceitos centrais do campo, apresentados de maneira resumida a seguir.

### **1. O estudo da deficiência deve ser social**

A partir das discussões advindas do modelo social da deficiência que se contrapõem ao modelo médico, compreende-se que a deficiência é mais do que uma patologia ou déficit individual e que o seu significado é mais do que um problema pessoal: ela deve ser estudada no seu contexto social, cultural e histórico, assim como as condições pessoais relacionadas à funcionalidade devem ser estudadas nos contextos da saúde e educacionais. Reitera-se que a perspectiva social pode auxiliar no reconhecimento e interpretação de descobertas científicas e que isso não é uma escolha, ou seja, todo conhecimento existe inevitavelmente em um contexto cultural e histórico e a única escolha está em como se reconhece e explora esse contexto.

### **2. O estudo da deficiência deve ser fundamental**

A deficiência deve ser a questão central, porém o objetivo não é compreender a deficiência em si, mas sim entender a diferença humana. O estudo da deficiência (e o conceito de “deficiência”) deve ser a base da compreensão da construção social de raça, gênero, classe e outras maneiras que diferenciam uma pessoa de outra. Também devem ser consideradas as questões relativas ao aspecto orgânico, pois são fundamentais para o aprofundamento e a compreensão de como a deficiência é experienciada na sociedade.

### **3. O estudo da deficiência deve ser interdisciplinar**

A partir da compreensão de que o conceito de deficiência é abrangente, exige-se que seu estudo seja tão amplo quanto o campo da cultura. Portanto, espera-se que, para alcançar essa compreensão, sejam procuradas formas de explorar os significados de deficiência da maneira como eles emergem. Ressalta-se que a deficiência deve ser diferenciada de intervenções nos “campos aplicados” que respondem ao “problema” da deficiência e de interação da deficiência com ambientes de sala de aula, a vida em comunidade e locais de trabalho, ou seja, o trabalho interdisciplinar deve expandir as fronteiras epistemológicas de como o conhecimento é produzido e permitir o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e muito mais ampla de deficiência como uma parte de experiência compartilhada, humana, como uma diferença, e promover uma reflexão crítica sobre a compreensão da experiência da deficiência e o fenômeno social da deficiência.

### **4. O estudo da deficiência deve ser participativo**

Compreende-se como participação não apenas aquilo que pode ser ensinado pelas pessoas com deficiência e suas famílias, mas também o protagonismo das pessoas com deficiência no ato de se fazer as investigações. Assim, a pergunta que deve ser respondida é: quantas pessoas com deficiência são pesquisadores e colaboradores ativos no campo dos ESD?

## 5. O estudo de deficiência deve ser baseado em valores

Atualmente, é prática comum usar e relatar as medidas de validade sociais no âmbito das pesquisas (FERGUSON; NUSBAUM, 2012). Os autores, apesar de não definirem o que entendem por valores, apontam essa compreensão para o amplo espectro de opiniões e crenças individuais. Assim sendo, uma proposta de pesquisa baseada em valores buscaria a compreensão das questões sociais e culturais, levando em consideração o ponto de vista do participante da pesquisa. Na perspectiva dos ESD, ancorar-se em valores é uma maneira de construir uma análise crítica significativa de programas e profissões que acompanham pessoas com deficiência.

Há vários modelos teóricos na área interdisciplinar dos Estudos sobre Deficiência (ESD) além do modelo social da deficiência tal como visto nesta seção. Entretanto, é inegável a contribuição do modelo social de deficiência para pensar a deficiência e sua importância no cenário brasileiro.

O modelo social da deficiência é a contribuição teórica mais difundida do campo acadêmico denominado de Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*), o qual um de seus principais precursores é o sociólogo Michael Oliver (DINIZ, 2007).

O modelo social como uma perspectiva antagônica ao modelo biomédico/individual também contribui para a compreensão do autismo. Para tanto, a seguir, discutiremos esses dois modelos de deficiência.

## 2.2 MODELOS MÉDICO E SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS ANTAGÔNICAS<sup>6</sup>

O modelo médico ou individual de deficiência, mais antigo e mais disseminado em diversas áreas como a área da saúde, educação, etc. até os dias de hoje, compreende a deficiência sob os parâmetros da “biomedicina moderna ocidental como uma forma particular de patologia” (MARTINS et al., 2016). Essa compreensão coloca a deficiência como “objeto da medicina” e a pessoa com deficiência numa posição passiva, de dependência e submissão (MARTINS et al., 2016, p. 47). O corpo se torna algo que precisa ser curado, tratado,

---

<sup>6</sup> O conteúdo desse texto foi publicado em artigo no livro *Musicoterapia e Autismo: campo de comunicação e afeto* (GATTINO; SCHAUN, 2019) e parte na Revista Educação, Artes e Inclusão, com o título “A Contribuição do Modelo Social Para a Compreensão do Transtorno do Espectro Autista” (SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019).

reabilitado. Esse olhar sobre a deficiência gera uma relação de autoridade, na qual se coloca nas mãos de profissionais/especialistas a decisão sobre os corpos e a vida das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, desqualifica-se essas pessoas e impõe uma relação de desigualdade (MARTINS et al., 2012).

Catálogos e manuais oficiais de lesão e deficiência, como a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH) surgem para sistematizar a linguagem biomédica no tocante às lesões e deficiências (DINIZ, 2007). De acordo com Martins et al. (2012, p. 47), a OMS publicou a ICIDH, em 1980, como resposta à crescente contestação ao modelo médico de deficiência, mas a perspectiva adotada por esta classificação não consegue romper com uma perspectiva individualista da deficiência, a qual se baseia ainda no constructo da normalidade.

Ao questionarem o significado médico dado às deficiências, como indicado pelo ICIDH, Gabel e Connor (2008, p. 11) explicam que quando se concorda em atribuir um significado médico à deficiência, mantém-se a questão sob a alçada médica, ficando, assim, como assunto pessoal, no qual é direcionado o tratamento à pessoa e sua condição “em vez de ‘tratar’ os processos sociais e as políticas que constroem a vida das pessoas com deficiência”.

Nessa perspectiva, esses documentos reforçam a deficiência como inerentes ao campo das doenças ou conseqüências destas, colocando a pessoa com deficiência junto aos doentes e conseqüentemente carregando o estigma de inválidos. Gabel e Connor (2008) afirmam que o modelo médico, ao propor tratar das pessoas com deficiência e das intervenções políticas com base em seus princípios, focaliza-se em três propósitos: curar, corrigir e cuidar. Esses propósitos são entendidos e criticados por pesquisadores e/ou militantes dos Estudos de Deficiência como orientações paternalistas e opressoras, porque deixam a pessoa com deficiência como “refém” dos especialistas e cuidadores (GABEL; CONNOR, 2008).

Com o propósito de desbancar a hegemonia do modelo médico, o qual reduz a deficiência ao aspecto biológico e anatômico e compreende a deficiência como “tragédia pessoal” (OLIVER, 2009), compreendendo a deficiência como uma enfermidade a ser curada ou reparada (DINIZ, 2007), afirmam Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 69) que a crítica ao modelo biomédico não ignora que os avanços na área da medicina garantem bem-estar às pessoas com deficiência que sentem dor, muitas vezes adoecem e algumas necessitam de cuidados permanentes, mesmo porque “os bens e serviços biomédicos são respostas às necessidades de saúde, portanto, direitos universais”.

Diniz (2007) apresenta as origens do modelo social da deficiência estudadas por Paul Hunt em 1960 que, ao escrever uma carta para um jornal inglês, propunha, no final, a formação



de um grupo de pessoas com deficiência. Quatro anos mais tarde, surgiu a primeira organização política sobre deficiência gerenciada por pessoas com deficiência – a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), consolidada em 1976 por homens com deficiência física – dentre eles o sociólogo Michael Oliver, considerado um dos principais precursores e idealizadores no modelo social da deficiência.

Esse modelo apresenta dois momentos distintos em sua consolidação. A primeira geração, que surgiu a partir da UPIAS, deu início ao movimento. Formada por pessoas com deficiência física do sexo masculino, a UPIAS entendia a discriminação pela deficiência como opressora, e a opressão social como a principal barreira que impede a independência da pessoa com deficiência, fundamental para a vida humana. Como princípio, esse modelo buscava a eliminação da opressão e a inserção no mercado de trabalho (DINIZ, 2007). A compreensão de que os problemas relacionados à deficiência estão imbricados à estrutura social e não à estrutura funcional do corpo permitiu às pessoas com deficiência uma leitura renovada dos seus corpos e de suas posições sociais (MARTINS et al., 2012).

Para Diniz (2003), os teóricos da primeira geração estavam voltados mais à inserção no mercado de trabalho e, com isso, a ideia de independência e autonomia se reduzia à questão produtiva.

A segunda geração emergiu a partir das feministas com deficiência e cuidadoras sem deficiência, que fizeram crítica à primeira geração por ser constituída por uma elite de pessoas com deficiência, do sexo masculino, que trazia um paradoxo criticando o capitalismo e o tipo ideal de sujeito produtivo e, ao mesmo tempo, lutava pela eliminação de barreiras para inserção no mercado de trabalho. Essa geração do modelo social se opunha à defesa dos membros da primeira geração do modelo social, entendendo que mesmo que retiradas as barreiras físicas, a pessoa com deficiência poderia necessitar de auxílio na condução da sua vida. As teóricas feministas “falaram do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e interdependência como temas centrais à vida do deficiente” (DINIZ, 2007, p. 27).

Agrega a essa compreensão a ideia da interdependência como condição humana e o cuidado como demanda de justiça social (DINIZ, 2007; GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012). Para o modelo social da deficiência, o aspecto do déficit/lesão deve ser concebido como uma forma natural de variação humana, parte da diversidade humana (GABEL; CONNOR, 2008; GILSON; DEPOY, 2000).

Imrie (2004) critica os debates e as reivindicações teóricas sobre a natureza da deficiência, argumentando que predominantemente a mente, o corpo e a sociedade, que são

esferas dialéticas que constituem a existência humana, são concebidas nesses debates de forma separada, girando em torno da dicotomia das concepções médicas e sociais da deficiência. Porém, contrapondo essa dicotomia, “um foco nas interações entre órgãos com deficiência funcional e relações e processos socioculturais é visto, por alguns, como crucial no desenvolvimento de uma compreensão não reducionista e não essencializada da deficiência” (IMRIE, 2004, p. 288, tradução nossa). Na tentativa de superar essa dicotomia surgiu o modelo biopsicossocial, que propõe ser a síntese dos modelos médico e social da deficiência. De acordo com Imrie (2004, p. 296, tradução nossa), a teoria biopsicossocial “procura interligar a investigação sociológica com as ciências biológicas como base para o desenvolvimento de uma compreensão relacional ou não dualista do corpo”. Esse modelo foi adotado como fundamento da Classificação Internacional de Funcionamento, Incapacidade e Saúde (CIF). Riberto (2011, p. 939) argumenta que “a CIF presta-se à classificação da funcionalidade das pessoas e não à classificação das pessoas”. Esse modelo, que tem como base a área da saúde, ainda não conseguiu romper com o modelo biomédico e enfrenta desafios para sua implementação (SANTOS, 2017).

Esses modelos mencionados nesta seção têm influência na compreensão do TEA e nas práticas voltadas a esse grupo, os quais serão discutidos na seção seguinte.

### 2.3 COMPREENSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM CAMPO EM DISPUTA<sup>7</sup>

Os modelos de compreensão da deficiência apresentados anteriormente oferecem diferentes pressupostos teórico-metodológicos que trazem implicações para a compreensão do autismo. Por meio de uma revisão bibliográfica, este texto objetiva abordar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir dos dois modelos antagônicos presentes nos discursos e práticas voltados às pessoas com deficiência – o modelo médico e o modelo social da deficiência, já apresentados anteriormente –, bem como apresenta o modelo biopsicossocial, que surge como uma alternativa de conciliar esses dois modelos sem eliminar as diferenças entre eles.

---

<sup>7</sup> O conteúdo do texto da seção 2.3. foi publicado no livro *Musicoterapia e Autismo: campo de comunicação e afeto* (GATTINO; SCHAUN, 2019) com o mesmo título (SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019), contendo parte na Revista Educação, Artes e Inclusão, com o título “A Contribuição do Modelo Social Para a Compreensão do Transtorno do Espectro Autista” (SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019).

Como parte dos ESD, destaca-se o modelo social como uma das formas possíveis de compreensão do autismo, o qual pode contribuir significativamente para repensar as práticas em vários campos. Para tanto, utilizou-se de referências da área da Educação, Psicologia, Sociologia e Saúde, que permitiram fomentar o debate sobre a compreensão do autismo.

Block e Cavalcante (2014, p. 77-78), ao pesquisarem a história do autismo no Brasil no século XX e XXI, relatam que sempre houve variedade na forma como as pessoas autistas, suas capacidades e suas “limitações” são percebidas e representadas nas estruturas biomédicas, psicossociais e culturais. Os profissionais, os familiares e os próprios autistas teorizam, entendem e representam o autismo de maneiras diferentes. Os autores apresentam quatro períodos-chave de mudança organizacional e política para os brasileiros autistas: (1) no início e meados do século XX, quando o tratamento era controlado por psiquiatras e muitas vezes incluía a institucionalização; (2) um período de reforma da saúde mental que começou na década de 1970, anos após o início da ditadura brasileira (que durou de meados da década de 1960 até a década de 1980), quando os grupos minoritários lutaram cada vez mais pela política e pela sociedade; “re-democratização”; (3) o crescimento dos movimentos de defesa dos pais, também durante a década de 1980, que apresentaram esforços de advocacia dirigidos pelos familiares para que se passasse do atendimento psiquiátrico à educação baseada na comunidade para crianças autistas; e (4) o surgimento de movimentos de cidadania autista, nos primeiros anos do século XXI, centrando-se no conceito de Neurodiversidade e em eventos expressando o orgulho autístico como, por exemplo, o Dia do Orgulho Autista.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (*American Psychiatric Association – APA, 2014*) conceitua o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição neurodesenvolvimental que traz prejuízos em duas grandes áreas – a comunicacional e a interacional –, além de, frequentemente, apresentar comportamentos restritos e /ou repetitivos. Esses conjuntos de prejuízos podem variar, o que faz com que o transtorno seja classificado em níveis de severidade: Nível 1, exige apoio; Nível 2, exige apoio substancial; Nível 3, exige apoio muito substancial. O DSM-5, com base em uma abordagem médica, descreve detalhadamente os prejuízos e as dificuldades inerentes ao transtorno e informa a necessidade de apoio, mas, de acordo com Rios (2017), não descreve quais seriam esses apoios e os benefícios que trariam à pessoa com esse transtorno. Hughes (2015, p. 2, tradução nossa) informa que “o autismo é caracterizado como um espectro porque os sintomas ocorrem em vários contextos e podem variar significativamente em termos de quão pronunciados são”.

O Termo Transtorno do Espectro Autista é recente e foi instaurado pelo DSM-5. Diferentemente das versões anteriores desse manual, a versão datada de 2013 acabou com todas as subdivisões usadas para classificar o autismo, como, por exemplo, no DSM-IV, onde existia uma classificação chamada Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e dentre eles estavam: Autismo, Asperger, Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE). No DSM-5 não existe mais a terminologia TGD, mas sim a categoria intitulada Transtornos do Neurodesenvolvimento, que engloba: Deficiências Intelectuais, Transtorno da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores do Neurodesenvolvimento, Outros Transtornos do Desenvolvimento (específico e não específico) (APA, 2014). Por sua vez, o TEA foi incluído nessa categoria por ser caracterizado por um distúrbio neurológico, o qual deve estar presente desde a infância (APA, 2014).

Pelo DSM-5, transtornos compreendidos como parte de uma mesma condição com gradações diferentes, como os anteriormente chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger, foram acoplados numa única classificação – Transtorno do Espectro Autista (APA, 2014, p. 53). Acreditava-se que a subclassificação dificultaria o diagnóstico, e a mudança foi realizada por este motivo (ARAÚJO; NETO, 2014).

Toor, Hanley e Hebron (2016) informam que atualmente há um debate em relação a qual dos termos é mais adequado para o autismo – “desordem” ou “condição” – e aqui concorda-se com Baron-Cohen et al. (2014) que considera menos estigmatizante o termo “condição do espectro do autismo” (*Autism Spectrum Condition* – ASC), pois esta não se reduz à deficiência, mas reflete que esses indivíduos têm áreas de forças cognitivas.

Outro debate se refere ao termo espectro. Thomas e Boellstorff (2017) dizem que tanto no aspecto clínico quanto no social a metáfora do espectro traz limites na representação de domínios para produzirem um termo autístico ou neurodiverso único, argumentando que os clínicos, os defensores e as próprias pessoas autistas questionam se essa metáfora pode se afastar da implicação de uma hierarquia de valor social medida em termos de uma única variável – a “função”. Os autores esclarecem que há uma crescente resistência dos ativistas autistas “ao uso clínico e cotidiano dos ‘rótulos funcionais’, que são vistos como ferramentas de fanatismo usadas contra aqueles rotulados como ‘baixo funcionamento’, e uma maneira de negar serviços

e acomodações para aqueles com rotulagem de ‘alto funcionamento’” (THOMAS; BOELLSTORFF, 2017, p. 14). Acrescentam ainda que essa metáfora do espectro teve implicações no discurso social e na formação da identidade, e citam como exemplo o diagnóstico de Síndrome de Asperger, que não existe mais tecnicamente, somente como uma descrição informal, mas muitas pessoas que se identificam como tendo Síndrome de Asperger se organizam em grupos. Esses grupos, que consideram essa identidade positiva, temem que sua identidade seja ofuscada pela definição mais ampla de TEA (THOMAS; BOELLSTORFF, 2017).

Esses autores esclarecem que a referida metáfora se tornou um campo em disputa, não só no campo acadêmico, mas também nas comunidades e junto aos defensores do autismo, ativistas e a outras pessoas que desafiam a precisão clínica e implicação política desta metáfora. Nas palavras de Hacking (2009, p. 47), esses estudiosos também se juntaram ao debate sobre o “espectro”, argumentando que a imagem que essa metáfora traz é problemática, ou seja: “a metáfora molda uma variável em termos de gradiente unilinear, de modo que um aumento em ‘uma direção’ é uma diminuição simultânea na ‘outra direção’” (THOMAS; BOELLSTORFF, 2017, p. 8). Tais questões também estão implicadas com o processo de prevalência do TEA, que depende das convenções em torno de sua definição e classificação.

A prevalência de TEA no Brasil é de 1% das crianças, com base em estimativas dos EUA e outras nações ocidentais (PAULA et al., 2011). De acordo com Paula et al. (2011), as estimativas da prevalência de TEA estão documentadas de forma mais detalhada na Europa e Estados Unidos, nos quais abordagens diagnósticas padronizadas estão disponíveis, o que não acontece em muitos países – no Brasil, por exemplo. Apesar dos esforços, não há uma estimativa de prevalência confiável no Brasil e em outros países da América Latina. Afirma ainda que, “com base nessas estimativas internacionais, é concebível que até 1,5 milhões de brasileiros vivam atualmente com TEA” (PAULA et al., 2011, p. 2). A proporcionalidade de prevalência de gênero em pessoas com TEA é de 1:4, sendo uma menina para cada quatro meninos com TEA (APA, 2014).

Dados do Relatório de Prevalência e Características de Crianças com Desordem do Espectro Autista com 8 Anos de Idade do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), contemplando onze cidades americanas em 2012, identificaram a prevalência de 1 em cada 68 crianças (com idade de 8 anos) com TEA (CDC, 2016). Esse estudo com a população americana com TEA (ASD) demonstra que “a prevalência estimada de ASD foi substancialmente menor

entre crianças negras hispânicas e não hispânicas em comparação com crianças brancas não hispânicas” (CDC, 2016, p. 12, tradução nossa).

Outro dado apontado pelo estudo se refere à deficiência intelectual. Sobre esse ponto, constatou-se haver uma variação na capacidade intelectual que abarca desde desafios intelectuais graves até capacidade média e acima da média. Entretanto, o estudo “descobriu que quase metade das crianças identificadas com ASD têm uma habilidade intelectual média ou acima da média (um QI acima de 85) em comparação com um terço das crianças há uma década” (CDC, 2016, s.p., tradução nossa).

Essa perspectiva do TEA apontada acima é baseada no modelo médico, e as estimativas de prevalência servem à garantia de direitos e acesso a atendimentos públicos. No Brasil, a partir da aprovação da Lei n.º 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) –, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista foram incluídas no grupo de pessoas com deficiência. A inclusão do TEA como uma condição de deficiência ampliou a garantia de direitos nas políticas sociais. Entretanto, o enquadramento do TEA como deficiência tem apontado para uma redução ao modelo médico que ainda é hegemônico em contextos diversos.

O modelo biopsicossocial, no que se refere ao TEA, caminha na direção de coadunar as formas de definição e classificação com a CIF, o que significa eliminar as classificações de leve, moderado e severo na direção de uma caracterização mais profunda e precisa com os domínios essenciais da CIF. Nesse sentido, “o Instituto Karolinska e o ICF Research Branch, em colaboração com um comitê diretor internacional e multiprofissional, adotaram o desafio de desenvolver o conjunto principal da CIF que podem ser utilizados na avaliação e acompanhamento de pessoas com TEA” (ICF RESEARCH BRANCH, 2017, s.p.). O resultado desses estudos foi apresentado em uma conferência internacional em Estocolmo, em setembro de 2016. De forma consensual, especialistas em TEA de diversas áreas oriundos de diferentes países elegeram as categorias da CIF para comporem a primeira versão do *Core Sets* do autismo (ICF RESEARCH BRANCH, 2017). O *Core Sets* seria, então, o conjunto essencial da CIF completa, que determina padrões mínimos “para a avaliação e documentação da funcionalidade e saúde em estudos clínicos, encontros clínicos e avaliação multiprofissional abrangente” (RIBERTO, 2011, p. 940). Com abrangência internacional, esses padrões “podem ser usados para finalidades clínicas e de pesquisa, e se referem a condições de saúde ou situações de atendimento” (RIBERTO, 2011, p. 944).

O *Core Sets* ainda está em desenvolvimento. Entretanto, já recebeu várias críticas – a principal delas, descrita por esse autor, ressalta que sua consolidação poderia ser um retorno ao modelo biomédico. Outra crítica importante trazida por Riberto é que a partir desse instrumento os profissionais tenham “o que” deve ser observado na pessoa, mas não “como” esses aspectos devem ser qualificados. Ele esclarece que defensores desse instrumento contra-argumentam dizendo que nenhum outro instrumento que avalia a funcionalidade é tão abrangente (RIBERTO, 2011).

A tentativa de eliminar essa tensão entre os modelos de compreensão do autismo ainda não logrou êxito. O movimento da neurodivergência se fortalece. Keckley (2018) traz a afirmação de Pâmela Block sobre apreciar os ambientes que apoiam a neurodivergência pela maneira de ver as diferenças que as pessoas têm como neutras em termos de valor. Elucida que essa proposta quebra com o binômio “normal”/“anormal” e não presume que há um “modo de ser” dentro da norma e outro fora, ou que um é melhor que outro. Em concordância com essa premissa trazida por Block se discutirá, a seguir, a compreensão do autismo sob a perspectiva do modelo social para melhor compreensão desse modelo.

Contraditoriamente ao olhar medicalizante sobre o autismo, traz-se a perspectiva do modelo social da deficiência. O autismo, a partir da ótica do modelo social, é compreendido como uma variação humana, como uma diferença que constitui a pessoa tanto quanto outras, como raça, a classe social e a orientação sexual. A segunda geração do modelo social aborda elementos que auxiliam na compreensão do autismo. Com base nessa perspectiva, a diferença neurológica é caracterizada como lesão, e as condições normocêntricas, que colocam a pessoa autista socialmente em desvantagem, são caracterizadas como produtoras da experiência de deficiência.

A diversidade autista nos remete a pensar que a relação lesão/deficiência é mais complexa que outras deficiências como, por exemplo, a deficiência física – que quando eliminadas as barreiras arquitetônicas, atitudinais, entre outras, a pessoa possivelmente fica em equidade de condições de acesso e também em equidade para a execução de determinada tarefa. No caso do autismo, essa relação se torna mais complexa; a equidade não se dá de forma simples. Sinclair (2012, p. 1, tradução nossa) afirma que o autismo “é impregnante; colore toda a experiência, cada sensação, percepção, pensamento, emoção, cada encontro, cada aspecto da existência”, sendo impossível a separação do autismo da pessoa. Como a autora mesma afirma “não é possível separar o autismo da pessoa – e se fosse possível, a pessoa resultante dessa separação não seria mais essencialmente a mesma”. Apesar da diversidade autística, o fato

de eliminarmos as barreiras externas nem sempre oportuniza à pessoa com autismo uma condição de equidade significativa. A segunda geração do modelo social previu isso, considerando aspectos identitários e funcionais que independem das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas etc. A partir da premissa feminista da natureza identitária do corpo, superaram a dicotomia impedimento versus barreiras sociais. Assim, no caso do autismo, não se trata apenas de uma condição diversa quando comparada com a hegemônica. A “lesão” causa diversos problemas sensoriais e o ambiente mais acolhedor e livre de barreiras muitas vezes não é capaz de modificar a relação sujeito/ambiente.

Segundo Donvan e Zucker (2017), Jim Sinclair procurou refutar a ideia do autismo como algo ruim, desenvolvendo uma filosofia que chamaram de Neurodiversidade. Esclarecia que “Neurodiversidade” é creditado a Judy Singer, socióloga australiana com autismo que utilizou o termo em sua tese, em 1990. Sinclair, em uma palestra em Toronto, argumentou que era um erro dos pais e mães acreditarem que o fato de o filho ter autismo era um “golpe terrível do destino”, e com a frase “Não chore por nós”, dizia que não havia necessidade de pranto. Assim, Sinclair se contrapôs à premissa de que o autismo era uma maldição, um parasita, um inimigo, ideia que predominava junto à opinião pública, inclusive pelo movimento de pais que, apesar de dedicado a melhorar o mundo de seus filhos, trazia um discurso imbuído de tristeza, caracterizando o autismo como algo errado (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 514-515). Com isso, iniciou-se, em 1993, o movimento da Neurodiversidade, corroborando a compreensão do modelo social.

Zaks (2015, p. 478, tradução nossa) afirma que os defensores da Neurodiversidade propõem que, no lugar de ver o autismo como um “erro de natureza, um quebra-cabeça para ser resolvido, querer eliminá-lo com técnicas como testes pré-natais e abortos seletivos, a sociedade deve considerá-lo como uma parte valiosa do legado genético da humanidade”, buscando, ao mesmo tempo, melhorar os aspectos que podem ser profundamente incapacitantes sem suporte. Esses defensores sugerem que em vez de investir milhões de dólares por ano para descobrir as causas do autismo no futuro, deveríamos auxiliar pessoas autistas e suas famílias a viverem mais felizes, saudáveis, mais produtivas e mais seguras no presente.

A proposta não é negar os estudos que demonstram as dificuldades reais das pessoas com autismo como, por exemplo, hiperseletividade alimentar, os transtornos sensoriais, entre outras, mas concebê-las numa perspectiva diferenciada em relação ao modelo deficitário. Entender, assim, essas dificuldades como exigência para além do funcionamento padrão que demandará a disposição de recursos de âmbito social e de saúde em prol da promoção da



qualidade de vida não apenas do ponto de vista biomédico, mas também em relação às mudanças ambientais necessárias para garantir convivência e inclusão plenas das pessoas com autismo. Exemplo disso é a cena da série criada por Robia Rashid, denominada de “Atypical”, disponível na Netflix, na qual os colegas de turma do personagem principal Sam (Keir Gilchrist), jovem com autismo, se propõem a usar fones de ouvido numa festa a fim de diminuir o som ambiente, considerando a hipersensibilidade auditiva do amigo.

De acordo com Hughes (2015), os defensores da Neurodiversidade se baseiam em um modelo de direitos da deficiência, com o fundamento de que todas as pessoas devem ser aceitas e apoiadas nas suas diferentes formas de pensar e ser. Lydia Brown, ativista citada por Silberman (2012), afirma que aceitar o autismo não significa negar a deficiência. Considerando esse aspecto, Silberman (2012) ressalta que o autismo passou a ser compreendido como uma diferença e uma deficiência a partir do movimento da Neurodiversidade,.

O olhar sob a ótica da Neurodiversidade possibilita atitudes de inclusão social, aceitação e apoio, descartando a ideia de que ser pessoa com deficiência, com autismo de “baixo funcionamento” etc., é menos desejável do que ser “normal” ou com modo de vida “de alta funcionalidade” (HUGHES, 2015).

Walker (2014, s.p., tradução nossa) argumenta que “neurotípico é o oposto do neurodivergente, não o oposto de autista” e que “usar neurotípico para significar não-autista é como usar ‘branco’ para significar ‘não preto’”. Nesse sentido, como oposto de autista, Hughes (2015, p. 13) traz o termo “allistic” (alistas, que significa não autista), termo inventado pelos próprios autistas.

Jim Sinclair criou, em 1994, uma organização on-line denominada de *Autism Network International* (ANT), tendo como um dos propósitos a discussão das ideias da Neurodiversidade, mas não conseguiu com isso sua popularização (DONVAN; ZUCKER, 2017). Em força contrária, surgiram organizações como *Cure Autism Now*, *Defeat Autism Now*, dentre outras. A entidade maior e mais importante, de acordo com Donvan e Zucker (2017, p. 515), foi *Autism Speaks*, criada em 2000 e lançada num site com a declaração: “Essa doença arrebatou os nossos filhos. É tempo de recuperá-los”.

Forças em disputas foram construindo o universo sociopolítico do autismo. Em meados de 2007, Ari Ne’eman, estudante secundarista com autismo, fundou a *Autistic Self-Advocacy Network* (ASAN), cujo lema era “Nada sobre nós sem nós”, com o propósito de garantir que os autistas fossem ouvidos nos debates sobre políticas e espaços de poder (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 517), estendendo essa participação para o processo de fazer a

própria ciência (ZAKS, 2015). A ASAN, como mais um grupo de interação da Neurodiversidade, opunha-se às ideias e abordagens do *Autism Speak* (DONVAN; ZUCKER, 2017). Esse grupo e outros defensores da Neurodiversidade temem pesquisas genéticas insensíveis e diagnósticos pré-natais que estimulem um movimento eugênico em relação ao autismo (KRCEK, 2013). Ortega (2008) traz a afirmação de Singer (1999), na qual considera que o movimento da Neurodiversidade foi possível principalmente por três fatores: pela influência do feminismo, dando autoconfiança às mães para contraporem a culpabilização direcionada à elas pelo modelo psicanalítico; pelo crescimento de grupos de apoio de atendimento aos pacientes e a consequente diminuição da autoridade dos médicos; e também pelo aumento de movimentos políticos, de autodefesa e autoadvocacia de pessoas com deficiência.

Krcek (2013) relata que mesmo tendo grupos como a ASAN, de autodefesa autista, não é consensual sua representatividade. Esclarece que há autistas (como Temple Grandin) que, apesar de reconhecerem a discriminação da sociedade e o autismo como outra maneira de sentir o mundo e se colocar nele, não se identificam fortemente com o movimento da Neurodiversidade e não são totalmente contrários ao conceito do autismo como deficiência, nem à sua proposta de cura.

No artigo de Savarese et al. (2010), resultado de uma mesa redonda de pais e irmãos sobre Neurodiversidade e cuidados, há o depoimento do pai de um jovem com autismo (San), que afirma ter uma prática voltada para Neurodiversidade. Ele relata que San tem dificuldades com multidões; não gosta de coisas novas e late quando algo não é bom ou bate a cabeça quando chateado. O pai afirma que aceita tudo isso porque este é o San e não tenta e (não pode) mudá-lo; aprendeu a ver como diferença os comportamentos compreendidos como problemáticos, sendo seu desejo que “ele se sinta confortável em sua própria pele, com quem ele é: um jovem incrível com um senso de humor mordaz e um entusiasmo pela vida” (p. 3, tradução nossa).

Dentro de uma lógica muito parecida com a utilizada pelos defensores da cultura surda, pessoas autistas ativistas e defensoras da Neurodiversidade defendem o autismo como uma “cultura”, uma “questão identitária” (SINCLAIR, 1993; ORTEGA, 2008). Para Ortega (2008, p. 487), “os movimentos da Neurodiversidade, especificamente a cultura autista, constituem exemplos de formas de subjetivação cerebrais, de formação de neuroidentidades e tipos de sociabilidade e comunidade, as neurossociabilidades, tomando o cérebro como referência”.

O movimento internacional chamado de “Neurodiversidade”, que se fundamenta nos Estudos da Deficiência (*Disability Studies*) e no modelo social da deficiência, tem como

partícipes os autistas ativistas que entendem o autismo como parte da variação humana, contrapondo-se a padrões de normalidade cerebral e à obrigação de serem “curados” (ORTEGA, 2009). O termo Neurodiversidade busca retratar as constituições neurológicas diversas do ser humano: constituição neurotípica (os não autistas) e neuroatípica (os autistas), entendendo a segunda como uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (ORTEGA, 2009).

Robertson (2010) alega que os autistas, na perspectiva da Neurodiversidade, são indivíduos que possuem uma mistura de forças cognitivas e dificuldades, e que essas dificuldades experimentadas são sempre contextuais. Argumenta que muitas pessoas autistas têm pontos fortes como o “pensamento detalhado, memórias expansivas a longo prazo, uma sensação de conforto frente a regras e diretrizes e uma afinidade por analisar padrões complexos no mundo social e físico” (ROBERTSON, 2010, p. 2). Esse autor afirma ainda que viver numa sociedade concebida para neurotípicos aumenta os desafios que os autistas enfrentam diariamente como, por exemplo, as barreiras criadas pelas exigências sensoriais, as ambiguidades sociais e as complexidades da informação.

O movimento de/para pessoas com autismo que tem como preferência o modelo médico faz críticas à perspectiva da Neurodiversidade. Os integrantes desse movimento argumentam que a Neurodiversidade tem na sua totalidade membros autistas de alto funcionamento e somente este grupo seria considerado; acreditam que seus defensores também não são favoráveis a pesquisas e são contra a busca de tratamento para pessoas autistas. O movimento da Neurodiversidade se defende argumentando que em ambos os movimentos – da Neurodiversidade e de pró-cura para o autismo – há pessoas com autismo de alto funcionamento. Ressaltam ainda que no movimento da Neurodiversidade há também pessoas autistas não verbais, como Amanda Baggs. Em relação às pesquisas, o movimento da neurodiversidade declara que dá valor à pesquisa e à descoberta de novos tratamentos, mas quer cautela com as pesquisas genéticas, além de se preocupar com a garantia do direito da pessoa com autismo para decidir sobre a melhor abordagem de tratamento ou, ainda, se quer o tratamento (KRCEK, 2013).

Há divergências entre ativistas autistas e organizações de pais no que se refere a buscar a causa e a cura do autismo. Hughes (2015) cita um estudo de pesquisa de Kapp, Gillespie-Lynch, Sherman e Hutman, de 2013, no qual descobriram que a maioria dos inquiridos autistas não se interessava pelas causas do autismo, diferentemente da maioria dos participantes pertencentes ao grupo dos pais, que tinha como prioridade encontrar uma causa para o autismo.

Essa divergência toma corpo em um embate político entre os ativistas do movimento autista e os grupos pró-cura. Segundo Ortega (2008, p. 481),

Um dos pontos mais conflitantes diz respeito à terapia cognitiva ABA (Análise Comportamental Aplicada — Applied Behavior Analysis), que para muitos pais constitui a única terapia que permite às crianças autistas realizarem algum progresso no estabelecimento de contato visual e em certas tarefas cognitivas. Para os ativistas autistas, a terapia reprime a forma de expressão natural dos autistas (Dawson 2004). A questão é acirradamente debatida no mundo anglo-saxão, já que muitos pais estão lutando na Justiça para conseguir que governos e companhias de seguros de saúde paguem pela terapia, cujo custo é muito elevado.

De acordo com Ortega (2008), no Brasil, o movimento Orgulho Autista Brasil faz parte da rede de países que comemora a Neurodiversidade e tem uma perspectiva contrária às de associações de pais e profissionais que buscam a cura para o autismo, como a Associação de Amigos de Autistas (AMA) e a Associação de Amigos da Criança Autista (AUMA). O termo “orgulho” autista é usado tanto para celebrar as “diferenças” no autismo quanto para dar visibilidade às ações institucionais em prol do cumprimento dos direitos da pessoa com autismo.

Apesar das tensões e divergências em relação à compreensão do autismo, há pontos de concordância entre os pais e defensores da visão médica e os defensores da Neurodiversidade. Um ponto de convergência é o entendimento de que o autismo não é uma entidade unificada, é um conjunto de condições que se difere de um indivíduo para outro, produzindo comportamentos e necessidades distintos que se manifestam de diferentes formas. Concordam também que a variedade que compõe o espectro autista requer apoio e cuidados dos pais, educadores e da comunidade em geral (ZAKS, 2015).

Zaks (2015) afirma que uma crescente aliança entre pessoas com autismo, pais e educadores defensores da Neurodiversidade possibilitou inovações para um mundo aberto à diversidade autista. Essas inovações podem ser verificadas em escolas inclusivas como, por exemplo, espaços silenciosos designados para o estudante autista evitar uma crise devido à sobrecarga sensorial. Essas ações foram idealizadas pelo Centro Nacional de Design Universal para Aprendizagem, que sistematizou diretrizes e recursos gratuitos para ajudar os professores a adequar seus currículos para os estudantes que têm diferentes formas de aprender. É importante deixar claro que essas ações são expressões de uma ética do cuidado no plano público, a partir de políticas públicas.

Na área do trabalho, a Neurodiversidade está sendo absorvida por empresas, a exemplo do que vem acontecendo na Dinamarca: as pessoas com autismo que participam de processos seletivos são convidadas a demonstrar suas habilidades, em vez de explicá-las (ZAKS, 2015). Isso acontece, também, como uma manifestação do cuidado, porque se considera a singularidade da experiência da condição de autismo que pode trazer dificuldades na comunicação.

Como visto anteriormente, conceber o autismo a partir do modelo social de deficiência é entendê-lo como uma diversidade biológica que faz parte da variação humana. Para tanto, as práticas devem ouvir as pessoas com autismo, possibilitar sua participação nos processos de construção dos espaços e das políticas públicas, proporcionar o acesso ao conhecimento e estar de acordo com a singularidade de cada um, respeitando sua maneira de aprender e ser. Essas práticas devem oferecer instrumentos para uma convivência social (que estabelece regras para todos) mais adequada, não violenta, não excludente e que ultrapasse os normocentrismos institucionais.

Woods (2017) traz o argumento de Levitt de que o modelo social da deficiência precisa ser revigorado, devendo ser adaptado para diferentes países. Além disso, destaca que o modelo social não é implementado para pessoas neurodivergentes, como os autistas. Compreende que o modelo social pode sim ser revisado para o autismo, e sua implementação se dará removendo barreiras sociais: “alterando as atitudes das pessoas neurotípicas sobre o autismo”, garantindo a linguagem positiva do autismo e não difundi-lo como déficit e desordem, além de remover a categorização (subcategorias e subníveis); fazendo ajustes nas instituições de neurotípicos, o que pode ser feito a partir de mudanças nas leis ou implementando plenamente a legislação existente. O autor acredita que “quando implementado, o modelo social é uma poderosa ferramenta para alcançar a emancipação de todas as pessoas com deficiência” (WOODS, 2017, p. 9, tradução nossa). Woods (2017, p. 7-8) defende que, “do ponto de vista da Neurodivergência, o modelo social deve ser visto como sendo complementar de outros modelos de deficiência”.

Pela complexidade em que se apresenta o Transtorno do Espectro Autista, esse modelo de deficiência não consegue contemplar todas as suas especificidades. Todavia, não se pode negar que o modelo social da deficiência traz contribuições importantes que devem ser consideradas e incorporadas no trabalho com as pessoas com autismo, uma vez que esse modelo desloca o olhar direcionado ao “*déficit*” e volta-o para a pessoa em sua relação com o contexto social e político.

## 2.4 INTERSECCIONALIDADE, INTERDEPENDÊNCIA, CAPACITISMO E CUIDADO

Os estudos feministas, ao abordarem os conceitos de interseccionalidade, interdependência, capacitismo e cuidado, dentre outros, contribuem para a reflexão sobre o que é a experiência da deficiência. Esses conceitos servem de aporte para a análise da presente pesquisa e, portanto, faz-se necessário contextualizá-los.

### 2.4.1 Interseccionalidade

A interseccionalidade é um conceito desenvolvido pela literatura feminista, que surge como reflexão tanto no âmbito universitário quanto na luta social por igualdade de direitos (GOMES, 2016). A interação das subjetividades faz com que uma pessoa que possui várias condições identitárias que a oprimem viva experiências diferentes de outra que não tem ou tem poucas dessas condições identitárias (SAXE, 2017). A interseccionalidade não é a soma dessas condições identitárias que oprimem, mas o entrelaçamento entre elas que “resulta em uma experiência qualitativamente única de opressão” (SAXE, 2017, p. 155). Segundo Gomes (2016), numa abordagem clássica, a própria interseccionalidade constitui um outro marcador social, uma condição específica.

A intersecção da deficiência com outros marcadores sociais das diferenças – tais como classe social, raça, geração, gênero, sexualidade, regionalidade, dentre outros – pode colocar a pessoa numa condição de maior ou menor vulnerabilidade. Lopes (2019, p. 59) alerta para o fato de que essa condição deve ser pensada como “vulnerabilidade ampliada e não em uma disputa hierárquica de sofrimento; mas, sim, em dispositivos que socialmente são alocados em lugares de opressão em detrimento de outros [...]”.

Outra forma de compreender a interseccionalidade é trazida por Moutinho (2014), que argumenta sobre a necessidade de compreendê-la a partir de cada contexto, flexibilizando assim o conceito. Piscitelli (2008, p. 267) ao analisar as categorias de articulação e interseccionalidade, apresenta distintas conotações dessas categorias no tocante a como são pensados a diferença e o poder e as margens de agências (“capacidade de agir mediada cultural e socialmente”) concedidas às pessoas. Para tanto, Piscitelli (2008) recorre a autoras relevantes como Kimberlé Crenshaw, Anne McClintock e Avtar Brah para fundamentar sua análise. De

acordo com essa autora, Crenshaw aborda a interseccionalidade por meio de uma leitura sistêmica, na qual destaca o impacto do sistema/estrutura sobre a formação identitária ou seja, a pessoa não tem negadas as suas “margens de agência”, mas elas aparecem como constituídas por sistemas de dominação e marginalização impedindo sua agência e, nesse sentido, a proposta é contribuir para que haja o empoderamento dos grupos subordinados. Já McKlintock e Brah trazem uma abordagem construcionista para o debate, que entendem os marcadores de identidade não apenas como limitantes, mas, simultaneamente, como recursos que possibilitam a ação.

Piscitelli (2008) destaca que a abordagem sistêmica traz algumas fragilidades: funde a ideia de diferença com a de desigualdade; a diferença é pensada como determinada pelos sistemas de dominação, opressão e marginalização, vinculados à consequência da subordinação social e do desempoderamento; o poder é trazido sempre no sentido repressivo, como propriedade de uns (o opressor) e não de outros (o oprimido), desconsiderando o aspecto produtivo e relacional marcado pelas contradições, conflitos e resistência. Gomes (2016, p. 10) declara que as autoras Piscitelli (2008) e Moutinho (2014) apresentam uma releitura do conceito de interseccionalidade ao compreendê-lo “como múltiplas articulações de demarcadores sociais”, que de forma mais flexível e menos normativa, considerando o contexto social, podem “apreender as diferentes realidades sociais e seus sentidos para os sujeitos”. Para Gomes, esse conceito amplia as possibilidades de análise, mas, por outro lado, pode diluir a dimensão política que contém a proposta de intersecção.

Saxe (2017) defende que a teoria da interseccionalidade não somente contribui para o reconhecimento das experiências das pessoas com base em suas identidades que se entrelaçam, mas também permite melhor compreensão de como promover a inclusão dessas pessoas oprimidas por barreiras sociais. Essa autora afirma que a interseccionalidade coaduna com o modelo social da deficiência e o conceito de neurodiversidade, podendo trazer maior compreensão de como outras identidades sociais interagem com a identidade de ser pessoa com deficiência e com a identidade autista.

#### **2.4.2 Interdependência**

Comumente a independência é vista como um ideal a ser alcançado por todos. Em uma sociedade capitalista, na qual o foco é a produtividade, as pessoas devem fazer tudo ou o

máximo possível sozinhas, e a independência é uma condição necessária para alcançar o status de capaz, ou seja, quanto mais independente, mais capaz. Numa perspectiva normocêntrica, a interdependência é vista como algo negativo e considerada como incapacidade, inferioridade e o cuidado como a marca dessa condição (KITTAI, 2011). Nesse sentido, a reabilitação contribui para a aquisição da autonomia e independência da pessoa com deficiência.

Tanto a autonomia individual (ZIRBEL, 2016) quanto a independência são relativas. São nas relações que as pessoas se tornam dependentes e autônomas, num grau maior ou menor, de acordo com a situação e o contexto. A interdependência varia de singularidade para singularidade: há pessoas que necessitam de maior intervenção do que outras em função de determinadas restrições causadas por lesões; outras, mesmo não tendo deficiência, podem precisar de cuidados no decorrer da vida.

Kittay (2011) critica a ideia de independência como um ideal a ser alcançado, considerando a interdependência como condição humana. Ao debater sobre o cuidado, a autora apresenta o “mito do independente”, pois defende que as pessoas são dependentes umas das outras mesmo que não tenham nenhuma restrição funcional, sendo que fazer tudo sozinho é impossível – por exemplo, para uma pessoa se alimentar ela depende de alguém que plante, colha, venda etc., sempre ela vai depender de alguém para fazer alguma coisa. Advoga, assim, que todo mundo é interdependente, todo mundo precisa das relações para sobreviver. Ao complementar sua afirmação, traz o entendimento de Judy Heumann, um dos fundadores do movimento Vida Independente, de que a independência não significa fazer as coisas sozinho, mas ser capaz de tomar decisões de maneira independente. Reconhece a dependência como característica de toda a vida humana.

Na relação entre o cuidado e a interdependência, Kittay, Jennings e Wasunna (2005) alertam que é preciso cautela ao cuidar para não tirar a capacidade de escolha da pessoa e torná-la mais dependente do que ela é. Gomes et al. (2019, p. 7) esclarecem que, por meio do conceito de interdependência, os estudos feministas da deficiência “evidenciam a dependência complexa e suas implicações na relação cuidador-cuidado, por meio do viés político, denunciando o quanto o princípio de interdependência exige uma ampla gama de preocupações políticas”.

Geralmente se espera que o estudante com autismo, como outros estudantes com deficiência, seja totalmente autônomo e independente, muitas vezes, em contextos opressores e excludentes, que não oportunizam sua agência e consideram a dependência como uma barreira à aprendizagem. Contudo, essa ideia de interdependência trazida por Kittay (2011) rompe com



a noção da dependência como algo negativo. A partir desse conceito, no âmbito acadêmico, é ressignificado o preconceito em relação à pessoa com deficiência por sua necessidade de apoio.

Contextos facilitadores da interdependência são potencializadores da agência da pessoa com deficiência. A interdependência tem relação direta com a agência. A agência é entendida por Mahmood (2006) a partir do conceito foucaultiniano de poder, não simplesmente como sinônimo de resistência à dominação, mas também como capacidade de ação produzida por relações de subordinação específicas.

Compactuando com esse conceito na pesquisa etnográfica a partir do caso de Tomás, Aydos (2016) evidencia a agência dele no processo de inclusão laboral e questiona a categoria deficiência atribuída a ele para ter direito à política de cotas e age sobre e a partir dessa categoria se transformando e transformando a prática da política. Acrescenta que não foi pela resistência às relações de poder a que foi submetido, mas na relação que estabeleceu pela sua presença e suas ações no espaço empresarial, as quais “tensionaram um modelo de gestão empresarial pautado pelo valor da independência e da produtividade, assim como suscitaram a construção de novas sensibilidades sociais mais inclusivas no ambiente de trabalho” (p. 355).

Ortner (2007) distingue duas modalidades de agência: 1) agência como uma forma de poder (e nesta inclui tanto a dominação sobre o outro quanto a resistência e o empoderamento); 2) agência como forma de intenção e desejo, nesta estão inclusas a habilidade de perseguir objetivos e realizar projetos (culturais). O autor (2007) defende que os agentes sociais estão sempre envolvidos e enredados nas multiplicidades das relações sociais e, assim, todos os agentes têm agência, mas esta não é livre ou sem restrições.

### **2.4.3 Capacitismo**

O capacitismo é a discriminação e o preconceito decorrentes da concepção de menos capazes direcionada às pessoas diante de um padrão normativo considerado superior. Mello (2016) esclarece que o capacitismo (*Ableism*) está localizado nas supostas capacidades das pessoas sem deficiência (consideradas normais e por isso superiores) como referência para mostrar as supostas limitações das pessoas com deficiência (consideradas anormais e por isso inferiores). Para Campbell (2001, p. 44, tradução nossa), o capacitismo é “uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular do eu e do corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano”. Essa

autora esclarece que nessa perspectiva, a deficiência é apresentada como um estado diminuído de ser humano.

Wolbring (2008) apresenta quatro formas de capacitismo: 1) Biológico: que tem base na estrutura biológica; 2) Cognitivo: baseado na cognição; 3) Social: baseado em estrutura social; 4) Econômico: inerente a um determinado sistema econômico. Acredita que o capacitismo é um dos “ismos” mais socialmente arraigados e aceitos, que atravessa diversas áreas e molda as políticas sociais, relações individuais e grupos, segurança etc. Esse autor comunica que com “o aumento da capacidade da ciência e da tecnologia para modificar a aparência e funcionamento do corpo humano e os corpos de outras espécies” e, com isso, novas formas de capacitismo estão surgindo, como “formas trans-humanizadas de capacitismo”, dando preferência a transpor os limites das habilidades típicas da espécie (WOLBRING, 2008, p. 254).

Dias (2013, p. 10), ao se referir ao capacitismo, afirma que “esta percepção constrói um conjunto de suposições (consciente ou inconsciente) e de práticas que promovem um tratamento desigual de pessoas por causa de deficiências reais ou presumidas”. Com o mesmo significado que “incapacitismo” e “deficientismo”, o capacitismo é considerado por Sasaki (2014, p.1) como a “discriminação ou um conjunto de crenças pejorativas contra pessoas com deficiência”. Ao contrário, Wolbring (2012) não considera capacitismo tendo o mesmo significado de deficientismo, mas intimamente relacionado a ele, pois o capacitismo leva ao deficientismo. O capacitismo é um conceito mais amplo que abarca diversas formas de preconceito e não somente o preconceito a pessoa com deficiência (deficientismo), mas sim toda forma de inferiorização a partir de um padrão de normalidade.

Essa forma de conceber a pessoa com deficiência como inferior/incapaz provoca e alimenta a exclusão. Assim, o capacitismo dá base para as barreiras atitudinais no espaço acadêmico. Este, por sua vez, como parte da cultura ocidental e do capitalismo, se expressa no espaço educacional pela exigência de, na participação e no acesso, o estudante apresentar as capacidades físicas, sociais e cognitivas conforme as referências normativas. De acordo com Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017), a exigência normativa é naturalizada de tal forma que as próprias pessoas com deficiência se sentem em dívida com os padrões normativos. Na mesma intensidade, essa cultura é tão enraizada e naturalizada no corpo acadêmico que, muitas vezes, as ações capacitistas não são intencionais e são impulsionadas pela benevolência.

Para a construção de uma educação pautada em princípios inclusivos, há necessidade de a instituição oportunizar ações para a reflexão sobre o conceito de deficiência e o capacitismo com o intuito de ressignificar a deficiência e eliminar as práticas normalizadoras. Corrobora-se

com a argumentação de Nuernberg e Gesser (2016) e acredita-se que a partir dos princípios do modelo social da deficiência, que traz a importância da participação e protagonismos das pessoas com deficiência, contribui-se para a eliminação das barreiras atitudinais.

Ashby (2012) esclarece que considerar a deficiência como um construto social não significa uma negação da diferença. Existem diferenças nas formas como as pessoas se movem pelo mundo, como acessam e processam as informações. Há o reconhecimento de que as diferenças individuais podem ter efeitos neurológicos, biológicos, cognitivos ou psicológicos. Contudo, o que importa é o significado que damos a essas diferenças. Ashby destaca que se deve considerar que as políticas escolares e as práticas podem servir para melhorar ou limitar as oportunidades dos estudantes e que os professores são agentes de mudanças na escola. Defende que a separação entre educação geral e especial não é natural nem inevitável, e que se deve pensar uma educação para todos (ASHBY, 2012). Acredita-se que quando os espaços educativos não forem segregacionistas e sim, numa proposta de “educação para todos” é que a inclusão acontecerá, ou seja, o professor conhecer sobre as especificidades de seus estudantes e usar estratégias “específicas” na sala de aula para beneficiar não só o estudante com deficiência, mas também o estudante sem deficiência.

#### **2.4.4 Cuidado**

O cuidado sempre foi visto como de âmbito do privado, como função restrita ao feminino. O cuidado das pessoas com deficiência era responsabilidade exclusiva da família. Kittay propõe romper com essa lógica privada do cuidado e do essencialismo deste como tarefa da mulher e traz o entendimento de cuidado como também de obrigação e responsabilidade social.

Kittay (2011) o aborda o cuidado como virtude, e reconhece a dependência como condição humana e não restrita à deficiência. O cuidado passa a ser um elemento central nas relações entre pessoas com e sem deficiência, algo que deve transcender a dimensão da vida privada e a responsabilidade individual. Para a autora, a ética do cuidado se estende para além da esfera privada das relações íntimas. Uma ética pública do cuidado tem como base a ideia de que “estamos todos encaixados nas dependências aninhadas” (KITTAI, 2011, p. 55, tradução nossa).

Kittay propõe que ao invés de ver a ênfase da dependência e conexão como limitações, se veja a ênfase destes em uma ética do cuidado como recursos. Assim, entender a dependência como um aspecto do ser humano ao longo da sua vida e o cuidado como relações de atenção e respeito para uma vida digna, faz com que a necessidade de cuidado pelas pessoas com deficiência não seja uma exceção. Nesse sentido, a autora fala sobre a ética do cuidado e a virtude da dependência, fazendo uma crítica ao cuidado reduzido à esfera do privado e propondo uma ética pública do cuidado (KITTAI, 2011).

As pessoas com deficiência sofrem discriminação, e buscar uma ética do cuidado é contemplar a dignidade, o bem-estar e oferecer um recurso de reparação moral (KITTAI, 2011). A autora também considera importante romper com a ideia do cuidado e da dependência como negativos e da pessoa cuidada como coitada, digna de pena e sem direito a voz.

Para Kittay (2011), nas “teorias dominantes de justiça”, a dignidade está intimamente relacionada com a capacidade de autonomia e bem-estar, mas quando a pessoa depende de outra para seu autocuidado, como é o caso de muitas das pessoas com deficiência, sua dignidade parece estar ameaçada. Defende que o cuidado “não seria visto como sinal de dependência, mas como uma prótese que permite à pessoa ser independente” (p. 50, tradução nossa).

Kittay (2011) relata que a ética baseada na assistência tem sido objeto de crítica e inviabiliza uma ética da inclusão. Argumenta que se considerarmos todas as pessoas que se deslocam dentro e fora das relações de dependência em diversos estágios da vida e condições de saúde e funcionamento, o fato de as pessoas com deficiência necessitarem de assistência de um cuidador não é exceção, ou um caso especial, mas sim uma possibilidade inerente ao ser humano. As relações estabelecidas no contexto de cuidado são desiguais, mas é importante, em vez de estabelecer uma relação de paternalismo, construir relações de cooperativismo, respeito, atenção para aqueles que dependem de cuidado em momentos de necessidades. Nesse sentido, é fundamental estabelecer relações que sejam realmente atenciosas e respeitadas tanto para quem é cuidado quanto para o cuidador.

Como visto anteriormente, ao trazer o cuidado para o âmbito público, Kittay e outras teóricas feministas defendem a importância do cuidado ser transversal a todas as políticas. Propõe uma ética do cuidado para desenvolver e refinar as características normativas no trabalho, atitude e disposição (KITTAI, 2011). Para tanto, aborda as significações que o termo cuidado traz, como trabalho, atitude e virtude. Assim, o cuidado,

Como trabalho, é o exercício de manter os outros e a nós mesmos quando estamos em uma condição de necessidade. Requer habilidades por parte do cuidador e aceitação

por parte do cuidado. [...] Como atitude, cuidar denota um vínculo afetivo positivo e investimento no bem-estar do outro. O trabalho pode ser feito sem a atitude apropriada. No entanto, sem a atitude de cuidar, a receptividade aberta ao outro que é tão essencial para entender o que o outro exige não é possível. [...] O cuidado, como virtude, é uma disposição manifestada no comportamento de cuidar (o trabalho e a atitude), em que “ocorre uma mudança de interesse em nossa situação de vida para a situação do outro, àquele que precisa de cuidado” (Gastmans, Dierckx de Casterle, and Schotsmans 1998, 53). Relações de carinho facilitam os cuidados, mas a disposição pode ser direcionada tanto a estranhos quanto a íntimos. (KITTAI, 2011, p. 52-53, tradução nossa)

A autora aborda as noções de sujeito moral (cuidador), relações morais (relações que ocorrem entre iguais e entre os que não estão igualmente situados ou empoderados), deliberação moral (capacidade de resposta emocional e atenção perceptiva) e dano moral (falhas na responsabilidade e capacidade de resposta) para afirmar que a ética do cuidado visa a uma ética da inclusão, a formação de uma rede de conexões valiosas. Acrescenta que é preciso que essa ética possa, também, “ajudar a orientar as relações entre diferentes tipos de prestadores de cuidados (familiares, técnicos de saúde, médicos) e pessoas com diferentes tipos de necessidades de cuidados” (KITTAI, 2011, p. 55).

De acordo com essa perspectiva, o cuidado deve ser compreendido como um elemento central nas relações entre pessoas com e sem deficiência; como transcendente ao âmbito privado, que acontece a partir de um contato íntimo; como algo positivo e como elemento importante visando à dignidade humana.

Simplican (2015) faz uma crítica a Kittay (2011) por enfatizar a capacidade dos cuidadores e a vulnerabilidade das pessoas com deficiência para derrubar o mito do independente, desconsiderando, assim, que essas pessoas que são cuidadas podem ser vulneráveis, mas também agressivas, bem como ignorando os limites dos cuidadores. Apoiada na noção dos seres humanos como opacos, trazida por Butler, para repensar os cuidados em meio a conflitos, considera que a ética do cuidado defendida por Kittay nem sempre logra êxito nas relações complexas, pois o cuidador pode não conseguir apreender a demanda de quem é cuidado. Propõe que as abordagens de planejamento centrado na pessoa sejam ampliadas a uma rede de cuidado mais ampla para interpretar necessidades da pessoa cuidada e tornar o cuidado público.

A partir do entendimento do cuidado como uma responsabilidade pública e a interdependência como inevitável ao ser humano, abordado por Kittay (2011), Bock, Gesser e Nuernberg (2019) propõem que, no âmbito educacional, o Desenho Universal para Aprendizagem seja adotado como um exercício da ética do cuidado.

## 2.5 ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

A acessibilidade é um quesito essencial para que a inclusão se efetive. Há diversas compreensões sobre a acessibilidade e, para tanto, faz-se necessária a elucidação do conceito. Contudo, primeiramente apresenta-se o arcabouço legal que dá à acessibilidade o status de direito.

São inúmeras as leis, decretos, portarias, normas, fundamentais na defesa da acessibilidade. Sasaki (2019) faz um resgate histórico do combate às barreiras da sociedade em relação às pessoas com deficiência no período de 1930 a 2019. Destaca três instrumentos normativos de âmbito nacional e internacionais, nos quais as dimensões de acessibilidade encontram-se amparadas: Decreto Federal n.º 5.296 (BRASIL, 2004); Lei Federal n.º 13.146 (BRASIL, 2015); Padrões ABNT/1994-2015; Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Dentre tantas, como já mencionado anteriormente, destaca-se a Lei n.º 10.098/2000 (BRASIL, 2000) que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; a Lei n.º 12.764/2012 (BRASIL, 2012) que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a Lei n.º 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); a Lei n.º 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico (de nível médio) e superior das instituições federais de ensino; o Decreto n.º 9.034/2017 (BRASIL, 2017), que assegura a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Art. 3º, parágrafo I, é definido o conceito de acessibilidade como

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

Ainda nessa mesma lei, afirma-se a concepção e a implantação de projetos em geral, os quais devem atender aos princípios do desenho universal e ter as normas de acessibilidade como referência (Art. 55).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como um marco na defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, defende a importância da acessibilidade alertando que “se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma de lei” (BRASIL, 2007, p. 6). Afirma-se, assim, que não é possível inclusão quando não se tem acessibilidade. A acessibilidade é um direito de todos.

Corroborando essa premissa de “direito de todos”, Romeu Sasaki (2019, p. 25), em seu livro *As sete dimensões da acessibilidade*, traz de início dois princípios essenciais do espaço acessível: a) “Princípio 1: onde a pessoa sem deficiência acesso livre tem, a pessoa com deficiência deverá tê-lo também” e b) “Princípio 2: onde o desenho universal ainda é um hiato, o princípio 1 será aplicado de imediato”. Esse autor aborda sete dimensões da acessibilidade, condutoras para a construção de uma sociedade inclusiva: Arquitetônica, Atitudinal, Comunicacional, Instrumental, Metodológica, Natural e Programática.

Considerando os estudos de Sasaki (2009, 2019) e de Vivarta (2003), apresenta-se as acessibilidades sugeridas por esses autores: 1) Acessibilidade arquitetônica: sem obstáculos físicos existentes no ambiente; 2) Acessibilidade atitudinal: sem obstáculos presentes nas relações interpessoais advindas de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações, capacitismo, dentre outros; 3) Acessibilidade comunicacional: sem obstáculos na comunicação interpessoal e no acesso à informação; 4) Acessibilidade instrumental: sem obstáculos encontrados nos aparelhos, equipamentos, ferramentas e outros dispositivos que fazem parte do cotidiano das pessoas; 5) Acessibilidade metodológica: sem obstáculos presentes nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação; 6) Acessibilidade Natural: “sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existentes em terras e águas de propriedades públicas ou particulares” (SASSAKI, 2019, p. 157); 7) Acessibilidade programática: sem obstáculos implícito ou explícito existentes em políticas públicas e normativas institucionais. A dimensão natural, última a ser incluída por Sasaki (2019), pretende a harmonia entre as soluções de acessibilidade e o ambiente natural.

Cada uma corresponde a diferentes tipos de barreiras: 1) Barreiras Arquitetônicas, que se referem a obstáculos do ambiente físico; 2) Barreiras atitudinais, que correspondem aos obstáculos nas relações entre as pessoas com predisposição desfavorável de uma em relação à

outra marcado pela diferença (AMARAL, 1998; VIVARTA, 2003); 3) Barreiras Comunicacionais, quando há obstáculos na comunicação interpessoal, escrita e virtual e, no acesso à informação; 4) Barreiras Instrumentais, que são os obstáculos encontrados nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer ou recreação; 5) Barreiras Metodológicas, relacionadas aos obstáculos nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos; 6) Barreiras Naturais, que se referem a obstáculos provocados pela natureza; 7) Barreiras programáticas, que são os obstáculos embutidos nas políticas públicas, normas e regulamentos.

Pode-se dizer que a atitudinal é a principal barreira enfrentada pelas pessoas com deficiência, visto que é gerada a partir da concepção que se tem de deficiência e transversaliza todas as outras. Para alguns autores, a exemplo de Nuernberg e Gesser (2016, p. 17) para compreender a gênese histórica das barreiras atitudinais é importante retomar as políticas (como Política do Avis-Struthio, Leito de Procusto) que mediaram o modo como a sociedade se relacionou com as pessoas com deficiência, seja pelo ocultamento ou pela tentativa de recolocá-las no trilho da normalidade, contribuindo assim para a segregação das pessoas com deficiência.

Nessa construção histórica, as pessoas com funcionalidade diferenciadas foram excluídas, marginalizadas e submetidas a normalização, atribuídas de denominações pejorativas e marcadas como incapazes, com as quais só os especialistas da educação especial saberiam trabalhar. Essa concepção de “especiais”, que é público de uma educação especial, é reforçado legalmente a exemplo da Política Nacional de Educação Especial, publicada no Brasil em 1994 (BRASIL, 1994) e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), bem como por ações governamentais que propõe reformulações de documentos legais, numa perspectiva segregacionista, indo na contramão da educação inclusiva. Assim, mesmo havendo uma abertura para matrícula das pessoas com deficiência no ensino regular, essa se torna restrita aos considerados aptos para inserção nesse espaço e mantém-se a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização formal.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), passou-se a definir a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, atribuindo-lhe uma outra função – a de disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade, ficando o atendimento educacional especializado complementar ao processo educacional. No caso do ensino superior, essa Política preconiza que “a educação especial se efetive por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com algum tipo de deficiência” (COSTA; MARIN, 2017, p. 259).



As raízes históricas de exclusão e marginalização, mencionadas anteriormente, estão presentes em nossa cultura e embasam alguns retrocessos como na revisão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva/2008, proposta pelo atual governo brasileiro (gestão 2019-2022). Conforme expresso no documento do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), em parceria com diversas instituições, universidades, pesquisadores e movimentos sociais de todo o país: “a mudança que essa ‘atualização’ quer impor constitui um retrocesso de 40 anos” (MANTOAN, 2018, p. 10).

Corroborar-se a afirmação de autores (GESSER; NUERNBERG, 2017; SILVA, 2018) que trazem as barreiras atitudinais como a dificuldade mais emergente, sendo esta impeditiva dos vários tipos de acessibilidade, à medida que são as atitudes promotoras de barreiras e/ou destruidoras delas. A forma como se concebe a deficiência (como individual ou social) direcionará ações proativas em favor da acessibilidade, ou o contrário. Todavia, essa barreira, tanto quanto as outras, são empecilhos à acessibilidade das pessoas com deficiência no ensino superior. Entende-se, a partir dos conceitos abordados anteriormente, que a acessibilidade é a eliminação dos obstáculos e barreiras de todos os tipos, possibilitando condição para o cumprimento do direito a participação, sem restrição ou dificuldade de acesso em qualquer âmbito, de forma igualitária, numa proposição de acesso a todos.

Camila Araújo Alves (2016) traz sua contribuição ao tema ao discutir sobre acessibilidade numa perspectiva mais estética ao invés de uma acessibilidade técnica, contrapondo-se à metodologia dos manuais em detrimento de uma metodologia a qual denomina de “PesquisarCom”. Considera que os manuais orientam um fazer “PARA os outros”, orientação esta importante, mas “insuficiente para dar conta de todas as dimensões da acessibilidade” (ALVES, 2016, p. 19). Ao propor uma “ética de acessibilidade”, propõe pensar em um programa com ações que envolvam as pessoas e considerem suas vidas, suas histórias e suas memórias. Deste modo, em sua tese, defendeu um programa de acessibilidade “que se interessasse mais pelas histórias do que pelas deficiências, mais pelo que cada um tem do que pelo que lhes falta, uma acessibilidade que fosse ela produtora de novas e diferentes histórias, mais do que reprodutora das histórias de sempre” (ALVES, 2016, p. 22). Essa autora, no TEDx Volta Redonda (TEDx TALKS, 2017), ao abordar o tema acessibilidade, afirma que “uma estratégia inclusiva, o que ela deve fazer com a gente, é menos uma tentativa de se colocar no lugar do outro, que é um lugar que talvez a gente nunca consiga ocupar e mais uma tentativa da

gente se ocupar de nosso próprio lugar no encontro com o outro e com a diferença do outro” (18’:54”).

Em concordância com a reflexão desta autora, considera-se que não se faz acessibilidade em gabinete, e sim na prática cotidiana, no diálogo, na experimentação conjunta, no encontro. Nesse sentido, a acessibilidade de estudantes com TEA no Ensino Superior deve envolvê-los/as em todo o processo num movimento de diálogo, troca, escuta, autoadvocacia e empoderamento das pessoas com deficiência. Como diz Dantas (2017, p. 343), “a aprendizagem do empoderamento e da autoadvocacia, por parte das pessoas com deficiência, é fundamental para elas conquistarem o poder pessoal de gerir seus destinos”. A participação efetiva das pessoas com deficiência no processo de construção da acessibilidade é essencial, pois, além de outros fatores, o que é acessível para uma pessoa pode ser barreira para outra. Assim, a acessibilidade pode ser entendida como uma prática de cuidado voltada à garantia de direitos.

Concorda-se com Bock, Gesser e Nuernberg (2019, p. 5) que a acessibilidade não é algo exclusivo para pessoas com deficiência, “pois ela pode servir como potencializadora da participação de qualquer pessoa, uma vez que com a remoção das barreiras e a oportunização de atitudes de cuidado, distintos sujeitos são atendidos nas suas especificidades”. A acessibilidade, como um aspecto transversal na vida humana, é para todos, e quando da entrada de pessoas com deficiência no ensino superior, a demanda é evidenciada e a estrutura universitária é colocada em xeque quando viola o direito à acessibilidade de grupos com história de exclusão (SILVA, 2018). Pela sua dimensão e complexidade, envolve diversas áreas de conhecimento, assumindo assim um carácter interdisciplinar.

A falta de acessibilidade, do ponto de vista do modelo social da deficiência, é consequência de uma sociedade opressora, excludente e de uma estrutura de inequidade, “sendo a experiência da deficiência, portanto, implicada a diferentes obstáculos sociais e não a condição individual” (SILVA, 2018, p. 200).

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) – ou *Universal Design for Learning* (UDL) – serve como base teórica para análise da acessibilidade à pessoa com deficiência no espaço educativo e para a eliminação de todos os tipos de barreiras nesse espaço (SILVA, 2018). O DUA surgiu a partir do Desenho Universal (*Universal Design*), voltado a possibilitar ambientes e produtos acessíveis para a utilização de maior número possível de público. De forma segura e garantindo a autonomia, o DUA adequa seus princípios ao campo educativo. Os princípios do Desenho Universal são: equiparação no uso; flexibilidade; uso simples e intuitivo;

captação da informação; tolerância ao erro; mínimo esforço; dimensão e espaço para uso e interação (CEPAM, 2008).

No âmbito da educação, tem como foco três aspectos da aprendizagem: 1) Representação (o “quê” da aprendizagem): como é categorizado o que é visto, ouvido e lido; 2) Ação e expressão (o “como” da aprendizagem): como as ideias são organizadas e expressadas e as tarefas são planejadas e executadas e; 3) Engajamento (o “porquê” da aprendizagem): o que motiva e desafia os estudantes para a aprendizagem (SILVA; FERREIRA, 2019). Assim, o DUA tem como princípios: 1) Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação; 2) Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão; 3) Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY – CAST, 2013, ROSE et al., 2002). Com influência dos estudos da neurociência, são concebidas três redes neurais no funcionamento do cérebro ligados ao processo de aprendizagem, as quais estão relacionadas aos princípios mencionados na ordem que segue: 1) Redes de conhecimento 2) Redes estratégicas; 3) Redes afetivas (SENNET, 2015; CAST, 2011, 2013).

Com base no modelo social da deficiência, o DUA se preocupa com a eliminação das barreiras para aprendizagem presentes no currículo. Com respeito às diferentes formas de aprender e habilidades dos estudantes, traz um conjunto de princípios para o desenvolvimento curricular flexível na busca da oferta de oportunidades iguais para aprendizagem (NATIONAL CENTER ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING – NCUDL, 2014). Ao contemplar as diferentes formas e ritmos de aprendizagem, contempla também as necessidades das pessoas com deficiência, mesmo que o foco não seja a deficiência. Também estimula uma ação proativa ao incentivar docentes a anteciparem necessidades variadas que os estudantes possam ter, em detrimento da realização de adequações a posteriori (GRIFUL-FREIXENET et al., 2017).

Essa flexibilidade deve estar presente na metodologia, na composição e na forma de apresentação dos conteúdos disciplinares, os quais devem apresentar variedade de recursos para atender aos diferentes perfis de estudantes, a tal ponto que o estudante possa modular o espaço e os recursos de acordo com suas necessidades e com vista à eliminação de possíveis barreiras para sua aprendizagem (SILVA; FERREIRA, 2019).

Bock, Gesser e Nuernberg (2019, p. 13) esclarecem que

é notório que, mesmo com a incorporação do DUA, algumas pessoas ainda terão necessidades a serem supridas. É inerente à condição humana a perene necessidade de aperfeiçoamento e ampliação do potencial inclusivo de suas tecnologias e práticas

sociais. As adequações de recursos e incorporações de outras estratégias podem emergir na relação entre o objeto da aprendizagem e o sujeito que se apropria do conhecimento. Para tanto, é preciso ter atenção e escuta a fim de encontrarmos as melhores estratégias no modo de o estudante se relacionar com o conhecimento, através de uma ligação que privilegie a voz do sujeito do cuidado numa relação de mão dupla, recíproca e co-constitutiva.

A atitude de escuta e diálogo é fundamental, pois além da necessidade de aprimoramento das estratégias ao longo do processo, outras barreiras podem surgir. Alertam Griful-Freixenet et al. (2017) para o fato de que, ao se atender às necessidades de aprendizagem de alguns estudantes, pode-se criar barreiras para outros, e isso pode ser superado à medida que se atende as necessidades individuais de aprendizagem diretamente com os estudantes, e não somente pelas configurações e mudanças curriculares. Defende-se, assim, um ensino responsivo e flexível na implementação do DUA e, para isso, é necessário auxiliar os estudantes a exporem suas necessidades em relação à aprendizagem.

Com base no modelo social da deficiência, o DUA se preocupa com a eliminação das barreiras para aprendizagem presentes no processo ensino e aprendizagem. Griful-Freixenet et al. (2017) afirmam que vários estudos, referindo-se a Rose e Meyer (2002), Burgstahler e Cory (2008), dentre outros, constataram um impacto positivo sobre o desempenho dos estudantes do ensino superior nos cursos que aplicaram o DUA.

Em vista disso, o DUA (ou UDL) surge como uma alternativa para eliminar as barreiras para acessibilidade no processo educativo, sem precisar de rótulos e diagnósticos ao considerar a diversidade humana, bem como possibilitar que a inclusão, tão almejada pelos estudantes com deficiência, aconteça de fato e não só como direito.

O DUA, ao propor um olhar para a multiplicidade e diversidade de aprendizes, vai ao encontro da premissa do Estudos sobre Deficiência na Educação. Concorda-se com Bock et al. (2019) quando inferem que se os currículos, as estratégias e as metodologias de ensino são projetados dentro de um padrão normativo de funcionamento, não é possível contemplar as diferentes características de aprendizagem de uma grande parte dos estudantes, principalmente daqueles que possuem alguma experiência de deficiência. Para resolver isso, propõe um currículo construído a partir das premissas do DUA, que vão ao encontro do Estudos sobre Deficiência, no qual as estratégias e modalidade de ensino são flexíveis e colaborativas.

Em seu estudo, Domingos, Crevecoeur e Ralabate (2014, p. 39, tradução nossa) defendem que “as diretrizes da UDL ajudam os educadores a irem além de apenas fornecer acesso ao conteúdo, permitindo-nos avançar para fornecer acesso a experiências de

aprendizagem de qualidade – aquelas que ajudam todos os alunos a alcançar todo o seu potencial”. Nessa perspectiva, referindo-se ao DUA, afirmam que

as diretrizes fornecem explicações para as opções curriculares e oferecem andaimes para a aprendizagem: 1) permitindo o acesso ao conteúdo; 2) fornecendo prática orientada ao conteúdo, e 3) ajudar os alunos a entender as informações. Ao apoiar a variabilidade do aluno na compreensão, no planejamento e na autorregulação, os educadores ajudam todos os alunos a se tornarem especialistas, ou seja, alunos que sabem como aprendem melhor, que utilizam esses recursos, estratégias e que o fazem da maneira mais independente possível. (DOMINGS; CREVECOEUR; RALABATE, 2014, p. 39, tradução nossa).

Acredita-se que o DUA é uma alternativa viável para oportunizar o ensino e a aprendizagem dos estudantes com autismo. Compactua-se com Domingos, Crevecoeur e Ralabate (2014) ao defenderem que quando o currículo é projetado de maneira a remover barreiras para a aprendizagem e minimizar demandas irrelevantes, os alunos com TEA podem aprender e progredir no currículo da educação geral.

## 2.6 BARREIRAS E FACILITADORES À ACESSIBILIDADE PARA O ESTUDANTE COM TEA NO ENSINO SUPERIOR

No intuito de se identificar os facilitadores que contribuem e as barreiras que dificultam a acessibilidade para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior, realizou-se uma busca bibliográfica de artigos científicos de revisão sistemática publicados no período de 2008 a 2017<sup>8</sup>, por meio do Portal Capes. A escolha por artigos de revisão sistemática se deu pelo fato de que estes reúnem os estudos relevantes sobre a temática em determinado período e havia revisão sobre a temática escolhida no ano da pesquisa. Em função da temática ter caráter interdisciplinar, considerou-se esse aspecto para a escolha das bases de dados, bem como sua amplitude e qualidade dos artigos indexados. As bases de dados escolhidas foram: *Web of Science* (da Thomson Reuters Scientific), *Education Resources Information Center* (ERIC) ProQuest, Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS Psi) e Scopus (Elsevier). O período delimitado (2008 a 2017) se deve à aprovação

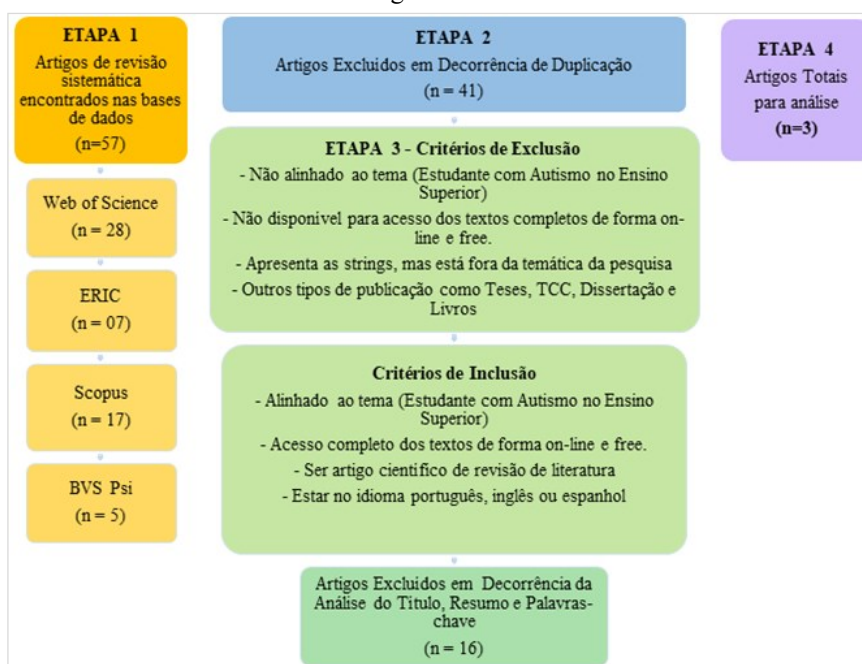
---

<sup>8</sup> Outros estudos ainda mais recentes ao ano de finalização da pesquisa foram incorporados posteriormente para a análise da coleta de informações como, por exemplo, o artigo de Adams et al. (2019).

da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>9</sup>, marco na legislação brasileira, bem como a finalização em 2017 por ser o último ano no momento da pesquisa bibliográfica. Para a pesquisa nas bases, considerando que o idioma dos resumos é o inglês, os termos usados para busca no título, palavra-chave e resumo foram em inglês. Utilizou-se como *string* de busca: (((autis\*) OR (Asperger)) AND (“Higher Education”) OR (College) OR (“Graduate School”) OR (University) AND (Systematic Review))).

Os critérios de inclusão e exclusão foram utilizados em quatro etapas: 1) Filtros na busca nas bases de dados: revisões sistemáticas de 2008 a 2017; 2) Leitura do título, palavra-chave e resumo selecionando os que apresentavam os *strings* de busca; 3) Leitura completa dos artigos, considerando os critérios de inclusão e exclusão; 4) Organização dos dados obtidos nos artigos selecionados a partir do objetivo proposto. Assim, o fluxograma apresentado na Figura 1 ilustra os resultados que decorreram dos procedimentos de coleta e exclusão dos artigos.

**Figura 1** – Fluxograma dos dados primários da revisão de literatura decorrentes dos procedimentos metodológicos estabelecidos



Fonte: elaborada pela autora.

Descrição da Figura 1 encontra-se no Apêndice H, na página 256.

<sup>9</sup> A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em decorrência da discussão na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, é resultado da histórica de luta do movimento político das pessoas com deficiência. Conhecida também popularmente como Convenção da ONU, é um instrumento internacional de direitos humanos que, juntamente com seu Protocolo Facultativo, foram assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. No Brasil, estes documentos foram ratificados com equivalência de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008 (DIAS et al., 2014). A Convenção trouxe mudanças substanciais na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e “numa nova vertente o foco da atenção deixa de ser a incapacidade pessoal e passa a ser o contexto social (CAIADO, 2009, p. 333).

Após a exclusão dos artigos duplicados, foram encontradas na busca dezesseis revisões sistemáticas. Destas, apenas três (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016; ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017) se referiam ao tema “estudantes com TEA no ensino superior” e respondem ao objetivo proposto.

**Quadro 1** – Lista das revisões sistemáticas sobre estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior – 2014 a 2017

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano publicação/ DOI</b>	<b>Método/Abordagem e Total de Artigos/estudos</b>	<b>Total de Participantes nos estudos</b>
<b>Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Programs</b>	Nicholas W. Gelbar, Isaac Smith, Brian Reichow	2014 DOI 10.1007/s10803-014-2135-5	2 estudos experimentais 18 estudos de caso	69
<b>The Facilitators, Obstacles and Needs of Individuals With Autism Spectrum Conditions Accessing Further and Higher...</b>	Nicky Toor, Terry Hanley, Judith Hebron	2016 DOI: 10.1017/jgc.2016.21	12 artigos  (estudo de caso, grupo focal e metodologias longitudinais)	Não informado
<b>A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education</b>	Anastasia H. Anderson, Jennifer Stephenson, Mark Carter	2017 DOI: 10.1007/s10803-014-2135-5	23 estudos 9 métodos misto e 14 estudos qualitativos.  Os métodos de coleta de dados incluíram 4 estudos de caso, 3 grupos focais, 7 entrevistas, 7 inquéritos quantitativos, 8 pesquisas qualitativas, um diálogo de e-mail e uma revisão de gráficos.	378

Fonte: elaborado pela autora.

Descrição do Quadro 1 encontra-se no Apêndice H, na página 257.

Essas três revisões sistemáticas são internacionais, fato que justifica a escassez de produção científica nacional encontrada, que é entendida por intermédio de Silva e Otta (2014, p. 147) ao explicar a expressão “viés de publicação contra o Sul”, usada “para referir-se à desproporção entre a produção científica de países de renda alta (referidos como ‘Norte’) e os de renda média ou baixa (referidos como ‘Sul’)”. Os autores esclarecem que “dados estatísticos corroboraram a afirmação de que países em desenvolvimento apresentam menor produção

científica” (p. 147). Isso leva ao questionamento de que mesmo se tendo no Brasil pesquisas de qualidade, a ciência no Brasil não é incentivada e os cortes nessa área estabelecidos no governo atual (gestão 2019-2022) corrobora ainda mais com esse descaso.

Os resultados obtidos pelas três revisões sistemáticas (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016), trouxeram as barreiras e os facilitadores no processo acadêmico de estudantes com TEA no Ensino Superior, bem como necessidades identificadas nesse processo.

## **1. Barreiras**

### **a) Fatores acadêmicos**

Dificuldades com a gestão e organização do tempo; dificuldades de planejamento e estrutura, com tendência para o adiamento (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); dificuldades com a linguagem expressiva e receptiva e, nas habilidades sociais na preparação do trabalho em grupo (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); falta de concentração (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017); dificuldade de compreensão (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014); dificuldade com conceitos e entendimento abstrato ou ambíguos (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017); dificuldade de escrever para um público (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014); nas apresentações e nas demandas sociais da sala de aula (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017); insucesso escolar (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014).

### **b) Fatores ambientais**

Ruído excessivo e sensibilidade sensorial (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016), desagrado com multidões (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); sentimento de uma pessoa assustada ao enfrentar novos ambientes e estruturas (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016).

### **c) Fatores sociais**

Dificuldade para realizar trabalho em grupo; dificuldades na interação social (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); dificuldade em fazer e manter amigos, assédio moral, marginalização, discriminação; comportamentos disruptivos; bullying; preocupação com o companheiro de quarto (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014).



**d) Bem-estar**

Dificuldade nas atividades de vida diária como (esquecer de comer; falta de iniciativa de lavar roupa e limpeza, apesar de ter a capacidade física para fazê-lo); dificuldade em lembrar dos compromissos; agitação (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); stress, solidão (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); ansiedade (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); depressão (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014); comportamentos disruptivos (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014), dificuldade nas habilidades exigidas na vida diária (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017); falta de habilidades de autodefesa (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016).

**e) Comunicação e Compreensão**

Falta de sensibilização do pessoal; falta de consciência dos próprios estudantes (autorreconhecimento) e do educador sobre a diversidade do TEA; falta de ouvir as experiências dos estudantes sobre o que é útil para eles; revelação do diagnóstico (levou a estigma, não impactou positivamente) (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); dificuldade na capacidade de comunicação (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017).

**f) Envolvimento dos profissionais**

Falta de visão sobre TEA entre professores; falta de interesse em saber o que os estudantes precisam (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016).

**2. Facilitadores****a) Fatores acadêmicos**

Gestão do tempo (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017); local separado para exames; professor que facilita trabalho em grupo; prazos estendidos, modificação no curso; oferta de materiais; alternativas individuais para trabalhos de grupo (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014); recebimento de tempo adicional; ensino mais estruturado e aprendizagem (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); tutoria; adequações nos testes; escriba para anotações de aulas e para aulas perdidas; (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014); clubes sociais; avaliação de alternativas e assistência de gestão de tempo (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017).

**b) Fatores sociais**

Amizade e relacionamento com os seus pares (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014).

**c) Bem-estar**

Apoio e o envolvimento dos familiares e amigos (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); opção de viver em casa ou em alojamento de ocupação única (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); sentimento de segurança e apoio em seu ambiente (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); modelagem de vídeo (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017); mentor (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014); intervenção comportamental cognitiva; aulas de habilidades para resolução de problemas; grupos de apoio social, aconselhamento e terapia comportamental (muitos estudantes tomaram medicação para problemas de saúde mental) (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017).

**d) Comunicação e Compreensão**

Revelação do diagnóstico (levou ao apoio) (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016).

**e) Envolvimento dos profissionais**

Qualidades dos profissionais – não criticar e ter experiência, conhecimento e entendimento da TEA (Condição do Espectro Autista) e ser de confiança (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016).

**f) Pontos fortes**

Forças pessoais que contribuíram para seu sucesso acadêmico, incluindo forte habilidade tecnológica e de autodefesa; persistência e um intenso interesse no assunto que estavam estudando; determinação para completar o seu grau e obter um emprego na sua área de estudo escolhida (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017).

**3. Necessidades****a) Fatores acadêmicos**

Adequações acadêmicas e modificação curricular: anotador, tempo prolongado em exames, local de teste em separado (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014).

**b) Fatores sociais**

Necessidade de espaços mais inclusivos e acessíveis para aumentar as oportunidades dos alunos para se engajar socialmente na vida universitária, pois mesmo com dificuldades há necessidade de um sentido de pertença, interação social e suporte para gestão de competências sociais (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016).

**c) Bem-estar**

Acomodações; serviço prestado por um instrutor ou pares; agência (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014); necessidade de empregar estratégias (tais como minimizar situações que provocam ansiedade e oferecer intervenção no início da agitação) e atitude de autodefesa (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016).

**d) Envolvimento dos profissionais**

Necessidade de profissionais como defensores dos estudantes (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016).

Na revisão sistemática feita por Toor, Hanley e Hebron (2016) não foram incluídos estudos quantitativos, e os autores trazem esse fato como limitador. Anderson, Stephenson e Carter (2017, p. 42) informam que há necessidade de mais pesquisas, e como a maioria dos estudos de avaliação foram de pequena escala e qualitativos, é necessário também estudos de levantamento quantitativo com amostras maiores de países fora do Reino Unido e EUA. Gelbar, Smith e Reichow (2014) encontraram em sua revisão apenas dois estudos que eram experimentais; os restantes (18 artigos) eram estudos de caso, indicando a necessidade futura de investigação sobre as experiências de estudantes universitários com TEA.

Dessas três revisões sistemáticas foram extraídos os dados sobre as barreiras e os facilitadores encontrados pelos estudantes com TEA no Ensino Superior, que serviram de base para a construção dos instrumentos de coleta de informações (roteiro de questionário e entrevista) da pesquisa e, juntamente com outras referências, compuseram o corpo teórico para a análise das informações obtidas na pesquisa.

### 3 MÉTODO DA PESQUISA

---

Como uma trama de fios que forma o bordado da pesquisa, o pesquisador planeja o caminho a partir de sua meta, organiza os instrumentos e materiais que vai usar, desata os nós, costura um fio, outro e outro, desmancha, volta e vai deixando os fios seguirem seu caminho, até que surgem o lírio, o beija-flor e as borboletas. Mesmo acreditando que surgirá a rosa, por vezes é o lírio que se impõe. O pesquisador se torna o instrumento de uma realidade que se impõe e se desvela, construindo uma outra figura, síntese do processo de tessitura dos emaranhados da realidade.

Diante da complexidade do fenômeno a ser pesquisado – Acessibilidade para Estudante com TEA –, o desenho da pesquisa toma uma forma híbrida fundamentada no pragmatismo. Pode-se dizer que a pesquisa, na sua caracterização, se aproxima do estudo multimétodo sequencial, no qual a primeira etapa (estudo 1) foi uma exploração quantitativa, para identificar o perfil dos estudantes com autismo no ensino superior, e a segunda (estudo 2), qualitativa, para analisar as condições de acessibilidade para os estudantes com autismo no ensino superior. As abordagens quantitativa e qualitativa tiveram pesos diferenciados (quantitativo) nesta pesquisa, com o propósito de dar maior ênfase aos aspectos de profundidade do fenômeno estudado.

Ao abordar a questão dos métodos quantitativos e qualitativos, Minayo e Sanches (1993) afirmam que as pesquisas qualitativas e quantitativas não são admitidas como uma oposição contraditória, mas como complementares. Günther (2006) afirma que ambas as abordagens (quantitativa e qualitativa) têm suas vantagens e desvantagens, sendo a pergunta da pesquisa o que determina a escolha por elas. Assim, foram definidas como perguntas de pesquisa:

- Quem são os estudantes com TEA que acessam o ensino superior?
- Quais são as condições de acessibilidade oferecidas aos estudantes com TEA no ensino superior?

A primeira pergunta exige uma pesquisa que dê conta da amplitude, e a segunda busca por profundidade do fenômeno pesquisado. Para responder a essas perguntas, como mencionado anteriormente, optou-se por uma pesquisa multimétodos.

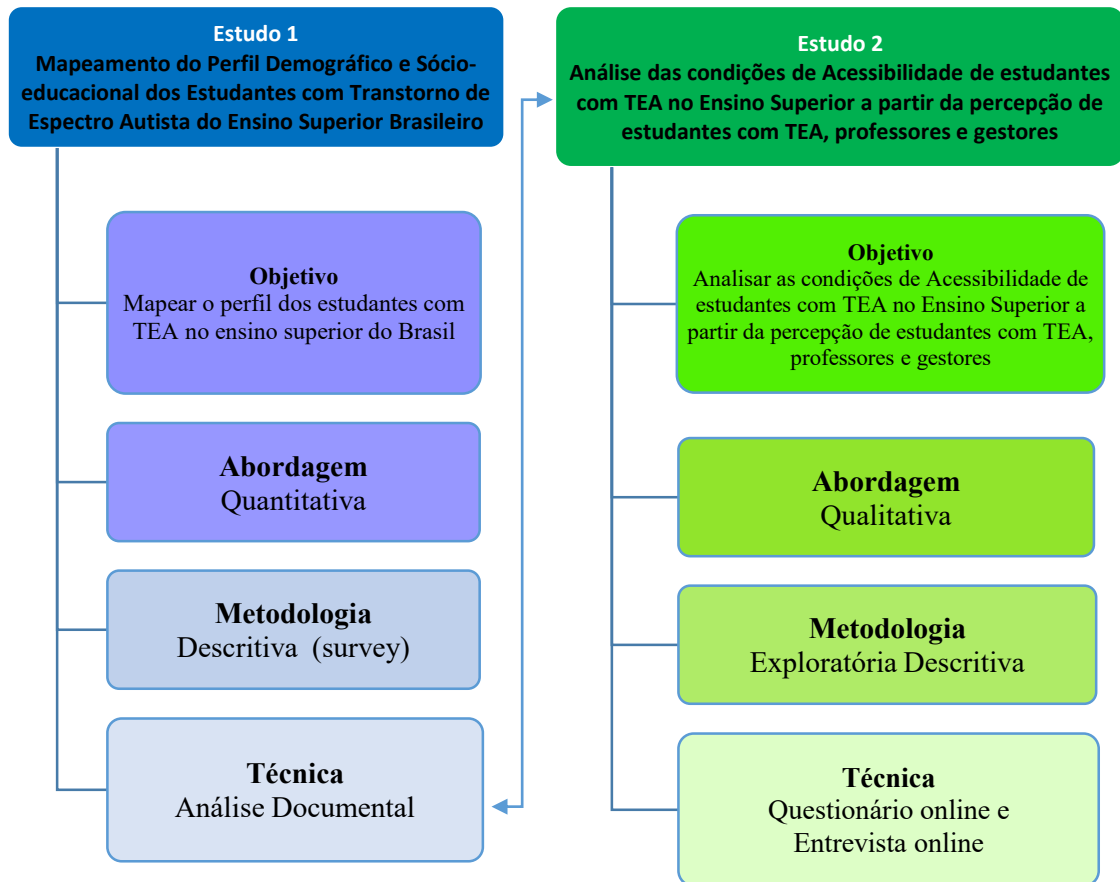
Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), os métodos mistos receberam vários nomes como, por exemplo, pesquisa integrativa, multimétodos, pesquisa de triangulação, dentre outros. A abordagem de método misto, conforme Creswell (2010), combina ou associa as formas qualitativas e quantitativas em um único estudo, envolvendo o uso das duas abordagens em conjunto, formando uma força geral maior na pesquisa do que um estudo com as abordagens isoladas.

Sousa, Driessnack e Mendes (2007) diferenciam método misto de multimétodos (ou métodos múltiplos). Para esses autores, cada projeto de estudo nos métodos múltiplos é planejado independentemente com o propósito de responder a uma subquestão específica, sendo cada um completo em si.

Em síntese, a pesquisa de abordagem multimétodos [Quan – Qual] contou com uma metodologia sequencial descritiva explicativa. Para sua execução, as técnicas utilizadas foram questionários e entrevistas. Os partícipes foram gestores, professores universitários que lecionam ou lecionaram para estudantes com TEA e estudantes universitários com TEA.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi composta de dois estudos (o primeiro quantitativo e segundo qualitativo): Estudo 1 – Mapeamento do Perfil Demográfico e Socioeducacional dos Estudantes com Transtorno de Espectro Autista do Ensino Superior Brasileiro; Estudo 2 – Análise das condições de Acessibilidade de estudantes com TEA no Ensino Superior a partir da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores. Desses estudos resultaram seis artigos, e quatro deles já foram publicados ou aprovados para publicação (SILVA et al., 2019a, 2019b; SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019a; SILVA; SCHNEIDER, 2019a, 2019b; SILVA; SCHNEIDER; NUERNBERG, 2019). Embora a construção da tese tenha sido realizada em formato APA, optou-se, com o propósito didático, por apresentá-la à avaliação e disponibilizá-la na biblioteca em formato ABNT, fragmentando os artigos, os quais foram incluídos no escopo da tese com a referência devida aos textos já publicados e/ou produzidos.

**Figura 2 – Desenho Lógico da Pesquisa Multimétodo**



Fonte: elaborada pela autora.

Descrição da Figura 2 encontra-se no Apêndice H, na página 258.

Como mencionado anteriormente na introdução, foram realizados dois estudos, os quais serão descritos a seguir em todas as suas etapas: método, resultado e discussão.

## 4 ESTUDOS DA PESQUISA

---

### 4.1 ESTUDO 1: MAPEAMENTO DO PERFIL DEMOGRÁFICO E SOCIOEDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO <sup>10</sup>

A defesa da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, numa perspectiva de “escola para todos” inicialmente prevista para a educação básica, chegou a outros níveis educacionais, como o ensino superior. A inclusão sustentada numa concepção que rompe com os reducionismos e adota uma perspectiva relacional, como o modelo social da deficiência, que supera a visão da deficiência como uma ocorrência intrínseca à pessoa, discutindo que essa condição se estabelece na relação com a sociedade, propõe que esta deve ser responsável pela eliminação das barreiras com as pessoas com deficiência, visando sua participação social de forma plena, efetiva e equitativa.

Para garantir essas conquistas foi preciso construir um embasamento legal consistente, que veio se afirmando e se fortalecendo por meio de várias leis, decretos e notas técnicas. Cita-se como exemplo a Lei n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) –, embasada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa lei preconiza que o sistema educacional, em todos os níveis, deve ser inclusivo e garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de serviços e recursos voltados à acessibilidade e à eliminação de barreiras, tendo o poder público a incumbência de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional”. Para tanto, desde a avaliação para o ingresso na universidade até a finalização do curso devem ter formatos inclusivos, com recursos e ações de acessibilidade conforme as necessidades da pessoa com deficiência.

Em sua pesquisa, Sales e Viana (2019, p. 7), referindo-se aos dados do INEP, afirmam que “os números apresentados revelam um crescimento de mais 400% nas matrículas de alunos com TEA nas IES brasileiras entre os anos de 2012 e 2017”. Esta situação traz um desafio para as questões da acessibilidade e permanência desse grupo no ensino superior devido às barreiras

---

<sup>10</sup> Parte do conteúdo deste estudo foi publicado na Revista Educação Especial (SILVA et al., 2019b) e a outra parte foi aprovada para publicação na Revista Psicologia Escolar e Educacional (SILVA et al., 2020).

no processo educacional derivadas de diferentes fatores acadêmicos, ambientais e sociais, com destaque ao nível de envolvimento dos profissionais e ao bem-estar, comunicação e compreensão desses estudantes nesses espaços (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016). Por exemplo, as transformações de um ensino mais estruturado como o do ensino médio para um ensino mais aberto e mais dependente da disposição e habilidade do próprio estudante, tal como se caracteriza o ensino universitário, traz para pessoas com TEA exigências que podem implicar desdobramentos emocionais e psicossociais que comprometem o desempenho acadêmico.

Somam-se a isso as atitudes dos colegas que, muitas vezes, não respondem positivamente ao comportamento característico dessas pessoas, o que pode gerar instabilidades (RANDO; HUBER; OSWALD, 2016). Sendo assim, destaca-se a existência de barreiras no processo acadêmico dos estudantes com TEA, síntese de uma complexidade de fatores tais como: falta de acessibilidade na estrutura acadêmica; falta de conhecimento e sensibilização sobre especificidades das pessoas com TEA, falta de políticas públicas e institucionais voltada a esse público e dificuldades nas interações e na comunicação social. Essas condições podem gerar falta de motivação, perda de foco de interesse, dificuldades com a gestão e a organização do tempo de estudo, dificuldades de compreensão e aumento da sensibilidade sensorial, o que pode acirrar sintomas como ansiedade e tensão nesses estudantes (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; RANDO; HUBER; OSWALD, 2016; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016). Por isso mesmo, Rando, Huber e Oswald (2016) afirmam a importância de oportunizar um apoio adequado aos estudantes com TEA, para que consigam ter maior qualidade de vida, aumento da produtividade, interações sociais positivas e diminuição da dependência e serviços de apoio. Os autores trazem o Desenho Universal para Aprendizagem com foco, principalmente, na aprendizagem sinestésica e visual, como proposta a ser incorporada na prática pedagógica.

As políticas públicas voltadas ao acesso das pessoas com deficiência na educação superior demandam que as IES revejam sua organização e adequem sua estrutura e metodologia para atender os estudantes com autismo, bem como desenvolvam ações visando à eliminação das barreiras atitudinais. Para acolher o perfil de estudante com autismo é fundamental a remoção de barreiras, principalmente no que se refere à comunicação e interação social, para que eles possam participar, aprender e ter sucesso no contexto acadêmico de forma equitativa.

O Transtorno do Espectro Autista, de acordo com a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve prejuízo persistente na díade comunicação e interação



social, além de apresentar comportamento restrito e repetitivo (APA, 2014). Possui escala de nível de gravidade de 1 a 3 (sendo 1- exigindo apoio, 2- exigindo apoio substancial e 3- exigindo apoio muito substancial). Na perspectiva dos Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*), o movimento da neurodiversidade compreende o autismo como uma diversidade nas condições neurológicas que faz parte da variação humana (ORTEGA, 2008), rompendo com a ideia de padrões normocêntricos da existência humana (SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019).

Os Estudos sobre Deficiência na Educação têm como princípio a justiça social e uma educação para todos. Assim, a necessidade da eliminação de barreiras e a transformação do ambiente pedagógico para possibilitar a aprendizagem são foco nos argumentos dos autores, e se tornam prioritárias nas discussões deste estudo. De acordo com Robertson (2010), na perspectiva da neurodiversidade, as pessoas com autismo possuem forças cognitivas, ainda que, ao mesmo tempo, experimentem certas dificuldades que devem ser compreendidas de forma contextual. Essa perspectiva destaca alguns pontos fortes que muitas pessoas autistas podem ter como “pensamento detalhado, memórias expansivas a longo prazo, um conforto com regras e diretrizes e uma afinidade por analisar padrões complexos no mundo social e físico” (ROBERTSON, 2010, p. 2). As dificuldades que as pessoas com autismo enfrentam no seu cotidiano – como, por exemplo, as barreiras criadas pelas exigências sensoriais, as ambiguidades sociais e as complexidades da informação – são desafios que se apresentam por fazerem parte de uma sociedade que é construída e pensada para neurotípicos.

A inclusão de pessoas com TEA no ensino superior representa, além de uma prerrogativa legal, uma força transformadora, pois exige que o sistema educacional se atualize em busca de qualidade educacional. A participação dos estudantes com TEA no espaço acadêmico contribui para a transformação do ensino superior, seja por denunciar situações de inacessibilidade ou por promover reflexões sobre atitudes, práticas educacionais, estrutura e organização acadêmica, ou ainda, por provocar a flexibilização curricular e a inovação das práticas.

Nesse sentido, com o intuito de contribuir para o processo de inclusão dos estudantes com TEA, a pesquisa realizada no estudo 1 objetiva mapear o perfil demográfico e socioacadêmico desses estudantes matriculados no ensino superior brasileiro em 2016.

#### 4.1.1 Método do Estudo 1

Este estudo se refere a uma pesquisa de levantamento de dados secundários, de natureza quantitativa e de caráter exploratório-descritivo. Com um recorte transversal para a caracterização do perfil do estudante com TEA no ensino superior, foram apresentadas variáveis dos microdados do Censo de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), provenientes do censo de 2016, o mais atual no momento da realização da pesquisa. Para a avaliação de características históricas dos estudantes com TEA, bem como para a imputação dos casos faltantes, foram incluídos todos os censos desde 2011, ano em que o INEP adotou a avaliação de TEA entre alunos.

O Censo da Educação Superior é um levantamento realizado anualmente pelo INEP com todas as IES do Brasil cadastradas. O censo avalia, simultaneamente, características das IES, dos cursos de graduação e de cada matrícula dos estudantes de ensino superior.

O Censo da Educação Superior é realizado anualmente pelo INEP e se caracteriza como o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil no que se refere às Instituições de Educação Superior (IES), trazendo dados estatísticos dessas instituições, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes e informações sobre docentes nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. O censo avalia, simultaneamente, características das IES, dos cursos de graduação e de cada matrícula dos estudantes de ensino superior.

A coleta de dados é feita por meio de questionários respondidos pelas IES e por importação de dados do Sistema e-MEC. Depois que os dados são coletados e verificados pelo INEP, o sistema do Censo é reaberto para que as IES possam conferir e validar os dados ou corrigi-los. Na sequência, os dados são finalizados pelo INEP, divulgados e se tornam estatísticas oficiais de acesso público (INEP, 2015). Esses resultados são disponibilizados tanto por meio de relatórios dos dados estatísticos oficiais, de acesso público (INEP, 2015), quanto na forma de microdados, que “são dados brutos trabalhados para assegurar o sigilo de informações pessoais e para facilitar seu manuseio em softwares estatísticos” (INEP, 2014, p. 2), divulgados de forma transparente, para que as análises publicadas possam ser reproduzidas e aprofundadas por outros pesquisadores” (INEP, 2014, p. 2).

O acesso ao objeto de estudo, por ser realizado de maneira indireta, com o uso de fontes documentais eletrônicas oficiais disponibilizadas pelo INEP para acesso público em

forma de registros estatísticos, configura a pesquisa como documental. A pesquisa documental é aquela cuja fonte restringe-se a coleta de dados em documentos, escritos ou não, que podem ser acessados no momento ou depois em que o fato ou fenômeno ocorre (LAKATOS; MARCONI, 2005). A escolha desse documento para a pesquisa se justifica por trazer dados nacionais dos estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, seu perfil, forma de ingresso e as características das instituições acessadas.

Para o **tratamento dos dados**, os microdados dos censos de 2011 a 2016 foram carregados a partir do site do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>) e importados para o ambiente de programação R (versão 3.2.2). Os microdados disponibilizados pelo INEP estão em formato CSV (*Comma Separated Value*), o que facilita sua importação em qualquer software, mas algumas das bases possuem mais de 5 GB, impossibilitando seu carregamento direto à memória RAM (*Random Access Memory*). Para lidar com arquivos grandes, utilizou-se o pacote *ff*, capaz de ler e escrever bases de dados diretamente no disco rígido. Uma vez importados os dados para o R, com auxílio das bibliotecas *ff* (versão 2.2) e *ffbase* (versão 0.12), necessárias para lidar com bases de dados grandes, as análises puderam ser realizadas.

No caso específico dos microdados dos alunos, as informações fornecidas pelo INEP são desagregadas por matrícula, uma vez que um mesmo aluno pode estar matriculado em mais de um curso de nível superior. Os resultados apresentados nesta pesquisa se baseiam, principalmente, sobre o total de matrículas. Nos casos em que os números se referem a estudantes únicos, esse fato é denotado no texto.

A cada ano, os estudantes com TEA foram inicialmente identificados por meio de duas variáveis binárias: presença de Síndrome de Asperger e presença de Autismo Infantil. Foram incluídos todos os casos em que esse valor era positivo e excluídos os casos em que esse valor era negativo ou faltante (*missing*). Não foi efetuado nenhum filtro em função da condição de matrícula, o que implica a inclusão de alunos tanto com matrícula ativa quanto inativa. As duas variáveis para identificação de estudantes com TEA apresentaram uma grande proporção de dados faltantes. Além disso, identificou-se que muitos alunos possuíam registros discrepantes.

Um viés apresentado se refere ao fato de que por serem os dados preenchidos eletronicamente pelas IES, corre-se o risco de erro no preenchimento ou conhecimento necessário insuficiente do responsável acadêmico para a realização da tarefa. Nesse sentido, foi encontrada discrepância nos dados no sentido de que estudantes identificados com TEA (Autismo infantil e Síndrome de Asperger) em um ano não apareciam como tendo TEA no

outro ano. O Transtorno do Espectro Autista é considerado uma deficiência e, como uma característica permanente, deveria estar presente nos anos em que aquele estudante aparecesse matriculado.

O INEP foi informado e consultado por mensagem em relação a essa discrepância em junho/2018, e relatou que a discrepância da informação é complexa de ser analisada, pois o número de IES que preenchem o Censo é grande, e a quantidade de informações também. Nesse sentido, existe uma equipe responsável pela coleta de dados que está sempre buscando melhorar a fidedignidade dos dados com a introdução de análises de relatórios feitas em conjunto com as IES, bem como notificando as IES a respeito de informações que podem estar incorretas em seus questionários, visto que os dados são autodeclarados pelas IES. Informou, ainda, que a coleta de dados é uma pesquisa realizada por meio de um sistema on-line que possui vários questionários a serem respondidos pelas IES, conforme informações disponíveis na página do INEP (<http://portal.inep.gov.br/preenchimento>).

O motivo que leva a essa discrepância não pôde ser descoberto, mas é possível levantar algumas suposições, como: erro de digitação; falta de digitação de informações importantes em função do descompromisso do respondente ou por falta de informação institucional; formação inadequada ou insuficiente do respondente; orientação ineficaz por parte do INEP; e insuficiência na análise dos dados do INEP. Os dados não permitem afirmações a respeito do motivo dessa discrepância. Acredita-se que seja preciso maior controle e orientação das IES sobre esse preenchimento, além de um aprimoramento na análise para se obter maior fidedignidade nos dados. Isso denota que há ainda um caminho a ser trilhado para que os dados sejam mais fidedignos.

A alternativa para minimizar esse viés e para uma maior fidedignidade dos dados foi a estratégia de imputação *last value carried forward* (último valor válido levado à frente), possível de ser realizada porque os dados do censo identificam cada aluno de forma única (“código do aluno”), mesmo entre diferentes anos. Por meio desse método de imputação, foram incluídos os dados de todos os estudantes que em algum momento, no censo de 2011 a 2016, se declararam com TEA e que apareciam também matriculados em 2016. Essa estratégia, porém, não resolveu de forma satisfatória as discrepâncias nos registros entre os diferentes anos. Trata-se de uma constatação que desvela a fragilidade dos dados divulgados pelo INEP (SILVA et al., 2019, no prelo), sendo esta uma limitação do estudo.

Para a **análise dos dados**, após a filtragem dos casos com TEA e a imputação dos dados faltantes, foram selecionadas variáveis relevantes para responder às questões da pesquisa.

As perguntas norteadoras desta pesquisa foram: qual foi o perfil sociodemográfico e educacional dos estudantes com TEA matriculados em 2016? Qual forma de ingresso permitiu maior acesso do estudante com TEA ao ensino superior em 2016? Qual seria a proporção de matrículas de alunos com TEA no período de 2011 a 2016? Qual seria a proporção de estudantes que fizeram trancamento ou se desvincularam do curso no período de 2011 a 2016? A partir dos dados produzidos, alinhados às concepções teóricas adotadas, este estudo pretende contribuir como instrumento de reflexão para a elaboração de políticas públicas que ampliem o acesso a esse grupo, para práticas pedagógicas que contemplem os diferentes perfis educativos e que facilitem o processo de inclusão educacional com qualidade e equidade.

Para tanto, as variáveis<sup>11</sup> de interesse do estudo, utilizadas para a constituição do perfil sociodemográfico dos estudantes com TEA, foram: Sexo, Idade do aluno, Cor/Raça e Estado e Região da IES onde o aluno está matriculado. Já as variáveis utilizadas para a constituição do perfil socioacadêmico dos estudantes com TEA, foram: a) com relação às IES nas quais esses alunos estudam: categoria administrativa (federal, estadual, municipal ou privada); b) com relação ao curso de graduação: forma de ingresso (vestibular, ENEM, avaliação seriada, decisão judicial etc.), modalidade de ensino (presencial ou a distância), área de conhecimento; c) com relação a características do aluno: idade e situação de matrícula (regularmente matriculado, trancado, transferido etc.).

As variáveis foram analisadas por meio de estatísticas descritivas, principalmente pela frequência absoluta (contagem da ocorrência de cada caso) e pela frequência relativa (proporção de ocorrência com relação a um denominador). Os dados descritivos foram sistematizados em tabelas, quadros e gráficos em formato de figura para facilitar sua visualização e comparação. Como esta pesquisa lida com dados censitários, não faz sentido trabalhar com técnicas estatísticas construídas para lidar com erro amostral. Técnicas inferenciais tradicionais como valores-p e intervalos de confiança são pertinentes quando se quer realizar afirmações sobre uma população com base na informação limitada de uma amostra, considerando o efeito gerado pelo erro inerente ao processo amostral. Um censo, por definição, engloba toda a população-alvo e carece de erro amostral. Isso não significa que não existam erros sistemáticos – e a discrepância na informação sobre TEA ilustra bem esse caso para os dados do INEP, mas, no

---

<sup>11</sup> Nos censos do INEP são usados os termos: “Cor/Raça” e “Aluno”. Manter-se-á o uso destes quando se referir aos dados do INEP ou em citações, do contrário serão utilizados os termos “raça” e “estudantes”, por considerar mais adequado e atualizado.

período da pesquisa, não se identificou técnicas estatísticas padronizadas para lidar com esse tipo de erro.

Quanto aos aspectos éticos, por ser documental, o estudo já tem garantido o anonimato dos participantes que aparecem com códigos no documento. Do mesmo modo, não há riscos previstos por não ter acesso direto aos participantes do Censo de Educação Superior, e sim o resultado documentado deste.

#### **4.1.2 Resultados e Discussão do Estudo 1**

Os resultados e discussão deste estudo foram divididos em duas partes: perfil sociodemográfico e perfil acadêmico, conforme organização a seguir.

##### *4.1.2.1 Perfil sociodemográfico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados em 2016 no Ensino Superior<sup>12</sup>*

Há o compromisso, expresso nas legislações, para a adoção de políticas públicas voltadas à inclusão e ao aumento de matrículas das pessoas com deficiência. Todavia, no tocante ao estudante com TEA, o número de ingressantes no ensino superior ainda é incipiente, denunciando que há desafios e barreiras de acesso significativas que precisam ser pesquisadas para se propor mudanças e ampliação das políticas públicas visando à igualdade de acesso e ao cumprimento de direitos já conquistados. Com o propósito de conhecer o público com TEA que acessa o ensino superior, com os dados discutidos a partir das matrizes teóricas adotadas, pretende-se contribuir para a elaboração de políticas públicas que ampliem o acesso e a permanência desse grupo no espaço acadêmico.

---

<sup>12</sup> O conteúdo deste item foi aprovado para publicação na Revista Psicologia Escolar e Educacional (SILVA et al., 2020).

#### 4.1.2.1.1 Resultado do perfil sociodemográfico

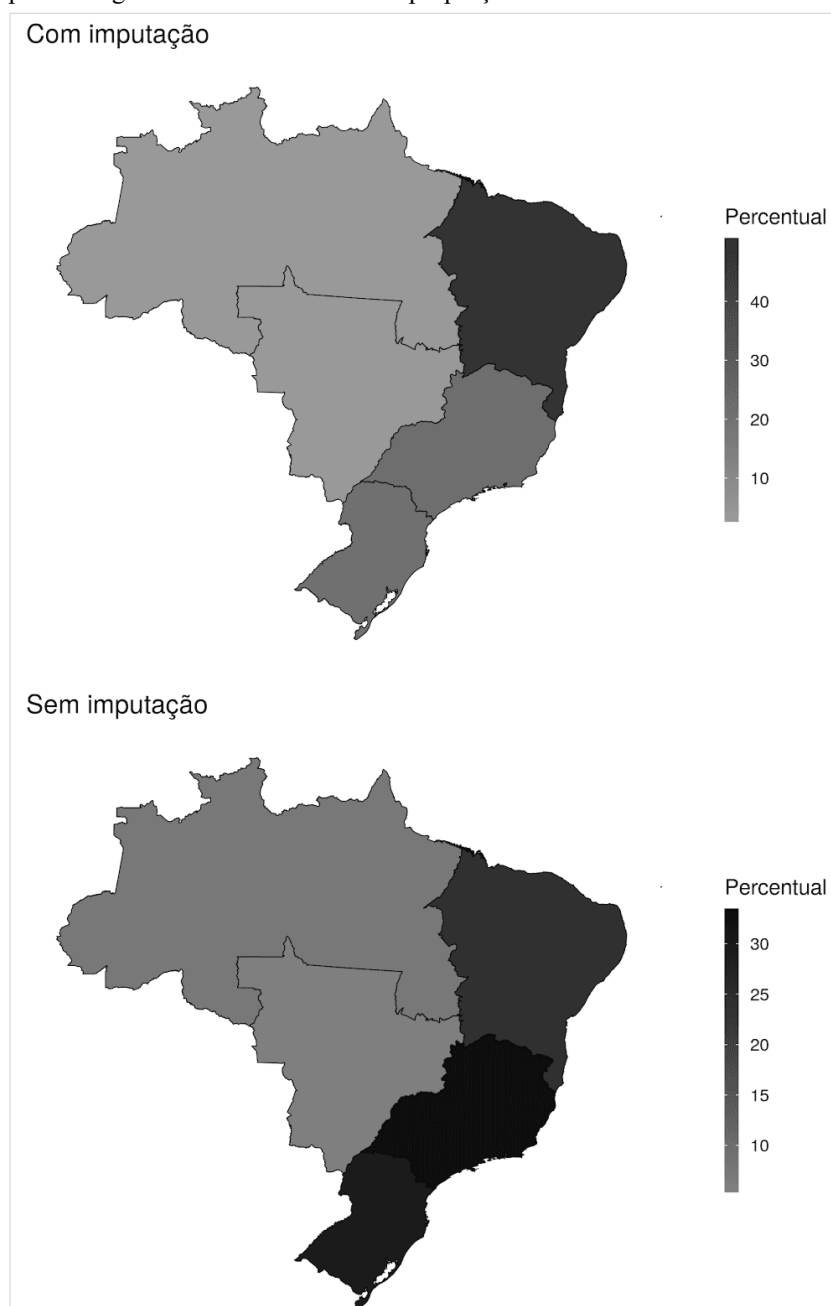
Utilizando apenas as informações constantes no Censo referente ao ano de 2016, havia 546 estudantes no ensino superior com TEA, correspondendo a um total de 614 matrículas, independente da condição de matrícula (matriculado, desvinculado, trancado, falecido, formado). Com a imputação dos dados dos anos anteriores, o número de estudantes com TEA em 2016 subiu para 1.217 alunos únicos e 1.368 matrículas. Do total de alunos únicos, 73,2% (891 – com imputação) e 52,4% (286 – sem imputação) se identificaram com Autismo Infantil; 29,6% (360 – com imputação) e 49,6% (271 – sem imputação) se identificaram com Síndrome de Asperger; e 2,8% (34 – com imputação) e 2,0% (11 – sem imputação) foram registrados com ambos os diagnósticos.

A maioria dos estudantes com TEA é do sexo masculino, correspondendo a 61,5% (748 – com imputação) e 72,3% (395 – sem imputação) do total. Estudantes do sexo feminino correspondem a 38,5% (469 – com imputação) e 27,7% (151 – sem imputação) do total de estudantes com TEA.

Com relação à cor/raça, referentes ao total de estudantes (dados únicos), o censo indica a primazia da cor/raça branca, sendo: Amarela: 151.218 (1,46%); Branca: 3.769.987 (36,50%); Indígena: 59.617 (0,58%); Parda: 2.350.409 (22,76%); Preta: 592.584 (5,74%); Não declarou: 3.157.436 (30,57%); Não dispõe da informação: 246.072 (2,38%). Essa primazia se repete nos dados dos estudantes com TEA, sendo: a) com imputação: Amarela: 154 (13%), Branca: 454 (37%), Indígena: 6 (0,49%), Parda: 363(30%), Preta: 140 (12%), Aluno não quis declarar: 94 (7,7%), Não dispõe da informação: 6 (0,49%); e b) sem imputação: Amarela: 6 (1,1%), Branca: 277 (51%), Indígena: 1 (0,18%), Parda: 165 (30%), Preta: 37 (6,8%), Aluno não quis declarar: 57 (10%) e Não dispõe da informação: 3 (0,55%).

Em termos regionais, a Figura 3 apresenta a distribuição de estudantes com TEA nas cinco regiões do país. Para essa variável, o uso dos dados imputados traz uma mudança considerável para a distribuição entre as regiões, fez com que a região com maior número de alunos com TEA que era o Sudeste, com os dados imputados mudasse para o Nordeste.

**Figura 3** – Mapa das Regiões do Brasil indicando a proporção do total de alunos com TEA em cada região



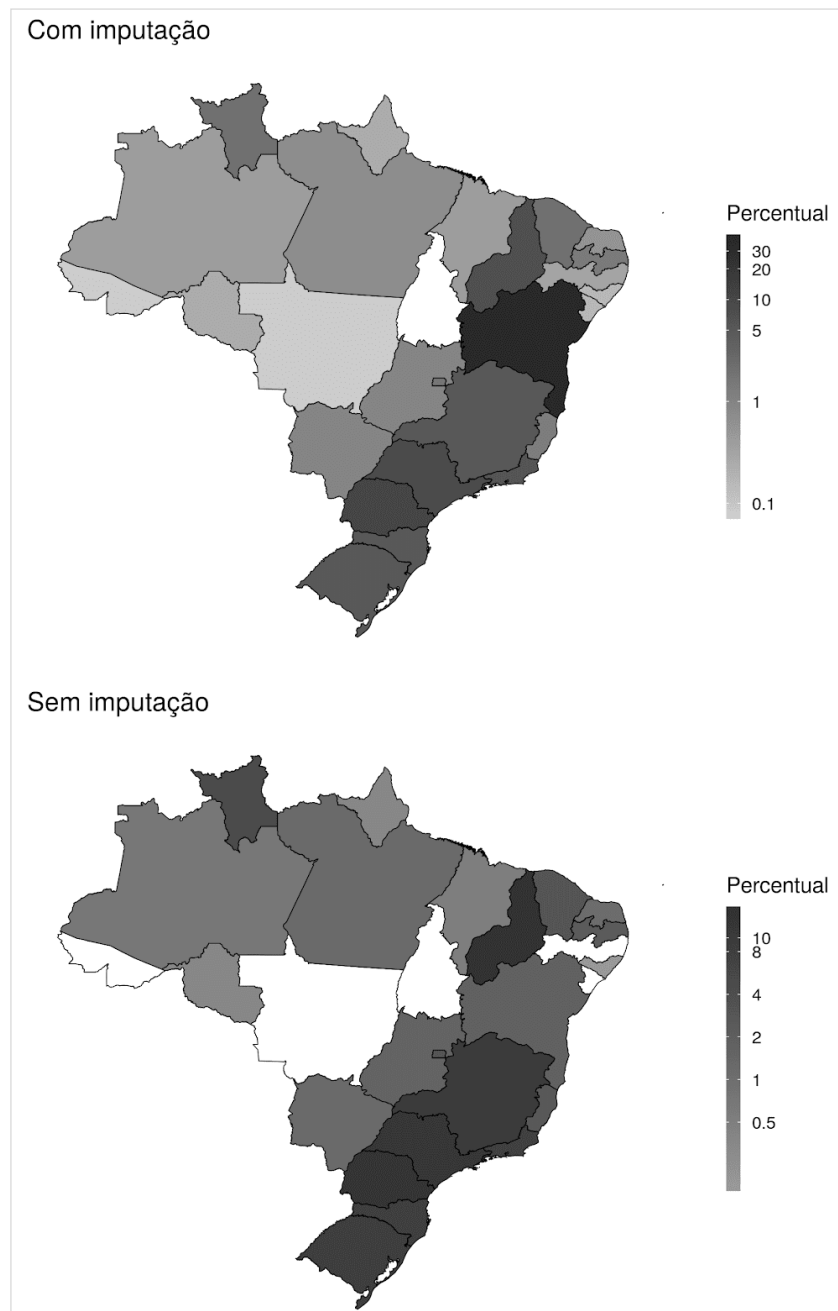
Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Elaborada pelos autores.

Descrição da Figura 3 encontra-se no Apêndice H, na página 259.

Ao considerar a distribuição por Estado, novamente os dados imputados se mostram diferentes dos dados sem imputação, como pode ser visualizado na Figura 4. Com a imputação, o maior número de estudantes com TEA se localizava na Bahia, com 36% do total (422 alunos), mas esse estado possui apenas 10 alunos com TEA (1,8%) nos dados do censo de 2016. Sem imputação, o Estado com maior proporção de alunos com TEA é o Piauí (81 alunos, 15%).



**Figura 4** – Mapa dos Estados do Brasil indicando a proporção do total de alunos com TEA referente a cada estado

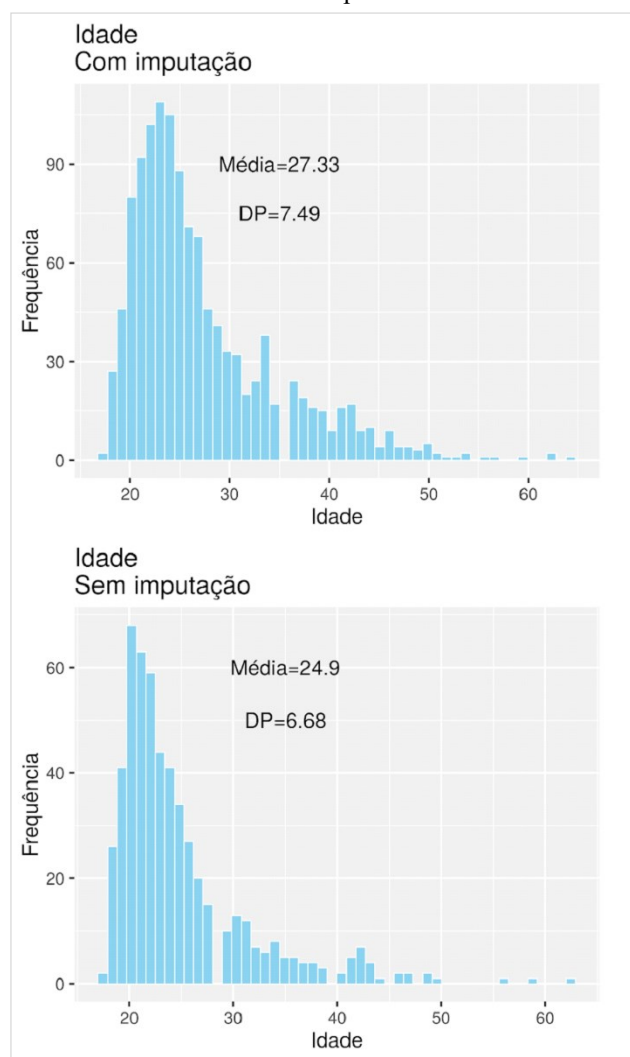


Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Elaborada pelos autores.

Descrição da Figura 4 encontra-se no Apêndice H, na página 260.

A média da idade dos estudantes do ensino superior matriculados em 2016 é de 27,6 anos (DP = 8,45). Para os alunos com TEA, as informações sobre a idade são apresentadas na Figura 5, a seguir.

**Figura 5** – Histogramas da distribuição da idade (com média e desvio-padrão) dos estudantes com TEA no ensino superior



Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Elaborada pelos autores.

Descrição da Figura 5 encontra-se no Apêndice H, na página 260.

Essa figura (5) mostra que há uma pequena diferença de dois anos na média de idade entre dados imputados (27 anos) e não imputados (25 anos), acompanhada de uma pequena mudança no desvio-padrão. A forma funcional, com assimetria positiva, permanece relativamente igual entre os dois conjuntos de dados.

#### 4.1.2.1.2 Discussão sobre o perfil sociodemográfico

Para analisar os dados da pesquisa, parte-se da premissa de que o autismo é uma característica da diversidade humana, não compreendido como um problema a ser resolvido,

mas como uma característica cuja intersecção com diversas outras características corporais, sociais etc. formam a subjetividade do sujeito. Nesse sentido, é importante conhecer os diferentes marcadores sociais que constituem os estudantes com TEA que acessam o ensino superior e suas intersecções na relação com o meio, as quais podem criar ou fortalecer desigualdades e resultar em barreiras no processo acadêmico.

Nos dados obtidos pelo mapeamento do perfil de estudantes com TEA matriculados no ensino superior em 2016 por meio do Censo do INEP (INEP, 2017), constata-se que, mesmo com todo o aporte legal que obriga o acesso de estudantes com deficiência e superdotação ao ensino superior, ainda é exígua a quantidade desse público na academia, correspondendo 0,43% do total de estudantes matriculados em 2016, e, destes, 0,005% autodeclarados com TEA (INEP, 2017). Ao considerar o método de imputação utilizado na coleta dos dados, há um aumento considerável de estudantes matriculados, o que não se reflete na porcentagem de ingressos desses estudantes. Faz-se necessário esclarecer que há uma fragilidade nos dados trabalhados na análise. Essa fragilidade aparece na discrepância dos dados sem imputação em relação aos dados com imputação não dá indícios para afirmações em relação ao motivo que leva a essa discrepância, mas permitem questionar que é preciso maior controle e orientação das IES sobre esse preenchimento e aprimoramento na análise para obtenção de dados mais fidedignos.

Em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior, Silva (2016) notou, ao comparar a evolução das matrículas nas instituições de ensino superior brasileiras no período de 2010 a 2014 por meio do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo INEP, que embora ainda incipiente (representando 0,43% dos alunos que frequentam a ensino superior), houve significativo avanço no acesso de pessoas com deficiência no ensino superior, expressado pelo aumento de 20.287 para 33.377 em cinco anos. Isso significou um aumento de 64,52% diante do aumento de 22,57% do público geral que acessou a universidade neste período. Esse fato denota uma gradativa inserção de estudantes com deficiência no ensino superior, mas ainda se destaca a lacuna no tocante à sua inclusão universitária: menos de 1% da população em geral matriculada no ensino superior.

Sobre a idade dos estudantes com TEA matriculados em 2016, a média de idade é de 27,33 anos (com imputação) e 24,9 anos (sem imputação), o que não se difere dos estudantes neurotípicos. A similaridade de idade entre os estudantes com TEA e os estudantes neurotípicos é confirmada também na idade de ingresso, conforme pesquisa de Silva et al. (2019a).

Com relação ao sexo dos estudantes, a proporção de homens e mulheres matriculados no ensino superior em 2016 (dados únicos) corresponde a 56,09% (5.792.709) do sexo feminino e 43,91% (4.534.614) do sexo masculino, contrariamente à proporcionalidade de estudantes diagnosticados com TEA matriculados no mesmo ano, pois a maioria é do sexo masculino. Esse dado coaduna com os registros que indicam que os meninos com TEA são maioria em relação às meninas. Os dados registrados pela APA (2014) trazem a informação de que a proporcionalidade de prevalência de gênero em pessoas com TEA é de 1:4, ou seja, uma menina para cada 4 meninos com TEA. Entretanto, os dados apresentados nesta pesquisa divergem da proporcionalidade 1:4, visto que, ao considerar os dados com imputação dos estudantes com TEA matriculados no ensino superior em 2016, a proporção é de 1:1.59 (1 estudante do sexo feminino para cada 1.59 do sexo masculino) e pelos dados sem imputação é de 1:2.6 (1 estudante do sexo feminino para cada 2,6 do sexo masculino).

Embora, em resultados de pesquisas, a maioria masculina é constatada na população com TEA, esse fato é questionado por outros estudos que apontam uma propensão a se ignorar o diagnóstico ou um diagnóstico equivocado quando se refere ao sexo feminino. Um exemplo é a pesquisa de Dworzynski et al. (2012, p. 792), na qual afirmam que “na ausência de problemas intelectuais ou comportamentais adicionais, as meninas são menos propensas que os meninos a cumprir critérios diagnósticos para TEA com níveis equivalentemente altos de traços de autismo”, e esse fato pode trazer “viés de gênero no diagnóstico ou adaptação/compensação genuinamente melhor em meninas”. Dean, Harwood e Kasari (2017), em pesquisa sobre comportamentos sociais em crianças com TEA relacionados ao gênero, constatam que as meninas são propensas a “camuflar” seus sintomas de TEA, imitando comportamentos sociais para enfrentar os desafios. Apesar de a camuflagem parecer protetora num primeiro momento, dificulta o diagnóstico e, conseqüentemente, o apoio pela intervenção.

Saxe (2017, p. 157) compreende que numa experiência qualitativamente diferente do homem, as mulheres com deficiência estão em desvantagem devido a questões como taxas extremamente baixas de emprego, violência doméstica, agressão sexual, dentre outras, e que mulheres com deficiências de desenvolvimento “são frequentemente vítimas de abuso inqualificável”. A autora defende que as mulheres com TEA possuem três identidades que contribuem para a vivência das barreiras: 1) serem do sexo feminino, gênero que enfrenta mais obstáculos e subjugação; 2) terem deficiência num mundo em que grande parte das pessoas não têm e vivem numa relação assimétrica de poder com seus iguais, enfrentando, assim, vários obstáculos para serem totalmente incluídas em suas comunidades; 3) serem mulheres com

autismo, uma vez que são a minoria nas pesquisas, nas práticas baseadas em pesquisa e a comunidade de pessoas com TEA, em grande parte, centra-se no sexo masculino. Isso faz com as mulheres com TEA sejam triplamente oprimidas.

Grande parte das políticas sociais para a promoção das igualdades – as quais mencionam as categorias discriminadas socialmente, como a de gênero – não inclui a deficiência no debate e no cruzamento com outras categorias. Em acordo a essa constatação, Cerchiari e Paganelli (2018) relatam que o Comitê da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) lançou em 2016 um documento complementar” intitulado “*General comment No. 3 (2016), Article 6: Women and girls with disabilities*”. O documento foi lançado após o Comitê considerar que, de modo geral, as políticas para mulheres não mencionam deficiência e que as políticas voltadas a deficiência têm a mesma postura em relação à questão de gênero. Além disso, reconheceram a baixa repercussão do artigo 6º da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que trata dos direitos das meninas e mulheres com deficiência. Esse documento de 2016 visa fornecer orientações para que se possam revisar e dar suporte para o estabelecimento de políticas e práticas para a garantia dos direitos das meninas e mulheres com deficiência (CERCHIARI; PAGANELLI, 2018).

Sendo assim, no aspecto gênero e deficiência, constatou-se maior número de estudantes do sexo masculino em relação ao sexo feminino que acessam o ensino superior. Como mencionado anteriormente, a estimativa é de 1 menina com TEA para 4 meninos (APA, 2014). Seria necessário pesquisar o motivo que leva a essa primazia masculina. Amanda Paschoal, artista, pessoa com autismo e ativista na pauta dos direitos das pessoas com autismo, publicou em 31 de agosto de 2018 uma palestra no YouTube, na qual questiona a primazia masculina do autismo de 1:4 e discute a invisibilidade do autismo feminino. Ela faz um alerta para a falta de inclusão das mulheres nas pesquisas sobre autismo e como essa questão trouxe critérios limitados para o diagnóstico de autismo, não considerando a diferença de características das mulheres em relação aos homens e, conseqüentemente, a dificuldade de diagnóstico das pessoas do sexo feminino.

A partir da fala de Amanda, é importante problematizar essa primazia masculina, considerando a existência de uma subnotificação de mulheres com TEA; a dimensão histórico-social de que se dá maior valor à educação de meninos do que de meninas, conseqüentemente poucas conseguem acessar o ensino superior; o caráter de maior vulnerabilidade das mulheres, para que elas não sejam incentivadas a ocupar espaços sociais como a Universidade etc. Seriam necessárias outras pesquisas com foco nessa nuance para esclarecer os motivos geradores dessa

primazia masculina. Todavia, mesmo em minoria, as estudantes do sexo feminino devem ser consideradas em sua especificidade e singularidade. Deve-se também considerar que a discriminação em relação as mulheres é um fato e pode gerar ou intensificar barreiras no seu acesso e permanência no espaço acadêmico.

No que se refere à raça, a pesquisa aponta a primazia da cor/raça branca dos estudantes no ensino superior tanto dos estudantes com TEA quanto dos estudantes em geral matriculados em 2016 (INEP, 2017). Esse fato, constatado na pesquisa, vai ao encontro da trajetória histórica de opressão, discriminação e subjugação a que é submetida a população afrodescendente, resultando em subnotificação diagnóstica de TEA em função da dificuldade de acesso à saúde e em barreiras ou impedimentos para o acesso ao ensino superior, dentre outras. Junqueira (2007, p. 18) afirma que a universidade se “constituiu um espaço de formação de profissionais de esmagadora maioria não negra, em uma sociedade que, historicamente, insistiu em valorizar um único componente civilizatório – simultaneamente, branco, masculino e heterossexual”. Nesse contexto social opressivo surgem as “Políticas de Ações Afirmativas como um instrumento de reparação histórica e de promoção da igualdade racial para a população de origem negra e que se autodeclarem como pertencente a tal grupo” (SANTOS, 2007, p. 106).

Com relação à distribuição dos estudantes com TEA por região, ao relacionar com a população regional brasileira (IBGE, 2017), o maior número de estudantes com TEA matriculados não se concentra na região mais populosa (Sudeste), mas sim na segunda região com maior número de habitantes (Nordeste).

A discriminação no recorte raça e regionalidade está presente em vários setores sociais, como trazida por Paschoalino, Silva e Santos (2017, p. 52), que afirmam que “ser branco e residir no Sudeste (em detrimento de ser negro e residir no Nordeste) aumenta o salário de ambos os gêneros”. Todavia, a “média do salário-hora dos homens é superior ao das mulheres e a diferença total entre os gêneros é de 13%, favorecendo os homens”.

Todos esses marcadores sociais da diferença como gênero, classe, raça, dentre outras, no entrelaçamento com a deficiência, provocam uma experiência única para a pessoa que vive numa sociedade discriminatória e opressiva. Esse cruzamento de diversos marcadores sociais da diferença com a deficiência, que coloca a pessoa em desvantagem social, impacta também no âmbito educacional, na construção das subjetividades de estudantes com deficiência. Liasidou (2013, p. 1, tradução nossa) afirma que “o desajuste faz parte de uma teia emaranhada de condições sociais que subjugam certas formas de 'estudantes-sujeitos' e criam formas de

manipulação de opressão e exclusão que precisam ser abordadas através de políticas e práticas educacionais relevantes”.

#### *4.1.2.2 Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados em 2016 no Ensino Superior*<sup>13</sup>

A inclusão de pessoas com TEA no ensino superior representa, além de uma prerrogativa legal, uma força transformadora, pois exige que o sistema educacional se atualize em busca de qualidade educacional. A participação dos estudantes com TEA no espaço acadêmico contribui para a transformação do ensino superior para todos os estudantes, seja por denunciar situações de inacessibilidade ou por promover reflexões sobre atitudes, práticas educacionais, estrutura e organização acadêmica, ou ainda, por provocar a flexibilização curricular e a inovação das práticas.

Com o intuito de contribuir para o processo de inclusão dos estudantes com TEA, esta pesquisa objetiva mapear o perfil acadêmico desses estudantes, matriculados no ensino superior brasileiro em 2016. As perguntas norteadoras desta pesquisa foram: qual foi o perfil educacional dos estudantes com TEA matriculados em 2016? Qual forma de ingresso melhor permitiu o acesso do estudante com TEA ao ensino superior em 2016? Qual seria a proporção de matrículas de alunos com TEA no período de 2011 a 2016? Qual seria a proporção de estudantes que fizeram trancamento ou se desvincularam do curso no período de 2011 a 2016? A partir dos dados produzidos, alinhados às concepções teóricas adotadas, este estudo pretende contribuir como instrumento de reflexão para a elaboração de políticas públicas que ampliem o acesso a esse grupo, para práticas pedagógicas que contemplem os diferentes perfis educativos e que facilitem o processo de inclusão educacional com qualidade e equidade.

##### 4.1.2.2.1 Resultado do perfil acadêmico

Foram detectados 546 alunos únicos identificados com TEA, matriculados em cursos superiores no Brasil em 2016, ou 1.217 alunos únicos, considerando a imputação baseada nos anos anteriores. Esses 546 alunos possuem 614 matrículas em cursos de nível superior, ou,

---

<sup>13</sup> O conteúdo deste item foi publicado na Revista Educação Especial com o mesmo título (SILVA et al., 2019b).

considerando os dados imputados, os 1.217 alunos com TEA possuem 1.368 matrículas em cursos de graduação (SILVA et al., 2019, no prelo).

Em relação à categoria administrativa das IES, a maioria (59%, n=362, sem imputação; 75%, n=1.033, com imputação) se refere a matrículas em IES privadas, sendo que somente 35% (n=217) sem imputação e 20% (n=268) com imputação frequentam o ensino público federal, conforme apresentado na Tabela 1. O INEP incluiu, em seus dados, também, a categoria “Especial”. Essa categoria, de acordo o item 2.3 do anexo da Portaria Normativa/MEC n.º 23, de 01 de 2010, refere-se a uma “instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita” (BRASIL, 2010, s.p.).

**Tabela 1** – Número de Matrículas de Estudantes com TEA em 2016 no ensino superior brasileiro por Categoria Administrativa das IES

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	SEM IMPUTAÇÃO		COM IMPUTAÇÃO	
	N	%	n	%
Privada com fins lucrativos	156	25	753	55
Privada sem fins lucrativos	206	34	280	20
Pública Federal	217	35	268	20
Pública Estadual	29	4.7	56	4.1
Especial	3	0.49	8	0.58
Pública Municipal	3	0.49	3	0.22
Total	614	100,0	1368	100,0

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Elaborada pelos autores.

Descrição da Tabela 1 encontra-se no Apêndice H, na página 261.

Verifica-se que o vestibular é a modalidade de ingresso mais usada pelos estudantes com TEA no Ensino Superior (ES), sendo 55% (n=335, sem imputação) e 57% (n=786, com imputação), dados coincidentes com os dos estudantes em geral. A próxima forma de ingresso mais comum é através do ENEM, com quase 20% dos ingressos. Nessa mesma porcentagem está a seleção por vagas remanescentes, sendo que aqui os estudantes com TEA têm um índice um pouco maior do que os estudantes em geral.

Aparecem diferenças, no entanto, entre a modalidade de ingresso e a categoria administrativa da universidade. Em todas as categorias, a maioria dos estudantes com TEA utiliza, principalmente, o vestibular para acessar ao ensino superior, com exceção das IES



públicas federais, em que o maior percentual de ingressos é por meio do ENEM (em torno de 55%). Nesta categoria de instituição há entrada de estudantes por meio de praticamente todas as modalidades de ingresso, com exceção ao transferido *ex officio*.

Do total de matrículas de estudantes com TEA, 89% (n=544, sem imputação) e 84% (n=1.154, com imputação) são de cursos presenciais, e 11% (n=70, sem imputação) e 16% (n=214, com imputação) de cursos a distância.

Já no que se refere à área de conhecimento, segundo classificação do INEP quanto à área em que os estudantes com TEA mais se matriculam, há uma predominância na área de “Ciências Sociais, Negócios e Direito” equivalente a 25% (n=155, sem imputação) e 32% (n=431, com imputação) das matrículas. A Tabela 2, a seguir, mostra esses dados.

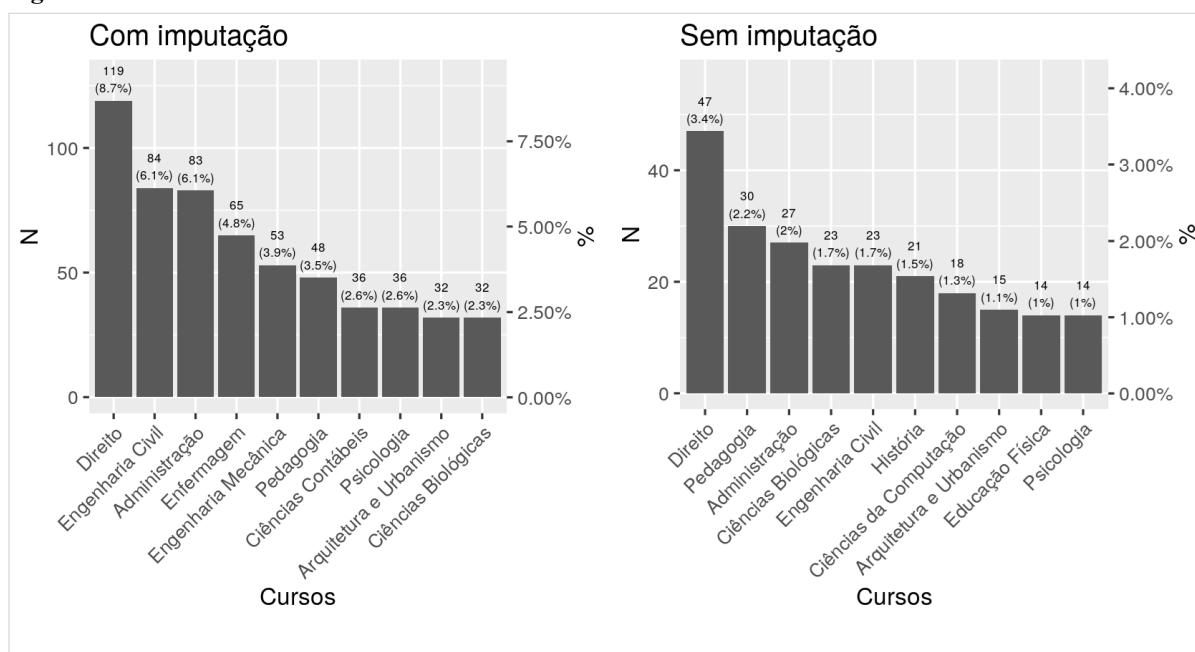
**Tabela 2** – Número de estudantes com TEA matriculados em 2016, no ensino superior brasileiro, por área de conhecimento

Área de Conhecimento	Sem Imputação		Com Imputação	
	n	%	n	%
Ciências sociais, Negócios e Direito	155	25	431	32
Engenharia, Produção e Construção	99	16	294	21
Educação	127	21	204	15
Saúde e Bem-estar social	66	11	203	15
Ciências, Matemática e Computação	89	14	121	8.8
Humanidades e Artes	44	7.2	62	4.5
Agricultura e Veterinária	19	3.1	24	1.8
Serviços	10	1.6	21	1.5
Não disponível	5	0.81	8	0.3
Total	614	100,0	1368	100,0

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Elaborada pelos autores.

Descrição da Tabela 2 encontra-se no Apêndice H, na página 262.

Entre os dez cursos com maior número de matrículas de estudantes com TEA, destaca-se o curso de Direito com 3,4% (n=47, sem imputação) e 8,7% (n=119, com imputação), conforme apresentado na Figura 6.

**Figura 6** – Percentual de matrícula dos estudantes com TEA em dez cursos com maior número de matrículas nas IES

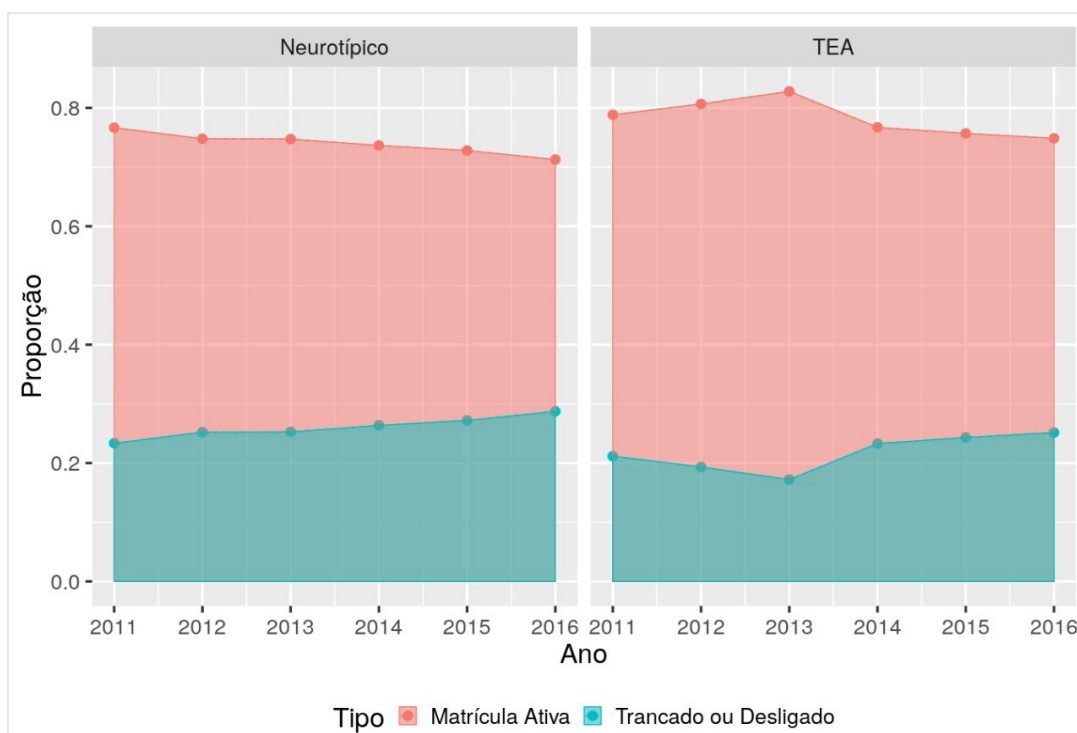
Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Elaborada pelos autores.

Descrição da Figura 6 encontra-se no Apêndice H, na página 263.

As matrículas dos estudantes com TEA, em relação à situação acadêmica, apresentam predominância de estudantes regularmente matriculados em 2016, com 70% (n=430) nos dados sem imputação e 62% (n=849) nos dados com imputação. Porém, de modo geral, havia estudantes que estavam em diferentes situações de matrículas em 2016, como os desvinculados do curso, com índices de 11,1% (n=68) sem imputação e 17,3% (n=236) com imputação, e os com matrícula trancada, sendo 9,8% (n=60) sem imputação e 7,9% (n=108) com imputação. Destaca-se, também, o número dos que completaram o curso e se formaram, com índices de 7,7% (n=47) sem imputação e 11,8% (n=161) com imputação.

Esses dados se tornam mais interessantes quando comparados com os percentuais de estudantes neurotípicos. Nota-se que os estudantes com autismo trancam matrícula ou se desligam menos do que os outros estudantes, conforme pode ser observado na Figura 7.

**Figura 7** – Proporção de estudantes com TEA em relação a estudantes neurotípicos na condição de matrícula, entre os anos de 2011 e 2016



Fonte: Censo da Educação Superior do INEP 2011 a 2016. Elaborada pelos autores.

Descrição da Figura 7 encontra-se no Apêndice H, na página 265.

Verifica-se, na Figura 7, a proporção de matrículas ativas (em rosa) e inativas (em azul esverdeado) para os estudantes neurotípicos e com TEA, sendo que entre 2011 e 2016 a proporção de matrículas ativas reduziu lentamente entre os estudantes neurotípicos, passando de 78% a 71%. Observa-se que entre os estudantes com TEA esse padrão não se repete e, via de regra, o número de matrículas ativas entre estudantes com essa condição é sempre maior, chegando a 82% em 2013, por exemplo.

Com relação à idade de ingresso dos estudantes com TEA no ensino superior, constatou-se que não difere daquela da população acadêmica em geral. Para o ano de 2016, utilizando o valor de maior ocorrência (moda) para a idade, tanto alunos neurotípicos quanto alunos com TEA apresentaram maior proporção de ingressantes com 18 anos.

#### 4.1.2.2.2 Discussão sobre o perfil acadêmico

Verifica-se uma importante inserção de pessoas com Transtornos do Espectro Autista no ensino superior nos últimos anos, fruto de uma série de iniciativas legais, assim como uma

mudança de mentalidade em relação a pessoas com deficiência e um empoderamento gradativo dessas pessoas, que pouco a pouco vêm ocupando espaços em contextos sociais diversos. Discutir o perfil e as condições de permanência dos estudantes de TEA nas universidades contribui para compreender esse processo de inserção social e seus desafios. Outros estudos também vêm discutindo e demonstrando dados que corroboram os achados da presente pesquisa.

A partir da série histórica dos dados do Censo da Educação Superior do INEP de 2016 em relação ao ano 2012, realizada por Sousa, Teixeira e Oliveira (2018), observa-se um aumento no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Segundo os autores, na análise da distribuição por deficiência se constata “maior crescimento de matrícula de 2016 em relação ao ano de 2012 de estudantes com deficiência intelectual (153,0%), seguido dos com TEA (142,2%)” (SOUSA; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 42).

Ainda que em 2016, de acordo com Silva et al. (2019, no prelo), esse número em relação aos estudantes neurotípicos fosse relativamente pequeno, pois correspondia a menos de 1% (0,005%) de matrículas dos estudantes no ensino superior, ele tem um importante significado histórico, pois já se faz notar a presença desse grupo no espaço universitário ano a ano, num crescente. Por outro lado, em comparação com o número de pessoas com TEA no Brasil, cuja prevalência está em torno de 4 casos para cada 10.000 habitantes (PAULA et al., 2011), ou seja, compreende um índice de 0,04%, a proporção de estudantes com esta deficiência em relação aos alunos neurotípicos (0,005%) é mais baixa do que a média populacional, mas não é tão distante assim. Esses números representam um começo de um processo de inclusão. Sendo assim, como afirmam Rando, Huber e Oswald (2016), o número de estudantes com TEA que entram no ensino superior está aumentando e deverá aumentar ainda mais nos próximos anos, por razões que incluem o aumento na proporção de crianças diagnosticadas com TEA, conscientização, alterações na especificação de diagnóstico e melhora na capacidade de reconhecer e diagnosticar as pessoas com alto funcionamento.

A partir da promulgação da Lei n.º 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, a partir do dispositivo de reserva de vaga, pode-se notar mudanças no perfil dos estudantes universitários. Já em 2016 houve um aprimoramento nas políticas de cotas e um aumento da reserva de vagas, por meio da alteração produzida pela Lei n.º 13.409/2016 (regulamentada pelo Decreto Federal n.º 9.034/2017), que sancionou que as reservas de vagas, incluindo para as pessoas com deficiência, deveriam ser, no mínimo, iguais à proporção respectiva ao último censo da

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da federação da qual a IES faz parte (BRASIL, 2016, 2017). Esse aumento das vagas pode ter refletido no aumento de ingresso de estudantes com TEA no ensino superior em 2016 em relação a 2012. Pode-se, também, inferir a possibilidade de um aumento ainda maior de ingresso desses estudantes nas IES públicas federais após 2016, ano a que se referem os dados da pesquisa aqui apresentada.

Segundo a pesquisa feita pela Andifes (2019) sobre o perfil do estudante universitário brasileiro, a democratização do acesso ao ensino superior, resultante da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização dos campi das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – pretos, pardos e indígenas – e Pessoas com Deficiência), modificou substancialmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais.

É importante considerar, também, que há programas governamentais que funcionam como facilitadores para o ingresso das pessoas com deficiência ao ensino superior, tanto no ensino público quanto no ensino privado. As instituições de ensino da iniciativa privada contam com bolsas concedidas pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Ambos são programas criados pelo Ministério da Educação (MEC) com o propósito de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil. As IES públicas contam com programas, também criados pelo MEC, que buscam ampliar o acesso e a permanência na educação superior, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é um sistema informatizado por meio do qual as IES públicas oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que propõe ações que garantem o acesso das pessoas com deficiência às IFES (<http://portal.mec.gov.br/>).

Entretanto, na análise de Rosseto e Gonçalves (2015, p. 815), “a existência de programas como o PROUNI, o FIES e as ações afirmativas nas IES públicas são avanços na direção de um sistema mais equitativo”. Por outro lado, atenderam cerca de 17% de estudantes matriculados em 2012, pondo “em dúvida o quanto possam impactar na redução da desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior” (p. 815).

A reserva de vagas para pessoas com deficiência veio para preencher uma lacuna criada pelo processo de exclusão vivido por esse grupo numa sociedade normocêntrica. Vencato (2014), ao trazer uma discussão importante sobre a diferença na escola, esclarece a partir de

padrões sociais excludentes que a deficiência sempre foi um problema para o ensino e, por isso, foi relegada para fora da escola. A criança, ao entrar para a escola, deve deixar sua identidade, sua história e sua singularidade para responder a padrões acadêmicos e normas pré-estabelecidas. Esses padrões, que excluem os diferentes, perpassam todos os níveis de ensino. Nesse sentido, o enfrentamento de barreiras no ingresso escolar e em todo seu percurso, desde a escolarização básica até o ensino superior, levam ao aumento da idade de ingresso das pessoas com deficiência ao ensino superior, como apresentado em pesquisa com surdocegos (MUCCINI, 2017). Entretanto, nesta pesquisa, em relação à idade de ingresso das pessoas com TEA matriculados em 2016, tal tendência não se confirma, sendo a média 26 anos, a moda 18 anos e a mediana 23 anos. Observa-se, portanto, que esses dados não divergiram dos dados dos estudantes neurotípicos.

Sousa, Teixeira e Oliveira (2018), ao organizarem as idades dos estudantes com deficiência em faixas etárias, observaram maior recorrência de matrículas na faixa etária entre 20 e 29 anos. Isso também foi constatado nesta pesquisa: 69,8% (n=546, dados sem imputação) ou 65,9% (n=802, dados com imputação) dos estudantes com TEA no ensino superior se encontram nessa faixa etária.

A análise do tipo de categoria administrativa das instituições em que os estudantes com TEA estavam matriculados (Tabela 1) indicou uma discrepância entre os dados sem e com imputação. A partir dos dados com imputação, as instituições privadas com fins lucrativos têm predominância de matrículas, sendo 55% (n=753) do total de estudantes com TEA. Já nos dados sem imputação, a predominância é das instituições públicas federais, com 35% (n=217). Embora haja primazia das universidades públicas federais nos dados sem imputação, a diferença para as privadas sem fins lucrativos, a partir dos mesmos dados, é de 1%. Considerando todas as IES privadas, o total de matrículas é de 59% (n=362, sem imputação) e de 75% (n=1.033, com imputação). Isso significa que, majoritariamente, a matrícula de estudantes com TEA é na rede privada de ensino. A necessidade de imputação, entretanto, como já visto, aponta para a discussão da questão de como as informações são preenchidas pelas universidades no sistema do INEP, sendo que a discrepância de dados foi maior nas universidades privadas.

Ao se considerar que o número maior de matrículas está nas IES privadas, pode-se inferir que a oferta de bolsas parciais ou integrais seja um facilitador para a permanência desses estudantes no ensino superior, principalmente os de baixa renda, que não podem sustentar os custos dos cursos das IES privadas. Em estudo para verificar o efeito da concessão de bolsas

do PROUNI e FIES na contenção da evasão, realizado por Silva e Santos (2017), concluiu-se que o PROUNI se apresenta como a política mais eficaz na contenção da evasão do que o FIES.

Conforme a Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a categoria administrativa das Instituições de Ensino brasileiras pode ser pública ou privada. As públicas não cobram matrícula ou mensalidade e são mantidas e administradas pelo Poder Público, podendo ser federais, estaduais ou municipais. Já as privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem ser sem finalidade de lucro (comunitárias, confessionais e filantrópicas) (BRASIL, 2009) ou terem como finalidade o lucro.

Outro estudo que analisa as matrículas nas IES com base nos dados do Censo da Educação Superior do INEP de 2016 constataram que, no geral, 24,7% das matrículas são oriundas de IES públicas, enquanto 75,3% são das IES privadas. Especificamente sobre os estudantes com deficiência, “embora a rede privada tenha a maior representatividade, o percentual é mais reduzido, sendo 40,6% de IES públicas e 59,4% de IES privadas” (SOUSA; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 37). No mesmo estudo, a estratificação dos dados por tipos de rede mostra uma queda de matrículas, em 2016, em todas as redes de ensino. Diferente dos dados de 2016, os autores, ao realizarem uma série histórica de 2016 em relação a 2012, observaram que o número de matrículas de estudantes com deficiência teve o índice de crescimento maior nas IES públicas, correspondendo a 77,5%. Nas IES privadas, o crescimento nesse período foi de apenas 12,6%. Na evolução de matrículas constatadas nas IES públicas, os autores relatam que “as instituições federais apontaram crescimento de matrícula na ordem de 108,9% e as estaduais de 30,7%”, e “as instituições municipais tiveram redução de matrícula de 54,5% (indicador negativo)” (SOUSA; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 47), podendo ser o resultado das leis de acessibilidade ao ensino universitário.

É importante deixar claro que alguns vieses podem interferir no resultado de como acessar os dados dos estudantes com deficiência, como o fato de a declaração de TEA nas IES ser feita pelo próprio estudante, que pode querer ocultar a sua situação por receio de sofrer discriminação e subjugação (BLACK; WEINBERG; BRODWIN, 2015; CLAIBORNE et al., 2011). Discute-se, também, a existência da subnotificação de mulheres com TEA (BARGIELA; STEWARD; MANDY, 2016). Todavia, mais que a possibilidade para o ingresso no ensino superior, é preciso avaliar as condições de permanência e de sucesso acadêmico. Sendo assim, a discussão passa a ser a equidade tanto no acesso a uma educação de qualidade quanto em sua permanência.

Para Felicetti e Morosini (2009, p. 21), “a equidade representa a intensidade em que os alunos podem se beneficiar da educação e da formação, através de acesso, oportunidades, acompanhamentos e resultados”. Os autores defendem que “quando os resultados da educação e da formação do alunado não dependerem de fatores geradores de ‘características iniciais’” (aquelas que existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica) e “quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um, pode-se dizer que o sistema educacional estará sendo equitativo” (p. 21). Porém, não se deve atribuir à universidade a responsabilidade total pela equidade, sendo que esta envolve questões políticas e as IES dependem de decisões e investimentos públicos (FELICETTI; MOROSINI, 2009). Por isso mesmo, um aspecto importante no processo de inclusão social nas universidades foi a estruturação dos núcleos de acessibilidades nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir do apoio técnico e financeiro da União, instituído pelo Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

A modalidade de acesso às IES predominantemente usada pelas pessoas com TEA e pelos estudantes em geral é o vestibular. As normativas legais, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão – Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015), garantem provas em formatos acessíveis, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, dilatação do tempo para realização das provas, além de uma avaliação das provas que considere a singularidade linguística da pessoa com deficiência. Apesar de o vestibular ser um dos sistemas abarcados por essas garantias legais, ainda é construído a partir de princípios meritocráticos, da competitividade e da seletividade (RODRIGUES, 2006; SILVA, 2014), excluindo, muitas vezes, as pessoas com deficiência, por não possibilitar seu acesso em condições de igualdade em relação aos demais.

Esse fato é exemplificado na pesquisa de Siems-Marcondes (2017, p. 103), que aborda a falta de qualidade das adaptações e dos recursos disponibilizados. Neste estudo, uma estudante com baixa visão, que foi reprovada no vestibular, relata dois fatores vividos como negativos: “o tempo de prova idêntico ao dos demais estudantes e a variação de ledores”. Por isso, como assinala Siems-Marcondes (2017, p. 94), a permanência e a continuidade de estudos só ocorrem entre os que alcançam resultados mínimos nos processos avaliativos, nos padrões exigidos para todos. A chegada de alunos com deficiência ao ensino superior é um fato que vem se intensificando na última década, havendo ainda a necessidade de ampliação de estudos quanto às necessidades e condições peculiares desse público.



A partir dos relatos dos participantes com deficiência, Silva (2018, p. 205) afirma que o vestibular se apresenta como uma barreira de acesso ao ensino superior, “porque a seleção não é realizada com base na diversidade de estilos, modelos e expressões de aprendizagem e não inclui nas provas as variações visuais, auditivas e sinestésicas de candidatos com deficiência”. Essa é a primeira barreira a ser transposta para se ter sucesso no ensino superior, mas não a única.

Sobre as barreiras enfrentadas por estudantes com TEA no ensino superior, alguns autores sugerem estratégias voltadas à acessibilidade: a adequação do espaço para atividades avaliativas, de acordo com as necessidades do estudante com TEA; a redução de situações de imprevistos e insegurança; o uso de materiais pedagógicos adequados a seu estilo e ritmo de aprendizagem; o ensino estruturado e com rotina explícita; as adequações na linguagem, na organização e na disponibilização das atividades pedagógicas; a oferta de tutoria ou bolsista de apoio; a promoção de atividades visando ao desenvolvimento de habilidades sociais para resolução de problema; o apoio aos familiares e amigos para o envolvimento nas atividades acadêmicas dos estudantes; o acompanhamento e formação aos professores e dos funcionários das IES e um conjunto de ações que visam à eliminação de preconceitos e estereótipos (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016). Cintra, Jesuíno e Proença (2011, p. 71) dizem que “o sucesso do estudante com necessidades educacionais especiais no ensino está diretamente relacionado com as posturas institucionais e os recursos que lhe são oferecidos”.

Pode-se constatar que houve diferença entre a modalidade de ingresso e a categoria administrativa da qual a IES faz parte. Nas IFES, o ENEM é a modalidade de ingresso majoritariamente usada pelos estudantes com TEA, seguido do vestibular. É provável que a predominância de ingressos pelo ENEM nas IES públicas ocorra em função da aderência dessas IES ao Sisu, sistema informatizado que seleciona os candidatos inscritos para as vagas das IES públicas oferecidas aos candidatos participantes do ENEM.

No que se refere à modalidade de ensino, a escolha da maioria dos estudantes com TEA (89%, n=546, sem imputação, e 84%, n=1.149, com imputação) matriculados em 2016 foi por cursos presenciais. Para estudantes com TEA, que passam por dificuldades de sociabilidade e comunicação, participar de cursos presenciais pode trazer desafios e ganhos em outras áreas além da acadêmica, pois exige deles uma integração com pares e professores, além da convivência em espaços coletivos que podem produzir mudanças psicossociais positivas, ainda que, por outro lado, conforme as relações que se estabeleçam, possam acarretar mais

sofrimento. A modalidade presencial ainda tem primazia nas IES, embora a Educação a Distância (EaD) venha ganhando cada vez mais espaço e se fortalecendo institucionalmente.

Independente da modalidade adotada pela IES, vale destacar a reflexão de Cintra, Jesuino e Proença (2011, p. 77) que, ao abordarem a inclusão das pessoas com autismo no Ensino Superior, defendem a importância de se “repensar a inflexibilidade e rigidez curricular que norteiam as práticas dentro do espaço das IES e na busca de compreender que cada aluno possui seu próprio tempo e possibilidades dentro do processo de construção do conhecimento”.

Essa flexibilidade é entendida, por outro lado, como um ganho da EaD. A flexibilidade se materializa na execução das tarefas assíncronas, que podem ser realizadas em tempo e espaço variados por diferentes estudantes, diferentemente das tarefas síncronas e provas presenciais, que obrigam os estudantes a estarem no mesmo espaço (virtual ou presencial) ao mesmo momento. A flexibilidade e a autonomia dos estudantes são oportunizadas pelo uso de ferramentas digitais, que, em termos pedagógicos, é a marca dessa modalidade de ensino. Em estudo bibliográfico e exploratório, Barroso e Souza (2018, p. 8) afirmam que as atuais pesquisas sobre tecnologias digitais no ensino de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm demonstrado resultados persistentes no sentido de comprovarem os benefícios das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas, sociais e emocionais.

Passerino (2005, p. 303) traz um elemento importante sobre os benefícios da tecnologia, ao destacar que a “mera inserção da tecnologia não é suficiente para promover mudanças”. O ambiente digital de aprendizagem é construído pela tríade de elementos tecnológicos, humanos e metodológicos, “incluindo todo o contexto sócio-histórico constituindo um todo sistêmico, e não apenas uma agregação de elementos isolados que podem ser recortados isoladamente” (p. 305).

A modalidade EaD oportuniza flexibilidade na execução das atividades, possibilitando um ensino estruturado com programação à disposição dos estudantes desde o início de cada disciplina e informação antecipada sobre possíveis alterações. Além disso, conta com ferramentas digitais como principal recurso pedagógico, oportunizando a apresentação do conteúdo em diferentes formatos. Possibilita, também, que o estudante com sensibilidade sensorial possa estudar em um ambiente adequado às suas necessidades, como, por exemplo, no seu quarto. Soma-se a isso a mediação humana oportunizada pelos professores e/ou tutores presenciais.

Esses aspectos da modalidade EaD, dentre outros, podem atuar como facilitadores da aprendizagem de estudantes com TEA no ensino superior, pois condizem com as necessidades educacionais dos estudantes com TEA e outros que necessitam de antecipação da programação e acesso às alterações, flexibilidade de tempo e espaço para execução de tarefas, espaços livres de sobrecarga sensorial, mediação humana e tecnológica para aprendizagem e interação social. Todavia é importante esclarecer que há vários formatos de EaD, há cursos somente online e cursos que mesclam momentos online e presencial. Do mesmo modo, há variação na qualidade de oferecimento desses cursos, que deve-se considerar para o atendimento das demandas dos estudantes com autismo.

Outro ponto a acrescentar na discussão sobre a acessibilidade oportunizada pela modalidade de ensino aos estudantes com autismo é que, a modalidade presencial possibilita, como já tratado, maior espaço de socialização entre pares e o corpo acadêmico, permitindo que a mediação dos professores ocorra de forma mais direta. Isso pode ser uma barreira para alguns, em função da vulnerabilidade social, assim como um facilitador para outros, como estímulo para o fortalecimento de laços, a aprendizagem social e um acompanhamento mais direto.

Independente da modalidade de ensino, é necessário que as singularidades das pessoas com TEA, e dos estudantes de modo geral, sejam respeitadas. Tanto a modalidade a distância quanto a presencial possibilitam o acolhimento das variações corporais e funcionais humanas, aumentando a autonomia dos estudantes, desde que estejam alicerçadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Para Bock et al. (2019, p. 14), é “relevante incorporar os princípios e diretrizes do DUA enquanto horizonte para implementação dos princípios da ética do cuidado”.

Quanto à área de conhecimento, o resultado mostra que a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito predominou entre os estudantes matriculados em 2016. O curso de Direito foi o mais procurado, seguido pelos cursos de Pedagogia, Engenharia Civil e Administração. É importante informar que as áreas do conhecimento do Censo de Educação Superior (INEP, 2017) são instituídas pelo INEP e se diferem das áreas de outros órgãos do Ministério da Educação (MEC), como, por exemplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O INEP optou pela adoção da Classificação Internacional Padronizada da Educação (*International Standard Classification of Education – ISCED*) para as estatísticas da Educação Superior, com algumas adaptações relacionadas aos cursos do Brasil. O motivo dessa adoção foi, dentre outros aspectos, a “necessidade da comparabilidade internacional das estatísticas brasileiras do ensino superior” (EUROSTAT, 2000, p. 4).

Não se conhece a motivação que leva os estudantes com TEA à escolha ou não por determinados cursos ou áreas de conhecimento. Futuros estudos podem investigar essa questão. Mas uma informação interessante que pode estar relacionada a esse índice é a questão da oferta de vagas, pois o Brasil se consagra como a nação com mais cursos de Direito do mundo todo, com mais de 1.240 cursos superiores de Direito (ABRIL, 2019). Os resultados dessa pesquisa mostram que, mesmo em percentual diferenciado, há estudantes com TEA em todas as áreas elencadas no Censo do INEP referente ao ano de 2016. Isso leva à reflexão de que a busca por um curso em determinada área de conhecimento pode, também, ser influenciada pela diversidade de características pessoais dos estudantes e de motivações que possibilitam sua identificação com a área.

Essa diversidade de área de conhecimento também foi constatada por Sousa, Teixeira e Oliveira (2018), que apresentam um gráfico com detalhamento dos tipos de deficiência de 10 cursos de graduação com maior número de matrículas de estudantes da Educação Especial sobre o Censo do INEP de 2016, no qual 74 estudantes com TEA estão matriculados em Engenharia, 45 em Direito, 71 em Ciência, 31 em Administração, 35 em Pedagogia, 11 em Gestão, 20 em Letras, 16 em Educação, 11 em Psicologia e 16 em Medicina.

Em relação à situação acadêmica dos estudantes com TEA de 2016, a grande maioria estava ativa em seus cursos, sendo menores os índices dos que estavam desvinculados ou com matrícula trancada, principalmente quando comparados com estudantes neurotípicos. Constatou-se, nas matrículas dos estudantes com TEA, que houve aumento nos três primeiros anos, e depois redução sucessiva. Já nas matrículas dos estudantes neurotípicos, houve aumento seguido de pequeno declínio e novamente aumento de trancamento ou desligamento. Constatou-se que a proporção de estudantes com TEA que trancam ou desistem é sistematicamente menor que a dos estudantes neurotípicos matriculados. Diante disso, conclui-se que há menor tendência dos estudantes com TEA trancarem ou desistirem, em comparação à população acadêmica neurotípica. Este é um dado interessante, pois pode ser indício de uma maior perseverança dos estudantes com TEA em seus objetivos, ainda que sejam necessários novos estudos de caráter mais qualitativo para confirmar essa suposição. Também se destaca o dado de que já estão formados quase 10% (sem imputação) e 8% (com imputação) dos que ingressaram em 2011, indicando a possibilidade do sucesso acadêmico entre estudantes com TEA e sua entrada para o mundo do trabalho, ainda que este dado também exija estudos específicos para sua análise e para a compreensão dos sentidos implicados.

Há questões macroestruturais que envolvem o ensino superior que podem, também, ajudar a refletir sobre a questão da permanência ou desistência nos estudos. De acordo com Rocha (2002), as IES, assim como as escolas fundamentais e médias, são produzidas e produtoras de perspectivas macropolíticas do sistema capitalista de produção. Elas se estruturam e se organizam no tempo e no espaço, com suas cadeiras enfileiradas, sua forma padronizada de ensino, dentro de uma lógica capitalista. Engendram, assim, um fazer pedagógico que torna os corpos dóceis, que controla o espaço e o tempo, que ao desconsiderar as diferenças perpetua a lógica homogeneizante ao constituir uma subjetividade mecânica pautada em modelos e regras padronizadas, aprisionando o movimento e estimulando a competitividade e a produtividade. Esses elementos estruturais são essenciais para a formação de sujeitos produtivos e adequados ao convívio social. Para transformar esse sistema, é preciso mais que uma mudança metodológica; é preciso entender o saber construído no cotidiano, suas contradições, as relações micro e macro que constroem significados e domesticam pensamentos e ações. Se não houver uma ruptura nesse padrão instituído, continuarão altos os índices de trancamento e cancelamento de curso pelos estudantes com deficiência, pois o sistema é exclutor em suas exigências sub-reptícias (ROCHA, 2002).

Nesta direção macroestrutural, pensar sobre o ensino voltado para pessoas com deficiência é ainda mais desafiador. Castro e Almeida (2014) defendem que ainda há uma insuficiência nas propostas inclusivas das IES, que concentram seus esforços mais no acesso, mantendo, assim, as dificuldades de permanência. Santos et al. (2017, p. 75) esclarecem que “perante as características e demandas de cada contexto institucional, cultural e social, pode haver mudanças na percepção e nas atitudes que levam à evasão dos estudantes”.

O fato de estudantes com TEA estarem propensos a permanecer no ensino superior mais que os estudantes neurotípicos é um dado interessante a ser investigado em uma futura pesquisa qualitativa. A questão da permanência parece ser, para o estudante com TEA, que conquistou uma vaga na universidade, um desafio que consegue ultrapassar mesmo com as barreiras existentes, como, por exemplo, o ruído excessivo e a sensibilidade sensorial (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); o desagrado com multidões (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); a realização de trabalhos em grupo (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); o bullying (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014), dentre outros. É sabido que a acessibilidade atitudinal é um facilitador essencial no processo

acadêmico dos estudantes com TEA no ensino superior, visto que ela se relaciona ao respeito, ao acolhimento e ao cuidado.

#### 4.2 ESTUDO 2 – ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA, PROFESSORES E GESTORES

No cenário brasileiro, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é uma realidade cada vez mais presente, trazendo desafios para o projeto político-pedagógico das universidades, para que se coloquem em uma perspectiva de fato inclusiva. Este processo resulta de um histórico de lutas por direitos da pessoa com deficiência, colocando-se na contramão da concepção hegemônica (de até poucas décadas atrás) de incapacidade e anomalia, tanto do ponto de vista funcional quanto social.

No contexto histórico, a diferença sempre foi negada e julgada dentro dos padrões sociais excludentes, compreendida como um problema e empecilho ao ensino, e por isso devendo ficar fora da escola (VENCATO, 2014). A escola brasileira, como parte de uma sociedade capitalista, é uma instituição produzida e produtora de uma lógica homogeneizante, que favorece a subjetivação mecânica por meio de signos, símbolos, regras e socialização padronizada. Nesse sentido, é produzida e produtora das perspectivas macropolíticas do sistema capitalista de produção (ROCHA, 2002). Os dispositivos incorporados pela escola pedagogizam as relações que, de acordo com Rocha (2002), significam fazer com que as ações e as situações sejam regidas por modelos e padrões socialmente aceitos como normais. Para tanto, produzem e reproduzem divisões e hierarquizações que naturalizam os saberes, constituindo-se em verdades universais do que é certo e errado, bom e mau, verdadeiro e falso.

O processo escolar oferecido aos estudantes faz da exclusão um aspecto intrínseco. Soma-se comumente a esse fator, no caso das pessoas com deficiência, a concepção de um ser incompleto, incapaz e improdutivo, fortalecendo ainda mais essa naturalização da exclusão a que são submetidos. Dentro dessa lógica escolar, criam-se práticas normocêntricas (BROGNA, 2005), que culminam em ações capacitistas<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Sobre capacitismo, ver Mello (2014); Sasaki (2014); Wolbring (2012).

Contra a exclusão no contexto educativo, lutas sociais e resistências diárias são constantes. Como afirma Rocha (2002) “o sistema não existe sem conflitos, fraturas e resistências, e é nas brechas da sua eficiência que se vem buscando um outro tempo/espço”. Há formas diferenciadas de ingresso como processo seletivo, reservas de vagas, entre outras que possibilitam mais acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Entretanto, esse espaço nem sempre está preparado para receber esse público. O processo de inclusão, apesar de legalmente garantido, ainda caminha rumo à sua efetivação. Para Ferrari e Sekkel (2007), o processo de construção de um espaço inclusivo na educação não se dá por meio de uma padronização, mas por meio do reconhecimento das diferenças.

Mesmo com a premissa da inclusão e de avanços legais, de acordo com Ferrari (2016), os estudantes com autismo no Brasil têm se deparado com várias dificuldades no processo de inclusão escolar, principalmente no que diz respeito ao método de ensino. Pesquisadores do tema abordam algumas barreiras, dificuldades e necessidades dos estudantes com TEA no processo acadêmico (ARAI; NUERNBERG, 2016; KLIN, 2006; NEVILL; WHITE, 2011; NUNES; ARAÚJO, 2011). Destaca-se que a hipersensibilidade a sons (ar condicionado, pessoa falando alto, luz fluorescente piscando) pode causar ansiedade e irritação no estudante com TEA; o hiperfoco (focam em pequenos detalhes ou determinadas áreas de estudo) e a dificuldade na coordenação motora fina podem fazer com que deixem disciplinas e conteúdo em segundo plano e prejudicar a realização dos trabalhos, testes e avaliações (NUNES; ARAÚJO, 2011) ou podem fazer com que os estudantes não consigam organizar suas atividades para realizar as tarefas (ARAI; NUERNBERG, 2016; NUNES; ARAÚJO, 2011). A dificuldade na interação social no âmbito das relações com outros sujeitos e nas regras sociais que regem essas relações (RIOS, 2017) e a falta de habilidade nas interações sociais e problemas pessoais com os colegas na realização de trabalhos em grupo e problemas com os professores (ARAI; NUERNBERG, 2016) podem afetar o grau de conexão social ou promover isolamento (NEVILL; WHITE, 2011), frustração e ansiedade do estudante com TEA (ARAI; NUERNBERG, 2016; KLIN, 2006).

Incluem-se ainda nas pesquisas sobre as condições psicossociais de pessoas com TEA a vivência de situações de preconceito, as dificuldades no ingresso ao ensino superior, principalmente pela prova do vestibular conter matérias fora da área de interesse, dificuldade nas disciplinas teóricas que exigem maior criticidade e integração de diferentes tipos de conhecimento (ARAI; NUERNBERG, 2016), dificuldade em compreender a linguagem não literal e abstrata, dificuldade em se colocar no lugar do outro e ver seus pontos de vista causado

pela rigidez de pensamento, resultando em comportamento inflexível e dificuldade nas soluções de conflito (NUNES; ARAÚJO, 2011). O tamanho da Universidade também pode ser uma barreira, influenciando no processo de adaptação e permanência do estudante com TEA. Acredita-se que uma universidade menor pode oferecer um ambiente familiar e um ensino personalizado (ARAI; NUERNBERG, 2016).

Por outro lado, na pesquisa realizada por Arai e Nuernberg (2016), a família e a rede de apoio apareceram como facilitador importante no ingresso e na permanência dos estudantes com TEA no ensino superior, ao desempenhar função de companhia social, suporte emocional, controle social, ajuda material, entre outros. Outros facilitadores e soluções práticas são apresentados nos estudos (ARAI; NUERNBERG, 2016; MACLEOD; LEWIS; ROBERTSON, 2014; NEVILL; WHITE, 2011; NUNES; ARAÚJO, 2011; RIOS, 2017), como em relação ao ingresso, ao processo seletivo e à prova vocacionada, que surgem como um facilitador para a aprovação (ARAI; NUERNBERG, 2016); no que tange à hipersensibilidade, como facilitador aparece a conduta do professor ao perceber o incômodo do estudante, podendo solicitar silêncio aos colegas, diminuir a intensidade da luz e perguntar ao estudante se gostaria de se retirar por alguns minutos do espaço incômodo (NUNES; ARAÚJO, 2011); na interação social, o uso de tecnologias como telefone, computador, que potencialize as relações e interações (RIOS, 2017), o professor ou colega fazerem pergunta mais diretiva para manter a interação e introduzir temas de interesse do estudante (ARAI; NUERNBERG, 2016); também a definição prévia do professor em relação aos grupos de trabalho ao invés de deixar os estudantes que se agrupem e a formação de grupos no máximo de cinco integrantes (NUNES; ARAÚJO, 2011) e informações explicativas sobre TEA para os estudantes com o intuito de diminuir avaliações negativas e promover a aceitação (NEVILL; WHITE, 2011).

Algumas estratégias metodológicas são destaque como facilitadoras: abordagem flexível e multifacetada (MACLEOD et al., 2014); o cuidado do professor ao usar linguagem clara e objetiva, especificar o dia de entrega das tarefas, local dos encontros, cronograma, o que espera de cada estudante e avisar com antecedência qualquer alteração necessária; promover meios de o estudante expor suas ideias sem entrar em conflito; uso de recursos visuais e de softwares de predição de palavras e ferramentas de organização da escrita como, por exemplo, mapas conceituais para auxiliar na produção de textos, Datashow com imagens para facilitar o processo de aprendizagem; a possibilidade de completar a avaliação com trabalho relacionando o tema de interesse do estudante ao conteúdo da disciplina; orientar o estudante a manter uma agenda com datas das atividades e observações do que não entendeu sobre o conteúdo; o professor



e colegas auxiliarem fornecendo instruções claras de conduta e palavras mais adequadas a serem usadas na situação, bem como oferecer alternativas que tranquilizem o estudante na apresentação de trabalhos, ressaltando os pontos positivos (NUNES; ARAÚJO, 2011).

Nevill e White (2011), com base nos autores (HART; GRIGAL; WEIR, 2010; SCOTT; NE'EMAN, 2008; WELKOWITZ; BAKER, 2005) abordam que os estudantes podem se beneficiar de serviços adicionais como treinadores sociais para auxiliarem na compreensão das interações verbais e não verbais, em estratégias para a diminuição do estresse do ambiente e no desenvolvimento de habilidades de vida sociais, acadêmicas e diárias.

Nesta pesquisa, propõe-se conhecer as barreiras e os facilitadores à acessibilidade para os estudantes com autismo sob diferentes perspectivas (gestores, professores e estudantes com autismo), o que contribuirá para reflexão e participação não só de um segmento do corpo acadêmico, mas de forma ampla, bem como oportunizar a reflexão desses grupos como viabilizadores ou não da construção de uma educação acessível e igualitária.

#### **4.2.1 Método do Estudo 2**

Este estudo, de cunho qualitativo, caracteriza-se como exploratório descritivo, com a finalidade de possibilitar o aprofundamento dos aspectos referentes às condições de acessibilidade para o Estudante com TEA no ensino superior. Trata-se de um estudo de corte transversal, por ser realizado em um único momento do tempo (com estudantes matriculados no ensino superior em 2018).

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.11) “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Yin (2016, p. 7), apresenta cinco características da pesquisa qualitativa: 1) estudar o significado da vida das pessoas nas condições de vida real; 2) representar as opiniões e perspectivas das pessoas/participantes de um estudo; 3) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano e; 5) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidências em vez de se basear em uma única fonte.

Corroborando esse conceito, Gil (1996, p. 94) afirma que esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador a compreensão de “pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Isto posto, a escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se por possibilitar

questionar e dialogar com os partícipes da pesquisa, buscando as interpretações sobre suas experiências e a estrutura social que contempla o contexto no ensino superior no que tange a acessibilidade das pessoas com autismo. Com o uso de questionário contendo, também, questões abertas, foi possível facilitar a expressão desses significados, bem como no diálogo estabelecido na entrevista com os estudantes com autismo, que serão detalhados posteriormente.

Os **participantes da pesquisa** foram estudantes com TEA, professores de estudantes com TEA e gestores (membro do Núcleo de Acessibilidade ou setor similar) de 10 Instituições de Educação Superior (federais e estaduais) no âmbito nacional.

O processo de seleção das IES participantes foi feito por meio de amostragem não probabilística por conveniência (COOPER; SCHINDLER, 2003), tendo sido selecionada a partir da localização regional (pelo menos 1 de cada região). Com o propósito de melhorar a representatividade da pesquisa, optou-se por selecionar 2 IES de cada região. Primeiramente, buscou-se nos microdados do Censo de Educação Superior do INEP de 2016 (INEP, 2017) as IES com maior número de estudantes com TEA de cada região e estas foram convidadas a participar da pesquisa, totalizando entre públicas e privadas 10 IES (5 públicas e 5 privadas). Ao confirmar o número de estudantes com TEA em 3 das IES, verificou-se discrepância nos dados fornecidos pelo INEP. Devido a fatores como discrepância em relação aos dados do INEP; dificuldades de contato; burocracia institucional; demora na resposta incompatível com o prazo da pesquisa; baixa aderência; etc., reorganizou-se o estudo, optando-se por pesquisar somente nas públicas (universidades federais e estaduais), independentemente de estarem incluídas nos microdados do INEP (2017). Assim, estendeu-se o convite para mais 20 Universidades públicas federais e estaduais que tinham estudantes com TEA matriculados em seus cursos, mas que não necessariamente estavam no Censo do INEP.

O contato com as IES foi feito via e-mail, e em alguns casos, por telefone ou com a mediação de parceiros. No total foram convidadas 30 IES públicas (5 da região Centro-Oeste, 6 do Nordeste, 6 do Norte, 7 do Sudeste e 6 do Sul), das quais somente 10 IES aceitaram participar da pesquisa (1 do Centro-Oeste, 3 do Nordeste, 2 do Norte, 1 do Sudeste e 3 do Sul). Nesse sentido, uma limitação encontrada na pesquisa foi a baixa adesão das IES, sendo que de 30 IES públicas convidadas, somente 10 concordaram em participar, reduzindo assim o número de respondentes, o que inviabiliza a generalização dos resultados. Esse é um dado que deve ser considerado em pesquisas futuras, buscando-se outras estratégias para aumentar a adesão.

A opção por pesquisar em IES públicas de todas as regiões brasileiras visou aumentar a heterogeneidade da amostra, para capturar a variabilidade de respostas considerando a heterogeneidade do nosso país. Todavia, a limitação na adesão impediu a igualdade regional. A escolha de universidades federais se deu em função de que essas Instituições tiveram apoio financeiro governamental, a partir de 2005, por meio do Programa Incluir, visando à criação e fortalecimento de núcleos de acessibilidade em Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2013b) e as estaduais, mesmo sem incentivo governamental, mais tardiamente também constituíram seus núcleos/setores de acessibilidade para responder as demandas internas.

A pesquisa foi realizada com três segmentos da organização acadêmica: gestores, professores e estudantes. O elo de contato entre pesquisadora e partícipes foram os núcleos de acessibilidade. Sendo assim, os núcleos de acessibilidade (ou setor similar) das IES participantes ficaram responsáveis pela divulgação e mediação para adesão à pesquisa junto aos gestores, professores e estudantes com autismo.

De forma complementar à mediação dos núcleos/setores, foram feitos convites diretamente pela pesquisadora, para participação a todos(as) professores(as) que tinham e-mails disponíveis nos sites das IES participantes, totalizando 610 e-mails/convites. Para acessar os estudantes, solicitou-se que alguns estudantes fizessem a divulgação do convite aos seus colegas com autismo das IES participantes da pesquisa para além da mediação dos núcleos, aos membros de grupos privados de WhatsApp de pessoas com autismo. Esse pedido de divulgação também foi por e-mail aos primeiros estudantes que responderam o questionário. Obteve-se algumas justificativas informais em relação à não adesão à pesquisa, no sentido de falta de tempo em função das demandas acadêmicas e relativas ao ativismo.

A pesquisa se realizou em duas etapas: a primeira com a participação de todos os grupos de participantes, por meio de questionário on-line, e a segunda com a participação somente de estudantes com autismo, por meio de entrevista. Na primeira etapa, no total participaram 30 pessoas, sendo 10 gestores, um de cada IES (1 do Centro-Oeste, 3 do Nordeste, 1 do Sudeste, 3 do Sul e 2 do Norte), 10 professores que com experiência de docência com estudantes com autismo (8 do Sul e 2 do Centro-Oeste) e 10 estudantes com autismo (4 do Centro-Oeste, 1 do Nordeste, 2 do Sudeste e 3 do Sul). A segunda etapa da pesquisa (entrevista) contou com apenas 4 partícipes, sendo 2 partícipes do Centro-Oeste, 1 do Sudeste e 1 do Sul. O partícipe do Sul justificou a falta de tempo, e pelo fato de ter outro transtorno diagnosticado além do autismo preferiu não responder a entrevista, fazendo apenas um texto comentando sobre seu processo acadêmico, o qual substituiu a entrevista e foi usado na análise. De acordo com esse estudante,

é o outro transtorno que está em evidência na relação com as barreiras no espaço acadêmico, e não o autismo.

Os critérios de inclusão para participar da primeira etapa da pesquisa foram:

- no caso de gestor(a): ser membro de núcleo de acessibilidade ou setor similar da IES participante;
- no caso de professor(a): ser professor(a) da IES participante da pesquisa e ter no momento ou anteriormente à pesquisa estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua disciplina de graduação.
- no caso de estudante: ser acadêmico com autismo de graduação da IES participante.

Para a segunda etapa, o critério para participação foi ser estudante de graduação com autismo e ter respondido o questionário da primeira etapa.

A baixa adesão de partícipes, tanto na primeira quanto na segunda etapa, foi um limitador na pesquisa. Principalmente na entrevista, não se conseguiu dar conta do critério de saturação teórica (GLASER; STRAUSS, 1967) muito usado na pesquisa qualitativa, o qual prevê que o número de observação/entrevista se dará pela repetição consistente dos dados e a confiança empírica do pesquisador de que a categoria está saturada. Guest, Bunce e Johnson (2006, p. 01), ao buscarem documentar sistematicamente o grau de saturação dos dados e a variabilidade ao longo de análise temática e trazer recomendações baseadas sobre o tamanho das amostras não probabilísticas para entrevistas, concluem que se o grupo não for relativamente heterogêneo e o objetivo não for avaliar a variação e correlação entre grupos distintos, mas sim, compreender as percepções e experiências comuns entre um grupo de indivíduos relativamente homogêneo, doze entrevistas devem ser suficientes.

Por outro lado, esse fato não prejudicou a pesquisa, pois apesar de serem realizadas poucas entrevistas, seu conteúdo denso trouxe vários elementos para a reflexão sobre a acessibilidade para o estudante com autismo e os desafios enfrentados no contexto acadêmico.

O **contexto da pesquisa** foi o ambiente virtual, disponibilizado para acesso via internet, a questionários e entrevista on-line. Para Flick (2013, p. 164), “a pesquisa que usa a internet como um instrumento para a realização de pesquisa social é as vezes chamada de ‘pesquisa *on-line*’”. Afirma que a internet se tornou um instrumento importante na realização de pesquisa e a pesquisa qualitativa on-line está em crescimento, mas ainda a maior parte é de levantamentos quantitativos on-line, com questionário e experimentos na internet (FLICK, 2009, 2013). Feldman (2013) comenta que a comunicação interpessoal mediada pelo computador e pela internet é mais confortável para as pessoas com autismo, pois reduz o nível

de stress e a ansiedade em relação a ruídos, contato físico e face-a-face, em relação a expressões faciais confusas, e podem fazê-lo num ambiente seguro e controlado.

Além disso, o uso do ambiente virtual possibilitou adequar a forma de expressão do partícipe na entrevista de acordo com sua necessidade ou preferência (por e-mail, por WhatsApp [escrita], por WhatsApp [voz], por Hangout [sem câmera], por Hangout [com câmera] ou outro meio), respondendo assim as premissas do Desenho Universal para Aprendizagem e de uma ética do cuidado no campo das pesquisas acadêmicas.

**A coleta de informações** foi feita por meio de questionário com os três grupos (gestores, professores e estudantes) e de entrevistas com estudantes com autismo. Desenvolveu-se em duas etapas, conforme mencionado anteriormente e, mesmo com instrumentos de base quantitativo contou com uma análise qualitativa. O questionário on-line foi construído com perguntas fechadas e abertas. Cada grupo de partícipes teve um questionário distinto, todos com foco nas condições de acessibilidade para o estudante com autismo. A entrevista foi semiestruturada, por ter uma estrutura mais livre que permite adaptações, que, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 33-34, “não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

As perguntas do questionário foram voltadas à acessibilidade do estudante, destacando as barreiras e os facilitadores nesse processo. Todos os questionários foram divididos em duas partes. O questionário para o gestor teve na primeira parte 10 questões relacionadas à acessibilidade no Ensino Superior – no que se refere às barreiras e aos facilitadores encontrados por estudantes com TEA, no acompanhamento desses estudantes, bem como às demandas, estratégias e condições de acessibilidade nas IES voltadas a essa população. A segunda conteve 17 questões relacionadas à caracterização dos(as) participantes da pesquisa (gestores/as) e informações institucionais.

O questionário para os professores teve na primeira parte 10 questões que estão relacionadas à acessibilidade para o estudante com autismo no espaço universitário, no que se refere às barreiras e aos facilitadores encontrados por esses estudantes e os recursos utilizados para possibilitar o acesso à participação nesse espaço educativo. A segunda parte continha 12 questões relacionadas às características pessoais e acadêmicas do partícipe/professor e de seu estudante, bem como sobre a Instituição e o curso que o estudante está matriculado. Já o questionário para os estudantes contou com 12 questões relacionadas às características pessoais e acadêmicas dos estudantes, bem como sobre a Instituição e em seu curso de graduação, na

primeira parte. Na segunda parte, 13 questões relacionadas à acessibilidade do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço universitário no que se refere às barreiras/obstáculos e os facilitadores encontrados, bem como os recursos utilizados para possibilitar a acessibilidade nesse espaço educativo. No final de todos os questionários foi solicitado o e-mail dos(as) partícipes interessados(as) em receber o retorno da pesquisa. No final do questionário foi incluída uma pergunta para os estudantes com autismo, na qual o estudante deveria responder se tinha ou não interesse em participar de uma entrevista on-line e assinalar a opção referente ao canal de comunicação que melhor lhe convém, informando o contato para ser requisitado posteriormente. A entrevista contou com 12 questões sobre a escolha do curso, a experiência na universidade, as barreiras e os facilitadores à acessibilidade vivenciados no contexto acadêmico.

O roteiro do questionário e da entrevista foram elaborados pela pesquisadora após ser realizado um exaustivo levantamento do referencial teórico pertinente ao tema Acessibilidade de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior, pelo Portal Capes, abrangendo bases nacionais e internacionais, visando fundamentar a elaboração das perguntas. Formulou-se, assim, a partir do conteúdo de três revisões sistemáticas sobre essa temática (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016), a primeira versão do roteiro do questionário para cada grupo e da entrevista.

A validação dos roteiros para aplicação foi realizada em três etapas, sendo as duas primeiras feitas por juízes especialistas (profissionais com conhecimento na temática e pessoas com autismo) e a terceira com pessoas com características semelhantes aos partícipes, conforme especificado a seguir:

**1ª etapa)** Grupo de especialistas: grupo de discussão, coordenado pela pesquisadora, para avaliação do conteúdo por três especialistas, objetivando a verificação do conteúdo e coerência ao objetivo de cada roteiro, sendo todos(as) doutorando(as), com conhecimento sobre a temática, experiência em docência universitária e com pessoas com deficiência.

**2ª etapa)** Avaliação de juízes especialistas: avaliação do roteiro do questionário por 6 juízes para cada roteiro e por 3 juízes para o roteiro da entrevista, para análise sobre o conteúdo (quantidade de questões; relevância em relação aos objetivos; coerência e clareza das questões e sugestões de inclusão ou exclusões). A caracterização dos juízes está detalhada na sequência.

**Quadro 2** – Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação do Questionário de GESTOR

<b>Juízes</b>	<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Ocupação Principal</b>	<b>É PcD</b>	<b>Experiência no Trabalho com PcD</b>	<b>Tem Conhecimento sobre Acessibilidade</b>	<b>Tem Conhecimento sobre TEA</b>
Juiz 1	Doutoranda	Docência no Ensino Superior	Não	17 anos	Sim	Sim
Juiz 2	Doutorado	Coordenadora de Ações Inclusivas	Não	14 anos	Sim	Sim
Juiz 3	Doutorado	Aposentado	Sim (deficiência física)	20 anos	Sim	Sim
Juiz 4	Doutorado	Docência no Ensino Superior	Não	Pouco/Não especificou anos	Sim	Sim
Juiz 5	Doutorado	Docência no Ensino Superior	Não	26 anos	Sim	Sim
Juiz 6	Doutoranda	Psicóloga	Sim (Deficiência física)	7 anos	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Descrição do Quadro 2 encontra-se no Apêndice H, na página 266.

**Quadro 3** – Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação do Questionário de PROFESSOR

<b>Juízes</b>	<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Ocupação Principal</b>	<b>É PcD</b>	<b>Experiência no Trabalho com PcD</b>	<b>Tem Conhecimento sobre Acessibilidade</b>	<b>Tem Conhecimento sobre TEA</b>
Juiz 1	Doutorado	Docência no Ensino Superior	Não	15 anos	Sim	Sim
Juiz 2	Doutorado	Docência no Ensino Superior	Não	0	Sim	Sim
Juiz 3	Pós-Doutorado	Docência no Ensino Superior	Não	0	Sim	Sim
Juiz 4	Doutorado	Consultora e Assessor em Autismo, Inclusão Escolar e C.A.A.	Não	6 anos	Sim	Sim
Juiz 5	Doutoranda	Docência no Ensino Superior	Não	17 anos	Sim	Sim
Juiz 6	Doutorado	Docência no Ensino Superior	Não	4 anos	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Descrição do Quadro 3 encontra-se no Apêndice H, na página 267.



**Quadro 4** – Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação do Questionário de ESTUDANTE

Juízes	Nível de Escolaridade	Ocupação Principal	É PcD	Experiência no Trabalho com PcD	Tem Conhecimento sobre Acessibilidade	Tem Conhecimento sobre TEA
Juiz 1	Doutoranda	Docência no Ensino Superior	Não	24 anos	Sim	Sim
Juiz 2	Doutorado	Docência no Ensino Superior	Não	23 anos	Sim	Sim
Juiz 3	Mestrado	Psicóloga	Não	18 anos	Sim	Sim
Juiz 4	Especialização	Palestrante e escritor	Sim (TEA)	5 anos	Sim	Sim
Juiz 5	Especialização	Bibliotecário (servidor público)	Sim (TEA)	0	Sim	Sim
Juiz 6	Mestrado	Docência no Ensino Superior	Não	15 anos	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Descrição do Quadro 4 encontra-se no Apêndice H, na página 268.

**Quadro 5** – Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação da Entrevista para o ESTUDANTE

Juízes	Nível de Escolaridade	Ocupação Principal	É PcD	Experiência no Trabalho com PcD	Tem Conhecimento sobre Acessibilidade	Tem Conhecimento sobre TEA
Juiz 1	Doutoranda	Docência no Ensino Superior	Não	24 anos	Sim	Sim
Juiz 2	Doutoranda	Docência no Ensino Superior	Não	17 anos	Sim	Sim
Juiz 3	Mestre	Docência no Ensino Superior	Não	15 anos	Sim	Sim
Juiz 4	Pós- doutorado	Docência no Ensino Superior	Não	0	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Descrição do Quadro 5 encontra-se no Apêndice H, na página 269.

**3ª etapa)** Teste piloto: realização do teste piloto do questionário por respondentes com perfil similar aos participantes (gestores ou ex-gestores de IES; professores que têm/tiveram

experiência com estudantes com autismo; e graduandos ou ex-graduandos com autismo). O teste piloto do questionário para os gestores contou com 2 participantes, correspondendo a 20% do número de partícipes, o teste para os professores com 4 (40%) e o teste para os estudantes com 2 participantes (20%). O teste piloto da entrevista teve 1 respondente, correspondendo a 25% do total. O teste piloto objetivou verificar tempo para resposta, clareza das questões e semântica.

Com a avaliação do instrumento de pesquisa concluída, os links para acesso aos questionários foram enviados por e-mail aos núcleos de acessibilidade (ou setor similar) das IES participantes, juntamente com o convite a ser divulgado aos respectivos grupos. Na aplicação do instrumento, foram primeiramente disponibilizados aos partícipes o link para acesso a um vídeo explicativo sobre a pesquisa gravado pela pesquisadora, o projeto na íntegra e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A **organização, tratamento e análise das informações** coletadas, nas etapas 1 e 2 deste estudo, contaram com apoio de softwares, visando ao maior rigor na análise. As informações coletadas na etapa 1 foram tratadas em dois momentos: as questões fechadas foram incluídas no Excel, que oportunizou a construção de tabelas, quadros e figuras, e as informações textuais foram inseridas no Softwares Atlas.Ti 8.1. As informações orais obtidas na entrevista foram transcritas na íntegra e, posteriormente, também inseridas no Atlas.ti, com o mesmo propósito de auxílio na organização e remontagem do material, criação das categorias de análise e auxílio na interpretação e descrição dos resultados, para a realização da análise de conteúdo (RUIZ OLABUÉNAGA, 2012).

A análise de conteúdo, para Ruiz-Olabuénaga (2012, p. 192, tradução nossa), é “uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e, mais concretamente (mas não exclusivamente) dos documentos escritos”. Esse autor defende que a leitura, para ser científica, deve ser total e completa, e deve captar o sentido manifesto e o conteúdo latente. Para que isso seja possível, é preciso ter claro que o texto compreende cinco blocos (ao menos) importantes de informação: 1) a que se refere ao conteúdo mesmo; 2) a que se refere ao emissor (autor) do texto; 3) a que se refere ao destinatário (objeto) do texto; 4) a que se refere aos códigos (codificação) utilizadas; 5) a que se refere aos canais (transmissores, suportes) do texto.

Essa análise pode ser realizada de forma quantitativa ou qualitativa. Ruiz-Olabuénaga (2012) esclarece que a análise de conteúdo aceita os documentos tais como lhes chegam, mas como eles não vêm preparados para um estudo científico, para que possam ser entendidos, principalmente em seu significado subjetivo, devem ser processados, transformados mediante

um processo de manipulação. Esse processo de manipulação, no caso da análise quantitativa, equivale à sua codificação sistemática; no caso da qualitativa, exige práticas mais complexas. Afirma que a análise qualitativa de conteúdo parte de uma série de pressupostos, no qual um texto contém uma série de dados que: a) tem sentido simbólico e este sentido pode ser extraído dele mesmo; b) este sentido simbólico nem sempre é manifesto; c) este sentido ou significado não é único.

Ruiz-Olabuénaga (2012) esclarece, ainda, que esse sentido ou significado pode ser múltiplo, em função da perspectiva e do ponto de vista a partir do qual seja lido o texto. Assim, elenca alguns sentidos possíveis: a) o sentido que o autor pretende dar ao texto pode não coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo; b) o sentido do texto pode ser diferente para leitores (audiências) diferentes; c) um mesmo autor pode emitir uma mensagem (texto) de forma que diferentes leitores podem captar sentidos diferentes (casos comuns em textos políticos); d) um texto pode ter um sentido do qual o próprio autor não seja consciente; e) um texto pode ter um conteúdo expressivo e um conteúdo instrumental.

De acordo com o mesmo autor, a análise qualitativa não segue um processo linear e sequencial. Ela ocorre de forma cíclica e circular, onde se conclui um passo, outro e volta-se novamente ao primeiro passo e o reinicia com uma informação mais rica e completa. Assim, a cada ciclo realizado, pode-se obter outras informações, ampliando a compreensão do fenômeno pesquisado. Nesse processo, uma leitura do texto não é suficiente, da mesma forma que uma categorização inicial, mesmo que seja bem detalhada; é preciso um esforço do pesquisador para desvendar não somente os significados manifestos, mas também os significados latentes e, para isso, são necessárias várias leituras e manipulações do texto (RUIZ-OLABUÉNAGA, 2003).

Os passos para análise de conteúdo qualitativa trazidos por Ruiz-Olabuénaga (2012) perpassam três momentos: 1) eleição e estratégia: da escrita ao detetive – etapa na qual o pesquisador deve eleger a estratégia de investigação que pretende usar (o leitor, o analista, o juiz, o crítico, o intérprete, o descobridor, o espião e contraespião); 2) a construção do texto de campo – refere-se à construção de um texto com palavras, frases, situações etc. separadas ou combinadas, relativas ao objeto de estudo, ou seja, é o registro ou unidade de estudo (texto de campo) de todo o elemento presente no texto que tem conexão com o fenômeno pesquisado; 3) construção do texto de investigação – etapa na qual se constrói outro texto (texto de investigação) a partir do texto de campo, com o propósito de realizar a categorização das unidades de registro.

Inspirado na técnica de análise de conteúdo abordada por Ruiz-Olabuénaga (2012), realizou-se, na pesquisa, os seguintes passos para análise:

**Passo 1:** foi realizada a leitura exaustiva do texto e elegeu-se como estratégia de investigação central, o que Ruiz-Olabuénaga (2012, p. 202, tradução nossa) descreve como “o analista”, que “é o que adota as táticas de um analista o qual, mediante artifícios estatísticos ou conceituais, descobre conteúdos manifestos no texto, embora o próprio autor não seja consciente deles”.

**Passo 2:** o texto foi inserido no Atlas.ti e com o auxílio do software realizou-se a exploração do texto, capturando os elementos presentes no texto de cada partícipe, que tinha conexão com o fenômeno pesquisado, ou seja, indicadores (frases) referentes às condições de acessibilidade no processo acadêmico dos estudantes com TEA, tendo como foco barreiras e facilitadores à acessibilidade.

**Passo 3:** a partir desses indicadores capturados (texto de campo) realizou-se a categorização das informações coletadas, construindo assim o texto de investigação. A categorização pode ser definida a priori ou emergir das informações obtidas no texto. De acordo com Ruiz-Olabuénaga (2012), na análise de conteúdo, a leitura deve ser realizada de forma científica, ou seja, deve ser sistemática, objetiva, replicável e válida.

A partir das informações dos gestores, emergiram três categorias: 1) Ações do núcleo de acessibilidade junto aos profissionais; 2) Ações do núcleo de acessibilidade junto aos estudantes com TEA; 3) Ações do núcleo de acessibilidade junto à comunidade. Das informações dos professores, foram outras três categorias: 1) Ações das IES; 2) Ações dos Professores; 3) Ações dos Estudantes. Dos estudantes com autismo, foram quatro categorias: 1) Interseccionalidade; 2) Interdependência; 3) Capacitismo; 4) Cuidado.

**Passo 4:** a partir do texto de investigação com as categorizações, realizou-se a interpretação das informações construindo o texto provisional (RUIZ-OLABUÉNAGA, 2012) para, depois, fazer a análise crítica a partir dos referenciais teóricos sobre o tema proposto, constituindo o texto definitivo.

A análise dos resultados foi apresentada, considerando o perfil de cada grupo (gestores, professores e estudantes) separadamente; a caracterização do serviço de acompanhamento ou serviços oferecidos pelas IES e/ou caracterização dos estudantes com TEA mencionados pelos partícipes e as categorias de análise das informações coletadas as condições, considerando as barreiras e os facilitadores à acessibilidade. Diante do montante de dados e das diversas associações, cruzamentos e triangulações dos dados possível, optou-se por inserir o perfil dos

partícipes e as caracterizações dos serviços e da IES obtidas de maneira informativa, não sendo viável, neste momento, o cruzamento a partir desses dados, ficando essa proposta para um momento futuro.

Quanto aos **aspectos éticos e possíveis riscos**, a pesquisa foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) da Universidade Federal de Santa Catarina sob o CAAE n.º 90168618.9.0000.0121, e seguiu todas as recomendações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução n.º 510/2016 e complementares.

Informa-se que no convite enviado aos partícipes, bem como no ato do preenchimento do questionário e antes da entrevista, disponibilizou-se o TCLE aos participantes. Estes, no caso do questionário, na página de abertura, tinham que afirmar a leitura do termo e clicar se aceitavam ou não participar da pesquisa. Da mesma forma, na entrevista on-line, no primeiro contato com o(a) estudante, ele(a) tinha que confirmar a leitura do termo e seu aceite de participação na entrevista. O referido termo explicitava os objetivos, esclarecimentos sobre a pesquisa, a garantia do sigilo, a guarda dos materiais, a possibilidade de desistência do participante a qualquer momento, entre outros aspectos importantes. O participante poderia baixar o termo, caso tivesse interesse. No caso das IES foi solicitada a Autorização Institucional, assinada por um membro da IES. A pesquisa com os partícipes somente iniciou após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e a autorização das IES.

Os procedimentos de pesquisa, por envolverem medições não invasivas no questionário e entrevistas, podem ter riscos que são mínimos como, por exemplo, ansiedade, medo e constrangimento. Esses não surgiram, mas caso ocorressem, seriam acolhidos pela pesquisadora, que é formada em psicologia e, se necessário, encaminhados a outro profissional sob sua responsabilidade. Foi informado aos participantes, antes da participação na pesquisa, que caso houvesse algum desconforto no momento da resposta poderiam interromper a participação se desejassem, sem que isso ocasionasse prejuízo pessoal.

Esclarece-se que foi garantido o anonimato, tanto das IES, quanto dos partícipes, sendo que as IES foram identificadas por códigos e os partícipes por nomes fictícios que, no caso dos gestores(as), foram nomes de flores; dos professores(as), nomes de estrelas; dos estudantes, nomes de deuses gregos. Optou-se pela escolha de forma aleatória desses nomes somente para preservar o sigilo dos partícipes, não atribuindo a eles nenhum significado específico.

O **retorno da pesquisa** aos partícipes e à população em geral será feita pela disponibilização dos artigos publicados por meio das redes sociais como, por exemplo, na página do *Facebook* do Laboratório de Educação Inclusiva da UDESC e do Núcleo de Estudos

sobre Deficiência (NED) da UFSC. A pesquisa foi estruturada no formato de artigos e será publicada em revistas e/ou livros, para maior acesso da população em geral. Para garantir o retorno mais personalizado aos participantes da pesquisa, será enviado por meio dos e-mails disponibilizados por eles no questionário o link de acesso a tese e/ou dos artigos publicados. Além disso, será feita uma formação aberta e gratuita a professores e funcionários de IES e para a comunidade por meio da extensão universitária sobre a temática Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do modelo social da deficiência, no qual se discutirá também sobre acessibilidade.

#### **4.2.2 Resultados e Discussão do Estudo 2**

Os resultados e discussão deste estudo foram divididos por grupos dos públicos pesquisados: gestores (membros dos núcleos de acessibilidade/setor similar), professores e estudantes com autismo, conforme apresentado na organização a seguir.

##### *4.2.2.1 Acessibilidade para o estudante com Transtorno do Espectro Autista: com a palavra os Gestores Universitários*

Nos espaços acadêmicos, os gestores são fundamentais para que os outros segmentos funcionem com eficiência e atenção diante das peculiaridades do contexto educativo dos distintos estudantes, assim como frente às necessidades dos docentes. Nesse estudo, como representante da parte gestacional das IES, optou-se por pesquisar juntamente aos membros dos núcleos de acessibilidade ou setor similares. Os núcleos de acessibilidade “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Em pesquisa com os núcleos de acessibilidade de IES Federais do sudeste, Pletsch e Melo (2017, p. 1618), afirmam que suas ações contemplam desde a “participação em processos seletivos de ingresso ao ensino superior até formações continuadas sobre inclusão e acessibilidade e assessoramento pedagógico a coordenadores e professores com discentes com deficiências matriculados em suas turmas”. Entretanto, Anache e Cavalcante (2018, p. 116) esclarecem que

apesar do esforço pelo movimento de institucionalização do acesso, permanência e acompanhamento das pessoas com deficiência na educação superior, ainda são encontradas dificuldades nas instituições públicas como “as barreiras no âmbito do currículo, a falta de recursos acessíveis e formação profissional docente e dos técnicos administrativos para lidarem com os estudantes com deficiências”.

Ao considerar o núcleo de acessibilidade ou setores similares das IES (nominado nesse artigo como núcleo de acessibilidade) como um órgão fundamental no processo de inclusão dos estudantes com autismo, faz-se necessário conhecer as condições de acessibilidade que esses estudantes estão vivenciando cotidianamente nas suas trajetórias acadêmicas, bem como as barreiras e os facilitadores desses contextos educacionais. Como uma contribuição para os estudos do campo dos direitos humanos, busca-se, com esta pesquisa, refletir sobre alternativas para o aprimoramento desse serviço visando à igualdade de oportunidades para os estudantes com TEA e à qualificação do ensino público.

## 4.2.2.1.1 Resultado e Discussão

Os resultados serão apresentados considerando o perfil dos gestores que aderiram à pesquisa, a caracterização do serviço de acompanhamento, as condições de acessibilidade das IES, considerando as barreiras e os facilitadores no trabalho de acompanhamento aos estudantes com TEA.

Dos dez gestores que aderiram à pesquisa, 9 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino; 8 são casados ou estão em união estável e 2 são solteiros; apenas 2 são caracterizados como pessoa com deficiência (baixa-visão e cego). A faixa etária é variada, sendo 5 na faixa etária de 27 a 40 anos e 5 na faixa etária de 50 a 70 anos. O tempo de experiência e a formação também variam, conforme mostra o Quadro 6.

**Quadro 6** – Caracterização Profissional dos Gestores

<b>ID (fictício)</b>	<b>Região</b>	<b>Cargo</b>	<b>Setor</b>	<b>Formação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Experiência no Ensino Superior</b>	<b>Experiência com PcD (anos)</b>
<b>Lírio</b>	Sudeste	Coordenação	Assuntos Estudantis e Cidadania	História	Dr. <sup>a</sup>	18 meses	18
<b>Aurora</b>	Nordeste	Coordenação	Núcleo de Acessibilidade	Pedagogia	M. <sup>a</sup>	10 anos	4
<b>Hortência</b>	Nordeste	Direção	Secretaria de Acessibilidade	Pedagogia	Dr. <sup>a</sup>	26 anos	40
<b>Rosa</b>	Sul	Coordenação	Pró-reitora de ensino	Pedagogia	M. <sup>a</sup>	18 anos	24
<b>Violeta</b>	Sul	Coordenação	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional	Pedagogia	M. <sup>a</sup>	6 anos	11
<b>Margarida</b>	Sul	Coordenação	Qualificação Acadêmica	Pedagogia	M. <sup>a</sup>	9 anos	2
<b>Camélia</b>	Norte	Coordenação	Divisão de Acessibilidade	Secretariado executivo	Esp.	0 anos	0
<b>Íris</b>	Norte	Coordenação	Coordenadoria de Acessibilidade	Psicologia	M. <sup>a</sup>	16 anos	10
<b>Jasmim</b>	Centro-Oeste	Coordenação	Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência	Serviço Social e Sociologia	Dr. <sup>a</sup>	10 anos	10
<b>Melissa</b>	Norte	Coordenação	Núcleo de Acessibilidade	Pedagogia	M. <sup>a</sup>	36 anos	20

Fonte: elaborado pela autora.

Descrição do Quadro 6 encontra-se no Apêndice H, na página 269.



Em relação ao perfil profissional dos partícipes, como constatado, a maioria (n=5) tem experiência profissional com pessoas com deficiência há mais de dez anos, 4 partícipes têm experiência com variação de 18 meses a 9 anos e 1 não tem experiência. A formação é variada, mas na maioria (n=9) se concentra na área de Ciências Humanas.

A formação é diversificada da equipe que compõe o núcleo, principalmente na área de Humanas, e a experiência com pessoas com deficiência contribui para a atuação no setor, visto que “as características individuais do estudante com deficiência e as especificidades dos cursos de graduação e pós-graduação, tornam complexas as atividades dos núcleos de acessibilidade” (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 117).

Em relação ao serviço de acompanhamento oferecido pelo núcleo, 1 partícipe não informou o número de estudantes autodeclarados com TEA matriculados na IES. Dos 9 que responderam, 6 não apresentaram discrepância no número de estudantes com TEA matriculados na IES em relação ao número de estudantes com TEA acompanhados pelo núcleo de acessibilidade (ou setor similar). Dos 3 que apresentaram essa discrepância (IES\_NT\_2, IES\_SE\_1, IES\_SU\_1), apenas um (IES\_NT\_2) declarou o motivo, informando que somente 2 estudantes dos 8 matriculados com TEA solicitaram acompanhamento do núcleo. Um dos gestores participantes informou que o cadastro na Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência é voluntário, sendo assim, é possível que outros estudantes com TEA estejam matriculados na IES sem o registro.

Além do motivo declarado de que alguns estudantes não necessitaram de acompanhamento, pode-se inferir outros motivos, como o fato de alguns estudantes não conhecerem seus direitos para uso do serviço ou até mesmo desconhecem sua existência; ou ainda, não solicitarem auxílio dos setores por medo de discriminação e preconceito ao se colocarem como pessoa com deficiência frente aos colegas, professores e funcionários. A preocupação sobre se identificar como pessoa com deficiência se deve ao medo de serem estigmatizados ou de provocarem reações negativas, conforme aparece nas pesquisas de Black, Weinberg e Brodwin (2015) e Claiborne et al. (2011).

Em relação ao acompanhamento do núcleo de acessibilidade, das 10 IES participantes da pesquisa, 3 informaram que as demandas chegam ao núcleo pelos professores, 3 pelos estudantes com TEA, 2 pelos familiares; 1 pelos coordenadores e 1 pelos professores, colegiados e família. Essas demandas chegam, na maioria (n=6, 60%), pelos professores e

estudantes. Isso evidencia que os corpos docente e discente têm ciência da existência do núcleo, e há um movimento de acesso aos direitos dos estudantes.

Sobre os recursos financeiros, não há uniformidade nas distribuições orçamentárias entre as 10 IES, pois há as que recebem valor fixo, as que recebem pelo número de estudantes com deficiência, as que recebem pelo programa “Incluir”, as que recebem os recursos necessários para o acompanhamento do estudante e, somente 3 não recebem verba interna ou externa direcionadas aos Núcleos de Acessibilidade. A dotação orçamentária específica, destinada a ações de inclusão, é essencial para a efetivação de ações e diretrizes institucionais voltadas à acessibilidade e o suporte pedagógico aos estudantes com deficiência (PLETSCH; MELO, 2017, p. 1610). Todavia, os recursos designados à IES e aos programas governamentais direcionados à inclusão ficam atrelados às prioridades do governo vigente. Diante disso, a pergunta que ecoa nesse momento é: frente à conjuntura política governamental atual (gestão 2019 a 2022), como ficarão os investimentos nas universidades públicas e, conseqüentemente, nos programas e núcleos voltados à acessibilidade das pessoas com deficiência?

A disponibilização de recursos pelas IES é compromisso com a consolidação de práticas e cultura da inclusão em âmbito mais ampliado do que o ensino, e é imprescindível para a efetivação do trabalho com qualidade dos Núcleos. Para tanto, é importante a garantia dos repasses financeiros às IES pelo governo. De acordo com Pletsch e Melo, (2017, p. 1612) “com o Decreto n.º 7. 611 de 17 de novembro de 2011, as IFES passaram a ter dotação orçamentária para desenvolver suas ações para a permanência dos discentes com deficiência no ensino superior”. Esse apoio financeiro definido legalmente no âmbito federal precisa ser considerado na estruturação dos serviços em IES estaduais de maneira que os núcleos tenham condições de funcionamento com qualidade e os estudantes tenham a acolhida necessária às suas condições de participação.

As condições de acessibilidade nas IES se evidenciaram como distintas. Dos 10 partícipes da pesquisa, 1 considera a condição de acessibilidade excelente, 3 consideram boa, 4 consideram regular e 2 consideram ruim. Os motivos mencionados pelos gestores para uma baixa avaliação sobre a condição de acessibilidades em suas instituições foram: ausência de atuação pedagógica e formação; necessidade de equipe maior para o atendimento e para ampliar a atuação junto aos professores e estudantes; abertura recente do núcleo e início do processo de atendimento aos estudantes; necessidade de institucionalização das ações para que os estudantes sejam atendidos com qualidade; oferta, pela Universidade, do mínimo de atendimento necessário; ausência de equipe multidisciplinar na divisão de acessibilidade; necessidade da

promoção de mais ações, produção de recursos e metodologias visando conquistar a autonomia dos estudantes.

A partir de algumas barreiras enfrentadas por estudantes com TEA no Ensino Superior relatadas em pesquisas (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016), elencou-se nos questionários algumas possíveis estratégias para a eliminação das barreiras à aprendizagem, tais como: a) adequação do espaço para atividades avaliativas de acordo com as necessidades do estudante com TEA; b) orientação aos professores para: o uso de alternativa educacional que minimize imprevistos e insegurança; o uso de materiais pedagógicos adequados ao estilo e ritmo de aprendizagem do/a estudante com TEA na realização das tarefas e atividades avaliativas; a oferta de ensino estruturado e com rotina explícita, a adequações na linguagem, na organização e na disponibilização das atividades pedagógicas; c) flexibilização no currículo para atender as necessidades do/a estudante; d) tutoria, estagiário/a ou bolsista para dar apoio ao/a estudante nas aulas, organização das tarefas etc.; e) promoção de atividades sociais entre estudantes com TEA na IES e programa de habilidades sociais para resolução de problemas; f) apoio aos familiares e amigos/as para o envolvimento nas atividades acadêmicas dos/as estudantes; g) atendimento psicológico; h) acompanhamento e formação aos professores e aos funcionários dos setores que prestam atendimento aos estudantes na IES. Dessas estratégias, os gestores participantes da pesquisa responderam quais eram oferecidas na sua IES e se consideravam estarem adequadas.

O resultado mostrou que, de maneira geral, as 10 IES disponibilizam diferentes estratégias de apoio para a promoção da acessibilidade, sendo essas variadas e oferecidas na maioria de forma “adequada” e “parcialmente adequada”. Há um investimento no aspecto pedagógico, visto que 9 IES oferecem tutores/estagiários/bolsistas de apoio ao estudante, orientação aos professores para adequação nas atividades pedagógicas e modificação curricular para atender as necessidades educacionais dos estudantes com TEA. Por outro lado, pouco investimento em ações voltadas a interação social (7 IES não oferecem) e atividades sociais entre os estudantes com TEA (6 IES não oferecem) e, em menor intensidade, em relação ao acompanhamento e formação dos funcionários das IES (4 IES não oferecem).

Na pesquisa de Pletsch e Melo (2017), no âmbito da avaliação da acessibilidade pelos coordenadores dos núcleos, concluíram que estes, mesmo desenvolvendo diferentes ações para a acessibilidade, não conseguem desenvolver a maioria delas de forma integral. Os autores afirmam que “os dados são preocupantes, pois mostram a fragilidade das instituições de ensino

superior da região Sudeste no que diz respeito às diferentes dimensões da acessibilidade” (p.1620).

Na análise de conteúdo da pesquisa, emergiram três categorias que serão apresentadas na sequência: 1) Ações do núcleo de acessibilidade junto aos profissionais, 2) Ações do núcleo de acessibilidade junto aos estudantes com TEA; 3) Ações do núcleo de acessibilidade junto à comunidade.

Das categorias apresentadas, as que aparecem com maior número de unidade de análise são as ações voltadas ao estudante. Assim, pode-se considerar que os estudantes são o centro das ações do Núcleo de Acessibilidade. Em segundo lugar vêm as ações voltadas à formação de profissionais, no qual o docente está em destaque.

Os estudantes com autismo serem o centro das ações do núcleo é um aspecto positivo, no sentido de que há uma preocupação de ações de cuidado. Por outro lado, centrar-se no estudante pode direcionar ao aspecto individual com base em diagnóstico, ou seja, as ações podem tomar como base uma perspectiva biomédica/individual, na qual olha-se para a “falta” prescrita no diagnóstico do estudante e não para a falta de acessibilidade do ambiente acadêmico.

É preciso investir mais em formação do corpo acadêmico geral, que também é uma ação de cuidado que contribui para a eliminação de atitudes capacitistas. Assim, cada setor pode possibilitar a acessibilidade para o estudante com autismo e não se centrar no núcleo como um setor privado do cuidado.

Para entender a condição de acessibilidade dos estudantes com TEA no Ensino Superior na perspectiva dos gestores (núcleo de acessibilidade), buscou-se em cada categoria apresentada identificar as barreiras e os facilitadores à acessibilidade encontrados nas respostas dos partícipes. Para tanto, a discussão a seguir será organizada no agrupamento dessas três categorias.

#### **a) Ações do Núcleo junto aos Profissionais**

Esta categoria envolve as ações do Núcleo de Acessibilidade voltadas para o corpo docente, técnicos e gestores da IES. Os resultados mostraram que os facilitadores atrelados a essas ações são prioritariamente metodológicos, seguidos dos Atitudinais, Comunicacionais, Instrumentais e de Recursos Humanos. Em relação às barreiras que obstaculizam a acessibilidade, constatou-se a evidência das Metodológicas e Atitudinais, seguidas pelas Comunicacional e de Recursos Humanos.

Um dado importante é que os facilitadores que aparecem – a exemplo do Atitudinal, Comunicacional, Metodológicos e de Recursos Humanos – também são citados como barreiras, revelando que embora exista um esforço do núcleo de acessibilidade na ação com os profissionais para eliminação das barreiras, elas persistem em se manter, com exceção do que tange à acessibilidade instrumental. As barreiras de recursos humanos foram evidenciadas no tocante à falta de equipe interdisciplinar e à pequena quantidade de profissionais no núcleo de acessibilidade. Como facilitador de Recursos Humanos, um participante indica a ampliação do quadro de profissionais do núcleo.

Na ação do Núcleo junto aos profissionais se destacam aquelas ações estabelecidas com os professores e que estão relacionadas a acessibilidade metodológica. Estudos de pesquisadores (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2019; ROSE; MEYER, 2002; ZERBATO; MENDES, 2018) têm demonstrado que o DUA pode ser um aliado na acessibilidade metodológica no Ensino Superior. Como visto, O DUA, em consonância com o modelo social da deficiência, traz elementos importantes para a reflexão sobre a acessibilidade. O DUA surge da demanda curricular por processos pedagógicos mais inclusivos e abrange três princípios básicos: “múltiplos meios de representar informação, múltiplos meios de expressar o conhecimento e múltiplos meios de engajamento na aprendizagem” (CAST, 2013; ROSE et al., 2006). Sendo assim, o currículo, a metodologia, a organização e as formas de apresentação do conteúdo devem ser flexíveis para que possam atender aos diferentes perfis e os ritmos de aprendizagem, inclusive as especificidades de aprender, habilidades e necessidades educacionais das pessoas com deficiência. A flexibilidade é essencial na construção de processos pedagógicos inclusivos, possibilita a personalização dos estudantes em relação à maneira que é apresentado o conteúdo e a expressão do conhecimento mais adequada ao seu perfil e estilo de aprendizagem (SILVA; SOUZA, 2015).

De acordo com Black, Weinberg, Brodwin (2015), o currículo que incorpora os princípios do UDL/UDI (*Universal Design for Learning/Universal Design for Instruction*) proporciona aos estudantes com deficiência ambiente de aprendizagem não discriminatório, eficaz e equitativo, aliviando a carga de solicitar adaptações. Os autores acreditam que essa incorporação dos princípios pode ser implantada em larga escala nos currículos do Ensino Superior, de serviços de apoio e programas que visem melhorar a acessibilidade.

Pesquisadores, tendo como base a perspectiva feminista do cuidado (KITTAI, 2011), defendem que “a organização do ensino na perspectiva do DUA pode ser caracterizada como uma estratégia de cuidado voltada à garantia do direito à educação a todos (BOCK; GESSER;

NUERNBERG, 2019, p. 1). Com base nessa perspectiva, acerca das produções nos contextos educacionais, os mesmos autores argumentam que “a responsabilidade pelo cuidado como uma atitude da esfera pública, são atribuições de todos os profissionais do campo da educação e um desafio para os gestores responsáveis pelas políticas educacionais brasileiras” (p. 11).

Na perspectiva do DUA, quando o planejamento é realizado a partir de seus princípios, considerando todas as diferenças de perfis e ritmos de aprendizagem, não exclui a ajuda técnica e exigirá o mínimo possível de adequações. No entanto, o DUA não foi implementado ou ainda está em fase inicial em algumas IES, e estas realizam adaptações para que possam atender as necessidades educacionais dos estudantes com TEA com base na deficiência, como apresenta *Violeta* (SU): “*as adaptações metodológicas e didáticas são as mais necessárias*”.

Igualmente, o termo adaptação é muito usado quanto se refere aos ajustes às necessidades das pessoas com deficiência no espaço educacional. Entretanto, quando se propõe uma adaptação, esta é voltada para uma pessoa ou grupo específico, indo na contramão do que se propõe com a adoção do DUA, segundo o qual os espaços e as metodologias são construídos para todos e os instrumentos e recursos disponíveis para quem deles necessitarem, independente de terem ou não deficiência. A realização de adaptações necessárias para dar condições de acessibilidade aos estudantes com TEA por vezes são mínimas em relação à necessidade do estudante, como relatado por uma das partícipes se referindo à acessibilidade que a IES oferece aos estudantes com TEA: “*a Universidade oferece o mínimo de atendimento às necessidades que os acadêmicos com TEA que ingressaram apresentam*” (*Margarida*).

Para evitar essa falta de acessibilidade, é essencial que o planejamento e a organização curricular sejam construídos considerando os diferentes perfis de estudantes. Embora haja a incorporação dos princípios e diretrizes do DUA, algumas especificidades podem não ser contempladas, e essas necessitarão de adequações curriculares para garantir a acessibilidade do estudante com TEA, sendo essas potencializadoras para a participação de outros estudantes. As adequações do método de ensino para o estudante com autismo surgem no registro de *Melissa* como algo que precisa ser investido para melhorar a condição de acessibilidade.

Ademais, nas barreiras para a acessibilidade metodológica e atitudinal apresentadas anteriormente, aparecem nos registros a resistência e a falta de abertura dos professores como uma dificuldade no trabalho do núcleo: “*Resistência de alguns professores em compreenderem as diferenças e de adaptarem sua rotina em sala de aula*” (*Violeta*), “*falta de abertura dos professores e formação pedagógica*” (*Lírio*). Isso interfere diretamente na condição de

acessibilidade, como expresso por *Hortência*: “as condições de acessibilidade variam muito de acordo com a disponibilidade de docentes”.

Essa resistência, dentre outros fatores, pode ser pela falta de conhecimento sobre o autismo e pela falta de compreensão das características sociais e funcionais enfrentadas por esses estudantes. Taylor (2005, p. 485, tradução nossa) defende que “pode ser difícil para o pessoal do Ensino Superior entender que os ajustes para práticas acadêmicas podem ser necessários para os alunos com um Transtorno do Espectro Autista, se eles não estão familiarizados com as implicações da condição”.

Em convergência com esta pesquisa no que se refere à ação dos núcleos voltada à eliminação das barreiras atitudinais, Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) verificaram uma tendência dos núcleos e comitês de acessibilidade na realização de programas de sensibilização e/ou conscientização, palestras etc. que possibilitam a reflexão crítica sobre a importância da acessibilidade e no sentido de combater práticas discriminatórias. Os autores constataram a importância do psicólogo na composição da equipe dos núcleos que trabalham na remoção dessas barreiras, visto que “ele é o profissional qualificado para realizar uma análise crítica dos estigmas, preconceitos e estereótipos presentes no contexto universitário em relação à pessoa com deficiência” (p. 310).

A preocupação na eliminação da barreira atitudinal se dá principalmente porque ela aparece como potencializadora das outras barreiras, visto que está relacionada com a concepção de deficiência do sujeito da ação, ou seja, a barreira atitudinal é a gênese de outras barreiras. Deste modo, é fundamental a desmistificação da deficiência a partir de concepções emancipatórias como o Estudo sobre Deficiência.

No contexto universitário, há também professores que procuram romper com essa cultura normocêntrica e discriminatória e propõem uma prática inclusiva. Professores conscientes dos direitos das pessoas com autismo e de sua responsabilidade na eliminação das barreiras educacionais, com vista à participação equitativa e o sucesso desses estudantes. É o que mostra a fala da *Violeta*, ao registrar que “os professores em geral seguem as recomendações da Coordenadoria, e a fala de *Rosa*, ao comentar que há “boa receptividade das coordenações de Curso e professores para as mudanças necessárias”. O professor tem um papel-chave no processo de inclusão desses estudantes. Nesse sentido, é importante que tenham entendido que a acessibilidade é um direito dos estudantes e não uma concessão.

Outro registro se refere aos encaminhamentos dos estudantes com TEA feito pelo núcleo para outros setores como, por exemplo, “para os setores responsáveis pelos auxílios

*existentes na instituição (Bolsa auxílio, Kit PcD, auxílio alimentação taxa zero, auxílio residência” (Íris). Alguns encaminhamentos são necessários em função da parceria estabelecida pelo núcleo com setores de atendimento individual, por exemplo, encaminhamento para atendimento psicológico. Porém, alguns questionamentos são necessários: é função exclusiva do núcleo fazer encaminhamentos como, por exemplo, para bolsa-auxílio, auxílio residência etc.? Quem faz o encaminhamento dos estudantes em geral para esses auxílios? Por que existe uma distinção entre o percurso realizado na IES pelos acadêmicos em geral e pelo estudante com deficiência?*

Há uma tendência de tutelar as pessoas com deficiência. Essa tutela vai na contramão da inclusão, possibilitando que se crie dependências que são desnecessárias, distanciando-se assim da premissa da equidade na educação que é um objetivo do movimento da educação inclusiva (VALLE; CONNOR, 2014). Para Gesser e Nuernberg (2017, p. 163), “um dos grandes desafios para a inclusão de pessoas com deficiência no contexto universitário é o de se fornecer assistência quando necessário, sem as tornar dependentes em algo a qual elas não são”. Para possibilitar a autonomia dos estudantes com TEA, o núcleo deve instrumentalizar esses setores para recebê-los, considerando suas especificidades. Assim, cada estudante pode buscar os setores, quando de seu interesse, e ter suas necessidades atendidas.

Em consonância com o movimento de tutelar a pessoa com deficiência, que é antagônico ao exercício da agência, a IES tem uma tendência em delegar a especialistas – nesse caso, ao núcleo – qualquer situação do campo da deficiência, ao invés de compreender a inclusão como uma responsabilidade de todos. Isso revela que as ações estão pautadas ainda no modelo médico, que concebe a deficiência como algo fixo de algumas pessoas, que exige a intervenção de especialista e não como algo que faz parte da variação humana.

Connor (2014, p. 2) esclarece que “tudo relacionado aos conceitos combinados de *deficiência e educação* foi inquestionavelmente afunilada na caixa padrão de educação especial”. No Ensino Superior, são os núcleos de acessibilidade que respondem pela educação especial e, assim, alguns acabam assumindo também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como mostra a pesquisa de Pletsch e Melo (2017), em que uma das atividades desenvolvidas por 10 dos 19 núcleos pesquisados era a organização e oferta do AEE.

A cisão entre o público e privado no que se refere ao cuidado reproduzida também no Ensino Superior (GESSER; NUERNBERG, 2017). Nesse contexto universitário (público), o núcleo/setor de acessibilidade acaba sendo visto como o único responsável pelo cuidado das pessoas com deficiência, como “a mãe protetora” (cuidado privado). Este papel atribuído ao



núcleo/setor e, muitas vezes, assumido por ele, impede que professores e demais funcionários assumam o cuidado do estudante com deficiência e provoca uma sobrecarga do núcleo/setor para além das demandas pertinentes, que não são poucas. Isso intensifica as barreiras em relação aos recursos humanos, interferindo na qualidade do atendimento, como apontado por *Jasmim*, que informa:

*a pequena quantidade de profissionais (3 da equipe técnica para cerca de 300 estudantes) é um limitador em um acompanhamento mais próximo dos estudantes e professores” e, “também não permite um acompanhamento contínuo de todos os estudantes e nem a construção de vínculos, o que se torna uma dificuldade ainda maior no casos dos estudantes com autismo. (Jasmim)*

Todo o corpo acadêmico deve se responsabilizar pelo bem-estar e inclusão (cuidado) dos estudantes com deficiência. Assim, cabe ao núcleo redirecionar esse modo de atuação e formar os profissionais dos diversos setores para qualificar o atendimento a esses estudantes, bem como os estudantes, para que tenham uma relação de respeito e acolhimento para com as diferenças.

#### **b) Ações do Núcleo junto aos Estudantes com TEA**

O enfoque nesse momento é para as ações do Núcleo de Acessibilidade que estão voltadas diretamente para os estudantes com TEA. Nessa categoria também se destaca o facilitador atitudinal como prioritário para acesso e participação desses estudantes, seguido pelo facilitador metodológico. Contudo, a barreira que mais se evidencia nas respostas dos/as gestores/as é a barreira atitudinal, as quais estão presentes nos diversos espaços sociais em que se encontram as pessoas com deficiência.

Constatou-se, pelos registros apresentados pelos partícipes, que os núcleos realizam ações inspiradas pelo modelo social de deficiência, voltadas à eliminação das barreiras sociais, a exemplo das adequações e instrumentalização nos espaços e da “*quebra de preconceitos e estigmas sobre o que é o autismo*” (*Jasmim*). Todavia, há núcleo com resquícios de uma visão biomédica, normalizante, com ações voltadas a “corrigir” comportamentos dos estudantes para se adaptarem às IES como, por exemplo, “*oferta de monitorias psicopedagógicas, no sentido de reduzir comportamentos inadequados (estereotípias, hipo e hipersensibilidade sensorial, birras, dificuldade de organização para participar das atividades acadêmicas, etc.)*” (*Íris*).

A concepção de que é preciso corrigir os corpos para que os estudantes com deficiência possam fazer parte do ambiente educacional ainda é presente na academia de modo geral. Sobre a concepção de deficiência que se adota, Martins et al. (2012, p. 48) afirmam que “longe de ser irrelevante, interfere na forma como se define os problemas e delinea as soluções”. Consonante a essa afirmação, Valle e Connor (2014) esclarecem que se pode conceber que algo está errado com a pessoa ou conceber que algo está errado com o sistema social que incapacita a pessoa, sendo que a forma que se escolhe compreender a deficiência interfere significativamente na ação e como se educa os estudantes com deficiência.

Nas IES, enquanto contexto em que coabitam divergências e contradições de concepções sobre deficiência, há profissionais que ao invés da correção do estudante promovem adequações do social e dos aspectos pedagógicos como, por exemplo, “*ampliação/flexibilidade de horário para as avaliações, organização/entrega de materiais das disciplinas com antecedência*” (Rosa) e “*sensibilização e orientação aos docentes para garantias de acessibilidades do aluno TEA*” (Íris).

O processo de inclusão, ao contrário da perspectiva reabilitatória, tem como foco a remoção das barreiras nos contextos sociais. No caso do autismo, principalmente as que se referem à remoção das barreiras relacionadas a comunicação e interação social, para que tais estudantes possam participar, aprender e ter sucesso no contexto acadêmico de forma equitativa.

### **c) Ações do Núcleo junto à Comunidade**

Os Núcleos de Acessibilidade demonstraram desempenhar atividades voltadas aos colegas dos estudantes com TEA e aos demais estudantes da Instituição, familiares e população em geral, o que será objeto da discussão nesta categoria. Evidenciou-se preocupação com a eliminação de barreiras atitudinais, como expresso nesses registros: “*acolhimento ao estudante e sensibilização/orientação aos colegas de turma e professores*” (Aurora), “*vínculo criado com esses alunos e seus familiares para o desenvolvimento do nosso trabalho*” (Hortência).

Embora o facilitador atitudinal tenha sido o mais importante indicado nesta categoria, ainda aparecem barreiras como “*superproteção familiar*” (Lírio) e “*preconceito dos estudantes/colegas no ambiente universitário*” (Violeta).

Chama a atenção nos registros a resposta de Íris, cujo relato diz que o núcleo de acessibilidade faz “*visitas pela equipe técnica especializada à residência dos alunos para fins de esclarecimentos quanto à vulnerabilidade do aluno e para conhecer a dinâmica familiar do aluno*”. Não tem um setor de assistência social na Universidade que acompanha todos os

estudantes em situação de vulnerabilidade? Por que os estudantes com TEA não podem ser atendidos também por esse setor? Será que o núcleo está assumindo uma responsabilidade que não lhe compete?

Fica em evidência que o núcleo não tem bem definida a sua função institucional e assume atribuições de assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais. Esse fato interfere nas condições de acessibilidade das IES, à medida que ações promotoras de acessibilidade deixam de ser realizadas diante da demanda aumentada por assumir ações de outros setores.

Por fim, foi perguntado aos gestores o que é necessário para possibilitar melhor condição de acessibilidade aos/as estudantes com TEA no contexto universitário. A acessibilidade atitudinal teve destaque nas respostas, a exemplo desses registros: “*maior cultura de inclusão e diversidade*” (Jasmim), “*sensibilizações nos mais diferentes espaços para efetivação da política de inclusão*” (Aurora), “*minimização das barreiras atitudinais*” (Camélia), “*diálogo com as famílias*” (Lírio), “*formação continuada para funcionários*” (Margarida).

Surgiram em menor evidência a acessibilidade metodológica (incluída nessa os facilitadores de Recursos humanos) e instrumental, a exemplo de “*formação para os docentes*” (Aurora), “*recursos didáticos-pedagógicos necessários*” (Lírio), “*organização curricular*” (Íris), “*Tecnologia Assistiva voltada para alunos com TEA*” (Melissa).

Essas ações que aparecem como necessárias para melhorar as condições de acessibilidade dos estudantes com TEA, são ações já realizadas pelos núcleos. Isso denota que elas não estão sendo suficientes ou eficientes para a eliminação das barreiras. Os partícipes demarcam a formação profissional como demanda do núcleo e um facilitador importante para a acessibilidade. A formação é importante ao considerar “que as necessidades educacionais específicas de cada estudante se manifestarão no encontro e confronto com as características do curso escolhido por ele” (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 17), exigindo um desenho curricular adequado a essas demandas, bem como ações de cuidado (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2019; KITTAY, 2011) e respeito.

Todavia, acredita-se que a formação só terá efeito na prática do corpo acadêmico para possibilitar a acessibilidade dos estudantes com deficiência se ela fizer refletir e possibilitar a ressignificação da deficiência a partir do modelo social. A formação é importante, mas sua falta não pode ser imobilizadora, pois conforme Nuernberg e Gesser (2016, p. 20), “o conhecimento que parte da relação com a pessoa com TEA sim é essencialmente profícuo para atitudes

vidando a eliminação de barreiras que impedem a participação desses estudantes e proporcionam condições de igualdade na apropriação do conhecimento”.

É fundamental proporcionar ao corpo acadêmico o convívio com as pessoas com deficiência, pois é a partir desse convívio que a aprendizagem se constitui na prática e se torna significativa. É fundamental o envolvimento das pessoas com deficiência no processo de inclusão como partícipes dos núcleos de acessibilidade, no planejamento curricular e individual, na construção da acessibilidade nos diferentes espaços acadêmicos e como protagonistas nas ações de formação.

Os resultados mostram que, no geral, as condições de acessibilidade para o estudante com TEA variam entre boa e regular. Mostram também que se trata de um conjunto de recursos e ações que possibilitarão que as IES tenham condições de acessibilidade adequadas ao estudante com autismo para sua aprendizagem e participação efetiva. O núcleo de acessibilidade tem papel fundamental na eliminação de barreiras que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA. Todavia, constatou-se que não existe uma política que conduz a ação de todos os núcleos. Eles têm constituições e práticas diferenciadas como, por exemplo, núcleo que trabalha com atendimento psicopedagógico. Ainda se percebeu uma mistura de ações administrativas, da área da saúde (assistência social, psicologia) e pedagógicas assumidas pelos núcleos. Nesse contexto, ao absorver ações de outros setores de atendimento aos estudantes de modo geral (política estudantil), pelo simples fato de ser um estudante com deficiência, o núcleo acaba tendo uma demanda hercúlea. Dentro desse processo, se distancia de uma proposta pautada no modelo social de deficiência e constata, mesmo com todo o esforço, que há muitas ações a serem executadas para a melhoria da acessibilidade do estudante com TEA no Ensino Superior.

O núcleo deve ser o mediador na construção de uma cultura universitária inclusiva e na sensibilização do corpo universitário para a importância de atitudes de respeito e acolhimento às diferenças, levando à compreensão da deficiência como parte da diversidade humana, no esclarecimento da interdependência como aspecto do viver e condição inerente ao longo da vida de qualquer pessoa. Deve atuar também como apoio aos professores, para que possam considerar a acessibilidade em seu planejamento, indistintamente.

É fundamental proporcionar ao corpo acadêmico o convívio com as pessoas com deficiência, pois é a partir desse convívio que a aprendizagem se constitui na prática e se torna significativa. É imprescindível, também, o envolvimento das pessoas com deficiência no processo de inclusão como partícipes dos núcleos de acessibilidade, no planejamento curricular

e individual, na construção da acessibilidade nos diferentes espaços acadêmicos e como protagonistas nas ações de formação.

O núcleo de acessibilidade, por meio de suas ações de formação, oferta de recursos, dentre outras, pode ser um espaço primordial para a potencialização da interdependência, para eliminação do capacitismo e para o fortalecimento de ações de cuidado no contexto acadêmico.

#### *4.2.2.2 Acessibilidade para o estudante com Autismo: a perspectiva do Professor*

Considera-se que abordar a perspectiva dos professores sobre a acessibilidade dos estudantes com autismo no ensino superior é fundamental, ao se considerar sua importância no processo de inclusão desses estudantes no espaço acadêmico. Deste modo, esta pesquisa busca contribuir para uma reflexão dos professores e gestores sobre suas práticas e estimular a implementação de alternativas pedagógicas inclusivas, bem como o fomento de políticas públicas de acessibilidade nesse contexto.

##### *4.2.2.2.1 Resultado e Discussão*

Os resultados se apresentam na seguinte sequência: caracterização dos partícipes da pesquisa, caracterização dos estudantes com TEA mencionados pelos partícipes, perspectiva sobre os serviços oferecidos pela IES e categorias de análise das informações coletadas.

Dos 10 professores partícipes, 1 é pessoa com deficiência (com Transtorno do Espectro Autista). Todavia, a maioria (n=7) possui experiência com pessoa com deficiência que varia de 1 a 15 anos. Todos têm mais de cinco anos de docência e apenas 2 fizeram cursos relacionados à temática da deficiência. Os partícipes variam em idade, sexo e formação, conforme mostra o Quadro 7.

**Quadro 7 – Caracterização dos Professores**

<b>Id</b>	<b>IES (Código)</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Titulação</b>
<i>Órion</i>	IES_CO_1	48	M	Engenharia Elétrica	Doutorado
<i>Estela</i>	IES_SU_1	41	F	Biblioteconomia	Doutorado
<i>Maia</i>	IES_SU_1	53	F	Pedagogia	Mestrado
<i>Alcione</i>	IES_CO_1	54	F	Arquitetura	Pós-Doutorado
<i>Nashira</i>	IES_SU_2	55	F	Biblioteconomia	Mestrado
<i>Zaniah</i>	IES_SU_2	39	F	História	Doutorado
<i>Sirius</i>	IES_SU_2	41	M	Educação Física	Doutorado
<i>Adhara</i>	IES_SU_2	38	F	Biblioteconomia	Doutorado
<i>Electra</i>	IES_SU_2	35	F	Educação Física	Doutorado
<i>Meissa</i>	IES_SU_2	58	F	Letras	Doutorado

Fonte: elaborado pelos autores.

Descrição do Quadro 7 encontra-se no Apêndice H, na página 271.

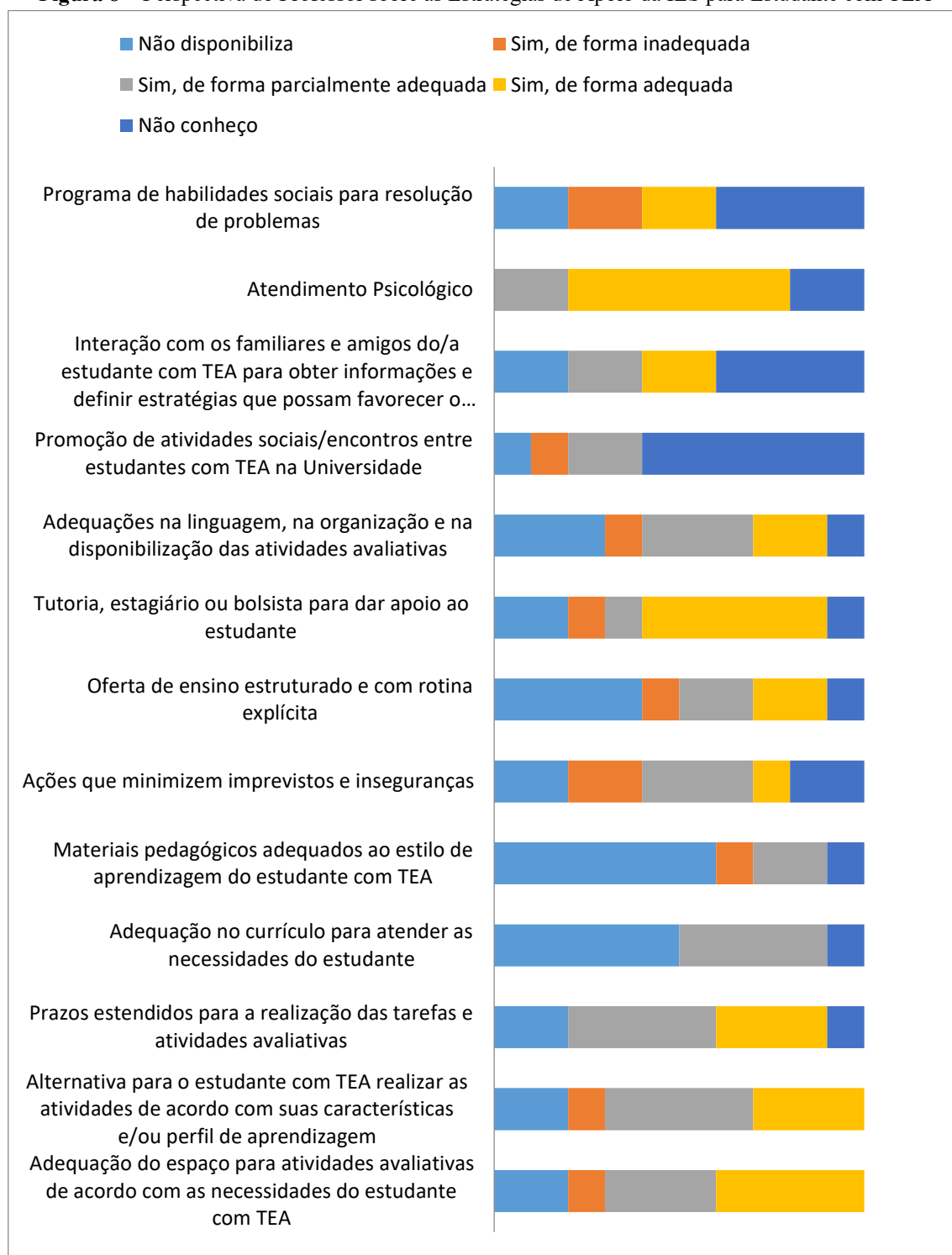
Em relação aos estudantes com TEA matriculados na disciplina dos professores/partícipes em algum momento de sua trajetória acadêmica e mencionados por estes na pesquisa, 6 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Os cursos que os estudantes estavam matriculados são variados (Ciência da Computação, Biblioteconomia, Pedagogia, Design, Arquivologia, Educação Física e Letras), sendo que apenas 1 está em curso na modalidade a distância.

É importante esclarecer que os partícipes da pesquisa são docentes que responderam aos questionários voluntariamente, o que se pode pressupor que, minimamente, esses professores possuem alguma relação e pré-disposição frente à inclusão. Nos registros dos partícipes fica evidente que as ações – tanto das IES quanto dos professores e dos estudantes – podem ser barreiras ou facilitadores à acessibilidade para o estudante com autismo em seu processo acadêmico. É notório um esforço dos professores no sentido de possibilitar a acessibilidade. Todavia, há um sentimento de despreparo pelos professores e falta de apoio das IES.

Os professores que participaram da pesquisa apontaram diversas situações em que percebem que podem ampliar ou obstaculizar a participação de estudantes com TEA no ensino superior. Assim, as categorias que emergiram a partir dos registros foram no tocante às barreiras e facilitadores à acessibilidade: a) ações das IES; b) ações dos professores; c) ações dos estudantes com TEA.

**a) Ações das IES**

As estratégias de apoio oferecidas pelas IES interferem na prática pedagógica e acessibilidade para os estudantes com autismo. Algumas delas ainda são consideradas frágeis pela maioria dos professores (n=6), a exemplo da oferta de materiais pedagógicos que estejam adequados ao estilo de aprendizagem do estudante com autismo e da adequação no currículo para atender as necessidades deles, conforme expresso na Figura 8.

**Figura 8** – Perspectiva do Professor sobre as Estratégias de Apoio da IES para Estudante com TEA

Fonte: elaborada pelos autores.

Descrição da Figura 8 encontra-se no Apêndice H, na página 271.

Percebe-se, na Figura 8, a ausência ou fragilidade na oferta de alguns requisitos mínimos de acessibilidade, o que se caracteriza como uma barreira que pode inviabilizar o



processo de participação, o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o sucesso do estudante com autismo no espaço acadêmico. Como visto anteriormente, há algumas especificidades da experiência possibilitada pela condição do autismo por exemplo, hipersensibilidade sensorial, dificuldade para abstração, dificuldade na interação social, dentre outras. Essas especificidades exigem algumas adequações no espaço acadêmico, a exemplo do tempo estendido para a realização de tarefas avaliativas, apresentação do conteúdo de forma clara e objetiva, sem abstrações, etc. As especificidades não são limitadoras da aprendizagem, mas na relação com o contexto social inadequado pode se tornar uma barreira para a acessibilidade e conseqüentemente sua aprendizagem.

Como apresentado por ANDERSON; STEPHENSON; CARTER (2017); GELBAR; SMITH; REICHOW (2014); TOOR; HANLEY; HEBRON (2016) as barreiras no contexto acadêmico são derivadas de vários fatores como acadêmicos, ambientais, sociais, bem-estar, comunicação e compreensão e relacionada ao envolvimento dos profissionais. É direito das pessoas com autismo serviços de apoio e acessibilidade nos diferentes contextos acadêmicos e, para tanto, é de responsabilidade da instituição, tanto quanto dos professores, servidores e estudantes, oportunizar as condições de acessibilidade forma adequada. A Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015) preconiza que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e é “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Art. 27), bem como que o “poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, dentre outras coisas, o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Art. 28).

As condições impostas aos professores e também a falta de investimento das próprias IES no que tange ao rompimento de práticas excludentes e que hierarquizam modos de conhecer e dificultam o trabalho docente é explicitada na denúncia feita por *Sirius*: “*A falta de direcionamento e desconhecimento da Instituição sobre os alunos e suas condições dificulta o trabalho, em 3-4 meses tenho que conhecer mais de 120 alunos e saber quais são suas necessidades, mas isso é impossível*”. Da mesma forma, *Electra* relata: “*faltam recursos para o próprio docente, talvez cursos de formação que o auxiliem nesse trabalho pedagógico diferenciado*”.

Em outros registros aparece a necessidade de maior investimento e de ampliação da rede de apoio aos estudantes com TEA no ensino superior como, por exemplo, quando sugerem a “*falta de acompanhamento de tutor em sala*” (Estela). A ausência desse suporte de recursos humanos pode ser considerada uma barreira.

Das estratégias de apoio oferecidas e entendidas como adequadas pelas IES, destacam-se como facilitadoras à acessibilidade desses estudantes o atendimento psicológico e a oferta de tutoria/estagiário ou bolsista de apoio ao estudante. O Núcleo de Acessibilidade (ou setor similar) foi apontado como facilitador, no âmbito dos recursos humanos, no auxílio da prática de ensino dos professores e para a inclusão dos estudantes com autismo no espaço acadêmico.

Historicamente, os Núcleos de Acessibilidade foram implantados de modo a contribuírem para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e garantirem a acessibilidade e a formação docente. Atuam para a “*eliminação barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade*” (BRASIL, 2013, p. 3), bem como para a eliminação das barreiras atitudinais, uma das principais barreiras no cotidiano acadêmico, como apresentado nesta pesquisa.

Órion e Nashira registram a importância da interação do docente com o Núcleo de Acessibilidade (ou setor similar), assim como atentam para a necessidade de acolhimento das orientações recebidas para potencializar as ações voltadas à acessibilidade dos estudantes com TEA: “*Interação direta e constante com o setor [de acessibilidade]*” (Nashira); “*Acolhimento das orientações dadas pelo setor [de acessibilidade] para cada estudante individualmente, tais como disponibilização de tutor individual para o estudante, material adequado, formas alternativas de avaliações, etc.*” (Órion).

Essa parceria é entendida pelos pesquisados como importante e profícua. Entretanto, como proposto por Mascarenhas e Moraes (2017), é preciso se atentar ao fato de que alguns professores não acreditam serem aptos para lidar com as diferenças e, com isso, podem ocupar lugar de mero executor de instruções de especialistas. É preciso um trabalho que seja de fato colaborativo e que dê condições ao professor de ampliar suas próprias estratégias de ensino para possibilitar acesso a todos; afinal, quem tem o domínio do conteúdo, das metas para aprendizagem em cada disciplina é o docente, o qual necessita de apoio para estar atento às necessidades educacionais dos estudantes.

As ações propostas e executadas, tanto pelos núcleos quanto pelos professores, estão diretamente relacionadas às concepções que se têm de pessoa com deficiência. A história revela

as constantes disputas no campo das definições do que significa a deficiência, que, como anteriormente explicitado, por um lado traz a compreensão pelo viés individualista/biomédico, e, por outro, concebe a deficiência pelo viés social, considerando-a como parte da diversidade humana e, assim, um sujeito de direitos. Do mesmo modo, isso se revela nas instituições de ensino: o estudante com TEA em alguns momentos é considerado como sujeito passivo e submisso à normotipicidade, ou pode ser considerado um protagonista da sua própria história e trajetória acadêmica, constituinte da neurotipicidade/ neurodiversidade. É importante que haja uma reflexão sobre quem está definindo de fato os lugares das pessoas com TEA, suas aprendizagens, e conseqüentemente as experiências delas no ensino superior.

As IES que primam pela acessibilidade e formação de seus membros, a partir de um trabalho efetivo e colaborativo, podem provocar mudanças significativas para a garantia da acessibilidade das pessoas com deficiência, assegurando a permanência e sucesso destes na trajetória vivida.

#### **b) Ações dos Professores**

Muitas situações relacionadas às ações dos professores são evidenciadas no estudo; entretanto, os resultados mostram uma ênfase no aspecto metodológico obstaculizando ou facilitando o processo acadêmico dos estudantes com TEA. *Sírius* informa que “*falta infraestrutura didática que possibilitasse maior tempo de ensino baseado na prática*”, e *Estela* indica que existe uma “*falta de recursos psicopedagógicos*”.

É importante ressaltar que essa realidade de precariedade de recursos didáticos/pedagógicos não é exclusiva dos estudantes com TEA, visto que quando o ensino é baseado em um único perfil/modelo, muitos estudantes possuem dificuldades de acessar os conhecimentos, independentemente de ser pessoa com deficiência ou não. É preciso que os professores do ensino superior estejam mais abertos para acolher as diferenças individuais existentes em sala, oferecendo uma maior variabilidade metodológica, deixando o cotidiano pedagógico mais rico, diverso e respeitoso.

Essa similaridade na precariedade de condições de oferta, tanto de estudantes com TEA quanto com estudantes com outras especificidades, pode ser observada na pesquisa realizada por Poker et al. (2018, p. 127) sobre a percepção docente em relação à inclusão das pessoas com deficiência: “os professores reconhecem que suas atitudes são falhas e sua formação na área é incipiente, o que os leva a sentir insegurança e despreparo”. Os autores também fazem crítica à instituição pela falta de estrutura física plenamente acessível, falta de

recursos materiais específicos, inexistência de apoio especializado, falta de conhecimento docente sobre o tipo de deficiência do estudante e sobre recursos e/ou tecnologias.

Estudos de outros pesquisadores (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016) ressaltam que as barreiras no cotidiano acadêmico vivenciadas por estudantes com autismo derivam de seis fatores: a) Acadêmicos; b) Ambientais; c) Sociais; d) Bem-estar; e) Comunicação e compreensão; f) Envolvimento dos profissionais. E os facilitadores derivam dos mesmos fatores, acrescidos do item “pontos fortes”. Com base nesses estudos, na pesquisa aqui relatada ficou evidente que as barreiras acadêmicas como falta de infraestrutura didática, de recursos psicopedagógicos e de recursos humanos de apoio em sala de aula, bem como as barreiras sociais, a exemplo do desgaste na interação com colegas e do distanciamento entre eles, são dificultadores, podendo ser motivadores do desestímulo e até mesmo do fracasso do processo.

As barreiras atitudinais, tanto quanto as metodológicas, estão interligadas. Assim, sem a acessibilidade atitudinal não é possível oportunizar outras acessibilidades, como a metodológica. Se houver uma atitude ética, respeitosa, é possível tornar o fazer pedagógico acessível. Para Bock, Gesser e Nuernberg (2019), a acessibilidade atitudinal é a expressão da ética do cuidado. Quando ela está introjetada na forma como o professor compreende a pessoa com deficiência e age, as barreiras impostas (falta de estrutura, falta de recursos etc.) são minimizadas ou eliminadas por alternativas inseridas em sua prática pedagógica, a partir da premissa do cuidado. Sob esta perspectiva, todas as especificidades passam a ser consideradas como variações humanas, logo, intrínsecas a todos, indistintamente.

Na maioria das vezes de forma despercebida e naturalizada, crenças e valores estão presentes nas ações e discursos dos profissionais do corpo acadêmico. Isso aparece nos registros de professores, quando se referem aos estudantes com autismo: “*estamos iniciando os contatos com este tipo de estudante e suas necessidades especiais*” (Órion; grifo nosso); “*tendem a funcionar bem*” (Electra; grifo nosso). Esses estudantes deixam de ser “pessoas” para serem um “tipo” diferente, que tem “necessidades especiais”, mas pode “funcionar bem”. Um “tipo” de pessoa que foge aos padrões normativos. O corpo acadêmico, de modo geral, ainda tem um olhar para as pessoas com deficiência com base no modelo biomédico/individual, no qual as comparações com um padrão de normalidade e medições pautadas nesse padrão são comuns, aceitáveis e sustentam práticas pedagógicas.

Davis (2006, p. 15) faz um apanhado histórico para mostrar que o conceito de normal é uma configuração que surge de um momento particular, como “parte da noção de progresso,

de industrialização e de consolidação ideológica do poder da burguesia”. Afirma que “as implicações da hegemonia da normalidade são profundas e se estendem até o coração da produção cultural” e que é preciso reverter essa hegemonia e instituir formas alternativas de pensar sobre o “anormal” (p. 15).

Em consonância com esse autor, Gaudenzi e Ortega (2016, p. 3.066) defendem que “não é a natureza que oprime, mas a cultura da normalidade que descreve algumas performances como indesejáveis”. Assim, a questão da deficiência é colocada dentro da construção de uma normalidade, criando o ‘problema’ da pessoa com deficiência (DAVIS, 2006).

Dentro de uma lógica normalizadora, é comum questionar a capacidade da pessoa com deficiência não só como estudante, mas também como a profissional que ela se tornará, a exemplo do registro: “*As colegas e alguns outros professores tiveram dificuldade em compreender qual seria a atuação como pedagoga desta aluna considerando as dificuldades relacionadas apresentadas*” (Maia). Alguns estudiosos (CAMPBELL, 2001; DIAS, 2013; MELLO, 2014), explicam que na ótica capacitista a deficiência se apresenta como uma forma inferiorizada de ser humano. Assim, é plausível se questionar sobre a atuação desse futuro profissional, sua capacidade de atuação na área. Na contramão desta perspectiva, os Estudos sobre Deficiência, segundo Ashby (2012), incentivam professores e acadêmicos a resistirem a discursos dominantes de normalidade.

Como constatado, o espaço educacional perpetua a cultura excludente e reprodutora de crenças e valores cristalizados em relação à deficiência que fomentam as atitudes capacitistas. Diante disso, concorda-se com Ashby (2012), ao defender a importância de se questionar o porquê de existir um sistema tão dependente de rótulos, que incentiva a classificação. Essa necessidade é expressa nos registros dos professores quanto à importância atribuída ao diagnóstico para o planejamento pedagógico.

*Os processos e métodos pedagógicos tem uma grande flexibilidade, mas a falta de informações / diagnóstico dificulta a decisão por parte dos professores. Muitas vezes o estudante chega sem informar o problema por diversas razões o que impede um tratamento diferenciado até que a situação seja identificada [...]. Penso que as estratégias dependem da informação sobre o TEA e o diagnóstico do estudante. No meu caso, o estudante não estava diagnosticado (faz 5 anos que eu recebi este estudante). Houve criação de estratégias em diálogo com ele e com colegas dele. (Alcione)*

Contraditoriamente ao padrão observado de buscar um diagnóstico para tomar decisões pedagógicas, a partícipe *Alcione* encontra uma alternativa mais adequada para criar estratégias pedagógicas – o diálogo com o estudante –, ou seja, tomar decisões para a construção das estratégias pedagógicas a partir do que o estudante traz, de suas necessidades e potencialidades e não de um diagnóstico generalista. Descobre na prática que a aprendizagem efetiva se dá na relação direta com o estudante, corroborando a argumentação de Mascarenhas e Moraes (2017, p. 154) que, ao fazerem uma crítica ao propósito da formação docente, alertam que em cada situação e com cada estudante se percebe que muito se tem para aprender e que, por mais que se estude todas as técnicas, é preciso algo mais, pois cada um é singular.

Para alguns professores, o diagnóstico de deficiência cria um estereótipo de estudante que fica pautado nas limitações pressupostas com base no que é difundido no senso comum. Quando se trata de um estudante com TEA isso também é observado, pois ao se pautar num “padrão de autista” com base na teoria sobre autismo e não a partir do próprio estudante, causa surpresa quando este se identifica com uma área que supostamente exigiria o que o “diagnóstico de TEA” o torna inapto a fazê-lo. Assim, quando, um estudante contraria essa imagem preconcebida, o sentimento do professor é de surpresa, como apresentado no registro de *Maia*:

*O trabalho realizado demandou um esforço grande para promover a aprendizagem e, simultaneamente, a interação da aluna nos campos de estágio. **Surpreendentemente** ela se identificou com a educação infantil realizando um estágio de forma tranquila e prazerosa (grifo nosso).*

Esse registro demonstra que não existe possibilidade de ser na pessoa ordinária quando esta traz como um de seus marcadores sociais a deficiência. Contraditoriamente, a mesma professora partícipe reconhece a importância de oportunizar experiências diversas aos estudantes com autismo, derrubando a concepção de que existe um modelo de aprendizagem único para o estudante com autismo como algo fechado ao diagnóstico: “*é extremamente importante oportunizar novas experiências para os alunos com TEA a fim de que eles descubram suas potencialidades e preferências*” (*Maia*). Essas contradições são comuns no espaço acadêmico, pois a experiência da deficiência e a convivência com o diferente vai derrubando pressupostos cristalizados.

Outra ambiguidade observada na fala do partícipe *Sirius* se refere ao tratamento inadequado pelos professores por falta de conhecimento e, por outro lado, à possibilidade de um tratamento igualitário, sem preconceito.

*O aluno com TEA (leve) que recebi não foi acompanhado de nenhuma orientação ou conversa da Instituição sobre como o mesmo poderia ser direcionado para potencializar seu aprendizado. Por um lado, isso pode ser bom, pois é tratado como outro aluno qualquer, mas observei que na maior parte das disciplinas que ele cursou houve momentos de ser tratado de modo não adequado até mesmo por professores que desconheciam a situação do mesmo. Após ele reprovar em várias disciplinas é que se discute que esse aluno teve problema, mas aí o problema para ele já é tão grande que muitas vezes fica difícil de continuar. (Sirius)*

Independente da informação que o professor possa ter ou não sobre a deficiência, a singularidade do estudante deve ser considerada. Esta, por sua vez, só pode ser conhecida pelo diálogo. É o próprio estudante que deve, a partir da sua vivência acadêmica e de suas experiências de vida, apontar o que lhe serve, o que lhe é adequado ou não. Como mostra a dissertação de Muccini (2017), o que é facilitador para uma pessoa com deficiência, para outra, com a mesma deficiência, pode ser uma barreira. O estudante é mais que sua deficiência, é o entrelaçamento de diferentes marcadores sociais, e traz em si toda a subjetividade que o faz único. É importante conceber essa pessoa na relação com as diversas categorias sociais. Como declara Gesser, Nuernberg e Toneli (2013, p. 420), “as pessoas com deficiência são, antes de tudo, pessoas – portanto, marcadas por suas características geracionais, de gênero, classe, raça e outras”.

Os estudantes com autismo são “os especialistas” (ASHBY, 2012), no sentido de conhecedores da sua própria experiência. Portanto, acredita-se que sem a participação deles no processo de construção da acessibilidade no contexto acadêmico, esta fica parcializada a uma suposição dos profissionais do que é melhor para o estudante com autismo. Como alega Ashby (2012, p. 95), “é essencial aprender *do* indivíduo, não *sobre* o indivíduo”.

A imprescindibilidade da participação do estudante com autismo nesse processo não anula a importância da formação de professores e profissionais do ensino superior. Vários estudos (ARAI; NUERNBERG, 2016; BARNHILL; POLLOWAY; SUMUTKA, 2011; SANZ-CERVERA et al., 2017; SARRETT, 2017) relatam a necessidade de uma melhor formação sobre a temática, bem como sobre as necessidades dos estudantes com autismo no ensino superior. Compactua-se com essa necessidade de formação e, nesta pesquisa, defende-se a importância de uma formação de professores conforme propõe Ashby (2012): emancipatória, baseada no Estudos sobre Deficiência na Educação (ESDE), que desafia noções dominantes de normalidade, valorizando uma pluralidade de perspectivas e modos de ser e

coloca as pessoas com deficiência como agentes fundamentais em contraposição à formação tradicional que muitas vezes reforça a normalização da deficiência.

Ashby (2012 p. 98, tradução nossa) propõe que a formação de professores leve a compreender “a deficiência como uma inevitável e importante parte da diversidade humana” e para pensar sobre a experiência da diferença e uma maneira de transformar a programação de tomada de decisão automática, fornecendo as ferramentas necessárias e auxílio aos professores para que possam se ver como agentes de mudança no espaço educacional. Dentro dessa lógica, reafirma-se a importância de oportunizar a formação de professores e de todo o corpo acadêmico, dentro de uma perspectiva do modelo social da deficiência.

Nesta mesma perspectiva, Garcia (2016, p. 54) defende que o compromisso das IES não deve se restringir ao acesso e permanência do estudante com deficiência, mas também na formação de todo corpo acadêmico, pois “a carência de informações é uma inesgotável fonte de preconceitos”. Do mesmo modo, Arai e Nuernberg (2016, p. 1) consideram que para promover a inclusão dos estudantes com autismo é importante, “a formação docente, a orientação à comunidade universitária e a flexibilização de estratégias pedagógicas e dos dispositivos acadêmicos”. Pode-se corroborar a argumentação desses autores, acreditando que a fragilidade na formação dos professores e profissionais no ensino superior podem ser barreiras significativas para a aprendizagem e sucesso dos estudantes com TEA.

Todos os partícipes desta pesquisa apresentaram elementos que apontam os facilitadores atitudinais, mais especificamente sobre a relação com colegas e professores. Dentre os registros, tem-se: Amizade (*Zaniah, Estela, Nashira*), socialização (*Meissa*); boa interação (*Zaniah, Maia, Adhara, Nashira*); “*colegas e professores solidários que facilitam a integração [...]*” (*Alcione*), denotando o reconhecimento da importância desses elementos no processo vivido.

Nesse sentido, percebe-se nos registros a seguir que existe uma relação direta da acessibilidade atitudinal com a acessibilidade metodológica, compreendendo que a primeira é necessária para a implementação da segunda. Os facilitadores metodológicos apresentados estão diretamente relacionados ao fazer pedagógico do professor como, por exemplo, a adequação nas aulas, nas atividades, nas avaliações e na intervenção de estágio, a adequação dos materiais (*Adhara; Alcione; Nashira; Sirius*), bem como na “*disponibilidade dos professores para auxiliar no processo*” e “*videoconferências para esclarecimento de dúvidas*” (*Maia*).



Evidencia-se, segundo *Estela*, o “*esforço dos professores em conduzir as aulas no sentido de verificar se ela [referindo-se a estudante com autismo] está acompanhando, porém, nada que tenha uma orientação específica*”. Logo, a falta de orientação específica para o trabalho com o estudante com autismo é amenizada pelo esforço do professor em encaminhar o trabalho de forma assertiva.

Encontrou-se nas palavras de alguns partícipes a menção de outros facilitadores referentes às características individuais dos estudantes, como, por exemplo: “*Ela apresenta facilidade em se pronunciar frente a turma*” (*Estela*); “*Participação ativa nas aulas*” (*Estela*); “*A facilidade que ele tem de falar sobre seu autismo com todos (creio que seja um trabalho da família)*” (*Estela*); “*Muito responsável com os colegas e professores*” (*Electra*); “*Trabalha bem em grupo*” (*Adhara*); “*A estudante apresentou desempenho compatível com os demais colegas e atingiu os objetivos da disciplina*” (*Meissa*); “*Participação adequada em todas as atividades e evento*” (*Nashira*). Constata-se que o sucesso atrelado ao sujeito, vinculado ao esforço do estudante e sua participação, ainda está muito ancorado nas práticas normocêntricas. Planeja-se um padrão de estudante e o sucesso depende dele.

É importante destacar o aspecto positivo relacionado às características individuais dos estudantes; todavia, tais características devem sempre serem entendidas na relação sujeito-contexto social para que não se caia na cilada do enquadramento do sujeito a um padrão de normalidade, no qual o resultado depende exclusivamente dele e a exigência é de que ele se adeque aos padrões normativos.

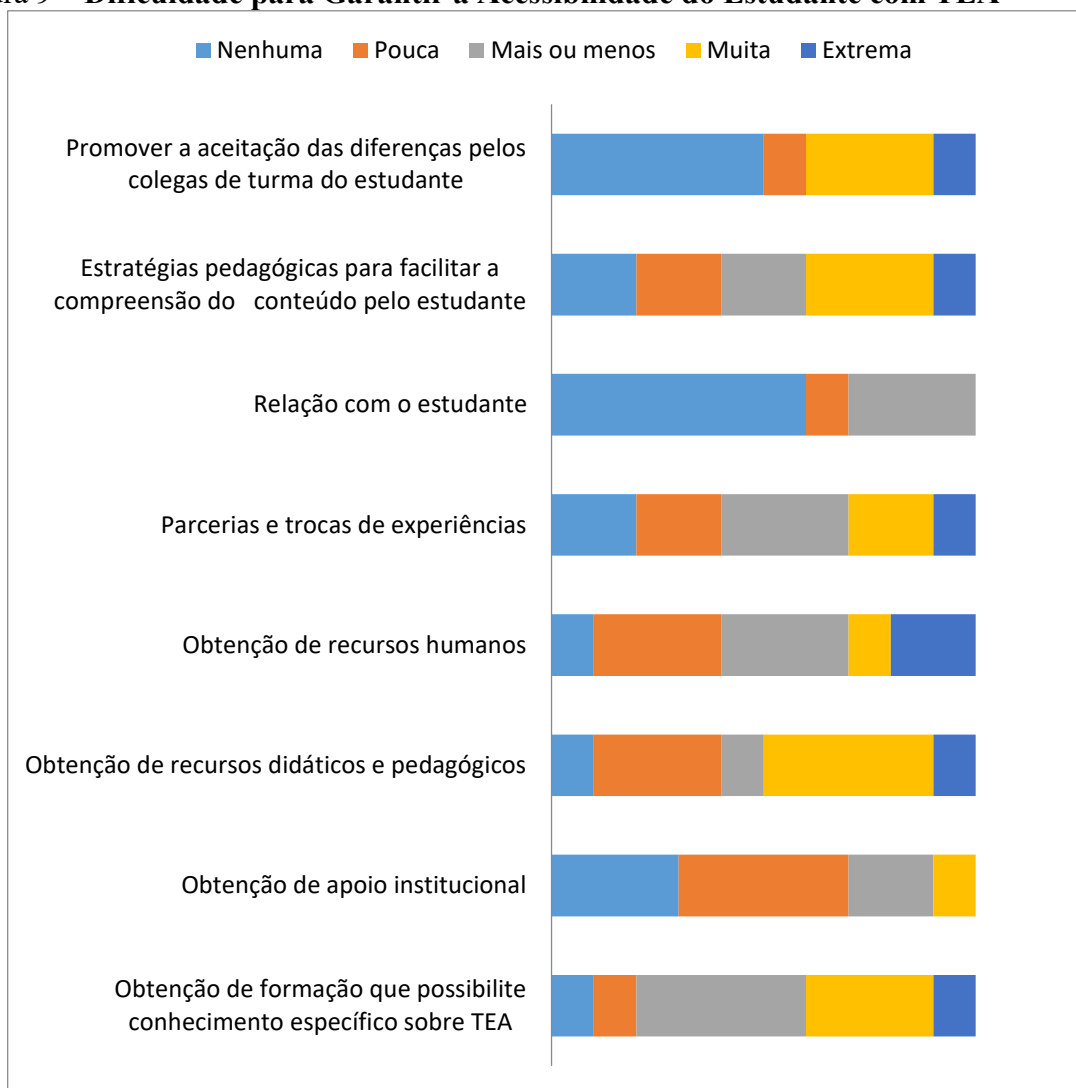
Os facilitadores comunicacionais, notadamente, são evidenciados interligados a questões pedagógicas, sobre o fazer/mediação do(a) professor(a), como “*contato direto com o estudante de forma a ele entender todas as informações*” (*Nashira*); orientações claras e objetivas (*Maia, Electra*); objetividade nas questões levantadas (*Estela*). Assim, outros elementos que poderiam ser facilitadores da acessibilidade comunicacional como, por exemplo, o não uso de metáforas, aviso antecipado referente a mudanças, não aparece nos registros dos partícipes o que leva a suposição de serem elementos pouco valorizados para um fazer pedagógico acessível aos estudantes com autismo.

Quanto aos facilitadores, com base nos fatores que oportunizam a acessibilidade trazida pelos autores mencionados anteriormente (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, (2017); GELBAR; SMITH; REICHOW (2014); TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016), constatou-se na pesquisa que tais facilitadores se centraram nos “*fatores acadêmicos*” como auxílio do Núcleo de Acessibilidade e adequação das aulas, das avaliações e para realização das

intervenções do estágio; bem como nos “fatores sociais” como boa interação com professores e colegas; orientações claras e objetivas, ou ainda nos “pontos fortes” como responsabilidade do estudante, facilidade em se pronunciar frente à turma e facilidade em falar sobre seu próprio autismo.

As dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a acessibilidade dos estudantes com autismo perpassam vários aspectos: atitudes, estratégias, falta de recursos, ausência de apoio institucional e de formação do corpo acadêmico. Os aspectos metodológicos (obtenção de recursos humanos, didáticos e pedagógicos) se destacam com maior expressão (na intensidade de muita e extrema dificuldade) para garantir a acessibilidade desses estudantes. Alguns aspectos, como a acessibilidade atitudinal no tocante à relação com os estudantes, são experienciados pela maioria dos professores (n=6). Já a promoção da aceitação das diferenças pelos colegas de turma é apontada pela metade deles (n=5) como ausente de dificuldades, conforme apresentado na Figura 9.

Figura 9 – Dificuldade para Garantir a Acessibilidade do Estudante com TEA



Fonte: elaborada pelos autores.

Descrição da Figura 9 encontra-se no Apêndice H, na página 274.

Como é de se esperar, por ser o aspecto didático-pedagógico o principal foco de atuação dos professores, quando questionados sobre quais as ações que realizam para melhorarem a acessibilidade dos estudantes com TEA, se destacaram aquelas voltadas à acessibilidade metodológica, diálogo com o estudante para verificar se entendeu o conteúdo e as questões (*Estela*) prova diferenciada (*Zaniah*); atendimento extra-classe (*Zaniah, Estela*), adequação da metodologia de trabalho, do conteúdo e das atividades acadêmicas e avaliativas (*Adhara, Alcione, Zaniah, Maia*). Ainda, foram mencionadas ações voltadas à acessibilidade atitudinal tais como “Respeito, aceitação e promoção de socialização” (*Meissa*), “Aproximação extra-classe com o aluno e familiares” (*Nashira*), “respeito do espaço e ritmo do estudante” (*Electra, Maia*).

### c) Ações dos Estudantes

O TEA, como uma condição neurodesenvolvimental atípica, conjugada ao ambiente social que não responde às suas especificidades, apresenta prejuízos na interação social e na comunicação. O fato é que não se constitui como uma condição homogênea, pelo contrário, a multiplicidade genética envolvida, as condições socioambientais e a plasticidade cerebral, além de outros fatores, faz com que as características do autismo se apresentem de maneiras tão diversas, tornando única cada pessoa com autismo.

Numa perspectiva apoiada no modelo social da deficiência, o olhar é direcionado para as ofertas do meio, o contexto de ação dos estudantes, os quais podem favorecer ou limitar sua participação e sucesso acadêmico. Assim, no âmbito acadêmico, aparecem algumas ações dos estudantes relacionadas à condição neurodesenvolvimental atípica do autismo na relação com o meio, que interfere na qualidade da interação social e comunicação do estudante, como, por exemplo, “*distanciamento de outros estudantes*” (*Electra*); “*não atende muito a brincadeira*” (*Electra*), “*dificuldade de comunicação*” (*Alcione*). Essas, por sua vez, são entendidas pelos professores como barreiras no processo acadêmico.

Ao considerar a deficiência como resultado da interação do corpo com lesão e o ambiente (DINIZ, 2003), as características da pessoa com autismo não se tornam um fator limitante em si, e podem ser vistas como positividade de acordo com o contexto, como mostra *Órion*:

*Na minha área (Ciência da Computação), possuir TEA não é um fator limitante fundamental, uma vez que visamos muito o desenvolvimento do pensamento computacional em todos os nossos alunos, isto é, o aprimoramento da organização mental, definição de regras e o raciocínio lógico, características que, geralmente, são intrínsecas aos portadores de TEA. Cabe salientar que se o estudante pretende ser um programador, a pouca necessidade de interação interpessoal (principal dificuldade que eu noto nesses estudantes), que será exigida do futuro profissional, pode, até, ser vista como um ponto positivo, embora seja altamente desejável que qualquer pessoa seja capaz de expor suas ideias e projetos de maneira clara, e ter boa relação social com seus pares. (Órion)*

As pessoas com autismo, de acordo com Robertson (2010), na perspectiva da neurodiversidade, possuem forças cognitivas e também experimentam dificuldades, as quais são sempre contextuais. Destaca alguns pontos fortes que muitas pessoas autistas têm, tais como “pensamento detalhado, memórias expansivas a longo prazo, um conforto com regras e

diretrizes e uma afinidade por analisar padrões complexos no mundo social e físico” (ROBERTSON, 2010, p. 2). As dificuldades que as pessoas com autismo enfrentam no seu cotidiano, como, por exemplo, as barreiras criadas pelas exigências sensoriais, as ambiguidades sociais e as complexidades da informação, são desafios enfrentados pelos estudantes com autismo ao fazerem parte de uma sociedade que é construída e pensada para neurotípicos (ROBERTSON, 2010).

O que limita e coloca a pessoa em desvantagem é o social; esse contexto que deseja um profissional dentro do padrão ideal e não institui formas alternativas, por exemplo, do profissional com autismo expor suas ideias e se relacionar com seus pares de forma diferenciada ou ter uma parceria nas atividades em que tiver dificuldades. Para Arai e Nuernberg (2016, p. 2), “o autismo auxilia a enxergar relações no campo da ciência, fazendo pensar sobre aspectos e particularidades que nunca foram pensadas antes”.

Masataka (2017) defende que as implicações da neurodiversidade foram notáveis para a educação, pois trouxeram uma mudança de paradigma no sentido de transformar a visão de intervenção com essas pessoas, de buscar ampliar as potencialidades ao invés de tentar superar o que é considerado fragilidade. Assim, em vez de separar as pessoas por categoria de deficiência e usar ferramentas e linguagem antiquadas, Masataka indica que os professores, tanto da educação especial quanto do ensino regular, podem ser inspirados pelo movimento ecológico, usando ferramentas e metodologias diversificadas capazes de auxiliar no sucesso do processo pedagógico.

O apoio necessário aos estudantes com autismo não deve ser entendido como uma necessidade em função de uma incapacidade, mas compreendido como condição necessária na relação estabelecida por todos, ou seja, uma interdependência que faz parte da essência social do ser humano.

#### *4.2.2.3 Acessibilidade para o estudante com Transtorno do Espectro Autista No Ensino Superior: o que dizem os Estudantes*

Como um marco na defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência defende a importância da acessibilidade, alertando que “se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma de lei” (BRASIL, 2007, p. 6).

Afirma-se, assim, que não é possível a inclusão quando não se tem a acessibilidade. A acessibilidade é um direito de todos. Conforme já mencionado nesta tese, dentre tantas outras que defendem a acessibilidade, destaca-se a Lei n.º 10.098/2000 (BRASIL, 2000) que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; a Lei n.º 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a Lei n.º 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino; o Decreto n.º 9.034/2017 (BRASIL, 2017), que assegura a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Mesmo com a legislação defendendo a acessibilidade como um direito de todos e a crescente inserção dos estudantes com deficiência no ensino superior (SIEMS-MARCONDES, 2017), o acesso e a permanência dessas pessoas nesse ambiente educacional ainda é um desafio (ANACHE; CAVALCANTE, 2018). Como parte do escopo de pessoas com deficiência e foco deste estudo, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam também significativos desafios.

Por meio da compreensão desses desafios enfrentados pelos estudantes com autismo no ensino superior e das condições de acessibilidade nesse contexto a esse público, pretende-se contribuir para o repensar das práticas pedagógicas e dos serviços oferecidos, bem como de políticas públicas mais efetivas.

#### 4.2.2.3.1 Resultado

Os resultados serão apresentados na seguinte sequência: caracterização pessoal e acadêmica dos partícipes da pesquisa (estudante com autismo), perspectiva dos estudantes sobre as condições de acessibilidade na IES e categorias de análise das informações coletadas: interseccionalidade, interdependência, capacitismo e cuidado.

##### **a) Caracterização pessoal e acadêmica dos partícipes da pesquisa**

Dos 10 partícipes (estudantes com autismo), 60% (n=6) são do sexo masculino e 40% (n=4) são do sexo feminino. Em relação à cor/raça, 60% (n=6) são de raça branca, 30% (n=3) parda e 10% (n=1) preta. A condição econômica varia entre os partícipes, sendo que 20% (n=2)

têm renda familiar de até um salário mínimo (R\$ 954,00) e deste, 1 tem bolsa de apoio (apoio permanência, apoio moradia, apoio material didático, apoio social, apoio alimentação ou outra); 30% (n=3) têm renda familiar de 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.908,01 a R\$ 3.816,00); 30% (n=3) de 4 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.816,01 a R\$ 9.540,00), sendo 1 deles com bolsa remunerada (bolsa de pesquisa, extensão, monitoria ou outra) e; 20% (n=2) têm renda familiar de 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 9.540,01 a R\$ 19.080,00). A faixa etária varia, sendo 50% (n=5) de 17 a 21 anos, 40% (n=4) de 22 a 28 anos e 10% (n=1) não informou a idade, conforme mostra o Quadro 8:

**Quadro 8** – Caracterização dos Estudantes com autismo

<b>ID</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Raça</b>	<b>Com quem vive</b>	<b>Renda (Salários Mínimos)</b>
<i>Afrodite</i>	21 anos	F	Branca	Com mãe e/ou pai	De 4 a 10
<i>Eros</i>	17 anos	M	Branca	Com mãe e/ou pai	De 10 a 20
<i>Hermes</i>	19 anos	M	Parda	Com mãe e/ou pai	De 4 a 10
<i>Hélios</i>	27 anos	M	Branca	Com mãe e/ou pai	De 4 a 10
<i>Atenas</i>	28 anos	F	Parda	Com mãe, irmãs e vó	De 10 a 20
<i>Ártemis</i>	25 anos	F	Branca	Com outros familiares	De 2 a 4
<i>Poseidon</i>	21 anos	M	Preta	Com mãe e/ou pai	De 2 a 4
<i>Deméter</i>	24 anos	M	Parda	Com outros familiares	Até 1
<i>Apolo</i>	20 anos	M	Branca	Com amigos/as	De 2 a 4
<i>Hera</i>	-	F	Branca	Com outros familiares	Até 1

Fonte: elaborado pelos autores.

Descrição do Quadro 8 encontra-se no Apêndice H, na página 275.

Em relação à situação acadêmica dos estudantes, os cursos nos quais estão matriculados são: Ciência da computação; Engenharia de Software; Biotecnologia; Ciências Econômicas; Licenciatura Artes Visuais; Biblioteconomia; Licenciatura em Teatro; Serviço Social; Artes plásticas; Turismo integrado com ensino médio – todos na modalidade presencial. A maioria (n=4) entrou no ensino superior por meio de vestibular e apenas 1 foi por meio de reserva de vagas.

**Quadro 9** – Caracterização Acadêmica dos Estudantes com autismo

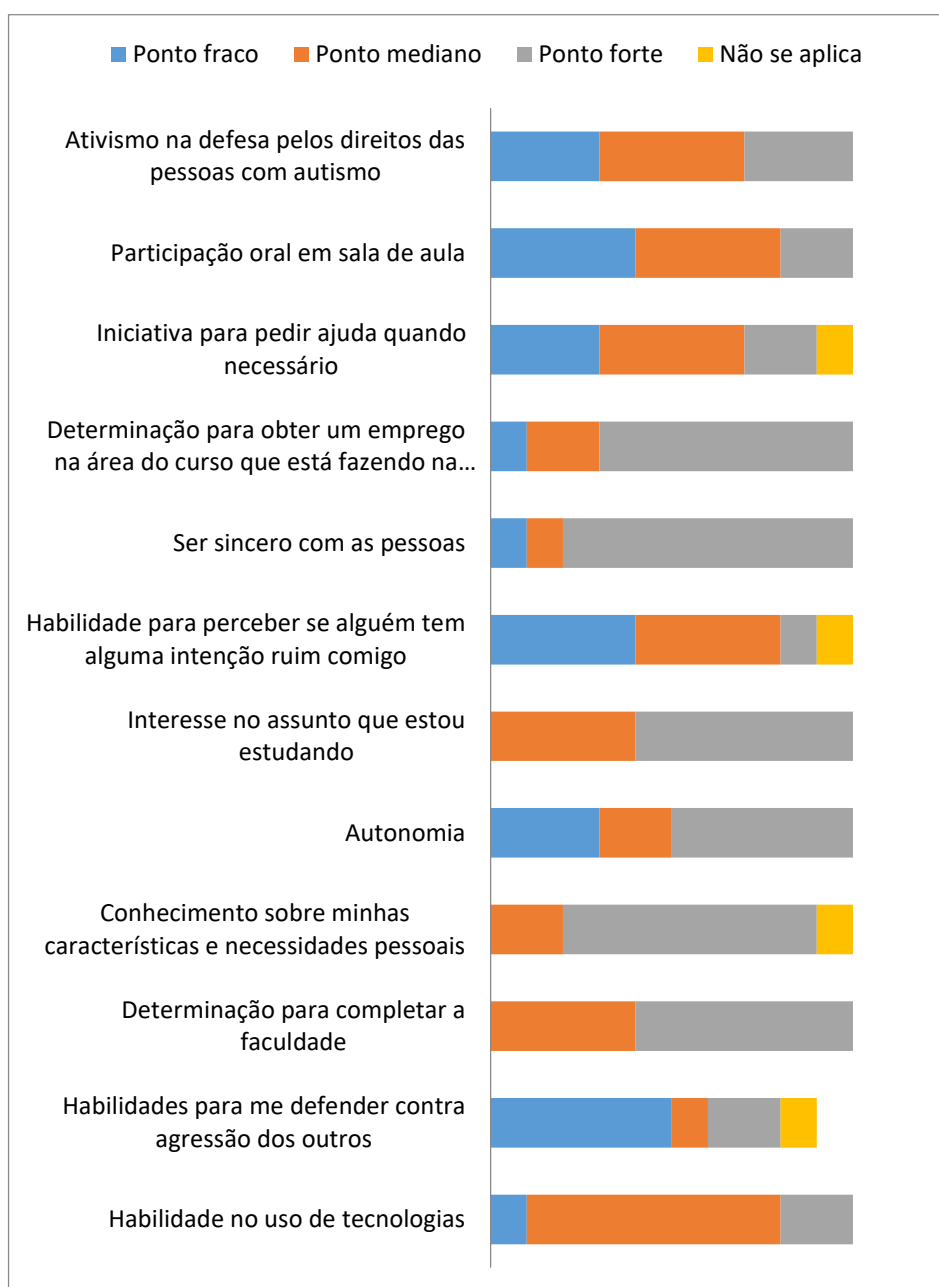
<b>ID</b>	<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Modalidade de Ingresso</b>	<b>Período</b>	<b>Região onde estuda</b>
<i>Afrodite</i>	Ciência da computação	Presencial	Avaliação seriada	4º	Centro-Oeste
<i>Eros</i>	Engenharia de software	Presencial	Vestibular	2º	Centro-Oeste
<i>Hermes</i>	Biotecnologia	Presencial	Avaliação seriada	2º	Centro-Oeste
<i>Hélios</i>	Ciências Econômicas	Presencial	Vestibular	n/r	Sul
<i>Atenas</i>	Licenciatura Artes Visuais	Presencial	Vestibular	12º	Centro-Oeste
<i>Ártemis</i>	Biblioteconomia	Presencial	ENEM	5º	Sul
<i>Poseidon</i>	Licenciatura em Teatro	Presencial	Vestibular	5º	Sul
<i>Deméter</i>	Serviço social	Presencial	ENEM	3º	Nordeste
<i>Apolo</i>	Artes plásticas	Presencial	Por reserva de vaga	2º	Sudeste
<i>Hera</i>	Turismo integrado com ensino médio	Presencial	n/r	3º	Sudeste

Fonte: elaborado pelos autores.

Descrição do Quadro 9 encontra-se no Apêndice H, na página 276.



Figura 10 – As características pessoais como estudante na universidade



Fonte: elaborada pelos autores.

Descrição da Figura 10 encontra-se no Apêndice H, na página 277.

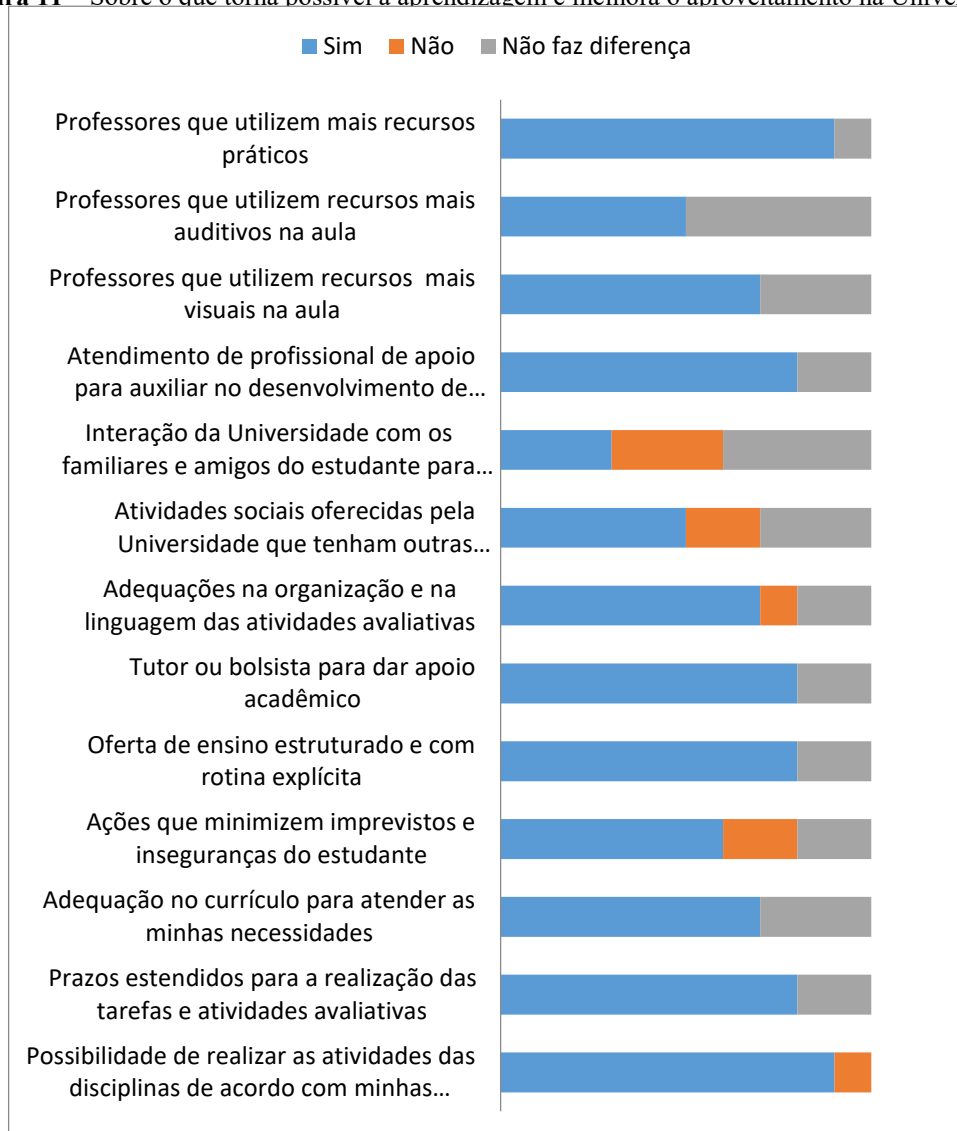
### b) Perspectiva dos estudantes sobre as condições de acessibilidade na IES

Sobre as condições de acessibilidade na IES, 10% (n=1) dos partícipes consideram excelente, 30% (n=3) consideram boa, 50% (n=5) consideram regular e 10% (n=1) consideram ruim.

Dos 10 partícipes, 60% (n=6) conhecem e já acessaram o núcleo de acessibilidade e/ou serviço de acompanhamento para estudantes com TEA, 10% (n=1) conhecem e nunca acessaram e 30% (n=3) desconhecem a existência do serviço.

Sobre o que consideram extremamente importante na vida acadêmica, foi evidenciado pela maioria 80% (n=8) ser aceito como é e ser respeitado por todos, e como não importante, 30% (n=3) registraram que é realizar trabalho em grupo.

A maioria 60% (n=6) pensou em desistir do curso e um deles acabou desistindo. Os motivos foram variados: por pensar em mudar de curso e faculdade mais perto de casa, por depressão, por dificuldade de entender a matéria (antes de entrar para o programa de apoio), por se sentir incapaz de lidar com textos longos e resolver problemas, por não ser visto pelo professor como estudante com autismo e por outras razões que não têm relação com o TEA.

**Figura 11** – Sobre o que torna possível a aprendizagem e melhora o aproveitamento na Universidade

Fonte: elaborada pelos autores.

Descrição da Figura 11 encontra-se no Apêndice H, na página 278.

Dos 10 partícipes, 90% (n=9) informaram que enfrentam barreiras/obstáculos na Universidade, e 10% (n=1) não enfrentam.

### c) Interseccionalidade

A interseccionalidade aparece nos registros dos partícipes desde a caracterização do perfil, no qual a deficiência intersecciona com classe social (renda mais elevada [Atenas] e baixa renda [Deméter e Hera]); com a raça (branca [Ártemis], parda [Atenas] e preta [Poseidon]); com a idade (diferentes idades dos partícipes); com a questão da identidade de gênero como no caso de *Apolo*, que é transexual, e com a questão de gênero (sexo feminino)

como *Afrodite*, *Atenas*, *Hera* e *Ártemis*; com a questão regional, a exemplo da mudança de estado por *Eros* para fazer faculdade; com a questão saúde mental, como expresso por *Hélios* sobre sua bipolaridade.

#### **d) Interdependência**

A interdependência é registrada como, por exemplo, quando *Atenas* necessita que avisem sobre o período de matrícula; *Hermes*, que recorre ao setor de acessibilidade para esclarecer o que não entendeu; *Eros*, que diz não conseguir fazer coisas básicas que os adultos conseguem, dentre outros aspectos que serão discutidos a posteriori.

A falta da oferta de recursos e as metodologias e estratégias homogeneizadoras na prática pedagógica aparecem como barreiras para interdependência. As barreiras atitudinais que estimulam a tendência ao isolamento descrita por *Eros* e a dificuldade de interação vivenciada por *Afrodite* dificultam a interdependência. A falta de acessibilidade também produz dependências desnecessárias, como no caso de *Hermes*, que depende que professores repassem as informações colocadas no site que não têm usabilidade e acessibilidade adequadas a ele.

#### **e) Capacitismo**

A expressão capacitismo aparece de maneira marcante nos registros dos partícipes, seja por subestimar ou superestimar as pessoas com autismo, como mostra *Hera*, seja na ação docente pela falta de um planejamento acolhedor aos diferentes modos de aprender (nos registros de *Poseidon*), seja nas piadas contadas e preconceito dos colegas (*Afrodite* e *Atenas*), seja pela falta de compreensão em relação aos interesses e barreiras de comunicação das pessoas com autismo (*Hélios*). São várias as expressões de capacitismo no contexto acadêmico, as quais serão discutidas posteriormente.

#### **f) Cuidado**

O cuidado aparece no acolhimento dos professores em sua prática pedagógica (*Apolo*), na busca dos professores por capacitação (*Apolo*), na apresentação do conteúdo em relação aos interesses específicos dos estudantes com autismo (*Hélios*), nos espaços silenciosos como a biblioteca (*Apolo*), no setor de acessibilidade e de pessoas (como assistente social) que dão apoio quando eles sentem dificuldades (*Eros* e *Hermes*).

A falta desse cuidado no processo de ensino e aprendizagem é evidenciado como barreira à acessibilidade, como quando professores consideram as adequações como um tratamento VIP (*Atenas*), quando há falta de adequação no currículo e prática pedagógica (*Eros*,

*Apolo*), ausência de ambientes de descanso sensorial e tranquilo para estudar e se alimentar (*Atenas, Apolo*); quando há inadequação no transporte público para ir até a universidade (*Hermes*). Do mesmo modo, essa falta do cuidado provoca nesses estudantes agência e ativismo. A agência surge como um aspecto ora impossibilitado pela falta de informação e acessibilidade e ora realizado pelos partícipes como, por exemplo, na escolha do curso (*Eros*).

Marcar sua identidade autista aparece como uma forma de se defender, ao afirmar sua identidade enquanto autista num espaço com microagressões e despreparado para atender suas necessidades (*Apolo*). O ativismo também está presente como representação e colaboração (*Eros e Atenas*). Por outro lado, sua exclusão nos espaços de participação e decisão sobre acessibilidade faz com que a agência e a participação dos estudantes sejam prejudicadas (*Atenas*).

#### 4.2.2.3.2 Discussão

A realidade é complexa e exige a articulação de várias teorias para sua análise e compreensão. Desta forma, acredita-se que há um benefício mútuo entre os Estudos sobre Deficiência e a teoria feminista, sendo que a articulação de ambos é profícua para uma análise mais crítica e condizente com a experiência das pessoas com deficiência (GARLAND-THOMSON, 2002). Nesse sentido, apresentam-se na sequência as categorias emergidas na análise de conteúdo dos registros dos partícipes, a partir dessa articulação.

A discussão terá como base essas categorias, nas quais se incluirá a caracterização pessoal e acadêmica dos partícipes da pesquisa e a perspectiva dos estudantes sobre as condições de acessibilidade na IES.

##### **a) Interseccionalidade**

A interseccionalidade é expressa nos registros dos partícipes na relação da deficiência com vários marcadores sociais, os quais serão apresentados de forma sucinta, já que não foi possível dimensionar o quanto e como essa interseccionalidade impediu ou limitou a condição à acessibilidade desses estudantes. Esclarece-se que não foi foco, neste estudo, o aprofundamento de cada relação estabelecida, pois seriam necessárias outras pesquisas para o aprofundamento dessa questão. Todavia, é fundamental demarcar que a intersecção da deficiência com outros demarcadores sociais (classe social, raça, geração, sexualidade,

regionalidade etc.), podem produzir maior ou menor desigualdade, deixando o estudante numa condição de maior ou menor vulnerabilidade.

Garland-Thomson (2002) apresenta o quanto a deficiência incorporada como categoria analítica pode aprofundar e ampliar a capacidade de compreender os fenômenos. Nesse sentido, é fato que a experiência de uma estudante mulher, branca e rica é diferente de uma estudante mulher, negra, pobre, com deficiência; essas condições complexificam o olhar analítico sobre os fenômenos e devem ser consideradas, a exemplo de *Deméter* e *Hera*, que possuem uma renda mais baixa, o que os coloca numa classe social diferente de *Atenas*. Essa condição os torna mais vulneráveis diante da falta de acessibilidade arquitetônica e atitudinal dentro e fora da IES, como apresentado no relato de *Atenas*, que informa que há um único restaurante que vende refeição a baixo custo, mas “*é extremamente lotado, diversos minutos em filas enormes para entrar e barulhento, [...] quando não tem apresentações com música que deixa ainda mais barulhento*”. Essas condições são impeditivas para quem tem sensibilidade sensorial, mas por outro lado é a única forma de refeição para quem tem baixa renda. *Atenas*, que é de classe social mais alta, tem a opção de buscar outro espaço mais adequado para se alimentar ao se deparar com a falta de acessibilidade nesse local, como relata:

*Olha, eu dou graças a Deus que eu não dependo do... [referindo-se ao restaurante universitário], não dependo mais dele para almoçar, viu? Consigo almoçar em outros cantos, outra coisa, porque eu não sei o que seria de mim se dependesse, né? Foram momentos muito ruins para minha vida quando eu tive que almoçar lá. Ainda mais quando... parece que quando eu fico nervosa, sei lá, quando eu tenho que comer com pressa, ou quando tem toda essa sobrecarga sensorial enquanto eu "tô" comendo, é... eu mordo mais a minha boca, a minha língua, e eu ficava toda marcada assim, nossa... para mim não tem condições aquilo lá não. (Atenas)*

A classe social em que o estudante se encontra na intersecção com a sua deficiência o coloca em condições de maior vulnerabilidade, dependendo do contexto social. A experiência de ter renda para almoçar onde quiser e não ter é um aspecto importante de ser considerado. A condição financeira não possibilita realizar outras escolhas, ampliando assim a sua vulnerabilidade num contexto no qual o currículo com aulas que se encerram no mesmo horário não permite outras alternativas, como, por exemplo, almoçar num horário com pouco movimento.

Outro marcador social evidente no perfil dos estudantes é a raça. A primazia da raça branca mostrada nesta pesquisa é um retrato do contexto universitário geral, como mostram os dados do Censo de Educação Superior, apontado no estudo 1, no qual a maioria dos estudantes com TEA tanto quanto a maioria dos estudantes em geral matriculados em 2016 (INEP, 2017) são de raça branca. Esse fato evidencia que mesmo com as ações afirmativas (SANTOS, 2007, p. 106), ainda não foi possível tornar a educação superior igualitária a diferentes raças. Davis (2006a) aborda as questões de raça a partir da ideia de branquitude, do quanto um ideal de branquitude vai definir um sujeito que é mais capaz, superior; a branquitude construída historicamente a partir do conceito de normalidade.

O racismo é um fenômeno histórico (SANTOS; SILVA, 2018) que tem sua expressão na discriminação e preconceito, que muitas vezes se apresenta de forma implícita, mas está presente nos diferentes espaços. O racismo, juntamente com o capacitismo, acentuam a desvantagem vivida pela pessoa com deficiência afrodescendente no ensino superior.

A idade é outro componente que se intersecciona com a deficiência na vida dos partícipes, como mostra *Eros*, que tinha apenas 17 anos quando entrou na universidade e relata que isso traz uma dificuldade “*porque as vezes você entra novo na universidade e só está preparado cognitivamente*”. Para esse estudante, a idade e a mudança de cidade para fazer faculdade fez com que tivesse várias experiências novas como pegar ônibus e outras coisas que não fazia antes. A adolescência é um período permeado por fatores de estresse hormonal, transição para a vida adulta, e mudanças nas interações sociais (FRANK, 2015). Para o adolescente com autismo, também esse período é permeado por esses fatores que podem ser amplificados na intersecção com a deficiência.

Do mesmo modo, a mudança de estado para fazer faculdade vivenciada por *Eros* faz com que a experiência na relação com questões regionais possa ampliar situações de discriminação em função de preconceito regionais, bem como situações referentes à cultura local. Mesmo que esse dado não tenha sido pesquisado, é importante sinalizar esse fato como mais um marcador social que pode dificultar a relação com os colegas no contexto acadêmico.

O gênero é outro marcador social, que quando cruza com a deficiência aumenta a vulnerabilidade de estudantes, como no caso de *Apolo*. Na relação com sua identidade de gênero, se constitui como transexual e relata: “*eu não sou uma pessoa que faz amigos muito fácil, porque eu ainda sinto como se tivesse uma parede entre eu e eles, então conversar com os professores também foi bem complicado, tanto por eu ser autista quanto por ser uma pessoa trans*”. Essa barreira experienciada por ele é resultado da relação das condições corporais com

as fontes sociais opressoras que hierarquizam corpos dentro de padrões de normalidade, dificultando seu acesso aos espaços sociais e a interação com as pessoas.

Há um padrão hegemônico corporal e funcional que normatizam os corpos, ou seja, uma corponormatividade (MELLO; NUERNBERG, 2012). Quem está fora desse padrão que incorpora o belo, o corpo completo e funcional, o sexualmente aceito, é discriminado, excluído e subjugado. O quanto a pessoa estiver mais próxima do considerado normal ou parecer estar dentro desse padrão, mais aceita ela será. Davis (2006a) traz a construção histórica do conceito de normalidade, esclarecendo, a partir da “curva do sino”, que em suas extremidades terão características que se desviam da norma, ou seja, que o ideal de normalidade vai construir o desvio. Assim, “quando pensamos nos corpos, em uma sociedade onde o conceito de norma é operacional, as pessoas com deficiência serão consideradas desviantes” (DAVIS, 2006a, p. 6, tradução nossa).

O corpo é marcado por outros atravessamentos que não se limitam à deficiência, dentro de um contexto histórico-social. A partir das relações estabelecidas nesse contexto é que se constrói a subjetividade, tornando a experiência da deficiência singular.

Da mesma forma, ser mulher com deficiência também é outra condição que coloca a pessoa em situação de desvantagem numa sociedade opressiva, machista e discriminatória. Alguns estudos (DANTAS, 2017; GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2014; GOMES, 2016; LOPES, 2018; NICOLAU; SCHRAIBER; AYRES, 2013) discutem a intersecção de gênero e deficiência, mostrando a vulnerabilidade vivida pelas mulheres com deficiência nessa intersecção que potencializa os processos de opressão em diferentes aspectos como sexualidade, trabalho, participação social, saúde e educação. Garland-Thomson (2002, p. 6), ao discutir a intersecção gênero e deficiência, afirma que a deficiência “é uma narrativa culturalmente fabricada do corpo”, e que o gênero, assim como a deficiência, permeia todos os aspectos da cultura (estrutura das instituições, identidades sociais, práticas culturais, posições políticas etc.)

É importante marcar que a própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Art. 6), considera as múltiplas discriminações vividas pelas mulheres, quando firmado que “os Estados Partes reconhecem que as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas à discriminação múltipla e, portanto, deverão assegurar a elas o pleno e igual desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”. Essa situação de vulnerabilidade remete à tomada de medidas apropriadas para assegurar o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidas nessa Convenção.



Outra intersecção da deficiência constatada na pesquisa é em relação a questões de saúde (saúde mental), a bipolaridade interseccionada com o TEA. Griffiths et al. (2019, p. 1.517) afirmam que “existe uma alta taxa de distúrbios psiquiátricos comórbidos em adultos autistas que não têm deficiência intelectual”. Apoiados em outros estudos (HOFVANDER et al., 2009; JOSHI et al., 2013; LUGNEGÅRD; HALLERBÄCK; GILLBERG, 2011; ROY et al., 2015), esclarecem que “50 e 70% desses adultos têm um distúrbio de ansiedade diagnosticável e uma proporção semelhante tem depressão diagnosticável”.

Como expresso por *Hélios*, sua trajetória acadêmica foi mais afetada pela Bipolaridade do Tipo I do que pela Síndrome de Asperger. Ele relata que a bipolaridade atrapalhou muito, e essa condição nas relações estabelecidas na universidade o coloca numa situação de lentidão no processo de construção acadêmica, de mutilação e sofrimento ou, como ele mesmo diz: “*numa situação de estar como uma lesma rastejando sobre uma navalha*”.

Garland-Thomson (2002) discute o quanto os significantes culturais construídos para o corpo, principalmente a partir dos discursos culturais ligados à medicina e à aparência, fazem com que juntos, o sistema de gênero, a raça, a sexualidade, a classe, a capacidade, exercem pressões sociais para disciplinar, moldar, regular e normalizar os corpos subjugados. Assim, na intersecção com esses sistemas fora do padrão de normalidade, a deficiência submete os estudantes a uma maior pressão social.

Para entender o corpo com deficiência, a transversalidade de outros marcadores sociais e o quanto isso pode colocar a pessoa numa condição de vulnerabilidade, é preciso reconhecer a normalidade como uma construção social. A ideia de norma, para Davis (2016, p. 3, tradução nossa), “é menos uma condição da natureza humana do que uma característica de um certo tipo de sociedade”. Na nossa sociedade, quem está fora da norma sofre pressões para enquadramentos, discriminação, preconceito, gerando um processo de exclusão. A normalidade dos corpos é exigida, pois esta pressupõe condições adequadas para produtividade. Nessa perspectiva, autonomia e independência é fundamental e valorizado socialmente.

### **b) Capacitismo**

O capacitismo, como visto anteriormente, é a compreensão das pessoas com deficiência como sendo menos capazes, menos produtivas, menos humanas, sempre tendo como padrão o conceito de normalidade e focalizada nas capacidades das pessoas sem deficiência (SASSAKI, 2014). É uma forma de preconceito, que rejeita a variabilidade de ser, a ideia de biodiversidade e centra-se na fixação de um tipo de pessoa (“normal”), discriminando

quem está fora do padrão de normalidade. Isso fica claro no registro de *Hera*: “*Não acreditam [referindo-se ao fato de ela ter TEA], ou me subestimam ou superestimam (gênio ou retardado)*” e de *Atenas*: “*têm muitos colegas que ridicularizam outras pessoas com deficiência também*”.

Para Wolbring (2008, p. 255, tradução nossa) “o capacitismo é um dos ismos mais socialmente arraigados e aceitos e, um dos maiores facilitadores para outros ismos”. Muitas vezes ele é expresso de forma implícita, como uma simples brincadeira, como no registro de *Afrodite* se referindo a uma das barreiras atitudinais vivenciadas na universidade – “*ouvir piadas sem graça relacionada ao autismo*” – e outras de forma explícita, como mostra *Atenas*: “*Às vezes, é difícil escutar opiniões cheias de preconceitos [...] muitos colegas que ridicularizam outras pessoas com deficiência*”.

A mediação potencial para o sucesso acadêmico e social de estudantes com TEA são as atitudes de seus pares neurotípicos, como expressa Nevill e White (2011, p. 1.620, tradução nossa) “o nível de abertura e aceitação dos colegas em relação aos comportamentos característicos do TEA pode afetar o grau de conexão social ou isolamento experimentado pelo estudante que exhibe esse comportamento”.

Kattari, Olzman, e Hanna (2018) em sua pesquisa sobre experiências capacitistas de pessoas com deficiências invisíveis, os participantes relataram ter seus corpos e ações policiadas pelos outros e vários desempenharam o papel de educar os outros sobre políticas, necessidades e adequações necessárias. Isso também ocorreu nesta pesquisa, no qual o policiamento é visível no relato de *Eros*: “*Eu geralmente noto as pessoas me olhando com mau olhar. Porque eu sou muito desastrado*”. Com o intuito de eliminar atitudes capacitistas como esta experienciadas por Eros são realizadas ações de sensibilização e formação. Como na pesquisa de Kattari, Olzman e Hanna (2018), os partícipes também relataram a participação em ações com o propósito de educar o corpo acadêmico, a exemplo de Eros, que participa de pesquisas, entrevistas, discussões e dá depoimentos.

Do mesmo modo, a ausência de formação docente e negligência em relação aos recursos e apoios necessários aos estudantes com autismo, também, é uma forma de capacitismo proporcionada pela gestão universitária. Quando o professor tem a informação/conhecimento sobre as necessidades do estudante com autismo e a ignora, ou não tem a informação/conhecimento e não busca isso, bem como não dialoga com o estudante com autismo para saber se seu modo de ensinar é adequado àquele aprendiz, é uma expressão do capacitismo. Os partícipes registraram situações que podem ser entendidas como capacitistas no fazer pedagógico, a exemplo de *Poseidon*: “*Não sinto que haja um treinamento para se lidar*

*com transtornos psicológicos do espectro autista por parte dos professores, seja na forma de aplicação ou seja na forma de se lidar com espaços corporais”; Atenas: “E os professores também parecem ter dificuldade em explicar de forma mais concreta e/ou simples” e Hermes: “As salas parecem confusas e os professores às vezes se referem aos lugares por apelidos que eu não associo imediatamente ao local”. Demeter diz que em relação aos recursos e metodologias em sala de aula, os professores “não são preparados” para o trabalho com estudantes com autismo. Como aponta Apolo, algumas especificidades da experiência de ser pessoa com autismo que se diferem do padrão normativo são vistas por alguns professores como preguiça e procrastinação, e não como uma real dificuldade do estudante:*

*E a disfunção executiva, que é uma coisa que atrapalha a vida de praticamente todo autista. Assim, é óbvio que existem exceções, é óbvio que podem existir autistas que não têm disfunção executiva, mas uma grande parte de nós sofre muito com isso. Que, basicamente, é uma dificuldade no ordenar as coisas que você tem que fazer e começar a fazer, é..., porque você simplesmente não sabe por onde ou como começar. E aí isso soa como procrastinação, então muitos de nós são colocados como preguiçosos. Eu ouvi muito isso na minha vida, que eu era preguiçoso e que eu não conseguia, não fazia uma coisa por simples preguiça, ou por procrastinar, quando na verdade eu tinha uma dificuldade real em fazer a coisa. Mas, ela não é aparente para pessoas neurotípicas, para pessoas que tão olhando de fora, que não são autistas. (Apolo)*

Autores (ARAI; NUERNBERG, 2016; CASTRO; ALMEIDA, 2014) identificaram em seus estudos a falta de preparo dos docentes como uma das barreiras à acessibilidade, e propõem formação tanto do corpo docente quanto dos outros membros que compõem o espaço acadêmico. Mittler (2014) informa que apesar dos avanços na formação de professores, principalmente nos últimos 20 anos, os primeiros relatórios do Comitê da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência refletem grande falha na formação de professores, mesmo nos países com progressos na educação inclusiva. Alguns estudos (ORRÚ, 2003; SANTOS; VIEIRA, 2017; SILVA; ROZEK; SEVERO, 2018) relatam a importância da formação docente para o desenvolvimento do trabalho com o estudante com autismo.

A ausência de formação docente sobre a temática do autismo se reflete na prática pedagógica. Essa ausência faz com que as crenças em relação ao autismo permaneçam e cada vez mais se cristalizem. Essas crenças, por sua vez, tendem a influenciar os comportamentos

dos professores ante aos estudantes, diferenciando-se na medida que os professores percebem que os estudantes com autismo são passíveis ou não de ação externa (SCHMIDT et al., 2016).

A falta de interesse de alguns professores na busca de alternativas metodológicas para a acessibilidade, que também é uma forma de capacitismo, é relatada por *Eros*: “[...] essas metodologias os professores não usam se a gente não ir atrás do Núcleo de atenção às pessoas com deficiência e necessidades especiais.

Não levar em conta que o estudante tem dificuldades com abstrações para proporcionar um ensino mais adequado nesse sentido, é uma atitude capacitista. Sobre o processo de ensino e aprendizagem, alguns partícipes relatam sobre a abstração e metáforas usadas pelos professores que dificultam a aprendizagem: “[...] as vezes é muito abstrato.” (*Afrodite*); “Como meu curso tem muitas metáforas e simbologias, por vezes é difícil compreender. E os professores também parecem ter dificuldade em explicar de forma mais concreta e/ou simples.” (*Atenas*). E ainda:

*Abstrações que não fazem sentido são comuns. E eu sempre sinto que há uma necessidade de abstrair mais e mais. Os únicos conteúdos que eu entendo correspondem a partes do teatro que são mais diretas e objetivas, tipo o naturalismo. O ensino dessas partes, porém, é feito de forma rápida para dar espaço para conteúdos que se perdem na falta total de sentido. (Poseidon)*

*Eu acho que na sala de aula, dependendo do professor, existe uma certa barreira de comunicação principalmente, porque o professor, ele "tá" muito apegado à linguagem academicista e que muitas vezes ela é bem complicada para alunos autistas, e para pessoas neurodivergentes, e isso acaba dificultando um pouco. (Apolo)*

Por apresentarem uma linguagem mais literal, os estudantes com autismo podem apresentar dificuldades com expressões que contenham dubiedade e que sejam abstratas. Evitar esse tipo de expressão contribui para que o estudante com autismo tenha acesso ao conhecimento.

O capacitismo no currículo e a ausência do cuidado no planejamento docente ampliam as barreiras e, por consequência, a exclusão. Mas como mudar essa lógica capacitista tão arraigada na nossa sociedade? O capacitismo como uma construção histórico-social culminou num processo de exclusão, no qual primeiro as pessoas com deficiência, como uma massa disforme (BATISTA; NASCIMENTO, 2018) foram mortas ou abandonadas, depois recebidas

por instituições assistenciais ou escondida em suas próprias casas garantindo a imagem de benevolência social. A partir de lutas sociais são integradas nas instituições educacionais, desde que estejam dentro de um padrão aceitável de normalidade. Assim, para “os não completamente úteis a lógica produtivista capitalista” (BATISTA; NASCIMENTO, 2018, p. 122), ainda vistos dentro da lógica de “menos humanos”, “incapazes”, como aqueles que precisam se superar, aqueles que precisam ser classificados e reabilitados para que cheguem ao máximo à normalidade possível, inicia-se um processo de inclusão, no qual a instituição educacional tem que se adequar as necessidades desse grupo e que vem com toda uma carga de legislações e obrigações a cumprir. Todavia, a lógica normocêntrica é pouco abalada na sua estrutura, que tem raízes profundas que vão muito além do espaço educacional.

Conquistas legais, resultado da resistência e lutas sociais das pessoas com deficiência dentro e fora do espaço educacional, fortaleceram o processo de inclusão. Apesar de todas as conquistas, barreiras permanecem e são aceitas no meio acadêmico, sendo a principal delas a barreira atitudinal, agora travestida de “não sei como lidar”, “não tenho formação”. Como minar essas crenças enraizadas e o fazer excludente? Informações e pesquisas que tragam elementos para refletir os aspectos educacionais numa perspectiva de direitos humanos, como é o caso desta pesquisa, é a pólvora que juntamente com outras podem eclodir essa lógica excludente. Num momento político que se vislumbra um retrocesso em termos de direito das pessoas com deficiência, faz-se mais urgente refletir sobre aspectos que venham contribuir para os estudos dos direitos humanos.

Para romper com o capacitismo, é importante compreender a deficiência como um aspecto natural da diversidade humana. Para tanto, uma alternativa é a deficiência ser apresentada no currículo de forma também natural. O professor deve trazer os pesquisadores, artistas, profissionais com deficiência para compor o conteúdo acadêmico. Conceber a deficiência como um aspecto natural não significa negá-la, mas colocá-la no seu devido lugar: a de parte das múltiplas características da pessoa e que intersecciona com outros marcadores sociais.

Uma alternativa para que experiências capacitistas sejam evitadas no espaço acadêmico é a adoção de práticas pautadas na ética do cuidado e práticas pedagógicas condizentes com essa ética, a exemplo do DUA (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2019).

### c) Interdependência

A interdependência, como visto anteriormente, faz parte das relações humanas e é condição para a sobrevivência. Entretanto, a partir de uma concepção individualista da deficiência, no espaço acadêmico considera-se a dependência como uma barreira à aprendizagem. A exigência social de que se tem que fazer tudo sozinho é expressa por *Eros*:

*É porque eu não consigo fazer coisas básicas que adultos conseguem fazer. Pedir um almoço sozinho. Tomar decisões. Eu consigo fazer mais coisas complexas. Olimpíadas científicas [...]. E na universidade nós geralmente temos que se virar sozinho. Ai foi mais difícil para mim.*

Nesse sentido, a experiência de ser pessoa com autismo possibilitará condições funcionais diferenciadas, que, como expresso no registro de *Eros*, o apoio se faz importante para eliminar as barreiras sociais e possibilitar a sua autonomia.

Tanto no espaço acadêmico quanto em outros espaços, espera-se que o estudante com autismo, assim como outros estudantes com deficiência, seja autônomo e independente, muitas vezes, em contextos opressores e excludentes que não oportunizam sua agência, como é o caso de *Apolo*: “*Alguns pontos de xerox são distribuídos pelo campus porque é um campus bem grande, e sempre que eu fui, têm filas enormes e tal, bastante aglomerado de gente, e isso acaba me dando uma certa ansiedade*”.

O espaço organizado para atender um público homogêneo/neurotípico, inadequado as necessidades de *Apolo*, causa barreiras à acessibilidade para ele e dificulta sua agência. No caso de *Apolo*, além de as barreiras restringirem sua agência, causam ansiedade. No estudo longitudinal de Hsieh, Scott e Murthy (2020, p. 49, tradução nossa) sobre depressão e ansiedade em pessoas com deficiência intelectual e com distúrbio do desenvolvimento, constatou-se que “as mulheres eram mais propensas a ter depressão, enquanto os idosos, as pessoas com autismo e as pessoas com deficiência auditiva eram mais propensas a ter ansiedade”, bem como que “as condições crônicas de saúde foram associadas à ansiedade e depressão, enquanto alterações nos eventos estressantes da vida foram associadas a um risco aumentado de ansiedade”.

Para Arai e Nuernberg (2016), um aspecto relevante é a relação entre a falta de habilidade social e a prevalência da ansiedade em jovens com TEA. Esclarecem que “é observável que um jovem de alto funcionamento, consciente de sua falta de habilidade social, pode experimentar a ansiedade ao mal interpretar aspectos cotidianos da vida social” (ARAI; NUERNBERG, 2016, p. 4). Apoiados em White e Roberson-Nay (2009), esses autores

elucidam que essa é uma relação de mão dupla, ou seja, “a ansiedade também pode acentuar os déficits de interação social” (ARAI; NUERNBERG, 2016, p. 4).

No caso de *Apolo*, estabelecer uma relação de interdependência com um colega ou bolsista de apoio para que possa obter esses xerox sem ter que passar pelo estresse sensorial, ou ainda, verificar horários de uso alternativos com o xerox, sem a aglomeração de gente, pode ser uma alternativa viável para a eliminação dessa barreira à acessibilidade vivenciada por este estudante.

#### **d) Cuidado**

No contexto da educação, é primordial também uma ética do cuidado, ou seja, um planejamento que seja acolhedor aos diferentes modos de aprender. De acordo com a lógica da ética do cuidado no espaço educativo, o professor deve ouvir o estudante (sujeito do cuidado) para reformular seu pensamento e sua prática de ensino, como demonstra *Apolo* em seu registro: “*uma coisa que tem me ajudado bastante nas aulas é que os professores com quem conversei, eles concordaram em me passar materiais alternativos aos textos*”. O diálogo entre o estudante com autismo e o docente é fundamental para a construção da acessibilidade no processo educativo. O professor que entra na sala de aula se achando o detentor do saber e não se propõe a ouvir os estudantes e verificar suas necessidades e habilidades, cria barreiras à aprendizagem dele e possível reprovação. São chamados por *Atenas* de professor “*carrasco*”, que são “*esses professores que têm prazer em humilhar o aluno e ‘tatata’*”.

Os estudantes têm diferentes formas de aprender e diferentes necessidades educacionais, como expressam os partícipes: “*Leituras extensas e de difícil entendimento*” (*Apolo*); “*Gostaria de poder usar óculos escuros em sala de aula tenho sensibilidade visual se ficar muito cansada as letras se misturam e vejo tudo brilhando tipo vagalumes*” (*Hera*); “*Método extremamente fechado sem nenhum uso de recurso que ative mais a cognição, o conteúdo simplesmente é passado rapidamente de forma fria*” (*Hélios*); “*Não consigo escrever oralmente o que as pessoas falam, pois tento prestar atenção no que elas falam. Assim não consigo fazer anotações, pois não posso fazer duas coisas ao mesmo tempo*” (*Ártemis*).

Um processo de ensino e aprendizagem que não leve em consideração as especificidades dos estudantes com autismo não possibilitará o desenvolvimento de suas potencialidades. A compreensão de como se processa a aprendizagem desse estudante é o primeiro passo. Algumas dificuldades que podem dificultar a aprendizagem do estudante com autismo na relação com o ambiente acadêmico são apresentadas nos estudos como os de

Anderson, Stephenson e Carter (2017), Gelbar, Smith e Reichow (2014) e Toor, Hanley e Hebron (2016), que envolve dificuldade com conceitos e entendimento abstrato ou ambíguos; dificuldades com a gestão e organização do tempo; dificuldades com a linguagem expressiva e receptiva e, habilidades sociais; capacidade de planejamento com pouca qualidade, com tendência para o adiamento e falta de concentração; dificuldade em trabalho de grupo, apresentações e as demandas sociais da sala de aula; dificuldade de escrever para um público, sensibilidade sensorial; desagrado com multidões; vivência de preconceito e discriminação, ansiedade, dentro outras.

A dificuldade na interação social é uma característica presente na experiência de ser pessoa com autismo. Passerino e Santarosa (2007, p. 63) perceberam em sua pesquisa com pessoas com autismo que “problemas na interação social podem estar mais vinculados a semântica e a pragmática da linguagem que à falta de intencionalidade”. As autoras esclarecem que para a pessoa com autismo estabelecer uma conversa, apesar dos rituais de início e fim de conversa, estes são diferentes, mais diretos e menos preocupados com outro, bem como existe um interesse obsessivo por objetos ou frases prontas, atuando como um esquema de comunicação para ela iniciar uma conversa.

Ao considerar essa dificuldade na interação pessoal, para a realização de trabalho em grupo, pelo fato de exigir contato direto, proximidade, diálogo, flexibilidade, esta atividade torna-se uma barreira para o estudante com autismo, como exemplificado por *Hermes*:

*Trabalhos em grupo são complicados. Já acabei fugindo para o banheiro chorando quando tive que fazer um. As pessoas foram até que compreensivas comigo, mas a experiência foi péssima. Preferia ter feito sozinho, mas, apesar de ser eximido da apresentação em público, ainda tinha que me reunir com o resto do grupo para a parte escrita.  
(Hermes)*

Esse fato também foi constatado em outros estudos como Arai e Nuernberg (2016) e Van Hees, Moyson e Roeyers (2014), que apresentaram as dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA na realização de trabalhos em grupo. Todavia, como apresenta o segundo estudo, os estudantes com autismo se esforçavam para participar das atividades em grupos por considerarem ser esta uma oportunidade de se engajar socialmente com outros estudantes. Em sua pesquisa, Camargo e Bosa (2009) constataram que a convivência de crianças com autismo com seus pares da mesma idade é uma oportunidade para desenvolver competências e habilidades sociais e poderá impactar positivamente em sua aprendizagem e desenvolvimento



emocional. Com adultos com autismo, isso também poderá ser uma oportunidade para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Como apresentado, a experiência da deficiência – no caso, o autismo – traz dificuldades (por exemplo, hipersensibilidade) que podem causar sofrimento para o estudante em atividades que exigem relação mais intensa e direta com outros estudantes. Isso não quer dizer que essas atividades não possam ser feitas, mas é importante considerar as necessidades do estudante com autismo. Para que ele possa ter outras experiências e aprendizagens, pode-se pensar em algumas alternativas como realizar o trabalho com menor número de membros, em trio ao invés de grupo e, se necessário com a ação de um mediador para que haja um processo de aprendizagem mútua do estudante com autismo com os outros estudantes e a experiência seja agradável, ou uma seleção cuidadosa de quais estudantes poderiam compor o grupo, ou ainda, a alternativa de trabalho individual (TAYLOR, 2005). Deve-se analisar caso a caso, considerando que os estudantes com autismo são diferentes um do outro e não há uma receita pronta. O ingrediente principal será sempre a flexibilidade. Para tanto, é imprescindível o professor estar atento a isso e realizar seu planejamento considerando essas diferenças.

*Ártemis* traz uma dificuldade corporal que na relação com o ambiente cria uma barreira na comunicação: “*Às vezes as pessoas não me entendem por causa da minha dicção*”. Todavia é importante esclarecer que a barreira é criada não em função do seu “déficit”, mas pelo fato de nesse contexto acadêmico ser usado um único modo de se comunicar, ou seja, a dificuldade é causada pelo corpo (dicção) na relação com um ambiente (capacitista/normativo).

Estudos como de Van Hees, Moyson e Roeyers (2014), Anderson, Stephenson e Carter (2017), Gelbar, Shefyck e Reichow (2015) e Toor, Hanley e Hebron (2016) identificaram que os estudantes com autismo sofriam com sobrecarga sensorial causada por luzes piscando, o som dos teclados de notebooks, ruídos excessivos, grandes multidões, dentre outros. Evidencia-se, assim, que a hipersensibilidade sensorial é uma característica comum nas pessoas com TEA; o que também é constatado nesta pesquisa, conforme relatado por Poseidon – “*Contato corporal repentino, uma das coisas que me barra, acontece o tempo todo. Consegui fazer que alguns professores não me toquem, mas alguns colegas não respeitam meu espaço*” (Poseidon) – e por Apolo:

*Mas eles têm uma acústica bem ruim, eles têm uma aglomeração muito grande, eles não têm pontos em que eu possa sair se eu me sentir desconfortável, por exemplo [referindo-se ao ambiente]. Existem ambientes que são totalmente pensados para pessoas neurotípicas,*

*para não autistas, e que acabam sobrecarregando ou negligenciando algumas das nossas necessidades, como a iluminação, porque muitos de nós se incomoda com o barulho que as lâmpadas fluorescentes fazem, é tipo um zumbido, é uma coisa bem irritante, e ela tende a se repetir na nossa cabeça e vai... é como se fosse acumulando esse estímulo ao longo do dia. (Apolo)*

A falta de cuidado expressa pela ausência de acessibilidade atitudinal e arquitetônica mencionada pelos partícipes é causada por uma condição física na relação com um ambiente capacitista, no sentido de que o estudante tem que se adaptar a um ambiente construído para um padrão homogêneo de aprendizes (os neurotípicos). A negligência frente às necessidades dos estudantes com autismo pode provocar sua exclusão do espaço acadêmico, como mostra *Apolo*:

*Esse semestre, acabei abandonando uma matéria porque simplesmente o ambiente não me deixava outra escolha. Ele era muito barulhento, ele era um ambiente que me causava sobrecarga sensorial, porque eu tenho bastante dificuldade com a audição e com a visão no geral, eu tenho sensibilidade à luz, então é bem comum que os ambientes me sobrecarreguem, desencadeiem crises, etc.*

Autores (ARAI; NUERNBERG, 2016; VANBERGEIJK; KLIN; VOLKMAR, 2008) acreditam que IES menores possam ser mais benéficas aos estudantes com autismo que têm hipersensibilidade, sofrem se sentem ansiosos no contato com grandes grupos e situações imprevisíveis, por ser provável que ofereçam salas com turmas menores. Todavia, as IES menores podem ter maior despreparo em relação às necessidades dos estudantes com TEA (ARAI; NUERNBERG, 2016).

A falta de acessibilidade comunicacional é uma barreira no processo acadêmico de estudantes com autismo, como mostram *Atenas* e *Apolo*:

*A [Universidade] não avisa nada, nossa... hoje de manhã eu fui oito horas da manhã estar lá na [Universidade] porque a matrícula web "tava" dizendo que a minha matéria era às oito horas da manhã, e aí chegando lá não tinha nada nem ninguém, nenhuma aula acontecendo, nenhum professor, secretaria e coordenação, nada. (Atenas)*

*Apesar da existência do mediador, ainda é uma coisa que você percebe que existe uma barreira de comunicação entre professores e alunos, nesse sentido de que ele não consegue transmitir tão facilmente assim*

*o que ele quer dizer, e o aluno também não consegue se comunicar com o professor direito, e o mediador existe lá, mas talvez com a capacitação ele não precisaria disso. (Apolo)*

Para os estudantes com autismo, a falta de comunicação causa a imprevisibilidade, que pode ser um agravante ou disparador para crises. Na pesquisa de Barbosa e Gomes (2019), as autoras evidenciaram que a imprevisibilidade e falta de rotina na universidade dificultou o processo adaptativo de uma estudante com autismo. As autoras sugerem a antecipação dos acontecimentos para que a estudante se sinta segura, saiba seus objetivos e o que os outros esperam que ela faça, bem como propõem, como uma ação adequada do professor, a apresentação de cronograma de aulas com ementas da disciplina no início do semestre (BARBOSA; GOMES, 2019).

As necessidades dos estudantes com autismo devem ser respeitadas e consideradas no planejamento curricular no ensino superior. Os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes que não são considerados no planejamento demandam um maior esforço dos estudantes com autismo, como expresso no registro a seguir:

*Outra coisa que acaba dificultando é a dinâmica, a didática de alguns professores, porque entende que a turma toda tenha o mesmo ritmo, siga o mesmo ritmo, mas geralmente nós autistas não temos o mesmo ritmo do resto da turma, principalmente quando é algo que não é relacionado a um interesse especial nosso. Então a gente precisa se esforçar o dobro para conseguir a mesma coisa, e às vezes essa mesma coisa não é alcançada no mesmo tempo. (Apolo)*

Uma didática única para diferentes estudantes não é eficiente para todos. Como bem sinaliza Gesser e Nuernberg (2017, p. 158), “o professor não poderá se eximir da responsabilidade em planejar e ministrar suas aulas considerando as necessidades de todos seus alunos, cabendo, assim, introduzir o critério de acessibilidade como parte de seu trabalho docente”.

Quando a acessibilidade não acontece, como um ato de resistência ao contexto opressivo, o estudante tenta caminhos alternativos para sua inclusão, como é o caso de *Atenas*, que conta que pode escolher as disciplinas a ser cursadas e as escolhe pelos professores; antes de se matricular verifica com os colegas como são os professores daquelas disciplinas, entra no *Facebook* deles para conhecê-los melhor, antes de escolher fazer sua disciplina. Todavia, isso é um caso particular, no qual ela pode escolher a disciplina, o que não é comum nas IES. Ela

relata que “*Dos professores né, nem todos são bons, e nem todos têm condição de ficar escolhendo como eu consigo escolher, né? Tem muita gente que encontra professor carrasco*”.

A possibilidade de agência sobre seu curso favorece a acessibilidade.

A ética do cuidado prima pelas atitudes que incluem respeito às diferenças. Gesser e Nuernberg (2017, p. 163) esclarecem que o cuidado no ensino superior “se caracteriza como uma ferramenta para o exercício da autonomia, o que tem necessariamente relação com o acesso ao conhecimento e à participação em igualdade de condições aos alunos sem deficiência”. Para tanto, os autores esclarecem que é fundamental que sejam disponibilizados os recursos necessários para que o estudante possa exercer seu direito de escolha.

A acessibilidade não pode ficar restrita ao âmbito estrutural, pois é algo muito mais amplo, como demarcado no registro do participante:

*Para atender os estudantes autistas melhor, assim como toda a comunidade diverso-funcional eu considero muito importante que se pense na acessibilidade para além de rampas e construções, para além de "jeitos". Que a acessibilidade seja incluída desde o discurso do professor, que precisa se atentar ao fato de que existe a necessidade de comunicação visual, simples e alternativa aos alunos, até os espaços de cultura e convivência no campus, como o cinema que poderia fazer uma sessão adaptada para alunos com transtornos de processamento sensorial. (Apolo)*

Para além dos “jeitos”, é necessário o cumprimento das normativas legais de acessibilidade e atitudes inclusivas para que a aprendizagem ocorra. O cuidado é uma questão de justiça social (KITTAI, 2011). *Apolo* sinaliza a importância da disponibilização de diferentes recursos e a introdução de Tecnologias Assistivas (TA), quando necessário:

*Eu tenho bastante dificuldade de concentração para leitura, agora um pouco menos, mas ler textos de 30, 40 páginas ainda é bem complicado para mim, então eles costumam me passar métodos alternativos: podcasts, audiodescrição, documentários, vídeos... e isso me ajuda bastante [...]. Outra coisa que me ajuda é também poder usar recursos de tecnologia na sala, como celular, tablet, notebook. Às vezes eles me ajudam a escrever muito melhor do que se eu ficasse anotando num caderno e começasse a perder as coisas, então eles também ajudam bastante [...]. Para mim e alguns amigos autistas universitários ajudaria muito se fosse normalizado o uso de recursos visuais e práticos nas aulas e o oferecimento de material alternativo diverso com recursos audiovisuais e em comunicações alternativas por exemplo.*

Ao possibilitar o uso dos recursos de TA facilitadores à aprendizagens dos estudantes, poderá com isso também oportunizar sua autonomia, agência e o desenvolvimento de suas potencialidades, rompendo com as dependências desnecessárias (KITTAI, 2011). Do contrário, quando há ausência de cuidado nas relações e organização acadêmica como, por exemplo, quando o professor não comunica alterações de horário com antecedência ao estudante com autismo ou quando a informação do site não é atualizada, criam-se barreiras à acessibilidade que, como na situação expressa por *Atenas*, podem acarretar dependências desnecessárias:

*Quase nunca dá para saber quando o professor falta ou chegará atrasado. [...] A [nome da IES] não avisa nada, nossa... hoje de manhã eu fui oito horas da manhã estar lá na [nome da IES] porque a matrícula web "tava" dizendo que a minha matéria era às oito horas da manhã, e aí chegando lá não tinha nada nem ninguém, nenhuma aula acontecendo, nenhum professor, secretaria e coordenação, nada! Só uma vigia lá que deixou a gente olhar os papezinhos nos avisos para ver se tinha alguma coisa avisando, nada. E aí por sorte no grupo de WhatsApp da minha turma anterior que avisaram "ah, não, nessa matéria não precisa assim tanta presença, vai marcar com seu professor". Poxa, eu tive que acordar cedo num sábado e ir lá para descobrir isso, e só descobri por que eu tive a sorte de ter um grupo de WhatsApp, que outras pessoas não teriam isso, né?*

Como afirma Kittay (2011, p. 57, tradução nossa), a dependência pode ser socialmente construída e “as instituições e práticas opressivas e injustas criam variadíssimas formas de dependência desnecessária e estupidificante”. Um contexto educativo que esteja atento às necessidades dos estudantes com autismo possibilitará a interdependência que faz parte das relações sociais, e não anulará a autonomia e a agência desses estudantes.

O DUA é uma alternativa fundamental, por entender que as diferentes formas de estar no mundo exigem flexibilidade curricular para atender as especificidades de todos e ações de respeito às diferenças. Ao contrário do que alguns professores pensam, atender as especificidades de estudantes com deficiência não é dar a eles um atendimento VIP, como relatado por *Atenas*: “[...] muitos professores que acham que adaptações são... sei lá, um tratamento VIP ou alguma coisa assim, especial”. Isso é uma questão de direito, visto que algumas pessoas, para terem o mesmo acesso que outras, necessitam de condições diferenciadas, embora as condições diferenciadas não sejam compreendidas como um direito pelos acadêmicos, como mostra *Afrodite*: “eles não entendiam quando eu estava com ledor ou

*não estava na sala para fazer prova*”. É legalmente garantida ao estudante com deficiência a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015).

O desconhecimento sobre o TEA pode provocar acomodação e dificuldade dos professores de compreenderem a real necessidade do estudante e, conseqüentemente, de entenderem por que as adequações no currículo devem ser realizadas. Taylor (2005) afirma que pode ser difícil para o professor que não está familiarizado com as implicações da condição do autismo entender os ajustes necessários na prática acadêmica e, para tanto, muitas vezes o professor tem que ter aconselhamento e apoio ao ensino para estudantes com autismo. Esclarece que a variabilidade de características proporcionada pelo TEA (uns falam raramente, outros falam constantemente e têm dificuldade de ficarem quietos, etc.) pode ocasionar a dificuldade em realizar ajustes adequados no ensino superior.

Taylor (2005) esclarece que a equipe acadêmica e os colegas, por não conhecerem o autismo e não saberem da existência de estudantes com TEA, priorizam as adequações para os estudantes com deficiências mais visíveis. Para Arai e Nuernberg (2016), poucas pessoas possuem um conhecimento legítimo sobre a condição, sobretudo no que tange aos estudantes com TEA, tornando mais difícil para os educadores do ensino superior estimarem as dificuldades encontradas pelos alunos autistas e compreenderem suas características sociais e funcionais.

De acordo com Taylor (2005), pode haver tensão entre o direito de confidencialidade do estudante e a exigência de conhecimento sobre sua condição para a realização das adequações necessárias.

É necessária a ética do cuidado também na formação do corpo acadêmico. Como sinaliza *Apolo*, “*uma das principais dificuldades no ambiente acadêmico para um autista, é lidar com o despreparo dos profissionais em geral*”. O cuidado não deve ficar restrito à ação dos docentes, mas deve ser uma prática de toda a instituição. Nas palavras de *Apolo*: “*acho que o trabalho junto com a comunidade de alunos para lidar com essas diferenças, para lidar com a deficiência do outro, e uma conscientização mesmo por parte da população em geral da Universidade*”.

Oferecer formação aos docentes e ao corpo acadêmico em geral é uma forma de possibilitar o cuidado. Como mostra *Apolo*, “*curso de capacitação, eu acho que poderia ajudar muito, tanto na sala de aula quanto na convivência, e na inclusão das pessoas autistas na*

*Universidade*". Mas, como denuncia *Apolo*, isso muitas vezes não acontece nas IES: "a instituição, ela não oferece, ela não oferece essa capacitação". Do mesmo modo, *Apolo* fala sobre a importância de as IES investirem em estrutura.

*eu tenho aula de escultura num galpão que é extremamente barulhento, ele tem uma acústica horrível, e que acaba me desconcentrando muito, então eu não consigo ficar parado naquele galpão, eu não consigo me concentrar para fazer os trabalhos, e aí eu tenho que ir para um espaço separado da turma, e de repente seria melhor, assim, para mim pelo menos, conseguir fazer o trabalho junto com toda turma, só que não "tá" sendo muito possível.*

Nessa mesma perspectiva, *Atenas* traz os problemas que encontra no espaço acadêmico que necessitam de maior atenção dos gestores:

*Salas caindo aos pedaços, com muita luz, o chão que reflete a luz na cara, e eu tenho que procurar onde sentar para não ficar cegando a luz, que aí do lado de fora tem um monte de pessoas conversando, e lá do outro canto tem uma música alta tocando que é propaganda de alguma coisa, e aí... tem... "tá" sempre quase em obras, né? Tem todo o barulho de obras acontecendo, e tem um monte de gente fumando, né? Isso daí é ilegal, e todo aquele cheiro espalhado... e (risos) isso só nas partes sensoriais, né? [...] as salas são muito distantes umas das outras, né? Um monte desses problemas que afeta todo mundo, né? Transporte público tal, mas que pro autista é meio que dez vezes pior. Eu poderia ficar listando aqui várias e várias coisas, né?*

A partícipe apresenta vários aspectos que são inadequados para qualquer estudante. Entretanto, para os estudantes com autismo, esses aspectos podem ser desestruturantes. Em concordância com Simi Linton (1998, p. 118, tradução nossa), que afirma que o estudo da deficiência é "um prisma através do qual se pode adquirir uma compreensão mais ampla da sociedade e da experiência humana", entende-se que a falta de acessibilidade trazida por estes estudantes com autismo são reflexo da inadequação no processo educativo para muitos dos estudantes, e que um recurso ou adequação pedagógica disponibilizada para um estudante pode beneficiar a aprendizagem de outros. Pactua-se com essa afirmação, que também é evidenciada no registro de *Atenas*:

*E as pessoas, né, a sociedade, Universidade, faculdade, todo mundo entender que quando você melhora algo para uma pessoa com*

*deficiência você está melhorando algo para todo mundo. Você botar professor compreensivos, que realmente tenham didática, que não estejam interessados no sofrimento do aluno, isso vai melhorar a Universidade como um todo. Se você coloca acessibilidade, se você diminui os barulhos, a sobrecarga sensorial, se você cria outras unidades de restaurante universitário para evitar estar superlotado, isso vai melhorar para todo mundo, né? Quando você aumenta a acessibilidade você melhora a vida de todos, não só da pessoa com deficiência. (Atenas)*

A deficiência funciona como uma lente de aumento para a falta de acessibilidade existente na academia, que é prejudicial para todos os estudantes, como bem retratado nas palavras de Atenas. A falta de acessibilidade não se concentra somente dentro da sala de aula e espaços educativos; outros espaços que estão dentro da IES, mas muitas vezes não são geridos por ela, devem ser orientados para o atendimento aos estudantes com autismo e fiscalizados pela instituição para que a acessibilidade aconteça. *Apolo* nos mostra em sua fala que a falta da ética do cuidado permeia toda a IES:

*O restaurante universitário, que foi todo gradeado para impedir alunos de entrarem, e aí nós só temos uma porta de saída e eu me sinto preso, é um lugar muito pequeno para muitos alunos, tem muito barulho e, enfim, eu sempre passo mal quando tem que ir lá. [...] cinema universitário, [nome do cinema] que a gente tem, a maioria das sessões, não tem uma sessão que seja separada para pessoas com dificuldade de processamento auditivo, ou com problemas sensoriais. Então são ambientes que a gente acaba não conseguindo frequentar, o que poderia ajudar na convivência e interação, poderia ajudar muito na vida universitária em geral, a gente acaba ficando um pouco limitado.*

Esse registro deixa claro que para uma prática pautada na ética do cuidado eficaz para a inclusão é necessário, além de romper com o capacitismo e considerar a interdependência, o investimento em ambientes e práticas que favoreçam a participação social. A ausência de um acolhimento adequado está nas diferentes esferas da vida acadêmica. Isso implica tanto os espaços internos quanto os externos. A acessibilidade não pode se restringir ao espaço interno da IES, pois a falta de acessibilidade urbana pode impossibilitar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, a exemplo de *Hermes*, que tem dificuldade de chegar a universidade pela falta de acessibilidade no espaço público: “*O transporte para a faculdade é meio difícil porque preciso pegar metrô e ônibus, além de passar pela rodoviária. Não gosto*



*de locais cheios ou barulhentos e, dependendo do horário da grade, preciso enfrentar horários de pico”.*

Sobre o acesso à universidade, Gesser e Nuernberg (2017) alertam para o fato de que a acessibilidade envolve também a relação com a cidade, pois o acesso deve ser pensado não só dentro da universidade, mas inclusive da residência do estudante com deficiência até à universidade. Complementam defendendo que “a garantia do acesso dos alunos com deficiência na universidade passa pela construção de uma cidade inclusiva, pautada nas normas técnicas do desenho universal” (GESSER; NUERNBERG, 2017, p. 155).

*Atenas* registra recursos, ambientes, estratégias e atitudes importantes para possibilitar a inclusão dos estudantes com autismo na universidade:

*Ter acesso a recursos oferecidos a outras deficiências (como vídeos com legenda, por exemplo); ter lugar tranquilo para estudar e se alimentar; ambientes de descanso sensorial; discussão do tema estudado em sala de aula, para que se mostrem em perspectivas diferentes; [...] compreensão dos colegas, professores, coordenação, né? É... a acessibilidade atitudinal.*

A falta de acessibilidade faz com que estudantes com deficiência não consigam acessar ou permanecer no ensino superior. *Atenas* delata a exclusão vivida pelas pessoas com autismo “não falantes” e manifesta seu desejo pela inclusão de todos:

*Eu queria que tivesse programas, leis, políticas públicas, tudo isso e mais um pouco destinados a colocar autistas não falantes na faculdade. Porque eu sei que têm muitos que podem, que querem, mas que não têm como fazer nesse momento da forma como a nossa acessibilidade está, né? Botar mais políticas de comunicação alternativa, de pressão de competência, né? A gente tem problemas de base que vão aumentando até chegar na faculdade, né? Deixando praticamente todos fora do ensino superior. Eu não sei de nenhum autista não falante que tem o ensino superior no Brasil, e isso é muito sério! Eu queria que tivesse mais porque com certeza isso daí é um caso de exclusão social bem sério.*

Apesar de não haver um registro oficial – como, por exemplo, o Censo do Ensino Superior do INEP – que apresente as características orgânicas dos estudantes com autismo no ensino superior, é provável que haja essa ausência de estudantes com autismo não verbal na academia, como expresso pela partícipe.

Mesmos as barreiras sendo frequentes, há também os facilitadores para a acessibilidade dos estudantes com autismo que compõem o espaço acadêmico. Deste modo, alguns espaços como a biblioteca aparecem como espaços onde o cuidado é presente, conforme mostra *Apolo*: “*A biblioteca é um lugar que eu passei a frequentar bem mais recentemente, mas eu acho aquele espaço muito bom, principalmente porque tem divisões de espaço onde eu consigo me isolar se eu precisar ou se eu achar mais conveniente*”.

*Hermes* e *Atenas* registram a importância dos núcleos/setores de acessibilidade e determinados profissionais nas universidades para a eliminação de barreiras à inclusão desses estudantes e para garantia do que está preconizado pelas leis:

*Uma sala que atende pessoas com necessidades especiais (PPNE), onde posso ir quando tiver dúvidas, problemas, crises de ansiedade ou simplesmente quiser falar com alguém sem me preocupar com todas as variáveis das interações sociais [...]. As assistentes sociais são ótimas e me ajudam muito com questões burocráticas e localização.*

O núcleo/setor de acessibilidade é um serviço de apoio importante disponibilizado pelas IES aos estudantes com deficiência, à medida que analisa as necessidades de cada estudante para que sejam escolhidos os recursos e tecnologias mais adequadas e as ações necessárias à garantia da acessibilidade desse estudante. A relação do estudante com autismo e o núcleo/setor não pode ser vista e nem estabelecida como uma relação de dependência no sentido negativo, mas constituída como uma relação de interdependência, que, no plano da educação, é uma resposta à justiça social necessária (GESSER; NUERNBERG, 2017). Como visto anteriormente, o cuidado era restrito ao âmbito privado, e nas IES essa lógica se reproduz à medida que se compreende a responsabilidade pelo cuidado como exclusiva dos núcleos/setores de acessibilidade, mantendo assim uma cisão entre o cuidado público e privado, identificado na pesquisa de Gesser e Nuernberg (2017, p. 163), na qual essa cisão “obstaculiza que os professores e demais técnicos da universidade assumam o cuidado do aluno com deficiência”. Embora o núcleo/setor de acessibilidade seja importante para a construção da acessibilidade no ensino superior, dependendo de como o trabalho é realizado acaba se tornando mais uma barreira, quando há “*dificuldade de diálogo entre os estudantes e o núcleo de acessibilidade*” (*Apolo*).

Para se construir acessibilidade é importante ir além da técnica, do que está previsto nos manuais (ALVES, 2016). *Eros* afirma:

*Eu acho que as pessoas não tentam entender muito o tema ao fundo. Porque é preciso sair da zona de conforto para isso. Eu acho que é diferente entender autismo tecnicamente e realmente se colocar no lugar. [...] porque na Universidade as pessoas não são muito sensíveis. Acho que falta isso.*

A acessibilidade para o estudante com autismo se faz a partir do diálogo COM eles. É imprescindível sua participação no processo e o diálogo constante, pois eles são os experts de sua própria experiência. Deixá-los de fora dessa construção seria no mínimo contraditório. Alguns podem ter dificuldade para o diálogo, e uma alternativa para efetivar a comunicação seria o uso das mídias (WhatsApp, e-mail etc.)

Outro ponto importante emergido na pesquisa se refere à falta de cuidado, também presente nas pesquisas acadêmicas. Ao tentar romper com a lógica muito comum nas pesquisas acadêmicas do fazer “PARA” o outro e não “COM” o outro, inspirados nos estudos emancipatórios (MARTINS et al., 2012), esta pesquisa contou com a participação dos estudantes com deficiência desde a construção dos instrumentos de pesquisa até o levantamento das informações. Esse fato foi enaltecido pelos partícipes, a exemplo de *Eros*, nos seus agradecimentos finais: “*agradeço, nunca ninguém tinha se preocupado assim antes. Tomara que isso ajude muita gente que não pode falar*”.

A representação, a corporeidade e a identidade autista estão atreladas e se materializam no ativismo de muitos estudantes com autismo, como apontam esses registros:

*Eu participei de algumas pesquisas e discussões. Eu acho importante dar meu depoimento. [...] Eu tento participar sempre que eu posso, mas às vezes eu fico com vergonha quando tem muita gente. Mas eu já dei entrevista para o jornal daqui de [cidade] sobre esse tema. Tem filmes como Temple Grandin que explicam bem como é. (Eros)*

*Eu costumo participar junto ao Núcleo de Acessibilidade, com outros alunos com deficiência dando opiniões, buscando por adaptações e mudanças. É importante o engajamento da comunidade de pessoas com deficiência nesse processo justamente por ser nosso direito a participação na vida da comunidade acadêmica. (Apolo)*

O ativismo e a representação proporcionados pelos partícipes no contexto acadêmico, a exemplo de *Apolo*, objetivam mudanças para si e para o coletivo, como expresso em sua fala: “*Porque é importante afirmar minha identidade enquanto autista em um espaço que muitas*

*vezes direciona a alunos como eu várias micro agressões e não está preparado para lidar comigo. Só assim consigo buscar mudanças para mim e outros estudantes como eu”.*

O ativismo acadêmico, ao mesmo tempo em que é uma forma de resistência, é um ato colaborativo para a formação do corpo acadêmico, objetiva mudar o cenário social e promover a igualdade. Garland-Thomson (2002) destaca dois tipos de ativismo: o ativismo dos meios de comunicação e o acadêmico, mas que nem sempre tem potência transformativa. A autora questiona como o corpo da pessoa com deficiência é representado nos meios de comunicação e como as formas de representação, que são baseadas em modelos normativos, irão produzir sofrimentos, exclusão etc. Ela lembra que o corpo da pessoa com deficiência é um corpo político, e que esse corpo não é neutro à medida que tem uma produção discursiva sobre ele.

Conforme já visto, as pessoas são diferentes, e o que é um facilitador à acessibilidade para alguns pode ser uma barreira para outros. Não se pode tratar todos como uma massa homogênea. O Desenho Universal para Aprendizagem aparece como uma alternativa para efetivar a ética do cuidado na educação, sendo que, como afirmam Bock, Gesser e Nuernberg (2019, p. 1) “a organização do ensino na perspectiva do DUA pode ser caracterizada como uma estratégia de cuidado voltada à garantia do direito à educação a todos”. Assim, ao romper com um formato único de ser estudante, o DUA evita a exclusão, como no caso da exclusão sofrida por *Apolo* que, na relação estabelecida do seu corpo (que sente de modo diferenciado) com um ambiente/contexto “tamanho único”, é cobrado de obter resultado no mesmo tempo dos outros estudantes:

*Então, de repente a lâmpada não tá atrapalhando a pessoa que tá do meu lado, o professor falando não tá atrapalhando a pessoa que tá do meu lado, não tá... ele apressando tá ajudando essa pessoa a chegar aonde ele quer que ela chegue, só que no nosso caso é bem diferente porque, fora todos os estímulos do espaço que a gente tem, que é as luzes, os barulhos, as..., enfim, as imagens, nós ainda temos aquela cobrança de conseguir chegar no mesmo resultado, ao mesmo tempo, que os outros alunos, que as outras pessoas, de ter que no final apresentar o resultado de tudo ao mesmo tempo e... senão a gente tem problema de... de não conseguir se encaixar nisso. (Apolo)*

O DUA rompe com o processo de ensino homogêneo ao incorporar variabilidades de práticas e estratégias de ensino e enfrentar a produção e naturalização do capacitismo, bem como incorpora a essencialidade da interdependência e ao mesmo tempo potencializa a participação e a agência. Ele fornece um modelo flexível para a elaboração dos objetivos,

métodos, recursos e avaliações que contemplam todas as diferentes formas de aprender e, para isso, o uso de tecnologia se torna um componente essencial (ELDER, HINSHAW; SAKALLI GUMUS, 2013). Como sugerido por Taylor (2005) em atividades avaliativas/exames para estudantes com autismo, de acordo com sua necessidade, vale a oferta de um tempo adicional, sala separada para realizar a atividade, e disponibilizar um computador para escrever.

Autores (DOMINGS; CREVECOEUR; RALABATE, 2014; TAYLOR; COLVIN, 2013) defendem a importância da aplicação dos princípios do DUA no processo de ensino e aprendizagem para eliminar as barreiras dos estudantes com TEA e oportunizar que esses estudantes sejam bem-sucedidos. A partir da implementação do DUA, os estudantes com autismo podem aprender no seu ritmo, e ter progressos juntamente com seus colegas e para além deles; podem se envolver com a turma e o conteúdo, tendo os mesmos objetivos de aprendizagem (DOMINGS; CREVECOEUR; RALABATE, 2014).

Contrastando com abordagens tradicionais, Domings, Crevecoeur e Ralabate (2014, p. 21) trazem dois exemplos instrucionais com aplicação do DUA “para o desenvolvimento de competências literária, compreensão social e emoção, áreas que pode ser particularmente difícil para alunos com TEA”, os quais que podem beneficiar todos os alunos, a saber: 1) uso de um volume de voz apropriado e 2) desenvolvimento da leitura e compreensão de estratégias. Oferecem outros exemplos adicionais de estratégias para os professores que podem fornecer vários meios de representação dos estudantes: esclarecer o vocabulário no conteúdo; ilustrar o conteúdo por meio de várias mídias; apresentar organizadores gráficos; criar avatares de voz para o texto digital; dentre outras (DOMINGS; CREVECOEUR; RALABATE, 2014).

O DUA, ao propor um ambiente educacional flexível, colaborativo, com diferentes recursos para contemplar diferentes perfis, valorizando a variação humana e a interdependência e potencializando a agência e a representação dos estudantes com deficiência, aparece como alternativa para a acessibilidade e inclusão dos estudantes com autismo no ensino superior.

## 5 CONCLUSÃO E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

---

A inclusão como consequência do processo iniciado na Educação Básica se torna uma bandeira política na legislação e na política de ações afirmativas, expressadas em decretos, portarias e leis para a garantia do acesso e da permanência de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior. O cenário brasileiro da educação superior proporcionou, por meio de dispositivos legais, a democratização do acesso às pessoas com deficiência e o fortalecimento de ações com vista à sua permanência no ensino superior. Nesse contexto, o processo de inclusão das pessoas com TEA se caracteriza positivamente como um desafio como mostram os números do INEP e do perfil traçado nesta pesquisa.

Num contexto de contradições, o Brasil, um país que se destaca pelo número de aportes legais que garantem o direito das pessoas em situação de vulnerabilidade, vive a não efetivação de direitos básicos, por, entre outros motivos, cortes financeiros na saúde, na educação, e em outros setores responsáveis por proporcionar o cumprimento desses direitos. Nesse contexto, o conservadorismo político e social propicia atitudes preconceituosas, homofóbicas, racistas, capacitistas e as tornam algo natural, e o embate com grupos de resistência, vários dos quais com o protagonismo de pessoas com deficiência, mulheres negras, mulheres com deficiência – ativistas que lutam pela pauta dos Direitos Humanos.

Mesmo com a legislação defendendo a acessibilidade como um direito de todos e a crescente inserção dos estudantes com deficiência no ensino superior, o acesso e permanência dessas pessoas no ambiente educacional ainda é um desafio, como esta pesquisa comprova, corroborando achados anteriores de outras pesquisas. Como parte do escopo de pessoas com deficiência e foco deste estudo, as pessoas com TEA enfrentam também significativos desafios.

É importante marcar que as legislações e ações governamentais se constituem de acordo com a cultura política vigente e o grau de organização da sociedade civil, podendo, assim, ter avanços ou retrocessos na garantia dos direitos da pessoa com deficiência. É preciso destacar que essas políticas inclusivas estão sob forte ameaça com a mudança da política pública do Governo Federal a partir das eleições de 2018. Os avanços até aqui conquistados podem ser revertidos, caso prossiga o ataque às universidades feito pelo novo governo brasileiro.

Na contramão desse contexto atual de retrocessos, com o intuito de contribuir para a construção de posicionamentos que busquem garantir a ampliação de direitos, a participação equitativa e a acessibilidade de estudantes com autismo na IES, esta pesquisa objetivou analisar

as condições de acessibilidade do estudante com TEA no Ensino Superior Brasileiro a partir da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores (membros de núcleos de acessibilidade ou setor similar).

Na análise dos dados obtidos pelo Censo do Ensino Superior, conclui-se que há um crescente aumento de estudantes com TEA no ensino superior de 2011 a 2013, provavelmente impulsionado pela expansão de cursos de graduação e pelas políticas públicas voltadas ao ensino superior como, por exemplo, a lei que garante reserva de vagas para pessoas com deficiência, os programas de bolsas de estudo e financiamento estudantil, dentre outras. Contraditoriamente, houve uma pequena queda em 2014 e 2015 e a estabilização das matrículas em 2016, o que faz pensar que essas ações governamentais não foram suficientes, nesse período, no sentido de garantir aumento de acesso a esses estudantes no ensino superior. Pressupõe-se que os reflexos da materialização das ações afirmativas, do aumento de reserva de vagas, da constituição dos Núcleos de Acessibilidade nas IES, dentre outras, principalmente voltadas às IES públicas, serão percebidos em período posterior ao ano de 2016, havendo necessidade de continuidade desta pesquisa e de outras com o uso de metodologia qualitativa para o aprofundamento dos dados obtidos.

Ao realizar o mapeamento do perfil dos estudantes com TEA no ensino superior, constata-se uma fragilidade nos dados oficiais disponíveis. Isso remete à reflexão sobre o compromisso, o processo e o controle na construção dos dados. Embora com essa limitação, a pesquisa traz de forma consistente as características do perfil sociodemográfico dos estudantes com TEA, que em sua intersecção podem produzir situações de desigualdades em maior ou menor grau e barreiras de acesso e permanência no ensino superior. Esses aspectos devem ser considerados ao se pensar políticas públicas e ações afirmativas, bem como ações que visem à inclusão desses estudantes.

Por meio das informações registradas pelos gestores, evidenciou-se que os núcleos de acessibilidade realizam várias ações em prol da garantia de acesso e permanência dos estudantes com TEA no Ensino Superior. No contexto acadêmico, no qual não se tem efetivada uma cultura inclusiva, o núcleo de acessibilidade (ou setor similar) é essencial para a eliminação das barreiras à acessibilidade desses estudantes. Todavia, a condição de acessibilidade foi considerada como regular pela maioria dos gestores/partícipes. As barreiras atitudinais e metodológicas aparecem em destaque nos registros e a necessidade de formação permanente pelas equipes técnicas como um importante facilitador para a acessibilidade. Evidenciou-se que os núcleos têm constituição e práticas diferenciadas e que não há uma política comum que

conduz a ação de todos os núcleos. Isso, por vezes, acaba gerando uma confusão do que é ou não competência do núcleo, fazendo com que alguns deles assumam tarefas de outros setores para responder a demanda do estudante com autismo ao invés de preparar o setor para este atendimento, bem como desenvolvam atividades administrativas, pedagógicas, da área da saúde, o que aumenta desproporcionalmente a demanda em relação à equipe de atendimento.

Os professores/partícipes demonstraram diversas situações que podem ampliar ou obstaculizar a participação de estudantes com TEA no ensino superior, tanto de ações que partem das IES, quanto dos próprios professores, quanto dos estudantes. Na perspectiva desses professores, a barreira metodológica e atitudinal são as que mais aparecem no processo educacional dos estudantes com TEA. Em contraponto, são os facilitadores metodológicos e atitudinais também os mais evidentes nos registros desses professores. Ações dos docentes voltadas à acessibilidade para os estudantes com TEA se centram na acessibilidade metodológica e em menor incidência na atitudinal. Destacam a importância do diagnóstico e evidenciam uma tendência a tornar o diagnóstico como determinante da ação docente. É preciso se desvincular das amarras do diagnóstico e voltar os olhos para a pessoa, que vive uma experiência interseccional e traz em si uma impressão digital histórica que lhe faz única.

O autismo aparece também não como um fator limitante em si, mas como positividade, no sentido de trazer potencialidades facilitadoras no processo ensino e aprendizagem. Denunciam as condições imposta pelas IES, como o número alto de estudantes por turma e as demandas cotidianas na instituição, os quais dificultam o trabalho dos professores. Essa precariedade de recursos didáticos/pedagógicos no contexto acadêmico não é uma realidade exclusiva dos estudantes com TEA, mas atinge tanto os estudantes em geral quanto os professores. Para vencer essa precariedade é preciso que os professores do ensino superior, além de estarem abertos para acolher as diferenças individuais existentes em sala, sejam criativos e resilientes para oportunizar experiências diversas aos estudantes, considerando que não há um modelo de aprendizagem único para o estudante com autismo ditado por um diagnóstico, ou seja, para oferecer uma maior variabilidade metodológica e ferramentas facilitadoras para a aprendizagem de acordo com o perfil de cada aprendiz.

É importante considerar que os professores/partícipes possivelmente possuem alguma relação ou pré-disposição frente a inclusão, visto que se propuseram a participar voluntariamente da pesquisa sobre acessibilidade para o estudante com autismo. Evidencia-se, também, um esforço dos professores em possibilitar a acessibilidade para esse grupo. Porém, eles se sentem despreparados e sentem falta de apoio das IES. Esse despreparo traz uma situação



ambígua: alguns professores, interessados na aprendizagem do estudante e sem o preconceito que o diagnóstico pode proporcionar, trabalham com o estudante como com qualquer outro estudante, respeitando suas diferenças; por outro lado, para outros professores, esse despreparo possibilita um tratamento inadequado às necessidades dos estudantes com autismo.

São notórios os desafios para que sejam implementadas ações inclusivas. Estas requerem um processo contínuo de autoavaliação, conhecimento, questionamento referente a situações em que os estudantes se encontram e as relações de poder micro e macroestruturais presentes. Não há uma forma única de fazer e nem o recurso ou os instrumentos mais adequados para a prática inclusiva, pois vai depender do contexto, das relações e dos sujeitos que compõem o ambiente educacional. Acredita-se que pela complexidade que exige o processo de inclusão, esta seja pensada coletivamente, numa proposta de rede, para que na troca de múltiplos conhecimentos, experiências, saberes e fazeres, as dúvidas e angústias possam ser resolvidas e propostas inclusivas inovadoras sejam construídas, sendo a acessibilidade efetivada. Acrescenta-se a isso a imprescindível participação das pessoas com deficiência em todo o processo, tanto no conteúdo curricular, como na formação de professores, quanto dos próprios estudantes na construção da acessibilidade. Defende-se que não é possível oportunizar condições adequadas de acessibilidade aos estudantes com autismo no ensino superior sem a participação efetiva desses estudantes em todo o processo.

Ressalta-se a importância de as IES investirem recursos humanos e pedagógicos, bem como na formação docente. Da mesma forma, o docente universitário deve estar aberto a novos conhecimentos e se propor a uma docência inovadora e colaborativa, quebrando as amarras do diagnóstico e se concentrando numa prática pedagógica flexível e que respeite os diferentes perfis e ritmos de aprendizagem.

A padronização de um formato único no processo de ensino e aprendizagem não favorece a aprendizagem de todos, o que torna necessário o reconhecimento das diferenças que são intrínsecas ao processo inclusivo no contexto universitário. Isso se confirma ao se constatar que os facilitadores para a acessibilidade para os estudantes com autismo são fruto das metodologias usadas pelos professores, considerando as especificidades dos estudantes (acessibilidade metodológicas) e de suas atitudes (acessibilidade atitudinal). Assim, para além dos investimentos materiais que são necessários, é preciso ousar, criar, flexibilizar, possibilitar a participação dos estudantes e promover a reflexão sobre as diferenças para a reinvenção das práticas para melhorar as condições de acessibilidade desses e todos os estudantes no contexto acadêmico.

A variabilidade de estudantes que fazem parte do contexto universitário, além do espectro de variações que compõe o autismo, remete à necessidade de um trabalho que possa ampliar as condições de acesso e participação, dentre elas uma possibilidade é na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), no qual são os estilos e ritmos de aprendizagem que estão em evidência e não a deficiência em si. A partir do DUA, se desloca o olhar da deficiência para pensar o currículo e as estratégias para atender os diferentes perfis de aprendizes. É preciso reverter o quadro, apresentado nessa pesquisa, em que nas estratégias de apoio para os estudantes com TEA, segundo a perspectiva dos professores pesquisados, está a não disponibilização de materiais pedagógicos adequados ao estilo de aprendizagem do estudante com TEA e a necessidade de maior investimento na adequação no currículo para atender as necessidades dos estudantes.

Nos registros dos estudantes fica evidente que a acessibilidade de forma adequada para o estudante com autismo, e todo o aporte legal que a preconiza, ainda não se traduz em muitas das práticas de gestão, estrutura e organização do ensino superior, salvo algumas atitudes de profissionais e estudantes mais abertos e sensíveis à pauta do autismo e alguns espaços como a biblioteca. A falta de cuidado no processo de ensino e aprendizagem, nos espaços de alimentação e lazer, são marcados pelos estudantes com autismo como uma barreira à sua inclusão. O capacitismo aparece contundentemente como barreira à acessibilidade nos registros dos estudantes, bem como nos registros dos gestores e professores. Isso leva à constatação de que a barreira atitudinal é um impeditivo significativo para a acessibilidade dos estudantes com autismo no ensino superior.

Deste modo, pode-se afirmar que o primeiro passo para se obter condições adequadas de acessibilidade aos estudantes com autismo é proporcionar ações que resultem no rompimento do capacitismo presente no espaço acadêmico. Nesse sentido, para se romper com o capacitismo e suas consequências nocivas ao processo acadêmico dos estudantes com autismo, sugere-se a formação docente, a inclusão da deficiência no conteúdo acadêmico como variação humana e a participação dos estudantes com autismo nos diversos espaços de discussões acadêmicas.

A intersecção da deficiência com outros marcadores sociais, bem como a interdependência, é registrada como parte da experiência dos estudantes no contexto acadêmico. Do mesmo modo, o ativismo aparece como forma de resistência à falta de acessibilidade e colaboração em pesquisas, debates e discussões sobre a temática do autismo.

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, constata-se que existe um duplo desafio para se alcançar condições de acessibilidade satisfatórias para o estudante com autismo no

ensino superior, que proporcionem a inclusão de fato e de direito a esse grupo. O primeiro é de ordem macro, relacionado à lógica das políticas públicas atuais. O outro é de ordem micro, pois é preciso melhorar ainda mais as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência nos ambientes internos da IES. É possível que algumas estratégias, apontadas nesta e em outras pesquisas, sejam necessárias como facilitadoras dessas dimensões como, por exemplo, a dilatação do tempo para execução de provas e atividades, a utilização de Tecnologia Assistiva (TA) de apoio a aprendizagem, o uso de informações visuais e comunicação objetiva e sem linguagem figurativa, a eliminação de barreiras que provoquem desconforto sensorial, o aviso prévio sobre as mudanças no cronograma e horários, dentre outros facilitadores.

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

Reafirma-se, assim, a importância de a acessibilidade ser construída “COM” a participação dos estudantes envolvidos e por meio do contato direto do professor(a)/gestor(a)/colega/ funcionários(as) com esses estudantes, para que ela aconteça de fato e não somente de direito, tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços de discussão e de construção de políticas públicas.

Algumas lacunas presentes nesta pesquisa podem servir como incentivo para o desenvolvimento de futuras pesquisas que possam ampliar o conhecimento sobre o fenômeno estudado. O presente estudo não teve como propósito investigar cada marcador social (raça, sexo, geração, regionalidade etc.) que intersecciona com a deficiência, apresentado no perfil dos partícipes. Contudo, esses marcadores são constituintes dos partícipes que na relação com o contexto social podem produzir maior ou menor desigualdade, deixando o estudante numa

condição de maior ou menor vulnerabilidade e isso limitar ou impedir a condição à acessibilidade desses estudantes.

Nota-se, assim, a necessidade de pesquisas que utilizem uma metodologia que dê conta desse aprofundamento. Do mesmo modo, reafirma-se a importância de inserir a deficiência como uma categoria de análise transversal às pesquisas com foco em outros marcadores sociais.

Outro dado que não foi possível aprofundar refere-se ao fato de os estudantes com autismo terem a propensão de permanecer no ensino superior mais que os estudantes neurotípicos, apesar de todas as barreiras enfrentadas no espaço acadêmico. O que motiva esses estudantes a enfrentar os desafios e permanecer na academia pode ser um dado importante a ser investigado, com a finalidade de ser incorporado nas estratégias voltadas à acessibilidade. E, por último, devido à pouca adesão à pesquisa, acredita-se que uma pesquisa que utilize estratégias que possibilitem a ampliação do número de partícipes irá aprofundar e ampliar a capacidade de compreender o fenômeno estudado e sua generalização.

Ademais, considera-se que este estudo trará contribuições para diversas áreas por ter um caráter interdisciplinar, principalmente como uma ferramenta para a formação do corpo acadêmico, bem como possibilitar a proposição de caminhos na construção da acessibilidade para o estudante com TEA e na ampliação de políticas públicas voltadas a esse grupo – consequentemente, sua maior participação e condições equitativas de acesso e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

---

- ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050/2015**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- ABRIL. **Guia do Estudante**. São Paulo: Editora Abril, 2019. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- ADAMS, Dawn; DAVIES, Lynda; SIMPSON, Kate; CAMPBELL, Chris. Online learning for university students on the autism spectrum: A systematic review and questionnaire study. **Australasian Journal of Educational Technology**, [s. l.], v. 35, n. 6, p. 111-131, 2019. Disponível em: <<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/5483>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- ALVES, Camila Araújo. **E se experimentássemos mais?** Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais. 2016. (Dissertação de mestrado não publicada) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp. p. 115-125, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/042>>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- ANASTASIOU, Dimitris; KAUFFMAN, James M. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. **Exceptional Children**, [s. l.], v. 77, n. 3, p. 367-384, 2011.
- ANDERSON, Anastasia H.; STEPHENSON, Jennifer; CARTER, Mark. A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. **Research in Autism Spectrum Disorders**, [s. l.], v. 39, p. 33-53, 2017. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946717300521>>. Acesso em: 27 maio 2017.
- ANDIFES. FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Uberlândia: 2019. Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil->

Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

ANDRADA, Bárbara F. Costa Caldeira. Construções narrativas da deficiência no discurso acadêmico brasileiro: modelos teóricos da deficiência e as especificidades do contexto nacional. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA – SEDPCD/DIVERSITAS/USP LEGAL 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anais, 2013. Disponível em: <[http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Barbara\\_Fonseca\\_da\\_C\\_C\\_aldeira\\_de\\_Andrada.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Barbara_Fonseca_da_C_C_aldeira_de_Andrada.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2017.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Transtornos Mentais DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Vol. 1. Disponível em: <[http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudioeducador/2015/DSM\\_V.pdf](http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudioeducador/2015/DSM_V.pdf)>. Acesso em: 27 maio. 2017.

AQUINO, Julio Groppa.; AMARAL, Lígia Assumpção. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ARAI, Aline Akina; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Investigando as barreiras e facilitadores para inclusão dos estudantes com autismo no ensino superior**. [s. l.], 2016. (Mimeo).

ASHBY, Christine. Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 89-99, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/154079691203700204>>. Acesso em: 27 set. 2019.

AYDOS, Valéria. Agência e subjetivação na gestão de pessoas com deficiência: a inclusão no mercado de trabalho de um jovem diagnosticado com autismo. **Horizontes antropológicos**, [s. l.], n. 46, p. 329-358, 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/horizontes/1382>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BAGLIERI, Susan; VALLE, Jan W.; CONNOR, David; GALLAGHER, Deborah. Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. **Remedial and Special Education**, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 267-278, 2011. Disponível em: <<http://rse.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0741932510362200>>. Acesso em: 27 maio 2017.

BARGIELA, Sarah; STEWARD, Robyn; MANDY, William. The Experiences of Late-diagnosed Women with Autism Spectrum Conditions: An Investigation of the Female Autism Phenotype. **Journal of autism and developmental disorders**, [s. l.], v. 46, n. 10, p. 3281–94, 2016. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27457364>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BARNHILL, Gena P.; POLLOWAY, Edward A.; SUMUTKA, Bianca M. A Survey of Personnel Preparation Practices in Autism Spectrum Disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 75-86, 2011. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088357610378292>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BARON-COHEN, Simon; CASSIDY, Sarah; AUYEUNG, Bonnie; ALLISON, Carrie; ACHOUKHI, Marian; ROBERTSON, Sarah; POHL, Alexa; LAI, Meng-Chuan. Attenuation of Typical Sex Differences in 800 Adults with Autism vs. 3,900 Controls. **PLoS ONE**, [s. l.], v. 9, n. 7, p. e102251, 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4100876/>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BARROSO, Denise Araújo; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro De. O uso das tecnologias digitais no ensino de pessoas com autismo no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos, UFSCar. **Anais eletrônicos CIET EnPED**. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/156/151/>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BLACK, Robert D.; WEINBERG, Lois A.; BRODWIN, Martin G. Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. **Exceptionality Education International**, [s. l.], v. 25, p. 1–16, 2015. Disponível em: <<http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol25/iss2/2>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BLOCK, Pâmela; CAVALCANTE, Fátima G. Historical Perceptions of Autism in Brazil: Professional Treatment, Family Advocacy, and Autistic Pride, 1943-2010. In: SUSAN BURCH, Susan; REMBIS, Michael (Eds.). **Disability Histories**. Chicago: University of Illinois Press, 2014. p. 77-97.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal Para Aprendizagem Como Um Princípio Do Cuidado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32 (Publicação Contínua), p. 1-18, 2019. Disponível em: <[https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34504/html\\_1](https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34504/html_1)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal, 1994. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao-qualitativa>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, Brasília, 20/12/2000, p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República; Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Especial para Integração da Pessoa com Deficiência. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: CORDE, 2007.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10/07/08, Seção 1, Edição 131, p. 1. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/99423>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28/12/12, p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/ 2013/ MEC/ SECADI/ DPEEMEC/ SECADI/ DPEE**. Orientação aos sistemas de ensino para implementação da Lei 12.764/2012. Brasília, 21/03/2013 (2013a). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC/SECADI/SESu, 2013b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 07/07/2015, p. 2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 28 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29/12/16, p. 3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24/04/2017, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2019.



BROGNA, Patricia. El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia? **El Cotidiano**, [s. l.], v. núm. 134, n. noviembre-diciembre, p. 43-55, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/325/32513407.pdf>>. Acesso em: 27 maio. 2017.

BURGSTAHLER, Sheryl E.; YOUNG, Michael K. **Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice**. Harvard: Harvard Education Press, 2008.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 22, n. 35, p. 329-338, 2009.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 21, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting Legal Fictions: “Disability’s” date with Ontology and the Ableist Body of Law. **Griffith University**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10072/3714>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

CAST – CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Design Universal para Aprendizagem**. Guidelines Version 2.0. Wakefield, 2011.

CAST – CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **About Universal Design for Learning**. 2013. Disponível em: <<http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.WS0RamjvIU>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/03.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

CDC – CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States**. 2016. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm>>. Acesso em: 27 set. 2019.

CDPD – CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Decreto n. 186, de 09 de julho de 2008; Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 set. 2019.

CEPAM – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL. **Acessibilidade nos municípios**: como aplicar o decreto 5296/04. São

Paulo: CEPAM, 2008. Disponível em:  
[http://www.cepam.sp.gov.br/arquivos/acessibilidade/Acessibilidade\\_nos\\_municipios.pdf](http://www.cepam.sp.gov.br/arquivos/acessibilidade/Acessibilidade_nos_municipios.pdf), p.52-53. Acesso em: 27 set. 2019.

CERCHIARI, Cristiana Mello; PAGANELLI, Raquel. Educação para todos: e as meninas e mulheres com deficiência? **Diversa**, mar. 2018. Disponível em:  
 <<http://diversa.org.br/artigos/educacao-para-todos-meninas-e-mulheres-com-deficiencia/>>. Acesso em: 27 set. 2019.

CIANTELLI, Ana Paula Camillo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-311, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00303.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

CINTRA, Rosana Gonçalves Gomes; JESUINO, Mirtes dos Santos; PROENÇA, Michele Alves Muller. As possibilidades da EaD no processo de inclusão no ensino superior da pessoa com autismo. **Anhanguera Educacional Ltda.**, São Paulo, v. 14, n. 17, p. 71-86, 2011.

CLAIBORNE, Lise Bird. et al. Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? **International Journal of Inclusive Education**, [s. l.], v. 15, n. 5, p. 513–527, 2011. Disponível em:  
 <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903131747>>. Acesso em: 24 maio. 2019.

CONNOR, David J. The Disability Studies in Education Annual Conference: Explorations of Working Within, and Against, Special Education. **Disability Studies Quarterly**, [s. l.], v. 34, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597>>. Acesso em: 20 maio. 2019.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em Administração**. 7. ed. Porto Alegre/RS, 2003.

COSTA, Angélica; MARIN, Angela Helena. Processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior. **Barbarói**, [s. l.], v. 0, n. 49, p. 258-285, 2017. Disponível em:  
 <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8wMgqLjhopwJ:https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/6355+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 27 set. 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Método Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, Taísa Caldas. Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e no Canadá. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 336-344, 2017. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/13489>>. Acesso em: 27 set. 2019.

DAVIS, Lennard J. **The disability studies reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

DAVIS, Lennard J. Constructing Normalcy: The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. In: DAVIS, Lennard J. **The Disability Studies Reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2006a. p. 3-16.

DAVIS, Lennard J. **The Disability Studies Reader**. 4. ed. New York: Routledge, 2013.

DEAN, Michelle; HARWOOD, Robin; KASARI, Connie. The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. **Autism**, [s.l.], v. 21, n. 6, p. 678-689, 2017. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361316671845>>. Acesso em: 24 maio. 2019.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA, São Paulo. **Anais ...**, São Paulo, p. 5-14, 2013.

DIAS, Joelson; FERREIRA, Laíssa da Costa; GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira. **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos (SDH), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2014. Disponível em: <<http://uepb.edu.br/download/ebooks/Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Novos Comentários.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DINIZ, Debora. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, [s. l.], v. 28, p. 1-8, 2003. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO\\_ModeloSocialDeficiencia.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf)>. Acesso em: 27 maio. 2017.

DINIZ, Debora. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino Dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s. l.], v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 9 out. 2017.

DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson. (Orgs.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2010.

DOMINGS, Yvonne; CREVECOEUR, Yvel Cornel; RALABATE, Patricia Kelly. Universal Design for Learning: Meeting the Needs of Learners with Autism Spectrum

Disorders. In: **Technology Tools for Students with Autism Innovations that Enhance Independence and Learning**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2014. p. 21-41.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. São Paulo. Tradução Luiz A. de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DWORZYNSKI, Katharina; Ronald, Angelica, BOLTON, Patrick; HAPPE, Francesca. How different are girls and boys above and below the diagnostic threshold for autism spectrum disorders? **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, [s. l.], v. 51, n. 8, p. 788-797, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0890856712004121>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ELDER HINSHAW, Rebecca; SAKALLI GUMUS, Suad. Universal Design for Learning Principles in a Hybrid Course. **SAGE Open**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 215824401348078, 2013. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244013480789>. Acesso em: 13 jan. 2020.

EUROSTAT. **Áreas de Formação e treinamento: manual de classificação**. [s.l: s.n.]. EUROSTAT/UNESCO/OCDE, 2000. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela\\_OCDE\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf). Acesso em: 21 fev. 2019.

FELDMAN, Clara. **Relatos sobre autismo: um estudo sobre narrativas em primeira pessoa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FERRARI, Juliana Barbosa. Inclusão de um estudante autista no Ensino Superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, São Carlos, 2016. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no-ensino-superior%2C-um-relato-de-experiencia-na-ufpr-litoral>. Acesso em: 8 jun. 2017.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FERGUSON, Philip M.; NUSBAUM, Emily. Disability Studies: What Is It and What Difference Does It Make? **Research and Practice for Persons with Severe**

**Disabilities**, [s.l.], v. 37, n. 2, p. 70-80, 2012. Disponível em:  
<<http://www.iimhl.com/files/docs/20150415a.pdf>>. Acesso em: 27 maio. 2017.

FERREIRA, Taísa Gomes; SILVA, Solange Cristina da; NUERNBERG, Adriano Henrique; GESSER, Marivete. Os estudos sobre deficiência e sua contribuição à terapia ocupacional: um debate inicial. Florianópolis, 2017. (Mimeo).

FERRI, Beth A.; CONNOR, David J. **Reading Resistance: Discourses of Exclusion in Desegregation and Inclusion Debates** (Disability Studies in Education). New York: Peter Lang, 2006. Disponível em:  
<[https://books.google.com.br/books/about/Reading\\_Resistance.html?id=8ICqso4Exm4C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Reading_Resistance.html?id=8ICqso4Exm4C&redir_esc=y)>

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANK, Lindsay. Best Practices for Transitioning Adolescents with Autism Spectrum Disorder into Adulthood: Education Masters. Estados Unidos. Disponível em:  
<[https://pdfs.semanticscholar.org/a6a3/4dea13c0e47c0067b28fb13f58ad1aeca85e.pdf?\\_ga=2.112111367.266635595.1578249207-805141496.1572706550](https://pdfs.semanticscholar.org/a6a3/4dea13c0e47c0067b28fb13f58ad1aeca85e.pdf?_ga=2.112111367.266635595.1578249207-805141496.1572706550)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.

GABEL, Susan L.; CONNOR, David. **Theorizing Disability Implications and Applications for Social Justice in Education Disability Studies in Education**, 2008. Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/244988407\\_Theorizing\\_Disability\\_Implications\\_and\\_Applications\\_for\\_Social\\_Justice\\_in\\_Education\\_Disability\\_Studies\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/244988407_Theorizing_Disability_Implications_and_Applications_for_Social_Justice_in_Education_Disability_Studies_in_Education)>. Acesso em: 27 maio. 2017.

GABEL, Susan L.; PETERS, Susan. Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. **Disability & Society**, [s. l.], v. 19, n. 6, p. 585–600, 2004. Disponível em:  
<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0968759042000252515>>. Acesso em: 27 maio. 2017.

GARCIA, Raquel de Araújo Bonfim. **Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com Deficiência: contribuições da Psicologia Escolar a luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2016.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. **NWSA Journal**, [s. l.], v. 14, n. 3 (FALL), p. 1-32, 2002. Disponível em:

<[http://www.english.upenn.edu/sites/www.english.upenn.edu/files/Garland-Thomson\\_Rosemarie\\_Disability-Feminist-Theory.pdf](http://www.english.upenn.edu/sites/www.english.upenn.edu/files/Garland-Thomson_Rosemarie_Disability-Feminist-Theory.pdf)>. Acesso em: 27 maio. 2017.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. **Staring: how we look**. Oxford University Press, 2009.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 11 maio. 2019.

GELBAR, Nicholas; SMITH, Isaac; REICHOW, Brian. Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Programs. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 44, n. 10, p. 2593-2601, 2014. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24816943>>. Acesso em: 27 maio. 2017.

GERGEN, Kenneth J. The social constructionist movement in modern psychology. **American Psychologist**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 266–275, 1985. Disponível em: <<https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/328/>>. Acesso em: 31 out. 2019.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822012000300009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000300009&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 27 maio. 2017.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419-429, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a03.pdf>>. Acesso em: 27 maio. 2017.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 33, n. esp. 3, p. 151-166, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000700151](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700151)>. Acesso em: 31 out. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GILSON, Stephen French; DEPOY, Elizabeth. Multiculturalism and Disability: A critical perspective. **Disability & Society**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 207–218, 2000. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590025630>>. Acesso em: 29 maio 2017.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldine Publishing, 1967.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2. ed. Rio de Janeiro: 2009. Vol. 7 (Coleção Questões atuais em Educação Especial).

GOMES, Mariana Selister. Dossiê: Gênero e Interseccionalidades. **TOMO - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia**, Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, n. 28, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/issue/view/471/showToc>>. Acesso em: 29 maio 2017.

GOMES, Ruthie Bonan et al. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 27, n. 1, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2019000100202&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2019000100202&tlng=pt)>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GRIFFITHS, Sarah et al. The Vulnerability Experiences Quotient (VEQ): A Study of Vulnerability, Mental Health and Life Satisfaction in Autistic Adults. **Autism research**: official journal of the International Society for Autism Research, [s. l.], v. 12, n. 10, p. 1516–1528, 2019. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31274233>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

GRIFUL-FREIXENET, Júlia; STRUYVEN, Katrien; VERSTICHELE, Meggie; ANDRIES, Caroline. Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. **Disability & Society**, [s. l.], v. 32, n. 10, p. 1627–1649, 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2017.1365695>>. Acesso em: 31 out. 2019.

GUEST, Greg; BUNCE, Arwen; JOHNSON, Laura. How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. **Field Methods**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 59-82, 2006. Disponível em: <<http://fmj.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1525822X05279903>>. Acesso em: 27 maio. 2017.

GÜNTHER, Hartmut (Org.). Como Elaborar um Questionário. Série Plan ed. Brasília/DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HACKING, Ian. Humans, aliens & autism. **Daedalus**, [s.l.], v. 138, n. 3, p. 44–59, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/daed.2009.138.3.44>>. Acesso em: 27 maio. 2017.

HART, Debra; GRIGAL, Meg; WEIR, Cate. Expanding the Paradigm: Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 134-150, 2010. Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088357610373759>>. Acesso em: 29 maio. 2017.

HOFVANDER, Björn et al. Psychiatric and psychosocial problems in adults with normal-intelligence autism spectrum disorders. **BMC psychiatry**, [s. l.], v. 9, p. 35, 2009. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19515234>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

HSIEH, Kelly; SCOTT, Haleigh M.; MURTHY, Sumithra. Associated Risk Factors for Depression and Anxiety in Adults With Intellectual and Developmental Disabilities: Five-Year Follow Up. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, [s. l.], v. 125, n. 1, p. 49–63, 2020. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31877262>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

HUGHES, Bill; PATERSON, Kevin. The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a sociology of impairment. **Disability & Society**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 325–340, 1997. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599727209>>. Acesso em: 27 maio. 2017.

HUGHES, Jessica Marie Friday. **Changing Conversations Around Autism: A Critical, Action Implicative Discourse Analysis of U.S. Neurodiversity Advocacy Online**. 2015. Dissertação (Master) - University of Colorado, Boulder, 2015. Disponível em: <[http://scholar.colorado.edu/comm\\_gradetds/52](http://scholar.colorado.edu/comm_gradetds/52)>. Acesso em: 31 out. 2017.

ICF RESEARCH BRANCH. **ICF Core Set for Autism Spectrum**. 2017. Disponível em: <https://www.icf-research-branch.org/icf-core-sets-projects2/other-health-conditions/icf-core-set-for-autism-spectrum>. Acesso em: 02 fev. 2018.

IMRIE, Rob. Demystifying disability: a review of the International Classification of Functioning, Disability and Health. **Sociology of Health and Illness**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 287–305, 2004. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-9566.2004.00391.x>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas**. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>. Acesso em: 27 maio. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados: Censo de Educação Superior - 2014**. Brasília: MEC/INEP, 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados#>>. Acesso em: 28 maio. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados: Censo da Educação Superior 2016**. Brasília:



MEC/INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 19 set. 2017.

JOSHI, Gagan et al. Psychiatric Comorbidity and Functioning in a Clinically Referred Population of Adults with Autism Spectrum Disorders: A Comparative Study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 43, n. 6, p. 1314-1325, 2013. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23076506>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

KATTARI, Shanna K.; OLZMAN, Miranda; HANNA, Michele D. “You Look Fine!”: Ableis Experiences by People With Invisible Disabilities. **Affilia**, [s. l.], v. 33, n. 4, p. 477–492, 2018. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886109918778073>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

KECKLEY, Andrea. **The Neurodiversity Movement** – The Press. 2018. Disponível em: <<http://sbpress.com/2018/01/neurodiversity/>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

KIELHOFNER, G. Rethinking Disability and What To Do About It: Disability Studies and Its Implications for Occupational Therapy. **American Journal of Occupational Therapy**, [s. l.], v. 59, n. 5, p. 487-496, 2005.

KITTAY, Eva Feder. The Ethics of Care, Dependency, and Disability. **Ratio Juris**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 49–58, 2011. Disponível em: <<http://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethics-of-care.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

KITTAY, Eva Feder; JENNINGS, Bruce; WASUNNA, Angela A. Dependency, Difference and the Global Ethic of Longterm Care\*. **Journal of Political Philosophy**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 443-469, 2005. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-9760.2005.00232.x>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s. l.], v. 28, n. suppl. 1, p. 3-11, 2006.

KUHN, Thomas. **The Structure of Scientific Revolutions**. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

LAWRENCE, K. S. Critical Elements of UDL in Instruction (Version 1.2). **UDL-IRN**, 2011. Disponível em: <<https://udl-irn.org/wp-content/uploads/2018/01/Critical-Elements.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020. (The original MITS Critical Elements are located at <http://mits.cenmi.org/>).

LIASIDOU, Anastasia. Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. **Disability & Society**,

[s.l.], v. 28, n. 3, p. 299-312, 2013. Disponível em:  
<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2012.710012>>. Acesso em:  
26 maio. 2017.

LOPES, Paula Helena. Gênero, Direitos Sexuais, Direitos Reprodutivos e o Modelo Social da Deficiência: Contribuições para a Psicologia. In: GESSER, Marivete et al. (Orgs.). **Psicologia e Pessoas com Deficiência**. Florianópolis/SC: Conselho Regional de Psicologia; Tribo Ilha, 2019. p. 57-71.

LUGNEGÅRD, Tove; HALLERBÄCK, Maria Unenge; GILLBERG, Christopher. Psychiatric comorbidity in young adults with a clinical diagnosis of Asperger syndrome. **Research in Developmental Disabilities**, [s. l.], v. 32, n. 5, p. 1910-1917, 2011. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21515028>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

MACLEOD, Andrea Georgia; LEWIS, Ann; ROBERTSON, Christopher. ‘CHARLIE: PLEASE RESPOND!’ Using a participatory methodology with individuals on the autism spectrum. **International Journal of Research & Method in Education**, [s. l.], v. 37, n. 4, p. 407-420, 2014. Disponível em:  
<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1743727X.2013.776528>>. Acesso em:  
26 maio. 2017.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 121-158, 2006. Disponível em: <[http://scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0873-65612006000100007&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0873-65612006000100007&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em: 26 maio. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. Campinas/SP, 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019.

MARQUES, Lígia da Silva; GOMES, Cláudia. Concordâncias/ discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 49, p. 313–326, 2014.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro; BERG, Aleksandra. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 98, p. 45-64, 2012. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5014>>. Acesso em: 28 set. 2017.

MARTINS, Bruno Sena et al. Deficiência, Conhecimento e Transformação Social. In: MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando (Coords.). **Deficiência e Emancipação Social: Para uma crise da normalidade**. Coimbra/Portugal: Almedina, 2016. p. 39-60.

MASCARENHAS, Luiza Teles; MORAES, Márcia. Desafios e invenções tecidas entre formações de professores e inclusão nas escolas públicas regulares brasileiras. In:

MORAES, Marcia; MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; MASCARENHAS, Luiza Teles. (Orgs.). **Deficiência em questão: Para uma crise da normalidade**. Rio de Janeiro/RJ: NAU, 2017. p. 10-20.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 23, p. 185-[202, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602004000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000100012&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 27 maio. 2017.

MAYS, Jennifer M. Feminist disability theory: Domestic violence against women with a disability. **Disability and Society**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 147-158, 2006.

MCCORMACK, Cathy; COLLINS, Bethan. Can Disability Studies Contribute to Client-Centred Occupational Therapy Practice? **British Journal of Occupational Therapy**, [s.l.], v. 73, n. 7, p. 339-342, 2010.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: Uma Análise Antropológica de Experiências, Narrativas e Observações Sobre Violências Contra Mulheres Com Deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 19 set. 2017.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano H.; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinariedade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: SCHIMANSCKI, Cavalcanti (Ed.). **Pesquisa e extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2012000300003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

MINAYO, Maria Cecilia S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 29 maio. 2017.

MITTLER, Peter. Working for Inclusive Education by 2030. In: IUPPIS, F.; HAUSSTÄTTER, R. S. (Eds.) **Inclusive education twenty years after Salamanca**. New York: Peter Lang, 2014, p. 287-298.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 42, p. 201-248, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332014000100201&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100201&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

MUCCINI, Patrícia. **Estudantes com Surdocegueira na Universidade: Mapeando Barreiras e Facilitadores que Perpassam o Processo de Inclusão Acadêmica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NATIONAL CENTER ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING [NCUDL]. **What is Universal Design for Learning**. 2014. Disponível em: <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>>. Acesso em: 28 maio. 2017.

NEVES, Anderson Jonas das; ANTONELLI, Carolina de Santi; SILVA, Mariana Giroto Carvalho; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 43–70, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000200003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

NEVILL, Rose E. A.; WHITE, Susan W. College Students' Openness Toward Autism Spectrum Disorders: Improving Peer Acceptance. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 41, n. 12, p. 1619-1628, 2011. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21318642>>. Acesso em: 28 maio. 2017.

NICOLAU, Stella Maris; SCHRAIBER, Lilia Blima; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 863-872, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232013000300032&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000300032&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 3 jan. 2020.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Os Estudos Sobre Deficiência na Educação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 36, n. 131, p. 555-558, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000200555&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200555&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

NUERNBERG, Adriano Henrique; GESSER, Marivete. Barreiras Atitudinais no Contexto da Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência. In: NOGUEIRA, Ruth Emilia. (Org.). **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque CFH/UFSC, 2016. p. 13-25.

NUNES, Débora Regina de Paula; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Universitários com Síndrome de Asperger: potencialidades e desafios**. [s. l.], 2011. Disponível em: <[http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201118122012cd645602e49b6b23d61d/NUNES\\_ARAUJO\\_2011\\_ASPIRGER\\_2.PDF](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201118122012cd645602e49b6b23d61d/NUNES_ARAUJO_2011_ASPIRGER_2.PDF)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

OLIVER, Michael. **Understanding disability: from theory to practice**. 2nd. ed. United Kingdom: Macmillan Education UK, 2009.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. Disponível em: <[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista2numero1pdf/r2\\_art06.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; SEDPCD – SECRETARIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], [s.n.], p. 1-14, 2003. Disponível em: <<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/FORMAÇÃO-DE-PROFESSORES-PARA-A-EDUCAÇÃO-DE-AUTISTAS.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232009000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012)>. Acesso em: 09 jun. 2017.

ORTNER, Sherry B. Poder e Projetos: reflexões sobre a Agência. In: GROSSI, Miriam; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter Henry. **Conferências e práticas antropológicas – 25ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.

PASCHOALINO, Pietro André T.; SILVA, Wander Plassa da; SANTOS, Moisés Pais dos. Discriminação de gênero no mercado de trabalho brasileiro: uma análise para o ano 2015. **Revista Econômica Do Nordeste**, [s.l.], v. 48, n. 3, p. 43-54, 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/321998550\\_Discriminacao\\_de\\_genero\\_no\\_mercado\\_de\\_trabalho\\_brasileiro\\_uma\\_analise\\_para\\_o\\_ano\\_2015](https://www.researchgate.net/publication/321998550_Discriminacao_de_genero_no_mercado_de_trabalho_brasileiro_uma_analise_para_o_ano_2015)>. Acesso em: 09 jun. 2017.

PASSERINO, Liliana Maria. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13081%0Ahttp://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13081/000634298.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

PASSERINO, Liliana Maria; SANTAROSA, Lucila Costi M. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 54-64, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722007000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PAULA, Cristiane S.; FOMBONNE, Eric; GADIA, Carlos; TUCHMAN, Robert; ROSANOFF, Michael. Autism in Brazil: perspectives from science and society. *Revista da Associação Médica Brasileira*, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 2-5, 2011. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21390445>>. Acesso em: 29 maio. 2017.

PEARSON, Holly. The impact of Disability Studies curriculum on education professionals' perspectives and practice: Implications for education, social justice, and social change. *Disability Studies Quarterly*, [s.l.], v. 36, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://dsq-sds.org/article/view/4406>>. Acesso em: 29 maio. 2017.

PFEIFFER, David. The conceptualization of disability. In: BARNARTT, Sharon N.; ALTMAN, Barbara M. (Eds.). **Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go**. Emerald Group Publishing Limited, 2001. p. 29-52.

PFEIFFER, David. The Philosophical Foundations of Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://dsq-sds.org/article/view/341/429>>. Acesso em: 29 maio. 2017.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, [s. l.], v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/5247>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Universidades Federais da Região Sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 1610-1627, 2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

PRIESTLEY, Mark. Constructions and Creations: Idealism, materialism and disability theory. *Disability & Society*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 75-94, 1998.

PRINCE, Michael J. Reconsidering Knowledge and Power: Reflections on Disability Communities and Disability Studies in Canada. *Canadian Journal of Disability Studies*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 1-30, 2016.

PRODANOV, Cristiano Cleber; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: ASPEUR; Universidade Feevale, 2013.

RANDO, Heather; HUBER, Mary; OSWALD, Gina R. An Academic Coaching Model Intervention for College Students on the Autism Spectrum. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, [s.l.], v. 29, n. 3, p. 257-262, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123790.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

RIBERTO, Marcelo. Core sets da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [s. l.], v. 64, n. 5, p. 938–946, 2011.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 212–230, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64872017000100212&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872017000100212&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

ROBERTSON, Scott Michael. Neurodiversity, Quality of Life, and Autistic Adults: Shifting Research and Professional Focuses onto Real-Life Challenges. **Disability Studies Quarterly**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 21, 2010. Disponível em: <<http://dsq-sds.org/article/view/1069/1234>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

ROBERTSON, Scott M.; NE’EMAN, Ari D. Autistic Acceptance, the College Campus, and Technology: Growth of Neurodiversity in Society and Academia. **Disability Studies Quarterly**, [s. l.], v. 28, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://dsq-sds.org/article/view/146>>. Acesso em: 29 maio. 2017.

ROCHA, Marisa Lopes. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 185-207.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROSE, David Howard et al. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. United States: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

ROSE, David H.; MEYER, Anne; STRANGMAN, Nicole; RAPPOLT, Gabrielle Rappolt. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

ROSSETTO, Cristina Botti de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791–821, 2015.

ROY, Mandy et al. Beyond childhood: psychiatric comorbidities and social background of adults with Asperger syndrome. **Psychiatria Danubina**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 50-59, 2015. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25751431>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. Ignacio. **Metodología de la investigación cualitativa**. 5. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.

SALES, Jefferson F.; VIANA, Tania V. Autistas na Educação Superior: Superando a Invisibilidade e o Preconceito. **JOIN – VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores**, 2019. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO\\_EV124\\_MD1\\_SA144\\_ID305\\_14072019150921.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO_EV124_MD1_SA144_ID305_14072019150921.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Roberto F.; LUCIO, Maria del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre/RS: Penso, 2013.

SANZ-CERVERA, Pilar; FERNÁNDEZ-ANDRÉS, Maria-Immaculada; PASTOR-CEREZUELA, Gemma; TARRÁGA-MÍNGUEZ, Raúl. Pre-Service Teachers' Knowledge, Misconceptions and Gaps About Autism Spectrum Disorder. **Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 212–224, 2017. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0888406417700963>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

SANTOS, Bettina Steven dos. et al. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n.1, p. 73-94, jan/abr. 2017.

SANTOS, José Raimundo J. As Estratégias de Estar e Permanecer da Juventude Negra na Universidade: representações e percepções dos(as) estudantes da Ufal. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia S. **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. v. Coleção Ed. p. 89-112.

SANTOS, Raquel Amorim Dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba/Br, v. 34, n. 68, p. 253-268, 2018. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-253.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

SARRETT, Jennifer C. Autism and Accommodations in Higher Education: Insights from the Autism Community. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 48, n. 3, p. 679–693, 2017. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10803-017-3353-4>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, p. 10-16, 2009. Disponível em: <[https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação Reação**, [s. l.], n. 96, p. 11-13, 2014. Disponível em: <<http://www.revistareacao.com.br/revista/ED96.pdf>>. Acesso em: 28 maio. 2017.



SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da Acessibilidade**. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

SAVARESE, Ralph James; BLOCK, Pamela; CHEW, Kristina et al. **Parent & Sibling Roundtable: Neurodiversity and Caregiving**. Columbus, Ohio State University Libraries, 2010. Vol. 30 Disponível em: <<http://dsq-sds.org/article/view/1061/1236>>. Acesso em: 18 out. 2017.

SAXE, Amanda. The Theory Of Intersectionality: A New Lens For Understanding The Barriers Faced By Autistic Women. **Canadian Journal of Disability Studies**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 153-178, 2017. Disponível em: <<http://cjds.uwaterloo.ca/index.php/cjds/article/view/386/622>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

SAWAIA, Bader Burihan (Org.). **As Artimanhas da Exclusão - Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora; PEREIRA, Débora M.; OLIVEIRA, Vivian F. de; NUERNBERG, Adriano H.; KUBASKI, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000100017](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

SENNET. Inclusão e Acesso às Tecnologias. SENnet 2012 – 2014. **European Schoolnet**, 2015. Disponível em: <<http://inclusaoeacessoatecnologiaspt.weebly.com/3--desenho-universal-na-aprendizagemudl.html>>. Acesso em: 28 maio. 2017.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability Rights and Wrongs Revisited, Second Edition**. [s.l.], [s.n.]. p. 1-280, 2013. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/287295727\\_Disability\\_rights\\_and\\_wrongs\\_revisited\\_second\\_edition](https://www.researchgate.net/publication/287295727_Disability_rights_and_wrongs_revisited_second_edition)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

SHAKESPEARE, Tom; WATSON, Nicholas. The social model of disability: an outdated ideology? **Journal 'Research in Social Science and Disability**, [s. l.], v. 2, p. 9-28, 2002. Disponível em: <[http://www.um.es/discatif/PROYECTO\\_DISCATIF/Textos\\_discapacidad/00\\_Shakespeare2.pdf](http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Shakespeare2.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SHERRY, Mark. Overlaps and contradictions between queer theory and disability studies. **Disability & Society**, [s. l.], v. 19, n. 7, p. 769-783, 2004. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/262867878\\_Overlaps\\_and\\_contradictions\\_between\\_queer\\_theory\\_and\\_disability\\_studies](https://www.researchgate.net/publication/262867878_Overlaps_and_contradictions_between_queer_theory_and_disability_studies)>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, [s.l.], v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4083/3594>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SILBERMAN, Steve. **NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity**. New York, 2012.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; ROZEK, Marlene; SEVERO, Gabriela. A formação docente e o Transtorno do Espectro Autista. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO (SIPASE), IV, Porto Alegre. **Anais...**, Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: <[http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14643/2/A\\_formacao\\_docente\\_e\\_o\\_transtorno\\_do\\_espectro\\_autista.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14643/2/A_formacao_docente_e_o_transtorno_do_espectro_autista.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SILVA, Adriano Maniçoba; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00741.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, Gabriela Andrade da; OTTA, Emma. Revisão sistemática e meta-análise de estudos observacionais em Psicologia. **Revista Costarricense de Psicología**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 137-153, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476747238004>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 60, p. 197-214, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23590>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SILVA, Kele Cristina da. **Condições de Acessibilidade na Universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138845>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SILVA, Solange Cristina da; SCHEINEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWISKI, Erikson; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: analisando dados do INEP**. [s. l.], 2019a. (Prelo).

SILVA, Solange Cristina da; SCHEINEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWISKI, Erikson; NUERNBERG, Adriano Henrique. Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior matriculados em 2016. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 32, n. 0, p. 83-1-32, 2019b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37699>>. Acesso em: 6 out. 2019.

SILVA, Solange Cristina da; FERREIRA, Taísa Gomes. Desenho universal para aprendizagem: do conceito à prática inovadora para a inclusão social. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 17945-17951, 2019. Disponível em: <<http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/3627>>. Acesso em: 30 out. 2019.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Compreensão do Transtorno do Espectro Autista: um campo em disputa. In: [GATTINO](#), Gustavo Schulz et al. **Musicoterapia e Autismo: campo de comunicação e afeto**. Florianópolis: Forma & Conteúdo Comunicação Integrada, 2019. p. 30-60.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A Contribuição Do Modelo Social Da Deficiência Para A Compreensão Do Transtorno Do Espectro Autista. **Revista educação, artes e inclusão**, Florianópolis/SC, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019b. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>>. Acesso em: 30 out. 2019.

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Acessibilidade para Estudante com Autismo: A Perspectiva do Professor**. Florianópolis, 2019a. (Mimeo).

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Acessibilidade para Estudante com Autismo no Ensino Superior: o que dizem os estudantes**. Florianópolis, 2019b. (Mimeo).

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Condições de Acessibilidade para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: com a palavra os gestores universitários**. [s. l.], 2019. (Prelo).

SILVA, Solange Cristina da et al. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: analisando dados do INEP. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 2020. (Prelo).

SIMPLICAN, Stacy Clifford. Care, Disability, and Violence: Theorizing Complex Dependency in Eva Kittay and Judith Butler. **Hypatia**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 217-233, 2015. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/hypa.12130>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SINCLAIR, Jim. Don't Mourn For Us. **Autism Network International**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <[https://www.autreat.com/dont\\_mourn.html](https://www.autreat.com/dont_mourn.html)>. Acesso em: 30 out. 2019.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

SOCIETY FOR DISABILITY STUDIES. **General information:** Mission statement. 2016. Disponível em: <<https://disstudies.org/>>. Acesso em: 28 maio. 2017.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. Expansão da educação especial superior: cenários no Brasil e no Rio Grande do Norte. **Di@logus**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 32-62, 2018. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tS7XnRsAJn4J:revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Revista/article/view/8077+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SOUSA, Valmi D.; DRIESSNACK, Martha; MENDES, Isabel Amélia Costa. An overview of research designs relevant to nursing: Part 1: quantitative research designs. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 502-507, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692007000300022&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692007000300022&lng=en&tlng=en)>. Acesso em: 2 nov. 2019.

TAYLOR, Colette M.; COLVIN, Kathryn L. Universal Design: A Tool to Help College Students With Asperger's Syndrome Engage on Campus. **About Campus**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 9-15, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1002/abc.21118>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

TAYLOR, M. J. Teaching students with autistic spectrum disorders in HE. **Education + Training**, v. 47, n. 7, p. 484-495, 2005. Disponível em: <<https://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/00400910510626330>>. Acesso em: 3 maio. 2019.

TEDX TALKS. O perigo de pensar que as coisas existem a priori | Camila Alves | TEDxVoltaRedonda. **TEDx Talks** [on-line], 20 min., 14 mar. 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=y\\_TBLoeN8Zo](https://www.youtube.com/watch?v=y_TBLoeN8Zo)>. Acesso em: 14 fev. 2019.

THOMAS, Carol. How is disability understood? An examination of sociological approaches. **Disability & Society**, [s. l.], v. 19, n. 6, p. 569-583, 2004.

THOMAS, Heather; BOELLSTORFF, Tom. **Beyond the Spectrum: Rethinking Autism**. 2017. Disponível em: <<http://dsq-sds.org/article/view/5375/4551>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

TOOR, Nicky; HANLEY, Terry; HEBRON, Judith. The Facilitators, Obstacles and Needs of Individuals With Autism Spectrum Conditions Accessing Further and Higher Education: A Systematic Review. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, [s. l.], v. 26, n. 02, p. 166-190, 2016. Disponível em: [https://www.cambridge.org/core/product/identifer/S2055636516000215/type/journal\\_article](https://www.cambridge.org/core/product/identifer/S2055636516000215/type/journal_article)

VALLE, Jan; CONNOR, David J. **Ressignificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JUNIOR, Jorge (Orgs.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 19-56.

VIVARTA, Veet. (Coord.). **Mídia e Deficiência**. São Paulo: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20278.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Tradução Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87.

WALKER, Nick. Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions. **Neurocosmopolitan**, september 2014. Disponível em: <<http://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

WELKOWITZ, Lawrence A.; BAKER, Linda J. Supporting College Students with Asperger's Syndrome. In: BAKER, Linda; WELKOWITZ, Lawrence. **Asperger's syndrome: Intervening in schools, clinics, and communities**. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum, 2005. p. 173-187.

WOLBRING, Gregor. The Politics of Ableism. **Development**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 252-258, 2008. Disponível em: <<http://www.palgrave-journals.com/doi/10.1057/dev.2008.17>>. Acesso em: 19 set. 2017.

WOLBRING, Gregor. Expanding Ableism: Taking down the Ghettoization of Impact of Disability Studies Scholars. **Societies**, [s. l.], n. 2, p. 75-83, 2012. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2075-4698/2/3/75/pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

WOODS, Richard. Exploring how the social model of disability can be re-invigorated for autism: in response to Jonathan Levitt. **Disability & Society**, [s. l.], p. 1-6, 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2017.1328157>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAKS, Z. Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World. In: SIBELMAN, Steve; SACKS, Oliver (Orgs.), **NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity**. New York: Avery Publishing, 2015. p. 286-292.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/14125>>. Acesso em: 28 maio. 2019.

ZIRBEL, Ilze. **Uma Teoria Político-Feminista do Cuidado**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE) – QUESTIONÁRIO ON-LINE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA – NED

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –  
QUESTIONÁRIO ONLINE**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa que tem como título “Acessibilidade do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior”. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado em Psicologia da pesquisadora Solange Cristina da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da prof. Dr<sup>a</sup>. Daniela Ribeiro Schneider e coorientação do prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg. O objetivo da pesquisa é analisar as condições de acessibilidade do estudante com TEA no ensino superior federal brasileiro. Além disso esta investigação visa contribuir para o desenvolvimento científico e obter dados para colaborar com ações futuras na melhoria da acessibilidade dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Caso aceite contribuir, sua participação na pesquisa será online para caracterização de dados sociodemográficos e para informar sobre sua percepção das condições de acessibilidade no Ensino Superior para Estudantes com TEA. O “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” estará disponível para download no endereço informado pela pesquisadora, devendo ser lido online ou presencialmente. Caso você aceite participar, deve enviar o “Concordo em participar” para a pesquisadora. Caso não queira participar deve enviar “Discordo” e a pesquisa não será iniciada. Sua

participação somente ocorrerá se você concordar com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisadora responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510 de 7/4/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que tratam dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Você não é obrigado a responder todas as perguntas, podendo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceitado participar dela ou de já ter feito a entrevista), sem nenhum prejuízo de qualquer natureza. A qualquer tempo, você poderá pedir informações sobre a pesquisa, tendo total direito de acesso as informações coletadas e aos resultados obtidos. Esse pedido pode ser feito antes, durante, ou depois de responder a entrevista, a partir dos contatos da pesquisadora que constam no final deste documento. Sua identidade não será revelada em momento algum, por nome ou qualquer outra forma, lembrando que apenas os pesquisadores terão acesso direto às informações relatadas. Dessa forma, seu nome e outros dados referentes à identificação serão omitidos quando da divulgação dos resultados. A sua participação é absolutamente voluntária e não remunerada, o que significa que não haverá qualquer tipo de pagamento por participar desta pesquisa, bem como nenhum tipo de despesa.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa abordam algumas questões íntimas e subjetivas podendo trazer algum desconforto psicológico. Caso você perceba a mobilização de emoções que necessitem de acompanhamento psicoterapêutico, a pesquisadora estará disponível para ouvi-lo/a e se necessário realizar os devidos encaminhamentos. É importante mencionar que você tem a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes desta pesquisa, bem como direito ao ressarcimento em casos de eventuais gastos ou despesas decorrentes de sua participação nela, desde que judicialmente comprovados conforme legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Após a leitura do presente termo e do aceite em participar do estudo solicito que você guarde uma cópia deste Termo para eventuais consultas e em seguida assine ou encaminhe o “Concordo” para dar prosseguimento a pesquisa.

Florianópolis, 10 de julho de 2018.

Assinatura da Pesquisadora – Solange Cristina da Silva

Contatos:

Pesquisadora principal: Solange Cristina da Silva

E-mail: solangecsilva66@gmail.com

Telefone/whatsapp: (48) 988279987

Pesquisadores responsáveis:

Profª Drª. Daniela Ribeiro Schneider - orientadora do projeto de pesquisa (professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC).

Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg – coorientador (professor da UFSC aposentado).

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina

Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC  
- Prédio da Reitoria II. CEP 88.040-400

Telefone: (48) 3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br



APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE) – ENTREVISTA ON-LINE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA – NED

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –  
ENTREVISTA ONLINE**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa que tem como título “Acessibilidade para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior”. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado em Psicologia da pesquisadora Solange Cristina da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da prof. Dr<sup>a</sup>. Daniela Ribeiro Schneider e coorientação do prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg. O objetivo da pesquisa é analisar as condições de acessibilidade do estudante com TEA no ensino superior público brasileiro. Além disso esta investigação visa contribuir para o desenvolvimento científico e obter dados para colaborar com ações futuras na melhoria da acessibilidade dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Caso aceite contribuir, sua participação na pesquisa será online para caracterização de dados sociodemográficos e para informar sobre sua percepção das condições de acessibilidade no Ensino Superior para Estudantes com TEA. O “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” será enviado por e-mail e estará disponível para download, devendo ser lido online. Caso você aceite participar, deve enviar o “Concordo em participar da pesquisa” para a pesquisadora. Caso não queira participar deve enviar “Discordo” e a pesquisa não será iniciada. Sua participação somente ocorrerá se você concordar com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisadora responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510 de 7/4/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que tratam dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Você não é obrigado a responder todas as perguntas, podendo desistir de participar da pesquisa a

qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceitado participar dela ou de já ter feito a entrevista), sem nenhum prejuízo de qualquer natureza. A qualquer tempo, você poderá pedir informações sobre a pesquisa, tendo total direito de acesso as informações coletadas e aos resultados obtidos. Esse pedido pode ser feito antes, durante, ou depois de responder a entrevista, a partir dos contatos da pesquisadora que constam no final deste documento. Sua identidade não será revelada em momento algum, por nome ou qualquer outra forma, lembrando que apenas os pesquisadores terão acesso direto às informações relatadas. Dessa forma, seu nome e outros dados referentes à identificação serão omitidos quando da divulgação dos resultados. A sua participação é absolutamente voluntária e não remunerada, o que significa que não haverá qualquer tipo de pagamento por participar desta pesquisa, bem como nenhum tipo de despesa.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa abordam algumas questões íntimas e subjetivas podendo trazer algum desconforto psicológico. Caso você perceba a mobilização de emoções que necessitem de acompanhamento psicoterapêutico, a pesquisadora estará disponível para ouvi-lo/a e se necessário realizar os devidos encaminhamentos. É importante mencionar que você tem a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes desta pesquisa, bem como direito ao ressarcimento em casos de eventuais gastos ou despesas decorrentes de sua participação nela, desde que judicialmente comprovados conforme legislação vigente e amplamente consubstanciada. Após a leitura do presente termo e do aceite em participar do estudo solicito que você guarde uma cópia deste Termo para eventuais consultas e em seguida encaminhe o “Concordo” para dar prosseguimento a pesquisa.

Florianópolis, 15 de agosto de 2019.

Assinatura Pesquisadora – Solange Cristina da Silva

Contatos:

Pesquisadora principal: Solange Cristina da Silva

E-mail: solangecsilva66@gmail.com

Telefone/whatsapp: (48) 988279987

Pesquisadores responsáveis:

Profª Drª. Daniela Ribeiro Schneider - orientadora do projeto de pesquisa (professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC).

Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg – coorientador (professor da UFSC aposentado).

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina

Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC

- Prédio da Reitoria II. CEP 88.040-400

Telefone: (48) 3721-6094 E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

## APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

[Logo da Instituição]

**DECLARAÇÃO****(Responsável da instituição pela coleta de dados)**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição .....

....., (nome instituição), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **Acessibilidade para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior**, da doutoranda Solange Cristina da Silva do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sob orientação da professora Daniela Ribeiro Schneider e co-orientado do professor Adriano Henrique Nuernberg; e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, ...../...../.....

ASSINATURA: .....

NOME: .....

CARGO: .....

**CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL**



APÊNDICE D: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE SOBRE  
ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR  
(RESPONDENTES: ESTUDANTES COM TEA)

Link de acesso para o roteiro do questionário acessível:  
[https://drive.google.com/drive/folders/11eIToITARpFgcoRkCR4-FZ\\_tyisn1z9y?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/11eIToITARpFgcoRkCR4-FZ_tyisn1z9y?usp=sharing)

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

## Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

Vídeo de apresentação da pesquisa, clique no link: <https://www.youtube.com/watch?v=RcoHWeynqjg>

Olá! Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado "Acessibilidade para Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior".

A pesquisa tem como proposta a premissa: "Nada sobre nós sem nós". A partir disso, gostaria que você me informasse as condições de acessibilidade para estudantes com TEA na sua Universidade. A medida que você está lá, vivenciando o cotidiano universitário, tem muito a contribuir com essa pesquisa. Sua experiência é muito importante, pois essa pesquisa poderá reverter depois em melhorias das políticas públicas. Você pode me ajudar?

Então, siga os três passos abaixo:

- 1) Leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Link para acesso ao TCLE: [https://drive.google.com/open?id=1uuqT2mmXsHrHXiRz3R3BDKjwSZN\\_IMZg](https://drive.google.com/open?id=1uuqT2mmXsHrHXiRz3R3BDKjwSZN_IMZg)
- 2) Preencha os dados do TCLE e, ao final dele clique em concordo (caso concorde em participar da pesquisa). Primeira página ao abrir o questionário.
- 3) Após o preenchimento do TCLE, responda as questões do questionário e no final clique em enviar. Esse questionário de pesquisa deve ser respondido por Estudante com Transtorno do Espectro Autista matriculado em curso de graduação.

O questionário é composto de 2 partes e tem como objetivo compreender a percepção de estudantes com TEA sobre sua condição de acessibilidade\* no Ensino Superior.

O tempo para responder o questionário é de aproximadamente 60 minutos.

Todos os aspectos éticos envolvendo a sua participação serão observados, tais como a garantia do anonimato, o respeito à disponibilidade e o interesse pessoal em fazer parte desse estudo.

Agradeço e conto com sua colaboração para consolidar a pesquisa.

Doutoranda: Solange Cristina da Silva

E-mail: [solangecsilva66@gmail.com](mailto:solangecsilva66@gmail.com)

Telefone/whatsapp: (48) 988279987

---

\* ACESSIBILIDADE, de acordo com a Lei 13.146/2015 é: "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida".

\*Obrigatório

1. Endereço de e-mail \*

---



## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Aceite de Participação na Pesquisa**

---

Eu li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa, consentindo que o questionário seja aplicado e utilizado para a coleta e análise de dados. Fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo. Concordo que o material e as informações relacionadas à minha pessoa possam ser utilizados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou qualquer tipo de publicação científica, sendo que não serei identificado por nome ou por qualquer outra forma.

2. Ao escolher a opção "Aceito participar da Pesquisa", a seguir, você aprova sua participação nesta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos e a forma como ela será realizada, conforme descrito acima e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa *Após a última pergunta desta seção, vá para "Excelente! Você concluiu o questionário. Agradeço sua importante participação.."*

3. Caso você tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, por favor, escreva seu e-mail

\_\_\_\_\_

### **QUESTIONÁRIO – PARTE 1**

A primeira parte da pesquisa contém doze (12) questões relacionadas as suas características pessoais e acadêmicas, bem como sobre a Instituição e o curso que você realiza.

Por favor, marque uma resposta para cada questão, a sua resposta é muito importante para a conclusão da pesquisa.

#### **A. Dados Sócio-demográficos e Acadêmicos:**

---

4. 1. Informe sua data de nascimento (com dia, mês e ano):

*Exemplo: 15 de dezembro de 2012*

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**5. 2. Sexo:***Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino

**6. 3. Selecione sua raça/ cor ou etnia:***Marcar apenas uma oval.*

- Branca  
 Preta  
 Amarela  
 Parda  
 Indígena  
 Outro: \_\_\_\_\_

**7. 4. Selecione com quem mora:***Marcar apenas uma oval.*

- Sozinho  
 Com mãe e/ou pai  
 Com outros familiares  
 Com amigos/as  
 Com namorado/a ou esposa  
 Outro: \_\_\_\_\_

**8. 5. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)***Marcar apenas uma oval.*

- Mais de 20 salários mínimos (mais de R\$19.080,01)  
 De 10 a 20 salários mínimos (de R\$9.540,01 até R\$19.080,00)  
 De 4 a 10 salários mínimos (de R\$3.816,01 até R\$9.540,00)  
 De 2 a 4 salários mínimos (de R\$1.908,01 até R\$3.816,00)  
 De 1 a 2 salários Mínimos (de R\$954,01 até R\$1.908,00)  
 Até 1 salário mínimo (até R\$954,00)



14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**9. 6. Selecione a sua situação de trabalho ou bolsa acadêmica:***Marque todas que se aplicam.*

- Tenho bolsa remunerada (bolsa de pesquisa, extensão, monitoria ou outra)
- Tenho bolsa de apoio (bolsa de apoio permanência, apoio moradia, apoio material didático, apoio social, apoio alimentação ou outra)
- Tenho emprego na área que estudo
- Tenho emprego em outra área
- Não trabalho e não tenho bolsa acadêmica
- Outro: \_\_\_\_\_

**10. 7. Escreva o nome da sua Universidade:**

\_\_\_\_\_

**11. 8. Informe o curso de graduação que você realiza:**

\_\_\_\_\_

**12. 9. Selecione a modalidade do seu curso de graduação:***Marcar apenas uma oval.*

- Presencial
- Curso a distância
- Outro: \_\_\_\_\_

**13. 10. Selecione como ingressou no curso de graduação:***Marcar apenas uma oval.*

- Vestibular
- Pelo ENEN
- Avaliação seriada
- Seleção simplificada
- Seleção vaga remanescente
- Seleção vaga programa especial
- Por reserva de vaga (por Etnia, ou Deficiência, ou Ensino público, ou Renda Familiar)
- Outro: \_\_\_\_\_

**14. 11. Informe o semestre/período que está cursando nesse momento:**

\_\_\_\_\_

**15. 12. Informe a Cidade e o Estado onde estuda:**

\_\_\_\_\_

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**Muito bem! Agora você já concluiu a Parte 1 do questionário.  
Vamos para Parte 2, última parte. Muito obrigada por sua  
participação até aqui!**

Clique em "Próxima" para continuar.

## **QUESTIONÁRIO – PARTE 2**

A segunda parte da pesquisa contém treze (13) questões que estão relacionadas a acessibilidade do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço universitário no que se refere às barreiras/obstáculos e os facilitadores encontrados, bem como os recursos utilizados para possibilitar sua acessibilidade nesse espaço educativo. E, no final mais uma (01) questão sobre a pesquisa.

Pense em como está sendo sua experiência na Universidade e no curso de graduação desde o primeiro dia de matrícula e responda as questões.

Ao responder o questionário atente ao fato de que:

- 1) Você pode assinalar mais de uma resposta nas questões que estão indicando essa possibilidade.
- 2) Algumas questões apresentam a opção: Outro/Outra, que possibilita a descrição de outras informações pertinentes que não foram listadas.

Por favor, não deixe questões sem resposta, a sua participação é muito importante para a conclusão da pesquisa.

---

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**16. 1. O que você considera que torna possível a aprendizagem e melhora seu aproveitamento na Universidade? (Assinale uma resposta em cada linha) \***

*Marque todas que se aplicam.*

	Sim	Não faz diferença	Não
A. Possibilidade de realizar as atividades das disciplinas de acordo com minhas necessidades (por exemplo: atividades planejadas para serem em grupo poder fazer individualmente; ambiente sem barulho para realizar as atividades avaliativas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Prazos estendidos para a realização das tarefas e atividades avaliativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Adequação no currículo para atender as minhas necessidades (por exemplo: uso métodos e materiais diversificados que contemplem a forma de aprender do estudante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Ações que minimizem imprevistos e inseguranças do estudante (por exemplo: antecipação do que será feito nas saídas de campo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Oferta de ensino estruturado e com rotina explícita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Tutor ou bolsista para dar apoio acadêmico (Ex.: anotações de aulas, apoio na organização das tarefas do estudante, apoio na organização do tempo para estudo, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Adequações na organização e na linguagem das atividades avaliativas (por exemplo: uso de perguntas diretas e objetivas nas atividades de sala de aula, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Atividades sociais oferecidas pela Universidade que tenham outras pessoas com TEA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Interação da Universidade com os familiares e amigos do estudante para melhorar seu aproveitamento nas atividades acadêmicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. Atendimento de profissional de apoio para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais para resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. Professores que utilizem recursos mais visuais na aula (por exemplo: vídeos sobre o conteúdo a ser estudado, mapas conceituais, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L. Professores que utilizem recursos mais auditivos na aula (por exemplo: música, aulas gravadas, audiodescrição, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[https://docs.google.com/forms/d/1iqPdx5WU\\_8WMUVJD8-iglT6JXJzmvG-ML7hED7Vdy6M/edit](https://docs.google.com/forms/d/1iqPdx5WU_8WMUVJD8-iglT6JXJzmvG-ML7hED7Vdy6M/edit)

6/13

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

	Sim	Não faz diferença	Não
M. Professores que utilizem mais recursos práticos (por exemplo: maquetes, experimentos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. 1a. Outras coisas que possibilitam a aprendizagem e melhoram seu aproveitamento na Universidade? Liste aqui essas coisas:

---

---

---

---

---

18. 2. Você enfrenta barreiras/obstáculos na Universidade? (barreira atitudinal, comunicacional, pedagógica, arquitetônica, etc.) \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

19. 2a. Se você respondeu sim, faça uma lista dessas barreiras que você enfrenta na Universidade: A) Em relação a atitude das pessoas: \*

---

---

---

---

---

20. B) Em relação aos recursos e metodologias em sala de aula: \*

---

---

---

---

---

21. C) Em relação a comunicação e informação na Universidade: \*

---

---

---

---

---

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**22. D) Outras barreiras e obstáculos que você vivencia na Universidade: \***

---

---

---

---

---

**23. 3. Como você considera a condição de acessibilidade na sua Universidade com relação as suas necessidades acadêmicas?***Marcar apenas uma oval.*

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

**24. 4. O que você considera que é preciso ter na Universidade para melhorar a acessibilidade para os estudantes com TEA? (Aqui você pode marcar mais de uma resposta)***Marque todas que se aplicam.*

- Professores que conversem com os estudantes para conhecer suas especificidades e considerá-las no seu planejamento de aula
- Professores melhor preparados nos conteúdos das disciplinas
- Bolsista ou tutor para auxiliar na gestão do tempo, ensinar habilidades sociais e outras demandas acadêmicas ao estudante com TEA
- Menos preconceito
- Atendimento psicológico para os estudantes
- Atividades sociais específicas para estudantes com TEA, como por exemplo grupo de discussão
- Professores que conhecem sobre TEA
- Maior uso de tecnologia nas aulas
- Maior abertura da Universidade para participação de familiares e/ou pessoas de associações (ou outras entidades) que possam contribuir com o processo ensino-aprendizagem do estudante com TEA
- Professores que respeitem as necessidades dos estudantes e flexibilizem os métodos, as técnicas, os materiais e o currículo de modo geral
- Outro: \_\_\_\_\_

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**25. 5. Existe núcleo de acessibilidade e/ou serviço de acompanhamento para estudantes com TEA na Universidade que você estuda?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Existe, mas nunca acessei
- Sim. Existe e já acessei
- Não existe o serviço
- Desconheço a existência do serviço

**26. 6. O que é importante para você na sua vida na Universidade? (Assinale uma resposta por linha) \***

Marque todas que se aplicam.

	Extremamente importante	Muito importante	Mais ou menos importante	Pouco importante	Não é importante
A. Estudar os conteúdos das disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Estabelecer diálogo com os colegas da Universidade pessoalmente ou por redes sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Sair com colegas da Universidade depois da aula para confraternização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Realizar trabalhos em grupo (organizar/apresentar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Realizar leituras do conteúdo das disciplinas e fazer produções de texto de forma individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Ter aula que utiliza de recursos tecnológicos e audiovisuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Ser aceito como é e ser respeitado por todos na Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Receber auxílio de um colega ou familiar para realizar as tarefas acadêmicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**27. 7. Quem são as pessoas importantes que auxiliam você para se manter na Universidade?  
(Aqui você pode marcar mais de uma resposta)**

*Marque todas que se aplicam.*

- Pessoa da sua família
- Pessoa ligada a Associação ou órgão de atendimento a pessoa com autismo
- Amigo/a de fora da Universidade
- Amigo/a de dentro da Universidade
- Servidor/a do Núcleo de Acessibilidade
- Professor/a da Universidade
- Outro: \_\_\_\_\_

**28. Por quê ?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**29. 8. Como você considera suas características pessoais como estudante na universidade?  
(Assinale uma resposta em cada linha) \***

*Marque todas que se aplicam.*

	Ponto forte	Ponto mediano	Ponto fraco	Não se aplica
A. Habilidade no uso de tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Habilidades para me defender contra agressão dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Determinação para completar a faculdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Conhecimento sobre minhas características e necessidades pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Interesse no assunto que estou estudando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Habilidade para perceber se alguém tem alguma intenção ruim comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Ser sincero com as pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Determinação para obter um emprego na área do curso que está fazendo na Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. Iniciativa para pedir ajuda quando necessário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. Participação oral em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M. Ativismo na defesa pelos direitos das pessoas com autismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**30. 9. Você já pensou em desistir do curso?***Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Ir para a pergunta 30.*
- Não *Ir para a pergunta 31.*

**31. 9a. Por quê pensou em desistir do curso? \***

---

---

---

---

---

**32. 10. Você conhece seus direitos enquanto pessoa com deficiência (com TEA)?***Marcar apenas uma oval.*

- Sim. Conheço meus direitos
- Não conheço meus direitos

**33. 11. Você teve que se autodeclarar como pessoa com deficiência na matrícula?***Marcar apenas uma oval.*

- Sim, somente na matrícula de entrada no curso
- Sim, na matrícula de todo semestre/período
- Não foi pedido para que me declarasse
- Não quis me declarar

**34. 12. Você contou sobre seu diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na Universidade?***Marcar apenas uma oval.*

- Sim , só para os professores *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 35.*
- Sim, só para colegas do curso *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 35.*
- Sim, para várias pessoas da Universidade *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 35.*
- Não contei
- Outro: \_\_\_\_\_

**35. 12a. Por quê?**

---

---

---

---

---



14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**36. 13. Como foi contar sobre seu diagnóstico de TEA na Universidade?***Marcar apenas uma oval.*

- Bom, porque consegui auxílio
- Bom, porque pude ser eu mesmo
- Bom, porque consegui auxílio e também pude ser eu mesmo
- Ruim, porque sofri preconceito
- Não fez diferença
- Não contei
- Outro: \_\_\_\_\_

**Sobre a pesquisa:****37. 1. Informe se concorda em participar de uma entrevista online sobre sua vivência acadêmica no Ensino Superior: \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim, concordo em participar da entrevista *Ir para a pergunta 37.*
- Não concordo em participar da entrevista *Ir para a pergunta 39.*

**38. 1a. Se respondeu sim, assinale a forma que prefere ser entrevistado/a: \****Marque todas que se aplicam.*

- Por Email
- Por Whatsapp (escrita)
- Por Whatsapp (voz)
- Por Hangout (sem câmera)
- Por Hangout (com câmera)
- Outro: \_\_\_\_\_

**39. 1b. Escreva aqui seu contato (E-mail ou Whatsapp ou Telegram): \***

---

---

---

---

---

**40. 2. Conte como é sua vivência no ambiente acadêmico e em seu curso. Você pode fazer um vídeo; ou gravar um áudio; ou fazer relato escrito; ou desenho ou outra forma que preferir. Mande para o: e-mail ([solangecsilva66@gmail.com](mailto:solangecsilva66@gmail.com)) OU Telegram (<https://t.me/solscsilva>) OU Whatsapp (48-988279987) \****Marcar apenas uma oval.*

- Não quero participar desta etapa da pesquisa
- Encaminharei em breve meu relato
- Outro: \_\_\_\_\_

14/08/2019

Questionário para Estudante com TEA sobre Acessibilidade

**Excelente! Você concluiu o questionário. Agradeço sua importante participação.**

CLIQUE EM ENVIAR PARA FINALIZAR.

---

Powered by  
 Google Forms

APÊNDICE E: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE SOBRE  
ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR  
(RESPONDENTES: GESTORES NO ENSINO SUPERIOR)

Link de acesso para o roteiro do questionário acessível:  
[https://drive.google.com/drive/folders/11eIToITARpFgcoRkCR4-FZ\\_tyisn1z9y?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/11eIToITARpFgcoRkCR4-FZ_tyisn1z9y?usp=sharing)

06/02/2019

Questionário para o/a GESTOR/A\* sobre Acessibilidade Para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista

### Questionário para o/a GESTOR/A\* sobre Acessibilidade Para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista

\* Coordenador/a e/ou Servidor/a do Núcleo de Acessibilidade ou de Setor Similar.

Vídeo de apresentação da pesquisa e convite à participação com base no TCLE (legendado e com descrição de imagem: <https://www.youtube.com/watch?v=ex3LjplnE>)

Olá! Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR, da doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - Solange Cristina da Silva.

A pesquisa tem como objetivo analisar as condições de acessibilidade para o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, solicito a sua colaboração, a partir dos três passos a seguir:

- 1) Leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Link para acesso: <https://drive.google.com/file/d/16kBIYb4rERcDecdXzQQjkH8lyK2Mir7L/view?ts=5b437f36>
- 2) Após a leitura do TCLE, clique em "Concordo em Participar da Pesquisa" (caso concorde em participar da pesquisa).
- 3) Após o aceite de participação, responda às questões do questionário e no final clique em "Enviar." Esse questionário de pesquisa deve ser respondido preferencialmente pelo (a) Coordenador(a) do Núcleo de Acessibilidade ou setor similar e na impossibilidade deste, poderá ser respondido por outro (a) servidor(a) do setor. Informo que o respondente não pode ser a mesma pessoa que assinou a carta de aceite da instituição para essa pesquisa.\*

O questionário é composto de 2 partes e tem como objetivo compreender a percepção de gestores (as) sobre as condições de acessibilidade para os Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior.

Saliento que todos os aspectos éticos envolvendo a sua participação serão observados, tais como a preservação do anonimato, o respeito à disponibilidade e o interesse pessoal em fazer parte desse estudo.

O tempo aproximado para responder o questionário é de 30 minutos.

Agradeço e conto com sua colaboração para consolidar a pesquisa.

Doutoranda: Solange Cristina da Silva

\*Obrigatório



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Aceite de Participação na Pesquisa

06/02/2019

Questionário para o/a GESTOR/A\* sobre Acessibilidade Para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista

Eu li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido (a) e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa, consentindo que o questionário seja aplicado e utilizado para a coleta e análise desta pesquisa. Fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita, os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo. Concordo que o material e as informações relacionadas à minha pessoa possam ser utilizados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou qualquer tipo de publicação científica, sendo que não serei identificado (a) por nome ou por qualquer outra forma.

1. Ao escolher a opção “Aceito Participar da Pesquisa”, a seguir, você aprova sua participação nesta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos e a forma como ela será realizada, conforme descrito acima e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. \*

Marcar apenas uma oval.

Aceito participar da pesquisa

Não concordo em participar da pesquisa *Após a última pergunta desta seção, interromper o preenchimento deste formulário.*

2. Se você tem interesse pelo retorno desta pesquisa escreva aqui seu e-mail:

\_\_\_\_\_

### Questionário – Parte 1

A primeira parte da pesquisa contém dez (10) questões que estão relacionadas a acessibilidade no Ensino Superior no que se refere às barreiras e os facilitadores encontrados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os recursos utilizados para possibilitar a acessibilidade desses estudantes no espaço universitário.

Ao responder o questionário atente-se ao fato de que:

- 1) Você pode assinalar mais de uma resposta em algumas questões.
- 2) Algumas questões apresentam a opção: Outro/Outra, a qual possibilita a descrição de outras informações pertinentes não listadas.

Por favor, não deixe questões sem resposta, a sua participação é muito importante para a conclusão da pesquisa. A sua experiência como parte da gestão da Instituição de Ensino Superior e o atendimento ao estudante com TEA será de grande valia para esta pesquisa.

### Sobre a Acessibilidade dos (as) Estudantes com TEA:

3. 1. Liste as solicitações gerais referente a acessibilidade para os (as) estudantes com TEA que chegam ao núcleo/setor de acessibilidade por ordem de importância:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

06/02/2019

Questionário para o/a GESTOR/A\* sobre Acessibilidade Para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista

**4. 2. De modo geral as demandas chegam ao núcleo/setor de acessibilidade por solicitação dos/as:***Marcar apenas uma oval.*

- Professores (as)
- Estudante com TEA
- Outro: \_\_\_\_\_

**5. 3. Informe o que você considera importante a Universidade ter para possibilitar melhor condição de acessibilidade (metodológica, arquitetônica, instrumental, programática, atitudinal, comunicacional) aos/as estudantes com TEA no contexto universitário:**

---

---

---

---

---

06/02/2019

Questionário para o/a GESTOR/A\* sobre Acessibilidade Para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista

**6. 4. Sobre as estratégias de apoio para os (as) estudantes com TEA, a Universidade onde você trabalha disponibiliza: \***

*Marque todas que se aplicam.*

	Sim, de forma adequada	Sim, de forma parcialmente adequada	Sim, de forma inadequada	Não disponibiliza	Não sei responder
Adequação do espaço para atividades avaliativas de acordo com as necessidades do (a) estudante com TEA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientação aos professores para usarem alternativa para o/a estudante com TEA realizar as atividades de acordo com suas características (ex.: atividades planejadas para serem em grupo realizar de modo individual, entre outras estratégias).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientação aos professores para utilizarem prazos estendidos para a realização das tarefas e atividades avaliativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modificação no currículo para atender as necessidades do/a estudante (por exemplo, aumento do tempo de conclusão da disciplina, adequação na avaliação, adequação na metodologia de ensino, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

06/02/2019

Questionário para o/a GESTOR/A\* sobre Acessibilidade Para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista

	Sim, de forma adequada	Sim, de forma parcialmente adequada	Sim, de forma inadequada	Não disponibiliza	Não sei responder
Orientação aos professores para o uso de materiais pedagógicos adequados ao estilo de aprendizagem do/a estudante com TEA. (Ex. materiais com figuras, vídeos sobre o conteúdo a ser estudado, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientação para que os professores adotem alternativas educacionais que minimizem imprevistos e inseguranças (por exemplo, avise previamente as mudanças de sala ou atividade, informe o que pode acontecer na atividade, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alternativas educacionais que minimizem imprevistos e inseguranças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientação aos professores para a oferta de ensino estruturado e com rotina explícita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutoria, estagiário/a ou bolsista para dar apoio ao/a estudante (Ex.: anotações de aulas perdidas, apoio para o/a estudante da na organização de suas tarefas e o tempo para realiza-las, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientação aos professores para adequações na linguagem, na organização e na disponibilização das atividades avaliativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1EbqjwDfw8AWfwACzWuYuEqYGGje05cl7NapsX5GVFY/edit>

5/11

APÊNDICE F: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE SOBRE  
ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR  
(RESPONDENTE: PROFESSOR UNIVERSITÁRIO)

Link de acesso para o roteiro do questionário acessível:  
[https://drive.google.com/drive/folders/11eIToITARpFgcoRkCR4-FZ\\_tyisn1z9y?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/11eIToITARpFgcoRkCR4-FZ_tyisn1z9y?usp=sharing)

06/02/2019

Questionário para o/a Professor/a sobre Acessibilidade dos/as Estudantes com TEA

### Questionário para o/a Professor/a sobre Acessibilidade dos/as Estudantes com TEA

Vídeo de apresentação da pesquisa: <https://www.youtube.com/watch?v=ex3JjpiInE>

Olá! Você está sendo convidado a participar da pesquisa ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR, da doutoranda Solange Cristina da Silva do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa tem como objetivo analisar as condições de acessibilidade\* para o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, solicito a sua colaboração a partir dos três passos a seguir:

1) Leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Link para acesso:

[https://drive.google.com/open?id=1uuqT2mmXsHrHXiRz3R3BDKjwSZN\\_IMZg](https://drive.google.com/open?id=1uuqT2mmXsHrHXiRz3R3BDKjwSZN_IMZg)

2) Após a leitura do TCLE escolha a opção sobre o aceite de participação na pesquisa.

3) Após o aceite no TCLE, responda as questões do questionário e no final clique em enviar.

Esse questionário de pesquisa deve ser respondido somente por professores/as que tenham ou tiveram estudantes com TEA matriculados na sua disciplina em curso de graduação. Se atualmente você não tem essa experiência, mas já teve, considere o verbo presente do questionário como verbo passado. O questionário é composto de 2 partes e tem como objetivo compreender a percepção de professores de estudantes com Transtorno do Espectro Autista sobre as condições de acessibilidade desses estudantes no Ensino Superior.

Saliento que todos os aspectos éticos envolvendo a sua participação serão observados, tais como a preservação do anonimato, o respeito à disponibilidade e ao interesse pessoal em fazer parte desse estudo.

O tempo aproximado para responder o questionário é de 40 minutos.

Agradeço e conto com sua colaboração para consolidar a pesquisa.

Doutoranda: Solange Cristina da Silva

\*Obrigatório



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Aceite de Participação na Pesquisa

Eu li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa, consentindo que o questionário seja aplicado e utilizado para a coleta e análise de dados. Fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso

<https://docs.google.com/forms/d/1K8XvCHDmNx5yDZ9IzmuLOJHjyHLa0zyFhVcNcYgQpUqs/edit>

1/12



06/02/2019

Questionário para o/a Professor/a sobre Acessibilidade dos/as Estudantes com TEA

retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo. Concordo que o material e as informações relacionadas à minha pessoa possam ser utilizados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou qualquer tipo de publicação científica, sendo que não serei identificado por nome ou por qualquer outra forma.

1. Ao escolher a opção "Aceito participar da Pesquisa", a seguir, você aprova sua participação nesta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos e a forma como ela será realizada, conforme descrito acima e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. \*

Marcar apenas uma oval.

Aceito participar da pesquisa

Não aceito em participar da pesquisa *Ir para "Excelente! Você concluiu o questionário. Agradeço sua valiosa contribuição."*

2. Se você tem interesse pelo retorno desta pesquisa escreva aqui seu e-mail:

\_\_\_\_\_

### Questionário – Parte 1

A primeira parte da pesquisa contém doze (12) questões que estão relacionadas a acessibilidade do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço universitário no que se refere às barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes e os recursos utilizados para possibilitar sua acessibilidade nesse espaço educativo.

Ao responder o questionário atente ao fato de que:

- 1) Você pode assinalar mais de uma resposta em algumas questões.
- 2) Algumas questões apresentam a opção: Outro/Outra, a qual possibilita a descrição de outras informações pertinentes não listadas.
- 3) Se você tem mais de um estudante de graduação com TEA, você deve responder um questionário para cada estudante, pelo fato deles terem características e necessidades educacionais diferentes. Para tanto, após enviar o questionário, entre novamente no link da pesquisa e inicie outro questionário. Por favor, não deixe questões sem resposta, a sua participação é muito importante para a conclusão da pesquisa. A sua experiência como professor/a da Instituição de Ensino Superior é de grande importância para esta pesquisa.

### Sobre a Acessibilidade dos Estudantes com TEA:

3. 1. Informe o curso que seu/sua estudante com TEA realiza:

\_\_\_\_\_

4. 2. Informe a fase/período e o turno que o/a estudante com TEA estava/está matriculado:

\_\_\_\_\_

5. 3. Informe o sexo do/a seu/sua estudante com TEA:

Marque todas que se aplicam.

Masculino

Feminino

06/02/2019

Questionário para o/a Professor/a sobre Acessibilidade dos/as Estudantes com TEA

	Sim, de forma adequada	Sim, de forma parcialmente adequada	Sim, de forma inadequada	Não disponibiliza	Não conheço
Tutoria, estagiário ou bolsista para dar apoio ao estudante (Ex.: anotações de aulas perdidas, apoio para o estudante na organização de suas tarefas e o tempo para realiza-las, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequações na linguagem, na organização e na disponibilização das atividades avaliativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção de atividades sociais/encontros entre estudantes com TEA na Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interação com os familiares e amigos do/a estudante com TEA para obter informações e definir estratégias que possam favorecer o engajamento e promover rendimento em atividades acadêmicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atendimento Psicológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de habilidades sociais para resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. 6. Há outras estratégias de apoio que você considera como facilitadora para o aproveitamento pelo estudante com TEA que sua Universidade disponibiliza?**

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim  
 Não

06/02/2019

Questionário para o/a Professor/a sobre Acessibilidade dos/as Estudantes com TEA

9. Se sim, qual/ais?

---

---

---

---

---

10. 7. Informe quais as necessidades gerais apresentadas pelo/a estudante com TEA referente a acessibilidade na sua disciplina .

---

---

---

---

---

11. 8. Liste as barreiras/obstáculos que você observa que seu/sua estudante com TEA enfrenta na Universidade, pela sua experiência, nos aspectos: a) Em relação as barreiras atitudinais:

---

---

---

---

---

12. b) Na estrutura física e organizacional do ambiente (por exemplo: luzes fortes, estímulos visuais intensos e confusos, etc.)

---

---

---

---

---

13. c) Barreiras metodológicas e pedagógicas (por exemplo: formas de organização do espaço pedagógico e ensino inapropriados, falta de recursos pedagógicos, etc.):

---

---

---

---

---

06/02/2019

Questionário para o/a Professor/a sobre Acessibilidade dos/as Estudantes com TEA

19. **d) Na Comunicação e Informação (por exemplo: objetividade na comunicação e informações repassada ao estudante, etc):**

---

---

---

---

---

20. **e) Outra/s:**

---

---

---

---

---

21. **10. Você conhece algum setor de atendimento à pessoas com deficiência na sua Universidade?**

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim, mas nunca acessei
- Sim e já acessei.
- Não existe o serviço
- Desconheço a existência do serviço

22. **Se sua resposta foi "Sim e já acessei", informe o motivo do acesso:**

---

---

---

---

---

23. **11. Você conhece os direitos do seu/sua estudante com deficiência?**

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim
- Não

06/02/2019

Questionário para o/a Professor/a sobre Acessibilidade dos/as Estudantes com TEA

24. 12. Em sua experiência, elenque as ações que você enquanto professor/a realiza/ou para promover maior aproveitamento e acessibilidade para o/a estudante com TEA na Universidade:

---

---

---

---

---

**Muito bem! A primeira parte do questionário está concluída. Para passar para a segunda e última parte clique na palavra “Próxima”, localizada no fim desta página. Muito obrigada por sua participação até o momento!**

---

### Questionário – Parte 2

A segunda parte da pesquisa contém quatorze (14) questões relacionadas as suas características pessoais e acadêmicas, bem como sobre a Instituição e o curso que seu estudante com TEA está matriculado.

Por favor, marque uma resposta para cada questão, sua resposta é muito importante para a conclusão da pesquisa.

### A. Dados de Caracterização do Participante

---

25. 1. Universidade onde trabalha/ou:

---

26. 2. Informe sua idade:

---

27. 3. Graduação:

---

28. 4. Titulação máxima:

---

29. 5. Tempo de experiência docente:

---

30. 6. Sexo:

*Marque todas que se aplicam.*

Feminino

Masculino

06/02/2019

Questionário para o/a Professor/a sobre Acessibilidade dos/as Estudantes com TEA

**37. 11. Você fez cursos relacionados a temática da deficiência:***Marque todas que se aplicam.*

- Sim, antes de ter um estudante com TEA
- Sim, durante o tempo que tive um estudante com TEA
- Sim, depois de ter um estudante com TEA
- Sim, antes, durante e depois de ter um estudante com TEA
- Não fiz nenhum curso

**38. 12. Se sim, cite de 1 a 3 cursos que você fez relacionados a temática Transtorno do Espectro Autista e/ou Deficiência:**


---



---



---



---

**39. 13. Avalie a sua "Dificuldade" para garantir a acessibilidade do/a seu/sua estudante com TEA, no que se refere a:***Marque todas que se aplicam.*

	Extrema	Muita	Mais ou menos	Pouca	Nenhuma
Obtenção de formação que possibilite conhecimento específico sobre TEA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenção de apoio institucional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenção de recursos didáticos e pedagógicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenção de recursos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parcerias e trocas de experiências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação com o estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estratégias pedagógicas para facilitar a compreensão do conteúdo pelo estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover a aceitação das diferenças pelos colegas de turma do estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**40. 14. No espaço abaixo você pode fazer comentários sobre sua experiência junto ao/a estudante com TEA ou comentar algo que você considera importante sobre a temática da pesquisa.**


---



---



---



---

**Excelente! Você concluiu o questionário. Agradeço sua valiosa contribuição.**

<https://docs.google.com/forms/d/1K8XvCHDmNx5yDZ9IzmuLOJHjyHLa0zyFhVCnYGGpUqs/edit>

11/12

APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA ON-LINE SOBRE  
ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR  
(RESPONDENTE: ESTUDANTE COM TEA)

1. Por que você escolheu a universidade e o curso que está frequentando?
2. Relate sobre sua experiência de estudar no ensino superior.
3. Como você sente a sua experiência na universidade?
4. Como é a sua relação com os professores, colegas e outros funcionários?
5. Quais as metodologias usadas pelos professores na sala de aula e nos momentos de avaliação que facilitam sua participação e desempenho
6. Você utiliza ou necessita de algum recurso de acessibilidade ou metodologia específica para melhor aproveitamento acadêmico? Se sim, quais?
7. Como é sua experiência com outros serviços da universidade, como a biblioteca, o restaurante universitário, o xerox e a secretaria de curso?
8. O fato de ter o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista interfere na sua vida acadêmica? Explique.
9. Relate quais barreiras você encontra no cotidiano na universidade e na sala de aula.
10. Relate quais os facilitadores você encontra no cotidiano na universidade e na sala de aula
11. Qual sua participação nas discussões e decisões sobre acessibilidade na sua Universidade?
12. O que precisa melhorar no seu Curso e na sua Universidade para atender os estudantes com TEA no que se refere a acessibilidade?

## APÊNDICE H: DESCRIÇÃO DAS FIGURAS, TABELAS E QUADROS DA TESE

## SERVIÇO DE DESCRIÇÃO DE IMAGENS, QUADROS E TABELAS

PROFISSIONAIS: Débora Marques Gomes e Elisana de Lorenzo

Tese de Doutorado de Solange Cristina da Silva

Data de entrega: 28/03/2020

1

Descrição da Figura 1

Figura 1: Fluxograma dos dados primários da revisão de literatura decorrentes dos procedimentos metodológicos estabelecidos.

Fluxograma contendo três colunas.

Coluna 1

Retângulo laranja: ETAPA 1 - Artigos de revisão sistemática encontrados nas bases de dados. Entre parênteses: n igual a 57.

Retângulo amarelo: Web of Science. Entre parênteses: n igual 28.

Retângulo amarelo: ERIC. Entre parênteses: n igual 07.

Retângulo amarelo: Scopus. Entre parênteses: n igual 17.

Retângulo amarelo: BVS Psi. Entre parênteses: n igual 5.

Coluna 2

Retângulo azul: ETAPA 2 - Artigos Excluídos em Decorrência de Duplicação. Entre parênteses: n igual 41.

Retângulo verde: ETAPA 3 - Critérios de Exclusão.

- Não alinhado ao tema. Entre parênteses Estudante com Autismo no Ensino Superior.
- Não disponível para acesso dos textos completos de forma on-line e free.
- Apresenta as strings, mas está fora da temática da pesquisa.
- Outros tipos de publicação como tese, TCC, Dissertação e Livros.

Retângulo verde: Critérios de Inclusão.



- Alinhado ao tema. Entre parênteses: Estudante com Autismo no ensino superior.
- Acesso completo dos textos de forma on-line e free.
- Ser artigo científico de revisão de literatura.
- Estar no idioma português, inglês ou espanhol.

Retângulo verde água: Artigos Excluídos em Decorrencia da Análise do Título, Resumo e Palavras-chave. Entre parênteses: n igual a 16.

Coluna 3

Retângulo lilás: Etapa 4 - Artigos Totais para análise. Entre parênteses: n igual 3.

Fonte: Elaborado pela autora.

2

Quadro 1 – Lista das Revisões Sistemáticas Sobre Estudante Com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior – 2014 a 2017.

Este quadro contém cinco colunas e quatro linhas.

Títulos das colunas: Título; Autor; Ano publicação/DOI; Método/Abordagem e Total de Artigos; Total de Participantes.

Linha 2:

Título: Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Programs.

Autor: Nicholas W. Gelbar, Isaac Smith, Brian Reichow.

Ano publicação/DOI: 2014; DOI 10.1007/s10803-014-2135-5 – 2.

Método/Abordagem e Total de Artigos: estudos experimentais; 18 estudos de caso.

Total de Participantes: 69.

Linha 3:

Título: The Facilitators, Obstacles and Needs of Individuals With Autism Spectrum Conditions. Accessing Further and Higher...

Autor: Nicky Toor, Terry Hanley, Judith Hebron.

Ano publicação/DOI: 2016 DOI: 10.1017/jgc.2016.21.

Método/Abordagem e Total de Artigos: 12 artigos. Entre parênteses: estudo de caso, grupo focal e metodologias longitudinais.

Participantes: Não informado.

Linha 4:

Título: A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education

Autor: - Anastasia H.Anderson, Jennifer Stephenson, Mark Carter.

Ano publicação/DOI: 2017 DOI: 10.1007/s10803-014-2135-5.

Método/Abordagem e Total de Artigos: 23 estudos. Entre parênteses: em 29 artigos, 9 métodos misto e 14 estudos qualitativos.

Os métodos de coleta de dados incluíram 4 estudos de caso, 3 grupos focais, 7 entrevistas, 7 inquéritos quantitativos, 8 pesquisas qualitativas, um diálogo de e-mail e uma revisão de gráficos.

Total de Participantes: 378.

Fonte: Elaborada pela autora.

3

Descrição da figura 2

Figura 2: Desenho Lógico da Pesquisa Multimétodo.

Trata-se de um organograma com duas colunas.

Para saber: Organograma é um gráfico que representa visualmente a estrutura organizacional de uma instituição ou empresa. Fonte: <https://www.google.com/search>.

Primeira coluna

Retângulo azul: Estudo 1: Mapeamento do Perfil Demográfico e Sócio-educacional dos Estudantes com Transtorno do Espectro autista do Ensino Superior Brasileiro.

Retângulo lilás: Objetivo: Mapear o perfil dos estudantes com TEA no ensino superior do Brasil.

Retângulo lilás: Abordagem: Quantitativa.

Retângulo azul: Método: Documental.

Retângulo azul claro: Metodologia: Descritiva. Entre parênteses: survey.

Retângulo azul claro: Técnica: Análise Documental.

Há uma seta que une este retângulo ao próximo da segunda coluna.

Segunda coluna

Retângulo verde escuro: Estudo 2: Análise das condições de Acessibilidade de estudantes com TEA no Ensino Superior a partir da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores.

Retângulo verde fosforescente: Objetivo: Analisar as condições de Acessibilidade de estudantes com TEA no Ensino Superior a partir da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores.

Retângulo verde: Abordagem: Qualitativa.

Retângulo verde: Método: Estudo de caso.

Retângulo verde: Metodologia: Exploratória Descritiva.

Retângulo verde claro: Técnica: Questionário online e entrevista online.

Fonte: elaborada pela autora.

4

Descrição da figura 3

Figura 3: Mapa das Regiões do Brasil indicando a proporção do total de alunos com TEA em cada região.

Imagem de: dois mapas das Regiões do Brasil indicando a proporção do total de alunos com TEA em cada região.

Primeiro mapa: nesta imagem temos o mapa do Brasil.

Com imputação.

As regiões Sul e Sudeste estão representadas pela cor cinza, em um percentual de 30 e 20.

A região Nordeste em cinza escuro, com percentual de 40.

As regiões Centro Oeste e Norte em cinza Claro, com percentual de 20 e 10.

Segundo mapa: nesta imagem temos o mapa do Brasil.

Sem imputação.

As regiões Sul e Sudeste estão representadas pela cor preta, com percentual de 30, 25 e 20.

A região Nordeste em cinza escuro, com percentual de 20 e 15.

As regiões Centro Oeste e Norte em cinza, com percentual de 15 e 10.

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Figura elaborada pelos autores.

5

#### Descrição da figura 4

Figura 4: Mapa dos Estados do Brasil indicando a proporção do total de alunos com TEA referente a cada estado.

Primeiro mapa: nesta imagem temos o mapa do Brasil.

Com imputação

Onde o estado de BH é representado pela cor preta, com percentual de 30.

Os estados de PR, SP, MA, RR representados pela cor cinza forte, com percentual de 20 e 10.

Os estados do RS, SC, RJ e PI, representados pela cor cinza médio, com percentual de 10 e 5.

Os estados ES, BA, MS, GO, DF, SE, PR, CE e PA, representados pela cor cinza claro, com percentual de 5 e 1.

Os estados de AL, PB, RN, RO, MA, AP e MT, representados pela cor cinza, com percentual de 1.

O estado de TO, representado pela cor Branca, com percentual de 0,1.

Segundo mapa: nesta imagem temos o mapa do Brasil.

Sem imputação.

Onde os estados do RS, SC, PR, SP, MG, RJ, PI e RR, são representados pela cor cinza escuro, com percentual de 10, 8 e 4.

Os estados de ES, BA, MS, GO, PB, RN, CE e PA, representados pela cor cinza médio, com percentual de 4 e 2.

Os estados de PE, RO, AP, MA, AL e AM, são representados pela cor cinza claro com percentual de 1 e 0,5.

Os estados de MT, TO, PE, SE e AC, são representados pela cor branca, com percentual de 0,5.

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Figura elaborada pelos autores.

6

#### Descrição da figura 5

Histogramas da distribuição da idade (com média e desvio-padrão) dos estudantes com TEA no ensino superior.

Nesta figura há dois gráficos de histograma.

Para saber: histograma é a representação gráfica em colunas ou em barras (retângulos), de um conjunto de dados previamente tabulados e divididos em classes uniformes ou não uniformes, também conhecido como distribuição de frequências. Fonte: <https://www.google.com/search>.

Primeiro gráfico:

Idade, com imputação.

Na vertical, temos a frequência de 0, 30, 60 e 90.

Na horizontal, temos as idades de 20, 30, 40, 50 e 60, onde o pico maior é 20 a 30.

Tendo uma média igual a 27,33 e a DP igual 7,49.

Segundo gráfico:

Idade, sem imputação.

Na vertical, temos a frequência de 0, 30, 60 e 90.

Na horizontal, temos a idade de 20, 30, 40, 50 e 60, onde o pico maior é 20.

Tendo uma média igual a 24,9 e a DP igual a 6,68.

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Elaborada pelos autores.

7

Descrição da tabela 1

Tabela 1: Número de Matrículas de Estudantes com TEA em 2016 no ensino superior brasileiro por Categoria Administrativa das IES.

Tabela com três colunas, sendo: primeira coluna Categoria Administrativa, segunda coluna, sem imputação, subdividida em n e percentual e a terceira coluna, com imputação, subdividida em n e percentual.

Linha 2: categoria administrativa: Privada, com fins lucrativos;

Sem imputação, N/%: 156/25;

Com imputação n/%: 753/55.

Linha 3: categoria administrativa: Privada, sem fins lucrativos;

Sem imputação, N/%: 206/34;

Com imputação n/%: 280/20.

Linha 4: categoria administrativa: Pública Federal;

Sem imputação, N/%: 217/35;

Com imputação n/%: 268/20.

Linha 5: categoria administrativa: Pública Estadual;

Sem imputação, N/%: 29/4.7;

Com imputação n/%: 56/4.1.

Linha 6: categoria administrativa: Especial;

Sem imputação, N/%: 3/0.49;

Com imputação n/%: 8/0.58.

Linha 7: categoria administrativa: Pública Municipal;

Sem imputação, N/%: 3/0.49;

Com imputação n/%: 3/0.22.

Linha 8: categoria administrativa: Total;

Sem imputação, N/%: 614/100,0;

Com imputação n/%: 1368/100,0.

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Tabela elaborada pelos autores.

8

Tabela 2 – Número de estudantes com TEA matriculados em 2016, no ensino brasileiro, por área de conhecimento.

Tabela com três colunas e onze linhas.

Títulos das colunas:

Área de Conhecimento;

Sem Imputação, subdividido em n/%;

Com Imputação subdividido em n/%.

Linha 2: Área de Conhecimento: Ciências sociais, Negócios e Direito;

Sem imputação n/%: 155/25;

Com Imputação n/%: 431/32.

Linha 3: Área de Conhecimento: Engenharia Produção e Construção;

Sem imputação n/%: 99/16;

Com Imputação n/%: 294/21.

Linha 4: Área de Conhecimento: Educação;

Sem imputação n/%:127/21;

Com Imputação n/%: 204/15.

Linha 5: Área de Conhecimento: Saúde e Bem-estar Social;

Sem imputação n/%: 66/11;

Com Imputação n/%: 203/15.

Linha 6: Área de Conhecimento: Ciências, Matemática e Computação;

Sem imputação n/%: 89/14;

Com Imputação n/%: 121/8.8.

Linha 7: Área de Conhecimento: Humanidades e Artes;

Sem imputação n/%: 44/7.2;

Com Imputação n/%: 62/4.5.

Linha 8: Área de Conhecimento: Agricultura e Veterinária;

Sem imputação n/%: 19/3.1;

Com Imputação n/%: 24/1.8.

Linha 9: Área de Conhecimento: Serviços;

Sem imputação n/%: 10/1.6;

Com Imputação n/%: 21/1.5.

Linha 10: Área de Conhecimento: Não disponível;

Sem imputação n/%: 5/0.81;

Com Imputação n/%: 8/0.3.

E na Linha 11: Área de Conhecimento: Total;

Sem imputação n/%: 614/100,0;

Com Imputação n/%: 1368/100,0.

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017). Elaborada pelos autores.

Descrição:

Nesta figura temos dois gráficos em barra, dispostos na vertical.

Primeiro gráfico: Com imputação.

Este gráfico é em formato de barra, com uma Onda vertical para direita. No qual temos a letra N em maiúscula e os números 0, 50 e 100.

Na vertical esquerda temos o percentual, sendo 0.00%; 0.50%; 5.00%; e 7.50%.

Na horizontal, temos os cursos:

Na barra 1: Direito, 119. Entre parênteses: 8,7%.

Na barra 2: Engenharia Civil, 84. Entre parênteses: 6,1%.

Na barra 3: Administração, 83. Entre parênteses: 6,1%.

Na barra 4: Enfermagem, 65. Entre parênteses: 4,8%.

Na barra 5: Engenharia Mecânica, 53. Entre parênteses: 3,9%.

Na barra 6: Pedagogia, 48. Entre parênteses: 3,5%.

Na barra 7: Ciências Contábeis, 38. Entre parênteses: 2,6%.

Na barra 8: Psicologia, 38. Entre parênteses: 2,6%.

Na barra 9: Arquitetura e Urbanismo, 32. Entre parênteses: 2,3%.

E na barra 10: Ciências Biológicas, 32. Entre parênteses: 2,3%.

Segundo gráfico:

Sem imputação.

Este gráfico também é em formato de barra, com uma Onda vertical para direita. No qual temos a letra N em maiúsculo e os números 0, 20 e 40.

Na vertical esquerda, temos o percentual, 0.00%; 1.00%; 2.00%; 3.00% e 4.00%.

Na horizontal, temos os cursos:

Na barra 1: Direito, 47. Entre parênteses: 3,47%.

Na barra 2: Pedagogia, 30. Entre parênteses: 2,2%.



Na barra 3: Administração, 27. Entre parênteses: 2%.

Na barra 4: Ciências Biológicas, 23. Entre parênteses: 1,7%.

Na barra 5: Engenharia Mecânica, 23. Entre parênteses: 1,7%.

Na barra 6: História, 21. Entre parênteses: 1,5%.

Na barra 7: Ciências da Computação, 18. Entre parênteses: 1,3%.

Na barra 8: Arquitetura e Urbanismo 15. Entre parênteses: 1,1%.

Na barra 9: Educação Física, 14. Entre parênteses: 1%.

E na barra 10: Psicologia, 14. Entre parênteses: 1%.

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP 2017). Gráfico elaborado pelos autores.

10

Descrição da figura 7

Figura 7: Proporção de estudantes com TEA em relação a estudantes neurotípicos na condição de matrícula, entre os anos de 2011 e 2016.

Gráfico comparativo, subdividido em “matrícula ativa”, em rosa, na parte superior e “trancado ou desligado”, em verde, na parte inferior.

Gráfico de estudantes Neurotípico.

Na vertical é a proporção de: 0.0; 0.2; 0.4; 0.6 e 0.8.

Na horizontal são apresentados os anos: 2011; 2012; 2013; 2014; 2015 e 2016.

2011: 0.0 ao 0.2.2 verde. Do 0.2.2 ao 0.7.8 rosa.

2012: 0.0 ao 0.2.5 verde. Do 0.2.5 ao 0.7.5 rosa.

2013: 0.0 ao 0.2.5 verde. Do 0.2.5 ao 0.7.5 rosa.

2014: 0.0 ao 0.2.7 verde. Do 0.2.7 ao 0.7.3 rosa.

2015: 0.0 ao 0.2.8 verde. Do 0.2.8 ao 0.7.1 rosa.

2016: 0.0 ao 0.3 verde. Do 0.3 ao 0.7 rosa.

Gráfico de estudantes com TEA.

Na vertical é a proporção de: 0.0; 0.2; 0.4; 0.6 e 0.8.

Na horizontal são apresentados os anos: 2011; 2012; 2013; 2014; 2015 e 2016.

2011: 0.0 ao 0.2.1 verde. Do 0.2.1 ao 0.8 rosa.

2012: 0.0 ao 0.1.9 verde. Do 0.1.9 ao 0.8.1 rosa.

2013: 0.0 ao 0.1.7 verde. Do 0.1.7 ao 0.8.2 rosa.

2014: 0.0 ao 0.2.2 verde. Do 0.2.2 ao 0.7.6 rosa.

2015: 0.0 ao 0.2.5 verde. Do 0.2.5 ao 0.7.5 rosa.

2016: 0.0 ao 0.2.6 verde. Do 0.2.6 ao 0.7.4 rosa.

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP 2011 a 2016. Gráficos elaborados pelos autores.

11

Descrição do quadro 2

Quadro 2: Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação do Questionário de GESTOR.

Este quadro está composto por 7 colunas e 7 linhas.

Título das colunas: Juízes; Nível Escolaridade; Ocupação Principal; É PcD; Experiência no Trabalho com PcD; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade e Tem Conhecimento sobre TEA.

Na linha 2: Juízes: Juiz 1; Nível Escolaridade: Doutoranda; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 17 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na Linha 3: Juízes: Juiz 2; Nível Escolaridade: Doutorado; Ocupação Principal: Coordenadora de Ações Inclusivas; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 14 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 4: Juízes: Juiz 3; Nível Escolaridade: Doutorado; Ocupação Principal: Aposentado; É PcD: Sim (deficiência Física); Experiência no Trabalho com PcD: 20 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 5: Juízes: Juiz 4; Nível Escolaridade: Doutorado; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: Pouco/Não especificou anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 6: Juízes: Juiz 5; Nível Escolaridade: Doutorado; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 26 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

E na linha 7: Juízes: Juiz 6; Nível Escolaridade: Doutoranda; Ocupação Principal: Psicóloga; É PcD: Sim (Deficiência física); Experiência no Trabalho com PcD: 7 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Fonte: elaborado pela autora.

12

Descrição do quadro 3

Quadro 3: Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação do Questionário de PROFESSOR .

Este quadro está composto por 7 colunas e 7 linhas.

Título das colunas: Juízes; Nível Escolaridade; Ocupação Principal; É PcD; Experiência no Trabalho com PcD; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade; e Tem Conhecimento sobre TEA.

Na linha 2: Juízes: Juiz 1; Nível Escolaridade: Doutorado; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 15 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 3: Juízes: Juiz 2; Nível Escolaridade: Doutorado; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 0 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 4: Juízes: Juiz 3; Nível Escolaridade: Pós-Doutorado; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 0 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 5: Juízes: Juiz 4; Nível Escolaridade: Doutorado; Ocupação Principal: Consultora e Assessor em Autismo, Inclusão Escolar e C.A.A.; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 6 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 6: Juízes: Juiz 5; Nível Escolaridade: Doutoranda; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 17 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

E na linha 7: Juízes: Juiz 6; Nível Escolaridade: Doutorado; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 4 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Fonte: elaborado pela autora.

13

Descrição do quadro 4

Quadro 4: Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação do Questionário de ESTUDANTE.

Este quadro está composto por 7 colunas e 7 linhas.

Título das colunas: Juízes; Nível Escolaridade; Ocupação Principal; É PcD; Experiência no Trabalho com PcD; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade; e Tem Conhecimento sobre TEA.

Na linha 2: Juízes: Juiz 1; Nível Escolaridade: Doutoranda; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 24 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim;

Na linha 3: Juízes: Juiz 2; Nível Escolaridade: Doutorado; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 23 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 4: Juízes: Juiz 3; Nível Escolaridade: Mestrado; Ocupação Principal: Psicóloga; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 18 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 5: Juízes: Juiz 4; Nível Escolaridade: Especialização; Ocupação Principal: Palestrante e escritor; É PcD: Sim (TEA); Experiência no Trabalho com PcD: 5 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 6: Juízes: Juiz 5; Nível Escolaridade: Especialização; Ocupação Principal: Bibliotecário (servidor público); É PcD: Sim (TEA); Experiência no Trabalho com PcD: 0 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

E na linha 7: Juízes: Juiz 6; Nível Escolaridade: Mestrado; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PCD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 15 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Fonte: elaborado pela autora.

14

Descrição do quadro 5

Quadro 5: Caracterização dos Juízes Especialistas para Validação da Entrevista para o ESTUDANTE.

Este quadro está composto por 7 colunas e 5 linhas.

Título das colunas: Juízes; Nível Escolaridade; Ocupação Principal; É PcD; Experiência no Trabalho com PcD; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade e Tem Conhecimento sobre TEA.

Na linha 2: Juízes: Juiz 1; Nível Escolaridade: Doutoranda; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 24 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 3: Juízes: Juiz 2; Nível Escolaridade: Doutoranda; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 17 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Na linha 4: Juízes: Juiz 3; Nível Escolaridade: Mestre; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 15 anos; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

E na linha 5: Juízes: Juiz 4; Nível Escolaridade: Pós- doutorado; Ocupação Principal: Docência no Ensino Superior; É PcD: Não; Experiência no Trabalho com PcD: 0; Tem Conhecimento sobre Acessibilidade: Sim; e, Tem Conhecimento sobre TEA: Sim.

Fonte: elaborado pela autora.

15

Descrição do Quadro 6

Quadro 6: Caracterização Profissional dos Gestores.

Quadro 6 contém oito colunas e onze linhas.

Título das colunas: ID (fictício); Região; Cargo; Setor; Formação; Titulação; Experiência no ES; Experiência com PcD(anos).

Na Linha 2: ID (fictício): Lírio; Região: Sudeste; Cargo: Coordenação; Setor: Assuntos Estudantis e Cidadania; Formação: História; Titulação: Doutora; Experiência no ES: 18 meses; Experiência com PcD(anos): 18.

Na linha 3: ID (fictício): Aurora; Região: nordeste; Cargo: Coordenação; Setor: Núcleo de Acessibilidade; Formação: Pedagogia; Titulação: Mestre; Experiência no ES: 10 anos; Experiência com PcD(anos): 4.

Na linha 4: ID (fictício): Hortência; Região: Nordeste; Cargo: Direção; Setor: Secretaria de Acessibilidade; Formação: Pedagogia; Titulação: doutora; Experiência no ES: 26 anos; Experiência com PcD(anos): 40.

Na linha 5: ID (fictício): Rosa; Região: Sul; Cargo: Coordenação; Setor: Pró-reitora de Ensino; Formação: Pedagogia; Titulação: Mestra; Experiência no ES: 18 anos; Experiência com PcD(anos): 24.

Na linha 6: ID (fictício): Violeta; Região: sul; Cargo: Coordenação; Setor: Coordenadoria de Acessibilidade Educacional; Formação: Pedagogia; Titulação: Mestre; Experiência no ES: 6 anos; Experiência com PcD(anos): 11.

Na linha 7: ID (fictício): Margarida; Região: sul; Cargo: Coordenação; Setor: Qualificação Acadêmica; Formação: Pedagogia; Titulação: Mestre; Experiência no ES: 9 anos; Experiência com PcD(anos): 2.

Na linha 8: ID (fictício): Camélia; Região: Norte; Cargo: Coordenação; Setor: Divisão de Acessibilidade; Formação: Secretariado Executivo; Titulação: Especialista; Experiência no ES: 0 anos; Experiência com PcD(anos): 0.

Na linha 9: ID (fictício): Íris; Região: norte; Cargo: Coordenação; Setor: Coordenadoria de Acessibilidade; Formação: Psicologia; Titulação: Mestre; Experiência no ES: 16 anos; Experiência com PcD(anos): 10.

Na linha 10: ID (fictício): Jasmim; Região: Centro-Oeste; Cargo: Coordenação; Setor: Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência; Formação: Serviço Social e Sociologia; Titulação: Doutora; Experiência no ES: 10 anos; Experiência com PcD(anos): 10.

E na linha 11: ID (fictício): Melissa; Região: Norte Cargo: Coordenação; Setor: Núcleo de Acessibilidade; Formação: Pedagogia; Titulação: Mestre; Experiência no ES: 36 anos; Experiência com PcD(anos): 20.

Fonte: Elaborada pela autora.

16

## Descrição Quadro 7

Quadro 7: Caracterização dos Professores.

Este Quadro contém 6 colunas e 11 linhas.

Título das colunas: Id; IES (Código); Idade; Sexo; Formação; Titulação.

Na linha 2: Id: *Órion*; IES (Código): IES\_CO\_1; Idade: 48; Sexo: M; Formação: Engenharia Elétrica; Titulação: Doutorado.

Na linha 3: Id: *Estela*; IES (Código): IES\_SU\_1; Idade: 41; Sexo: F; Formação: Biblioteconomia; Titulação: Doutorado.

Na linha 4: Id: *Maia*; IES (Código): IES\_SU\_1; Idade: 53; Sexo: F; Formação: Pedagogia; Titulação: Mestrado.

Na linha 5: Id: *Alcione*; IES (Código): IES\_CO\_1; Idade: 54; Sexo: F; Formação: Arquitetura; Titulação: Pós-Doutorado.

Na linha 6: Id: *Nashira*; IES (Código): IES\_SU\_2; Idade: 55; Sexo: F; Formação: Biblioteconomia; Titulação: Mestrado.

Na linha 7: Id: *Zaniah*; IES (Código): IES\_SU\_2; Idade: 39; Sexo: F; Formação: história; Titulação: doutorado.

Na linha 8: Id: *Sirius*; IES (Código): IES\_SU\_2; Idade: 41; Sexo: M; Formação: Educação Física; Titulação: Doutorado.

Na linha 9: Id: *Adhara*; IES (Código): IES\_SU\_2; Idade: 38; Sexo: F; Formação: Biblioteconomia; Titulação: Doutorado.

Na linha 10: Id: *Electra*; IES (Código): IES\_SU\_2; Idade: 35; Sexo: F; Formação: Educação Física; Titulação: Doutorado.

E na linha 11: Id: *Meissa*; IES (Código): IES\_SU\_2; Idade: 58; Sexo: F; Formação: Letras; Titulação: Doutorado.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

17

Descrição Figura 8 – Perspectiva do Professor sobre as Estratégias de Apoio da IES para Estudante com TEA

Quadro com duas colunas, sendo a primeira coluna as categorias e a segunda as cores, que vão do 0 ao 12.

Significado das cores:

azul escuro: não disponibiliza;

Laranja escuro: sim, de forma inadequada;

cinza: sim, de forma parcialmente adequada;

Laranja claro: sim, de forma adequada;

azul claro: não conheço.

Coluna 1: Programa de habilidades sociais para resolução de problemas.

Coluna 2: 0 a 2 azul escuro, não disponibiliza; 2 a 4 laranja escuro, sim, de forma inadequada; 4 a 6 laranja claro, sim de forma adequada; 6 a 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Atendimento Psicológico.

Coluna 2: 0 a 2 cinza, sim, de forma parcial adequada; 2 ao 8 laranja claro, sim de forma adequada; 8 a 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Interação com os familiares e amigos do/a estudante com TEA para obter informações e definir estratégias que possam favorecer o engajamento e promover rendimento em atividades acadêmicas.

Coluna 2: 0 a 2 azul escuro, não disponibiliza; 2 a 4 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 4 a 6 laranja claro, sim de forma adequada; 6 ao 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Promoção de atividades sociais/encontros entre estudantes com TEA na Universidade.

Coluna 2: 0 a 1 azul escuro, não disponibiliza; 1 a 2 laranja escuro, sim, de forma adequada; 2 a 4 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 4 a 10 azul claro, não conheço;

Coluna 1: Adequação na linguagem, na organização e na disponibilização das atividades avaliativas.

Coluna 2: 0 ao 3 azul escuro, não disponibiliza; 3 a 4 laranja escuro, sim, de forma inadequada; 3 ao 7 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 7 ao 9 laranja claro, sim de forma adequada; 9 a 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Tutoria, estagiários ou bolsista para dar apoio ao estudante.



Coluna 2: 0 a 2 azul escuro, não disponibiliza; 2 a 3 laranja escuro, sim, de forma adequada; 3 a 4 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 4 ao 9 laranja claro, sim, de forma adequada; 9 a 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Oferta de ensino estruturado e com rotina explícita.

Coluna 2: 0 ao 4 azul escuro, não disponibiliza; 4 a 5 laranja escuro, sim, de forma adequada; 5 a 9 laranja claro, sim de forma adequada; 9 a 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Ações que minimizem imprevistos e inseguranças.

Coluna 2: 0 ao 2 azul escuro, não disponibiliza; 2 ao 4 laranja escuro, sim, de forma inadequada; 4 ao 7 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 7 a 8 laranja claro, sim, de forma adequada; 8 ao 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Materiais pedagógicos adequados ao estilo de aprendizagem do estudante com TEA.

Coluna 2: 0 ao 6 azul escuro, não disponibiliza; 6 a 7 laranja escuro, sim, de forma inadequada; 7 ao 9 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 9 a 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Adequação no currículo para atender as necessidades do estudante.

Coluna 2: 0 ao 5 azul escuro, não disponibiliza; 5 ao 9 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 9 a 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Prazos estendidos para a realização das tarefas e atividades avaliativas.

Coluna 2: 0 ao 2 azul escuro, não disponibiliza; 2 ao 6 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 6 ao 9 laranja claro, sim, de forma adequada; 9 a 10 azul claro, não conheço.

Coluna 1: Alternativa para o estudante com TEA realizar as atividades de acordo com suas características e/ou perfil de aprendizagem.

Coluna 2: 0 ao 2 azul escuro, não disponibiliza; 2 a 3 laranja escuro, sim, de forma inadequada; 3 ao 7 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 7 ao 10 laranja claro, sim, de forma adequada.

Coluna 1: Adequação do espaço para atividades avaliativas de acordo com as

necessidades do estudante com TEA.

Coluna 2: 0 a 2 azul escuro, não disponibiliza; 2 a 3 laranja escuro, sim, de forma inadequada; 3 a 6 cinza, sim, de forma parcialmente adequada; 6 a 10 laranja claro, sim, de forma adequada.

Fonte: Figura elaborada pelos autores.

18

Descrição Figura 9.

Figura 9: Dificuldade para Garantir a Acessibilidade do Estudante com TEA.

Quadro com duas colunas, sendo a primeira coluna as categorias e a segunda as cores, que vão do 0 ao 10.

Significado das cores:

azul escuro: Nenhuma;

Laranja escuro: Pouca;

cinza: mais ou menos;

Laranja claro: Muita;

azul claro: Extrema.

Coluna 1: Promover a aceitação das diferenças pelos colegas de turma do estudante.

Coluna 2: 0 a 5 azul escuro, nenhuma; 5 a 6 laranja escuro, pouca; 6 a 9 laranja claro, muita; 9 a 10 azul claro, extrema.

Coluna 1: Estratégias pedagógicas para facilitar a compreensão do conteúdo pelo estudante.

Coluna 2: 0 a 2 azul escuro, nenhuma; 2 a 4 laranja escuro, pouca; 4 a 6 cinza, mais ou menos; 6 a 9 laranja claro, muita; 9 a 10 azul claro, extrema.

Coluna 1: Relação com o estudante.

Coluna 2: 0 a 6 azul escuro, nenhuma; 6 a 7 laranja escuro, pouca; 7 a 10 cinza, mais ou menos.

Coluna 1: Parcerias e trocas de experiências.

Coluna 2: 0 a 1 azul escuro, nenhuma; 1 a 4 laranja escuro, pouca; 4 a 7 cinza, mais ou

menos; 7 ao 9 laranja claro, muita; 9 a 10 azul claro, extrema;

Coluna 1: Obtenção de recursos humanos.

Coluna 2: 0 a 1 azul escuro, nenhuma; 1 ao 4 laranja escuro, pouca; 4 ao 7 cinza, mais ou menos; 7 ao 8 laranja claro, muita; 8 ao 10 azul claro, extrema.

Coluna 1: Obtenção de recursos didáticos e pedagógicos.

Coluna 2: 0 ao 1 azul escuro, nenhuma; 1 ao 4 laranja escuro, pouca; 4 a 5 cinza, mais ou menos; 5 ao 9 laranja claro, muita; 9 a 10 azul claro, extrema.

Coluna 1: Obtenção de apoio institucional.

Coluna 2: 0 ao 3 azul escuro, nenhuma; 3 ao 7 laranja escuro, pouca; 7 ao 9 cinza, mais ou menos; 9 ao 10 laranja claro, muita.

Coluna 1: Obtenção de formação que possibilite conhecimento específico sobre o TEA.

Coluna 2: 0 a 1 azul escuro, nenhuma; 1 a 2 laranja escuro, pouca; 2 ao 6 cinza, mais ou menos; 6 ao 9 laranja claro, muita; 9 ao 10 azul claro, extrema.

Fonte: elaborada pelos autores.

19

Descrição Quadro 8

Quadro 8 - Caracterização dos Estudantes com autismo.

Este Quadro tem 6 colunas e 11 linhas.

Títulos das colunas: ID; Idade; Sexo; Etnia; Com quem vive; Renda (Salários Mínimos).

Na linha 2: ID: Afrodite; Idade: 21 anos; Sexo: F; Etnia: Branca; Com quem vive: Com mãe e/ou pai; Renda entre parênteses Salários Mínimos: De 4 a 10.

Na linha 3: ID: Eros; Idade: 17 anos; Sexo: M; Etnia: Branca; Com quem vive: Com mãe e/ou pai; Renda entre parênteses Salários Mínimos: De 10 a 20.

Na linha 4: Hérmes; Idade: 19 anos; Sexo: M; Etnia: Parda; Com quem vive: Com mãe e/ou pai; Renda entre parênteses Salários Mínimos: De 4 a 10.

Na linha 5: ID: Hélios; Idade: 27 anos; Sexo: M; Etnia: Branca; Com quem vive: Com mãe e/ou pai; Renda entre parênteses Salários Mínimos: De 4 a 10.

Na linha 6: ID: Atenas; Idade: 28 anos; Sexo: F; Etnia: Parda; Com quem vive: mãe, irmãos e vó; Renda entre parênteses Salários Mínimos: De 10 a 20.

Na linha 7: ID: Ártemis; Idade: 25 anos; Sexo: F; Etnia: Branca; Com quem vive: com outros familiares; Renda entre parênteses Salários Mínimos: De 2 a 4.

Na linha 8: ID: Poseidon; Idade: 21 anos; Sexo: M; Etnia: Preta;; Com quem vive: Com mãe e/ou pai; Renda entre parênteses Salários Mínimos: De 2 a 4.

Na linha 9: ID: Deméter; Idade: 24 anos; Sexo: M; Etnia: Parda; Com quem vive: Com outros familiares; Renda entre parênteses Salários Mínimos: Até 1.

Na linha 10: ID: Apólo; Idade: 20 anos; Sexo: M; Etnia: Branca; Com quem vive: Com amigos/as; Renda entre parênteses Salários Mínimos: De 2 a 4.

E na linha 11: ID: Hera; Idade: idade em branco; Sexo: F; Etnia: Branca; Com quem vive: Com outros familiares; Renda entre parênteses Salários Mínimos: Até 1.

Fonte: elaborada pelos autores.

20

Quadro 9: Caracterização Acadêmica dos Estudantes com autismo.

Este Quadro tem 6 colunas e 11 linhas.

Títulos das colunas: ID; Curso; Modalidade; Modalidade de Ingresso; Período; Região onde Estuda.

Na linha 2: ID: Afrodite; Curso: Ciências da Computação; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: Avaliação seriada; Período: Quarto; Região onde Estuda: Centro-Oeste.

Na linha 3: ID: Eros; Curso: Engenharia de software; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: vestibular; Período: segundo; Região onde Estuda: Centro-Oeste.

Na linha 4: ID: Hérmes; Curso: Biotecnologia; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: Avaliação seriadas; Período: segundo; Região onde Estuda: Centro- Oeste.

Na linha 5: ID: Hélios; Curso: Ciências Econômicas; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: Vestibular; Período: n/r; Região onde Estuda: Sul.

Na linha 6: ID: Atenas; Curso: Licenciatura Artes visuais; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: Vestibular; Período: Décimo segundo; Região onde Estuda: Centro-Oeste.

Na linha 7: ID: Ártemis; Curso: Biblioteconomia; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: ENEM; Período: Quinto; Região onde Estuda: sul.

Na linha 8: ID: Poseidon; Curso: Licenciatura em Teatro; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: Vestibular; Período: Quinto; Região onde Estuda: Sul.

Na linha 9: ID: Deméter; Curso: Serviço Social; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: ENEM; Período: Terceiro; Região onde Estuda: Nordeste.

Na linha 10: ID: Apólo; Curso: Artes Plásticas; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: Por reserva de vaga; Período: Segundo; Região onde Estuda: Sudeste.

E na linha 11: ID: Hera; Curso: Turismo integrado com ensino médio; Modalidade: Presencial; Modalidade de Ingresso: n/r; Período: Terceiro; Região onde Estuda: Sudeste.

Fonte: elaborado pelos autores.

21

Descrição da figura 10.

Figura 10: As características pessoais como estudante na universidade.

Quadro com duas colunas, sendo a primeira coluna as categorias e a segunda as cores, que vão do 0 ao 10.

Significado das cores:

Cor azul: ponto fraco.

Cor cinza: ponto forte.

Cor laranja escuro: Ponto mediano.

Cor laranja claro: Não se aplica.

Coluna 1: Ativismo na defesa pelos direitos das pessoas com autismo.

Coluna 2: 3: azul, ponto fraco; 4: laranja escuro, Ponto mediano; 3 a 0: cinza, ponto forte.

Coluna 1: Participação oral em sala de aula.

Coluna 2: 4: azul, ponto fraco; 4: laranja escuro, ponto mediano; 2 a 0: cinza, ponto forte.

Coluna 1: Iniciativa para pedir ajuda quando necessário.

Coluna 2: 3: azul, ponto fraco; 4: laranja escuro, ponto mediano; 2: cinza, ponto forte; 1: laranja claro, não se aplica.

Coluna 1: Determinação para obter um emprego na área do curso que está fazendo na universidade.

Coluna 2: 1: azul escuro, ponto fraco; 2: laranja escuro, ponto mediano; 7 a 0: cinza, ponto forte.

Coluna 1: Ser sincero com as pessoas.

Coluna 2: 1: azul, ponto fraco; 1: laranja escuro, ponto mediano; 8 a 0: cinza, ponto forte.

Coluna 1: Habilidade para perceber se alguém tem alguma intenção ruim comigo.

Coluna 2: 4: azul, ponto fraco; 4: laranja escuro, ponto mediano; 1: cinza, ponto forte; 1: laranja claro, não se aplica.

Coluna 1: Interesse no assunto que estou estudando.

Coluna 2: 0 e 4: laranja escuro, ponto mediano; 6 a 0: cinza, ponto forte.

Coluna 1: Autonomia.

Coluna 2: 3: azul, ponto fraco; 2: laranja escuro, ponto mediano; 5 a 0: cinza, ponto forte.

Coluna 1: Conhecimento sobre minhas características e necessidades pessoais.

Coluna 2: 0 e 2: laranja escuro, ponto mediano; 7: cinza, ponto forte; 1: laranja claro, não se aplica.

Coluna 1: Determinação para completar a faculdade.

Coluna 2: 0 a 4: laranja escuro, ponto mediano; 6 a 0: cinza, ponto forte.

Coluna 1: Habilidades para me defender contra agressão dos outros.

Coluna 2: 5: azul, ponto fraco; 1: Laranja escuro, ponto mediano; 2: cinza, ponto forte; 1: laranja claro, não se aplica.

Coluna 1: Habilidades no uso de tecnologias.

Coluna 2: 1: azul, ponto fraco; 7: laranja escuro, ponto mediano; 2 a 0: cinza, ponto forte.

Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 11: Sobre o que torna possível a aprendizagem e melhora o aproveitamento na Universidade.

Quadro com duas colunas, sendo a primeira coluna as categorias e a segunda as cores, que vão do 0 ao 10.

Significado das cores:

Cor azul: sim.

Cor laranja: não.

Cor cinza: Não faz diferença.

Coluna 1: Professores que utilizem mais recursos práticos.

Coluna 2: 9: azul, sim; 0 a 1: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Professores que utilizem recursos mais auditivos na sala.

Coluna 2: 5: azul, sim; 0 a 5: cinza, não se aplica.

Coluna 1: Professores que utilizem recursos mais visuais na sala.

Coluna 2: 7: azul, sim; 0 a 3: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Atendimento do profissional de apoio para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais para resolução de problemas.

Coluna 2: 8: azul, sim; 0 a 2: cinza, não faz diferença;

Coluna 1: Interação da Universidade com familiares e amigos do estudante para melhorar seu aproveitamento nas atividades acadêmicas.

Coluna 2: 3: azul, sim; 3: laranja, não; 4: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Atividades sociais oferecidas pela Universidade que tenham outras pessoas com TEA.

Coluna 2: 5: azul, sim; 2: laranja, não; 3: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Adequações na organização e na linguagem das atividades avaliativas.

Coluna 2: 7: azul, sim; 1: laranja, não; 2: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Tutor ou bolsista para dar apoio acadêmico.

Coluna 2: 8: azul, sim; 0 a 2: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Oferta de ensino estruturado e com rotina explícita.

Coluna 2: 8: azul, sim; 0 a 2: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Ações que minimizem imprevistos e inseguranças do estudante.

Coluna 2: 6: azul, sim; 2: laranja, não; 2: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Adequação no currículo para atender as minhas necessidades.

Coluna 2: 7: azul, sim; 0 a 3: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Prazos estendidos para a realização das tarefas e atividades avaliativas.

Coluna 2: 8: azul, sim; 0 e 2: cinza, não faz diferença.

Coluna 1: Possibilidades de realizar as atividades das disciplinas de acordo com as minhas necessidades.

Coluna 2: 9: azul sim; 0 a 1: laranja, não.

Fonte: elaborada pelos autores.



**ANEXO**

---

**ANEXO: APROVAÇÃO DE PUBLICAÇÃO DO ARTIGO DA TESE NA  
REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**

data: 27 de nov. de 2019 22:46

assunto: [PEE] Decisão editorial – Aceito

Solange Cristina da Silva, Daniela Ribeiro Schneider, Erikson Kaszubowski, Adriano Henrique Nuernberg,

O artigo submetido à revista Psicologia Escolar e Educacional, "Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: analisando dados do INEP" foi considerado aprovado após avaliação por pares, sem necessidade de modificações.

Atenciosamente

Marilda Facci