



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA DE GOIÁS
ESEFFEGO
EDUCAÇÃO FÍSICA

CRISTIANE OLIVEIRA DE PAULA

AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

GOIÂNIA

2023

CRISTIANE OLIVEIRA DE PAULA

AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na forma de monografia, como requisito parcial para integralização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação do(a) Professor(a): Dra. Maria de Lourdes Alves.

GOIÂNIA

2023

CRISTIANE OLIVEIRA DE PAULA

AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Goiânia, 07 de Fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a) Dra. Profa. Maria de Lourdes Alves
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Parecerista : Prof. Me. André Luis dos Santos Seabra
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Parecerista Convidado (a) : Profa. Ma. Jéssica de Moura Pereira
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Dedico a Deus, a minha família, a todos que estavam comigo neste processo, a todas as pessoas com transtorno do espectro do autismo no mundo e a minha orientadora, pessoa fundamental para a conclusão deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Deus possuidor de toda sabedoria, que esteve comigo em todo tempo, concedendo-me paz e me dando subsídios para seguir na luta da conquista dos meus sonhos, sendo um deles, a conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Agradeço ao meu esposo que como companheiro e amigo, sempre proporcionou ajuda e também incentivo para concluir minhas metas, sendo pessoa presente em todos os momentos durante esses quatro anos.

Agradeço a minha filha Larissa Oliveira uma das razões pela qual me fez ingressar no curso superior tomando a decisão sem meu conhecimento de me inscrever no vestibular da universidade onde ela estuda e me mostrar que era possível concluir o ensino superior.

Agradeço aos que torceram pela minha conquista, em especial meus pais, pessoas de coração maravilhoso a qual recebi orações e sei que estavam ao meu lado mesmo morando distante.

Agradeço à minha orientadora, professora Maria de Lourdes Alves , pela amizade, dedicação, auxílio e experiência concedida.

RESUMO

Há um crescente no ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior, resultado do processo histórico de luta por direitos e contra a concepção da pessoa com deficiência como incapaz e deficitária do ponto de vista funcional e social. Esse processo de luta por direitos vem se materializando desde as políticas de inclusão que surgiram no Brasil entre o final da década de 1980 e o início da de 1990, com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), inicialmente com ênfase no sistema regular de ensino na educação básica, numa proposta de integração e, posteriormente, numa proposta de inclusão. O objetivo deste estudo foi analisar a produção científica sobre os desafios da inclusão do aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA) nas Instituições de Ensino Superior (IES). O problema de pesquisa é se existe uma política institucional voltada para a educação inclusiva dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no Ensino Superior? Se existem ações desenvolvidas para a promoção do acesso, da permanência, possibilidades e desafios desse estudante, e qual medida se tem promovido para facilitar essa acessibilidade. Além levantar dados sobre o mapeamento do perfil sociodemográfico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino superior em 2016 a partir de dados levantados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que em 2020 lançou uma pesquisa brasileira para mapear o perfil sociodemográfico dos estudantes autistas matriculados no ensino superior. Para responder tal questionamento será realizada uma pesquisa descritiva de análise qualitativa e quantitativa em formato de revisão integrativa da literatura. Nesse sentido, os resultados serão apresentados a partir da coleta de informações de fontes primárias e secundárias, incluindo plataformas de pesquisa, livros e artigos.

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

ABSTRACT

There is a growing number of students with disabilities entering higher education, as a result of the historical process of fighting for rights and against the conception of people with disabilities as incapable and deficient from a functional and social point of view. This process of struggle for rights has been materializing since the inclusion policies that emerged in Brazil between the end of the 1980s and the beginning of the 1990s, with the Federal Constitution of 1988 (Brasil, 1988), initially with an emphasis on the regular system of teaching in basic education, in a proposal of integration and, later, in a proposal of inclusion. The objective of this study was to analyze the scientific production on the challenges of including students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Higher Education Institutions (HEIs). The research problem is whether there is an institutional policy aimed at the inclusive education of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) enrolled in Higher Education? If there are actions developed to promote access, permanence, possibilities and challenges for this student, and what measure has been promoted to facilitate this accessibility. In addition to collecting data on the mapping of the sociodemographic profile of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) enrolled in higher education in 2016 from data collected by INEP (National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira), which in 2020 launched a survey Brazilian to map the sociodemographic profile of autistic students enrolled in higher education. To answer this question, a descriptive research of qualitative and quantitative analysis will be carried out in an integrative literature review format. In this sense, the results will be presented from the collection of information from primary and secondary sources, including research platforms, books and articles.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. University education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	15
2.1 Conceito do Autismo e Características	15
2.2. Da inclusão de alunos autistas	21
3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E OS DIREITOS DOS ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	22
4. O TRABALHO DO PROFESSOR DENTRO DA SALA DE AULA COM ALUNOS AUTISTAS	27
4.1 Educação física e inclusiva	29
4.2 O transtorno do espectro do autismo no ensino superior: estudos recentes ...	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

Há um crescente no ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior, resultado do processo histórico de luta por direitos e contra a concepção da pessoa com deficiência como incapaz e deficitária do ponto de vista funcional e social. Esse processo de luta por direitos vem se materializando desde as políticas de inclusão que surgiram no Brasil entre o final da década de 1980 e o início da de 1990, com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), inicialmente com ênfase no sistema regular de ensino na educação básica, numa proposta de integração e, posteriormente, numa proposta de inclusão. Outros documentos nacionais objetivam assegurar o direito à educação como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96, 1996) –, o Plano Nacional de Educação para Todos (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), dentre outros.

O processo de consolidação de políticas públicas visando a inclusão educacional de pessoas com deficiência se fortalece, principalmente, com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Convenção da ONU) e seu Protocolo Facultativo, ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 (2008) e do Decreto n. 6.949/2009 (2009).

No rol de “pessoas com deficiência” foram incorporadas, a partir da aprovação da Lei no 12.764/2012 (2012) – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista –, as pessoas com TEA, que passam a ter garantidos todos os direitos voltados a esse grupo.

A inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior é fortalecida por outros aportes legais, como a Portaria n. 1.679/1999 (1999), que estabeleceu requisitos de acessibilidade ao ensino de pessoas com deficiência para a autorização e reconhecimento de curso e credenciamento de instituições; o Decreto n. 3.298/1999 (1999), que, em seu Art. 27, normatiza sobre o dever das instituições de ensino superior de oferecer adaptações de provas e apoios necessários aos estudantes com deficiência, bem como propõe alteração curricular para a inclusão de conteúdo, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência; o Decreto n. 5.296/2004 (2004), que assegura a inclusão do desenho universal e normas da ABNT de acessibilidade nos currículos das instituições de ensino profissional, tecnológico e superior nas áreas de engenharia, arquitetura e afins, bem como fixa normas para os estabelecimentos visando à concessão de autorização para abertura, funcionamento e renovação de curso; o Decreto n. 7.612/2011 (2011), que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com

Deficiência – Plano Viver sem Limite, que preconiza “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (n.p.); o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o período de dez anos; a Lei n. 13.005/2014, que em seu artigo 4º, preconiza que o poder público buscará a ampliação do rol das pesquisas com fins estatísticos para disponibilizar informações detalhadas sobre o perfil das populações com deficiência de quatro a dezessete anos.

Das políticas governamentais para o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, recentemente implementadas, destaca-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei no 11.096/2005 (2005), cujo objetivo é destinar bolsas de estudos às pessoas com deficiência em IES privadas (Art. 2º) e percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros (Art. 7º); o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), Edital INCLUIR 04/2008 (Brasil, 2008), que propõe ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência em instituições federais de ensino superior.

Apesar do compromisso crescente na adoção de políticas públicas voltadas à inclusão e ao aumento de matrículas das pessoas com deficiência, há uma lacuna na efetivação dessas políticas, demonstrado na comparação com a população geral universitária matriculada nas Instituições de Ensino Superior (IES), no qual representam menos de 1% (0,4% em 2015) do total de matrículas (Martins, Leite, & Ciantelli, 2018).

Esse número cai consideravelmente, se referindo ao estudante com TEA, denunciando que há desafios e barreiras de acesso significativas que precisam ser pesquisadas para se propor mudanças e ampliação das políticas públicas visando a igualdade de acesso e o cumprimento de direitos já conquistados. Para tanto, faz-se necessário conhecer esses acadêmicos com TEA que tem acesso ao ensino superior.

A expectativa é que os dados dessa pesquisa, alinhados com as matrizes teóricas adotadas neste estudo, possam contribuir na compreensão do perfil dos estudantes com transtorno do espectro do autismo que ingressam no ensino superior e, com isso, obter um instrumento de reflexão para a elaboração de políticas públicas que ampliem o acesso e a permanência desse grupo no espaço acadêmico.

O objetivo deste estudo foi analisar a produção científica sobre os desafios da inclusão do aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA) nas Instituições de Ensino Superior (IES). O problema de pesquisa é se existe uma política institucional voltada para a educação inclusiva

dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no Ensino Superior? Se existem ações desenvolvidas para a promoção do acesso, da permanência, possibilidades e desafios desse estudante, e qual medida se tem promovido para facilitar essa acessibilidade. Além levantar dados sobre o mapeamento do perfil sociodemográfico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino superior em 2016 a partir de dados levantados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que em 2020 lançou uma pesquisa brasileira para mapear o perfil sociodemográfico dos estudantes autistas matriculados no ensino superior. Para responder tal questionamento foi realizada uma pesquisa descritiva de análise qualitativa e quantitativa em formato de revisão integrativa da literatura. Nesse sentido, os resultados foram apresentados a partir da coleta de informações de fontes primárias e secundárias, incluindo plataformas de pesquisa, livros e artigos. Usamos a bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, por meio dos descritores, Autismo no ensino superior; Transtorno do Espectro Autista TEA, Educação Inclusiva, e Ensino Superior. As teses e dissertações avaliadas referem-se ao período dos últimos treze anos, disponíveis em português.

Iniciamos com uma investigação de natureza quantitativa, com dados indiretos, pois foram coletadas informações referentes aos estudantes com TEA identificado no INEP pelas variáveis “Autismo Infantil” e “Síndrome de Asperger” (nomenclatura que se refere ao DSM-IV) a partir dos microdados do Censo de Educação Superior do INEP referente ao ano 2016 (INEP, 2017). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP realiza o Censo da Educação Superior, que se refere a um “levantamento de âmbito nacional realizado anualmente pela Diretoria de Estatísticas Educacionais em todas as Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, do país” (INEP, 2016, p. 3). No documento anual, os dados são divididos em: Dados da Instituição de Ensino Superior (IES), Dados do Curso, Dados do Aluno e Variáveis Derivadas.

O levantamento documental configura-se como um recorte transversal para a apresentação das variáveis já ocorridas relacionadas ao fenômeno acessibilidade. O acesso ao objeto de estudo, foi realizado de maneira indireta, com uso de fontes documentais eletrônicas oficiais disponibilizadas pelo INEP para acesso público em forma de registros estatísticos, configurando a pesquisa como documental. A escolha dessa pesquisa documental se tornou importante por trazer dados nacionais dos estudantes com autismo no ensino superior, seu perfil, forma de ingresso e as características das instituições acessadas.

Foi utilizado algumas vias para a identificação dos estudantes com TEA. A primeira foi baseada na informação contida nas variáveis do censo que indicam se o estudante se

autodeclarou com Autismo Infantil ou Síndrome de Asperger. Todos os estudantes que se identificaram pelo menos uma vez com Autismo Infantil ou Síndrome de Asperger entre 2011 e 2016 e que continuaram com qualquer situação de matrícula em 2016, identificados ou não com TEA nesse ano, foram incluídos na análise por meio dessa estratégia de imputação. O cruzamento entre diferentes anos é possível em função da identificação dos alunos com um código único entre todos os censos.

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). De acordo com a coleta 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 são 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. A média da idade dos estudantes do ensino superior matriculados em 2016 é de 27,6 anos (DP = 8,45). Segundo o 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. Além ainda é mínima a quantidade desse público na comunidade acadêmica, correspondendo 0,43% do total de estudantes matriculados em 2016, e destes 0,005% autodeclarados com TEA (INEP, 2017).

Em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior, Silva (2016), ao comparar a evolução das matrículas na universidade no período de 2010 a 2014 por meio do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo INEP, notou 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 nesse 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 (Silva, 2016). Sobre a idade de ingresso dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo TEA, foi constatado que eles acessam mais tardiamente o ensino superior em comparação aos estudantes neurotípicos¹.

Com relação à distribuição dos estudantes com TEA por região, de acordo com a população regional brasileira (IBGE, 2017), o maior número de estudantes com Autismo matriculados não se concentra na região mais populosa do Brasil (Sudeste), mas sim na segunda região com maior número de habitantes (Nordeste). 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. Ao realizar o mapeamento do perfil dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo 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. Mesmo com limitações, 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 visando à inclusão desses estudantes.

Uma contribuição de Vasques (2010) a este trabalho refere-se à sua afirmação de que, no campo da educação, é preciso refletir e problematizar sobre a instância diagnóstica.

Para a autora, o ato de diagnosticar deve envolver a construção de uma possibilidade, considerando que a aprendizagem, o conhecimento e a escolarização são sempre produções que, segundo Vasques (2010), são histórias lidas, escritas e reinventadas no encontro entre sujeitos e instituições.

Um aspecto relevante à inclusão refere-se à precária formação dos professores em relação às deficiências e outras Necessidades Educativas Especiais.

No contexto de formação docente, os professores devem estabelecer condições para que as pessoas entendam como é importante mudar o contexto atual para uma realidade que seja adequada a esses alunos. É preciso entender que a diversidade é uma razão pela qual deve ocorrer uma mudança de postura de todo e qualquer professor que, sem uma formação adequada, se sentem incapazes de trabalhar com esses alunos.

O TEA é menos compreendido que outras Necessidades Educativas Especiais na educação por conta da maneira como esses alunos são atendidos, isso porque, na maioria das vezes, esse atendimento é feito por profissionais despreparados, sem treinamento e suporte apropriados que, além de não definir rotinas, reforçam o comportamento considerado

inadequado desses alunos. Por conta dessa situação, a escola regular acaba reforçando uma visão estereotipada das pessoas que vivem com TEA, como os alunos com mais dificuldades de se relacionar do que os alunos que vivem com outros tipos de deficiências.

Outro fator importante abordado nos trabalhos encontrados é o conceito de comunicação. Dizer que um aluno autista não fala, não necessariamente quer dizer que ele não se comunica. Os trabalhos apontam a maneira como essas crianças são vistas por todos que convivem com ela, às vezes são tratadas como especiais pelos colegas e professores, outras, aceitas pela turma, devido a um trabalho de inclusão que envolve a escola toda.

Quanto ao investimento na aprendizagem dos Alunos com TEA, os trabalhos apontam que alguns professores investem no avanço do aluno, enquanto outras não acreditam neste sucesso. Muitos professores se sentem fracassados por não conseguirem alfabetizar esses alunos. Outro dado destacado, diz respeito à realização das atividades, nas quais foi registrado que a maioria dos alunos fazem atividades paralelas. Normalmente, o foco dos professores é apenas no processo da socialização dos alunos, esquecendo-se, muitas vezes, que eles estão na escola também para adquirir conhecimento.

Muitos professores não possuem cursos específicos na área de educação especial sendo inexperientes no tratamento de alunos com TEA. Ainda, no que se refere à questão da aprendizagem, Chiote (2012), realizou um estudo em que analisa o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil.

A autora buscou analisar o brincar como uma atividade infantil que não é natural da criança, mas que tem sua origem no meio social. Sendo que é a partir das relações com adultos ou crianças mais experientes que a criança aprende a brincar. Portanto, podemos destacar a seguinte passagem do trabalho da autora, “Contudo, diante da criança com autismo e suas peculiaridades na linguagem e interação social, muito é dito em relação a sua (in)capacidade de simbolização. CHIOTE (2012, p.2).”

As análises apontaram que são nas situações concretas, nos processos de interação, que suas potencialidades aparecem. A criança com autismo, por conta de suas características, muitas vezes é mal compreendida pelas pessoas que a cercam. Diante da sua incapacidade de simbolização, dificuldade de interação, sua linguagem própria e apresentação de movimentos com objetos sem coerência, muitas vezes o brincar dessa criança não tem significado algum para essas pessoas.

A autora destaca a importância da mediação pedagógica através de situação de brincadeira, defendendo que o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças e a mediação favorece a participação do aluno autista na brincadeira, com ações nos jogos e nas

relações com o outro. "Quando mudamos a imagem do aluno autista perante todos, ocorrem avanços na mediação das professoras com este aluno. "Na medida em que as mudanças acontecem, a interação e o relacionamento se tornavam mais significativos.

Nessa perspectiva o texto inicialmente aborda o Transtorno do Espectro Autista. Em seguida apresenta considerações sobre a inclusão de alunos autistas. A seguir apresentamos a legislação brasileira e os direitos dos estudantes com transtorno do espectro do autismo. Abordamos sobre o trabalho do professor dentro da sala de aula com alunos autistas e para concluir este capítulo apresentamos alguns estudos que tratam sobre a educação física inclusiva. Ao final levantamos a questão sobre o transtorno do espectro do autismo no ensino superior.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

2.1 Conceito do Autismo e Características

A finalidade desta sessão é estabelecer a definição do TEA, cuja compreensão é de fundamental importância a todos os professores que, na educação básica ou no ensino superior, se comprometem em realizar um trabalho eficaz com estes estudantes.

Atualmente, muitas são as áreas e diversos são os estudiosos que se dedicam em investigações acerca do conceito e das implicações do TEA no ambiente familiar e educacional.

Para tanto, é necessário, ter presente, em primeiro lugar, que esta condição afeta uma parte significativa da população mundial. De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017) são acentuados os dados que revelam a estimativa de pessoas com o transtorno no mundo. Como podemos notar, são números substanciais que nos revelam a importância de se conhecer com mais afinco sobre o que determina esta condição e como ela afeta a pessoa que a possui, sabendo que, este indivíduo estará inserido na sociedade e precisará ser assistido nas várias áreas de sua vida. Mediante a descoberta referente ao diagnóstico sobre o autismo, Surian (2010, p. 9) infere que a sua manifestação “aparece antes dos 3 anos de idade e permanece na vida adulta”.

Na perspectiva do referido autor o autismo é “um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades”. (SURIAN, 2010) A partir dessa colocação, começamos a compreender como é afetada a pessoa que possui este transtorno, destacando-se como principais características, dificuldade na comunicação, seja verbal e não

verbal, além da presença de comportamentos com interesses em atividades restritas e repetitivas.

É fundamental que se realize acompanhamento deste indivíduo para um possível diagnóstico, o qual se torna mais rico e consistente quando realizado por uma equipe multiprofissional. Para tanto, esse diagnóstico deve ser ancorado em diretrizes internacionais e ainda subsidiado por manuais diagnósticos como afirma Schwartzman e Brunoni (2018). Os mesmos autores destacam que dois dispositivos são utilizados no auxílio da descoberta do diagnóstico, o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças, 10ª Revisão) e o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição).

Sobre esta questão convém destacar que, diversas áreas que investigam o TEA e as demais deficiências, têm se debruçado em estudos no sentido de suprimir o CID, posto que consideram importante negar o pressuposto histórico que associa deficiência e doença. Entende-se, com isso, que o DSM-V ganha uma maior força no processo de diagnóstico de pessoa com TEA.

Quando analisado a partir da perspectiva do CID-10, o autismo passa a ser caracterizado como uma categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Neste caso, todo transtorno que apresenta funções afetadas de forma comum, fará parte do TGD, segundo Noronha (2016). O mesmo autor destaca que dentro desse grupo não está só o autismo, mas a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Rett e os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outra Especificação. A junção de todos esses transtornos dentro de um grande grupo, auxiliou aos profissionais que atuam frente a esse público para a descoberta do seu diagnóstico, possibilitando uma intervenção mais rápida e eficiente.

A medida em que os estudos avançam, este paradigma sofre alterações, de acordo com as quais, o TGD passa a ser denominado TEA, conforme destacado em importante publicação da (PAIVA JUNIOR, 2020, p. 8) a qual deixa claro que o TEA é “Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de comprometimento — há desde pessoas com condições associadas (comorbidades), como deficiência intelectual e epilepsia, até pessoas independentes, que levam uma vida comum.

Nos dias atuais, há a busca da compreensão sobre os possíveis fatores ambientais que contribuem para o surgimento do TEA nos indivíduos. Entre essas causas apontadas, estão: “infecções maternas, uso de certas drogas (como ácido valproico) durante a gestação, prematuridade (nascimento com menos de 37 semanas de gestação), baixo peso ao nascimento (<2.500 g) e pré-eclâmpsia” (SCHWARTZMAN E BRUNONI 2018, p. 47). Estas informações

possibilitam a ajuda da descoberta deste transtorno no indivíduo, tendo em vista que são pontos importantes direcionados no auxílio de fechamento de diagnóstico, neste caso específico.

O TEA é uma condição que afeta o neurodesenvolvimento do indivíduo, podendo comprometer de forma significativa o funcionamento cerebral em áreas pontuais, e apesar de muitas pessoas julgarem que esse transtorno surgiu a pouco tempo, Braga (2018) aponta marcos históricos que comprovam sua existência em algumas décadas passadas, e, ao mesmo tempo, constrói uma cronologia abordando diversas concepções em relação ao tema.

O adjetivo “autista” surge a partir do ano de 1906 e ganha maior destaque a partir do ano de 1911, sendo empregado pela primeira vez na psiquiatria por E. Bleuler, Cunha (2017). Porém foi o psiquiatra austríaco, naturalizado americano, chamado Leo Kanner, o pioneiro na publicação do “primeiro trabalho no qual se delineava a existência do autismo infantil, entendido como síndrome distinta de outras condições psiquiátricas”, isto no ano de 1943 como destaca (SURIAN, 2010, p. 20). Este psiquiatra, desenvolveu sua pesquisa a partir da observação clínica de “crianças com inabilidades no relacionamento interpessoal que a diferenciavam de patologias, bem como de atrasos na aquisição da fala e das dificuldades motoras”, Cunha (2017, p. 21). Este psiquiatra observou ainda que, o autismo é um transtorno que toma forma no indivíduo a partir dos seus primeiros dois anos de vida. Sobre esta questão, estamos cientes de que se trata de uma realidade que se faz presente no cenário mundial, em que, diversas famílias descobrem em seus bebês, características que os enquadram nesta condição.

Outro psiquiatra que desenvolveu importantes estudos a respeito do TEA foi o austríaco Hans Asperger. A partir dos estudos de Kanner, Asperger ofereceu contribuições ainda não observadas acerca da temática.

De acordo com Cunha (2017, p. 23):

Asperger identificou semelhanças em vários pontos entre os dois quadros psicopáticos, mas ressaltou que as crianças descritas em seu estudo apresentavam uma inteligência superior e aptidão para a lógica e abstração, apesar de interesses excêntricos.

Neste processo de descobertas do transtorno, foram se delineando algumas teorias, a partir das quais, novas características passavam a fazer parte do universo do autismo. Asperger não encontrou no grupo de crianças com as quais realizou sua pesquisa, prejuízos na cognição que fossem mais evidentes. Por esta razão surgiu uma nova ramificação do TEA, que, naquela época, foi denominada Síndrome de Asperger.

Outro marco importante na descoberta do TEA, se deu na década de 1980. Foi neste período que, a partir das contribuições da Neurociência, passou-se a identificar diversos transtornos, entendendo que a origem biológica está associada a estas condições, e que áreas cerebrais são comprometidas a nível de funcionamento, passando a ser enquadrado como TGD pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 3ª Revisão (DSM-III), Braga (2018).

Como vimos anteriormente, as várias ramificações do TEA, a exemplo, da Síndrome de Asperger, do TGD, dentre outras, foram enquadradas num único espectro, apresentando, para cada criança afetada, diferentes características e comportamentos variados. Portanto, a fim de evitar o perigo da generalização que colocaria todas as crianças com TEA no mesmo nível, é de fundamental importância que, não somente os professores, mas também os diversos profissionais da área da saúde possam aprofundar seus conhecimentos acerca desta questão, obtendo, desta forma, uma maior compreensão em relação às especificidades das pessoas nesta condição, contribuindo assim, de maneira satisfatória em futuras investigações e intervenções voltadas a este público-alvo.

Em consequência dos avanços nos estudos acerca da temática, evidenciou-se a necessidade de pensar outras formas de diagnosticar uma pessoa com TEA, para além do CID utilizado por décadas nos laudos médicos, os quais serviam de parâmetro, por exemplo, para garantir o direito a benefícios previdenciários, ou mesmo para permitir o ingresso de estudantes nas salas de recursos multifuncionais.

Nesta nova lógica, como base para o diagnóstico do transtorno, apresenta-se o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, que traduzido para o português é Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição, popularmente denominado DSM-V, anteriormente mencionado. Neste manual são apontados os critérios para o diagnóstico do TEA. De acordo com o documento, a pessoa que se enquadra neste espectro apresenta como características diagnósticas. “Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário” (Critérios C e D). (APA, 2014, p. 53)

A partir das novas contribuições disponibilizadas por este manual, encontramos possibilidades para apresentar algumas possíveis características comportamentais que a pessoa com TEA pode manifestar, as quais são explicitadas por Cunha (2016, p. 24-25).

- . retrair-se e isolar-se das outras pessoas;
- . não manter contato visual;

- . desligar-se do ambiente externo;
- . resistir ao contato físico;
- . inadequação a metodologias de ensino;
- . não demonstrar medo diante de perigos;
- . não responder quando é chamado;
- . birras;
- . não aceitar mudança de rotina;
- . usar as pessoas para pegar objetos;
- . hiperatividade física;
- . agitação desordenada;
- . calma excessiva;
- . apego e manuseio não apropriado de objetos;
- . movimentos circulares no corpo;
- . sensibilidade a barulhos;
- . estereotípias;
- . ecolalias;

Vale salientar que as características mencionadas acima estarão presentes de forma diferenciada em cada indivíduo, o que se dá, pelo menos, por duas razões. Em primeiro lugar esta diferenciação se deve ao fato de que estamos falando de um espectro, algo abrangente, que se manifesta de forma singular em cada pessoa. Além disso, é importante ter claro que cada indivíduo, seja ou não pessoa com TEA, possui características peculiares, ou seja, únicas. Logo, nem toda característica apresentada por uma pessoa com TEA estará presente em outra pessoa que possui este transtorno.

Outro aspecto a ser considerado em relação às diferenças que caracterizam uma criança com autismo de outra que não é autista, relaciona-se ao grau do transtorno que o indivíduo pode apresentar. Sobre esta questão o DSM-V (APA, 2014) apresenta os níveis de gravidade do TEA. No manual está contida uma tabela subdividida em: nível de gravidade; Comunicação social; e Comportamentos restritos e repetitivos. Logo, a depender do nível em que a pessoa se encontre, haverá variantes quanto ao seu comportamento e grau de necessidade para auxílio na realização das atividades cotidianas. Assim, uma pessoa com TEA que seja diagnosticada no nível 3 exigirá um apoio muito substancial, o qual diminuirá consideravelmente para as pessoas diagnosticadas no nível 2 e, mais ainda, para aquelas que se encontram no nível 1.

É importante ressaltar que, em cada década, surgiram novos estudos, e com eles novas perspectivas de concepção e de atuação junto a crianças com TEA. Fruto destas descobertas, três importantes instrumentos merecem destaque visto que são utilizados tanto nas escolas, como nas terapias para auxiliar no desenvolvimento destas crianças. Nos referimos ao TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) que traduzido para o português quer dizer Tratamento e Educação para Autistas e

Crianças com Deficiências Relacionadas a Comunicação; ao PECS (Picture Exchange Communication System) que traduzido quer dizer Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, e ao ABA (Análise Aplicada do Comportamento), os quais apresentaremos brevemente.

Sobre o TEACCH (RODRIGUES e SPENCER, 2010, p. 79) destacam:

[...] é um programa de intervenção terapêutica educacional e Clínico. Teve como marco preponderante a formulação do conceito de Autismo a partir da compreensão dos distúrbios do desenvolvimento relacionados à comunicação, à intervenção social e a cognição.

Como metodologia de trabalho do TEACCH é realizada uma grande observação no comportamento das crianças com TEA, em diversas situações e mediante diferentes estímulos, utilizando-se de atividades programadas e espaços predeterminados para a realização das mesmas, Rodrigues e Spencer (2010). Sendo assim, este é um dos meios utilizados para auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA.

Partindo para a metodologia adotada no PECS que é utilizado como comunicação suplementar e alternativa, cada aluno terá a sua pasta que corresponde a figuras que representem suas atividades e interesses ao longo do dia, Vieira (2019). Essas figuras serão utilizadas da forma em que o indivíduo com TEA possa se comunicar com o seu próximo, e no caso da escola, com os seus professores, ou cuidadores, e ainda com os seus apoiadores quando estiverem na universidade. A autora recomenda ainda que sejam produzidas várias figuras fáceis de reprodução e de serem mantidas pelo aluno. Entretanto, é possível que ele sinta a necessidade de pedir itens diferentes durante a atividade. Como podemos observar, este recurso possibilita a comunicação de alunos com TEA quando há ausência da comunicação verbal.

Para concluirmos a discussão acerca das principais formas de auxílio no desenvolvimento do indivíduo com TEA apresentamos o ABA. Como também destaca Rodrigues e Spencer (2010, p. 84):

[...] é feita a análise da criança ou adolescente autista, tendo como finalidade identificar habilidades já assimiladas pela pessoa, daí, então, são ensinadas habilidades que o autista ainda não domina. Assim cada habilidade ensinada por etapas obedece a uma organização de atendimento individual. Os trabalhos de estimulação ao aprendizado de novas aptidões são apresentados ao aluno por auxílio de uma indicação ou instrução.

Desta forma, a partir da análise do indivíduo ações serão traçadas com a finalidade de promover no aluno a aquisição de habilidades que ele ainda não apresenta em seu cotidiano.

Além de todas essas descobertas científicas, na década de 90, intensificou-se no Brasil um amplo movimento a fim de assegurar direitos às pessoas com deficiência, e por conseguinte, as pessoas com TEA, direitos estes que foram alcançados através de muitas lutas. Somente assim foi possível efetivar uma legislação que, de fato, assegurasse a educação e a inclusão destes estudantes, o que abordaremos a seguir.

2.2. Da inclusão de alunos autistas

O termo Inclusão não é algo recente, desde a antiguidade podemos ver a exclusão de pessoas consideradas diferentes. Misés (1977, p. 14 *apud* CARDOSO, 2006, p. 15) ao se referir sobre o início da era cristã em Roma, leciona que:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas dá razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (1977, p. 14 *apud* CARDOSO, 2006, p. 15)

Portanto, as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) sempre tiveram que enfrentar dificuldades e superar obstáculos. Enquanto na antiguidade lutavam para se manterem vivas, em nossa época, são excluídas, discriminadas e afastadas da convivência social e principalmente das escolas.

Somente em 1950 começou a se ter consciência em relação à necessidade de educação especial para as pessoas com deficiência, porém essa educação não estava voltada para um olhar pedagógico do ensino básico e sim para o cuidado especial. Embora a necessidade de cuidados especiais, a inclusão continuava sendo deixada de lado, ou seja, fortalecendo ainda mais a separação desta parcela da população dos ditos normais.

Com efeito, eram oferecidos ‘atendimento especial’, ‘material especial’ e ‘professor especial’, dando início ao surgimento das escolas especiais, as quais se ramificariam nas diversas salas especiais que estavam dentro dos ambientes escolares até o século passado.

Frente este cenário, a partir da década de 70 surge uma discussão entre a maioria dos países, no sentido de alterar o status quo. Na década de 80, inicia-se um movimento de integração para que todas as pessoas sejam educadas na rede regular de ensino. Na mesma época, o termo ‘excepcionais’ é substituído pela expressão alunos com necessidades educacionais especiais (CARDOSO, 2006, p, p. 18).

A Constituição Federal de 1988 veio legitimar o atendimento educacional especializado a estudantes com necessidades educacionais especiais, indicando que o mesmo deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e estabelece a Educação Especial como modalidade de educação escolar obrigatória e gratuita. O artigo 205 do referido diploma legal garante o direito de todos à educação, visando o “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

As determinações da Carta Magna respaldam a garantia de educação para todos, conforme estabelecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas – ONU, 1948) e na Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, 1994), das quais o Brasil é signatário, reiterando a educação como um direito e se apresenta como um ponto de partida para a construção de uma educação inclusiva. (BRASIL, 2006, p. 330).

O objetivo geral é constatar se as Instituições de Ensino Superior estão preparadas para receber o estudante com deficiência no seu espaço acadêmico onde muitas pessoas com deficiência completam o ensino superior no Brasil com dificuldades, sem acessibilidade ao material acadêmico, sem acessibilidade comunicacional, em espaços arquitetônicos pouco acessíveis, dependendo da ajuda de colegas, familiares e professores, sem terem inclusão e acessibilidade como um direito efetivado nesse espaço. Os objetivos específicos são pesquisar e analisar a inclusão e acessibilidade dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo dos cursos superiores, sua trajetória e atuação na instituição; identificar se há política pública de promoção da inclusão de pessoas com deficiência.

3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E OS DIREITOS DOS ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O reconhecimento da pessoa com TEA por parte da sociedade continua sendo um desafio enfrentado por essas pessoas, por suas famílias e por um número cada vez maior de associações empenhadas nesta causa. A história da pessoa com deficiência percorreu diferentes fases até chegar no atual modelo denominado educação inclusiva.

Na medida em que foi se desenhando o cenário educacional brasileiro, foram surgindo alguns dispositivos legais que direcionava as ações escolares para práticas de educação inclusiva voltadas a pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas.

Um dos primeiros documentos que apontam para a perspectiva inclusiva é a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Em seu Art. 3º,

inciso IV, encontramos que deve haver a promoção do bem de todos, sem preconceitos de qualquer ordem. No Art. 6º a educação aparece como um direito social, logo, se o indivíduo faz parte da sociedade, deve ser contemplado com atendimento educacional. Esses dispositivos, reforçam as discussões a respeito de uma educação que não exclua, ou segregue o aluno com deficiência, mas que lhe assegure igualdade de direitos. Assim, a CF estabelece uma direção em relação como a escola, deve se colocar diante do aluno com deficiência, e conseqüentemente, de um aluno com TEA.

Direcionando o olhar para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, observamos que em seu Art. 3º, é assegurado que :

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Quando o ECA se refere à criança e ao adolescente, ele traz a ideia do todo, sem distinção de qualquer pessoa, seja ela com ou sem deficiência. O mesmo apresenta o indivíduo como um ser integral, ajudando-nos a compreender que o homem (criança e adolescente) é composto por dimensões que não se separam.

Ratificando o que está posto na CF, o Art. 54, inciso III do ECA assegura às crianças e adolescentes com deficiência: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; (BRASIL,1990). Desta feita, reforça-se a necessidade do atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, dando preferência a rede regular de ensino.

Consolidando a educação inclusiva no Brasil, destacamos a versão mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu capítulo V, Art.58 dispõe :

(“De acordo com a LDB: "Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação....”)¹.

¹ Confere em: <https://estudaporaqui.com.br/questoes-diversas/pedagogia/de-acordo-com-a-ldb-art-58-entende-se-por>.

Ainda que muitos dispositivos legais apresentem um certo progresso quanto as questões envolvendo a educação de pessoas com deficiência e com TEA, constatamos que há uma distância entre o que está posto no texto da LDB, e sua real efetivação nos espaços escolares. Diante desta realidade desafiadora e, por vezes excludente, no ano de 2012, a partir de amplos debates e intensas mobilizações da sociedade civil, foi promulgada a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.764 (BRASIL, 2012). Esta lei, cujo projeto tramitou no Congresso Nacional nos anos 2010 a 2012, ficou conhecida como Lei Berenice Piana, nome de uma mãe fortemente atuante na causa. De acordo com Machado et al. (2018) este documento tornou-se um elemento de esperança e expectativa das famílias, para uma vida mais justa para as pessoas com TEA.

Outro aspecto importante desta lei é o que está disposto ainda no Art. 1º, e parágrafo 2º que afirma “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Sabemos que apesar do autismo ser caracterizado como um transtorno de ordem neurológica, ficou estabelecido na Lei Berenice Piana que estas seriam consideradas como pessoas com deficiência, a fim de que pudessem alcançar os mesmos direitos, tanto nos aspectos educacionais, como no tocante a saúde, assistência social, acessibilidade, dentre outros direitos.

Em se tratando dos direitos assegurados as pessoas com TEA, ficou estabelecido no Art. 3º, inciso IV da mesma lei: “IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social” (BRASIL, 2012).

Vale salientar que para que houvesse as antigas e atuais formulações legais relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência e com TEA, e dentro delas, os direitos relacionados à educação, e estas, de maneira inclusiva, ocorreram muitos movimentos que impulsionaram as decisões tomadas e alcançadas no Brasil. Muitos documentos internacionais, nortearam as políticas vigentes no Brasil, e mais especificamente, os direitos de proteção a pessoa com TEA.

O primeiro documento internacional é a Declaração Mundial de Educação para Todos, idealizado no ano de 1990, e elaborado em Jomtien, na Tailândia, como destacam os autores Tíbyriçá e D' Antino (2018).

Os mesmos autores também explicitam que há mais dois documentos internacionais que foram importantes na construção das políticas de inclusão no Brasil. Nos referimos a Conferência Mundial de Educação Especial, popularmente conhecida como Declaração de Salamanca e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da

Guatemala. Finalmente, no século XXI, outro importante documento foi implementado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de assegurar que, mundialmente, fossem adotadas medidas visando minimizar o cenário de exclusão e negação de direitos vivenciado pelas pessoas com deficiência.

As determinações apresentadas nessas conferências internacionais se tornaram referências, para as antigas discussões e o que vem se construindo no Brasil, em relação ao direito à educação inclusiva de alunos com deficiência.

A partir de todos os encontros e construções internacionais, é instituído no Brasil, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Como visto e descrito na Política Nacional de Educação, o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos ensino acadêmico. É Garantido:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.10)

Como vimos, a proposta deste documento vai além dos anos iniciais do ensino fundamental, demandando que se ofereça uma educação especial de qualidade, da educação básica ao ensino superior. É importante registrar ainda que, a partir desta política e de outros decretos governamentais, o de nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e o de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 foi implementado no Brasil o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais aos estudantes público-alvo da educação especial. De acordo com o documento de Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, apresentado pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (p.1) o AEE tem como finalidade “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Ainda a respeito deste documento, convém destacar que há, por parte do MEC intensões formais de lançar uma nova política nacional de educação especial, equitativa, inclusiva e ao longo da vida, processo este que vem sendo discutido no Brasil desde o ano de 2018.

Ainda neste processo de reformulação das práticas educacionais, no ano de 2015 é instituída no Brasil a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (BRASIL, 2015). Neste dispositivo quando destacado sobre o direito a educação o Art. 27 explicita :

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Percebe-se, portanto, que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) define que a educação inclusiva deve ser construída coletivamente, com a participação do poder público e da sociedade civil. Além disso, trata-se de um processo que contempla também os estudantes do ensino superior, público-alvo da nossa pesquisa, para quem deve ser assegurada uma educação que promova da melhor forma possível as habilidades e talentos destes educandos, a partir de suas características específicas.

Ainda com relação a esta lei, destacamos o conteúdo de seu Art.28, no qual estão contidos alguns incisos que evidenciam a necessidade de o poder público garantir a adoção de medidas que promovam a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas e universidades brasileiras. Assim, através desta lei fica assegurado no Brasil:

I - 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; (BRASIL, 2015)

Como destacado acima é assegurada educação inclusiva em todos os níveis de ensino, um aprimoramento dos espaços educacionais para que se promovam o acesso e a permanência dos educandos, e a reformulação do projeto político pedagógico da escola ou universidade de modo a atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Nas alíneas seguintes da IV até XVIII são destacados pontos importantes que direcionam as ações a serem adotadas para o cumprimento de uma educação inclusiva, tais como: a educação bilíngue; a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; a realização de pesquisas voltadas para o aprimoramento pedagógico; a presença do apoio à pessoa com deficiência; a oferta do ensino de Libras, Braille e do uso de tecnologias assistivas; a promoção da acessibilidade, dentre outras medidas.

Por fim, no Art. 30 está disposto sobre as medidas que devem ser adotadas sobre os processos seletivos concernentes ao ingresso e permanência destes estudantes no ensino

superior, bem como nos programas de educação profissional e tecnológica, seja na rede pública ou privada. Para tanto, de acordo com a LBI, ficam assegurados:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015)

O que está exposto nas alíneas acima reforça a ideia de que cada vez mais a pessoa com deficiência, assim como, a pessoa com TEA, tem se submetido a processos seletivos que as encaminham para a educação superior em nosso país. Portanto, estas pessoas vêm aparecendo socialmente e ocupando o espaço que tem por direito.

4. O TRABALHO DO PROFESSOR DENTRO DA SALA DE AULA COM ALUNOS AUTISTAS

A maioria das situações vivenciadas por professores universitários que trabalham com alunos que tenham o TEA são desafiadoras, visto que cada um pode apresentar comportamentos e estereótipos, nunca vistos antes por eles. Portanto, o ideal é sempre agir com calma e empatia para lidar de maneira correta com estas situações (MORAES, 2016). Além do mais, percebe-se que há a necessidade de aumentar a formação pedagógica dos professores que apresentam contato com o estudante, uma vez que estes precisam desempenhar bem na forma de trabalhar com ele, levando em consideração suas dificuldades e necessidades, sem deixar de lado o rigor acadêmico e a importância da formação profissional desse indivíduo (SILVA; SILVA, 2016).

Cabe destacar que a formação pedagógica na educação superior ainda é um desafio, especialmente para professores oriundos de cursos distintos à licenciatura. De acordo com Cunha (2014) e Ramirez (2011), os docentes universitários vão constituindo-se ao longo de sua experiência profissional, pois, muitas vezes, as pós-graduações de onde são egressos preconizam a pesquisa e conteúdos específicos, não potencializando a profissionalização para a docência e, sim, para a área profissional.

Os maiores desafios para os professores do referido estudo, consistia em como lidar com um aluno com TEA, visto que dois deles nunca tiveram contato com pessoas com TEA anteriormente em seu *locus* profissional. Ademais, como seu primeiro contato já era de imediato no âmbito da docência, sem conhecer as características do Espectro Autista, revelou-se um desafio, fazendo com que todos eles tivessem que buscar o máximo de informações para conseguir conhecer mais sobre essa deficiência e buscar estratégias didático-pedagógicas para incluir este aluno no contexto acadêmico de seus componentes curriculares. Por conseguinte, tais atitudes voltadas ao trabalho docente com pessoas com deficiência têm sido consideradas por diversos pesquisadores como condição essencial para potencializar os processos de ensino-aprendizagem (LEE et al., 2015; NOZI; VITALINO, 2017). *Conhecimento & Diversidade*, v. 13, n. 30, p.171 – 191

É possível inferir que o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular na educação superior, ainda tem muito a avançar, sobretudo no que diz respeito à formação docente, a fim de que elas possam ter mais oportunidades de uma inclusão real (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Ademais, a formação de professores universitários necessita de maior atenção dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e das IES para que seja possível o atendimento educacional especializado nas atividades docentes no contexto universitário. Também evidencia-se que a ausência de políticas públicas de formação continuada para os docentes da educação superior, entre outros aspectos mencionados na literatura (PLETSCH, 2012; CUNHA, 2014; MOROSINI, 2014), como a construção de uma identidade docente e institucional, acompanhamento de professores iniciantes, formação de formadores, por exemplo, impactam na qualidade da educação superior e, por extensão, na pedagogia universitária, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido de acordo com Ramalho; Et al. ; a profissionalização nessa área e o cuidado do bem-estar docente poderão contribuir para que o professor profissional possa estar integrado em um ambiente prazeroso e condições adequadas de trabalho, minimizando medos, angústias e frustrações (RAMALHO; NUÑÉZ, 2014; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), uma vez que desenvolvimento profissional docente deve estar pautado para além de uma formação técnica. É dizer, que estes agentes educativos devem ser transformadores e reflexivos sobre suas próprias práticas profissionais, habilitados para o mundo do trabalho e para as questões de sua carreira. Ademais, também impacta para que ele esteja mais preparado para os desafios da sociedade do conhecimento e da formação humana, o que exige ir além da alienação que o mercado e a divisão do trabalho podem lhes fazer reféns (THESING; COSTAS, 2017).

Assim, reforça-se que, quando o professor é preparado para lidar com esse tipo de situação, como no caso do estudante com TEA, mesmo que o contato com o novo seja difícil, com o passar do tempo e com as buscas pelo seu desenvolvimento profissional, ele vai aprendendo a lidar com as lacunas existentes na sua própria formação (RAMALHO; NUÑÉZ, 2014). E no caso dos estudantes com deficiência – no caso aqui, o estudante com TEA –, quanto maior a comunicação que o docente desenvolver com ele, maior a possibilidade de que o indivíduo terá para desenvolver habilidades e competências necessárias para a aprendizagem de sua formação acadêmico-profissional. Além disso, poderá aprimorar seus hábitos de olhar, tocar e expressar as suas necessidades enquanto pessoa e estudante. Barreto afirma que com a participação ativa do estudante com transtorno de espectro autista nas atividades de ensino, a possibilidade do seu desenvolvimento será maior e, conseqüentemente, melhor será sua capacidade de se tornar independente (OLIVEIRA; BARRETO, 2018; DONATI; CAPELLINI, 2018).

Neste contexto segundo os autores, e finalizando essa categoria, se destaca a importância do professor oferecer auxílio adequado ao estudante com TEA, para que ele tenha uma alta participação nas atividades, possa comprometer-se mais, melhore o seu desempenho e, por conseguinte, amplie a sua interação comunicativa e absorva a ajuda social que tenha ao seu redor (SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019). Tal perspectiva visa promover a autonomia do estudante e a sua capacidade de exercer a cidadania ao longo de sua trajetória na educação superior (FREIRE, 1996).

4.1 Educação física e inclusiva

O modo como o professor irá desenvolver o seu trabalho será decisiva para o progresso da pessoa com deficiência. Assim, é importante que o docente esteja informado sobre a síndrome, para que, desta maneira, possa criar estratégias que visem vencer os obstáculos, respeitando os seus limites. Buscar ferramentas que atendam às dificuldades de todos os alunos com ou sem necessidades especiais. (ALBAINE, 2020)

A inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino é um desafio; a partir dessa perspectiva, o professor de educação física precisa estar ciente do seu papel, buscando desenvolver um planejamento diferenciado que atenda às necessidades de todo o grupo, propiciando ao aluno com SD, oportunidades iguais de um aprendizado que deverá ser estimulado, de acordo com os seus limites e potencialidades. (ALBAINE, 2020)

No âmbito do trabalho pedagógico, segundo Noronha e Pinto (2004) a educação física com o passar dos anos vem se fortalecendo. Sendo responsável pelo desenvolvimento motor, de capacidades físicas e modelos de comportamento, onde sofre influências de teorias assentadas nos campos da psicologia e da biologia, assumindo um caráter disciplinador do comportamento, às vezes compensatórias do desgaste produzido pela rotina escolar, ou ainda utilitário, quando se trata de aprendizagem na Educação Básica, servindo de suporte para as demais áreas do conhecimento. No entanto, na inclusão de pessoas com deficiência, sua colaboração pode ser bastante eficaz (OLIVEIRA; GLAT, 2003).

Para pessoas com deficiência física, a participação esportiva pode ser um desafio. As crianças podem ter mobilidade limitada e / ou se cansar mais facilmente do que seus pares sem deficiência. Eles podem precisar de equipamento especial ou outra assistência (como treinadores, professores ou guias especialmente treinados) para participar de exercícios e esportes. Ao combinar isso com outros obstáculos, como o efeito de medicamentos ou questões sensoriais em torno dos alimentos ocorre um alto risco de obesidade (FIGUEIREDO, 2009).

Balula (2014) apresenta as responsabilidades no sistema inclusivo que são compostas pelo Estado, Comunidade, aluno, escola e família. (Figura 1)

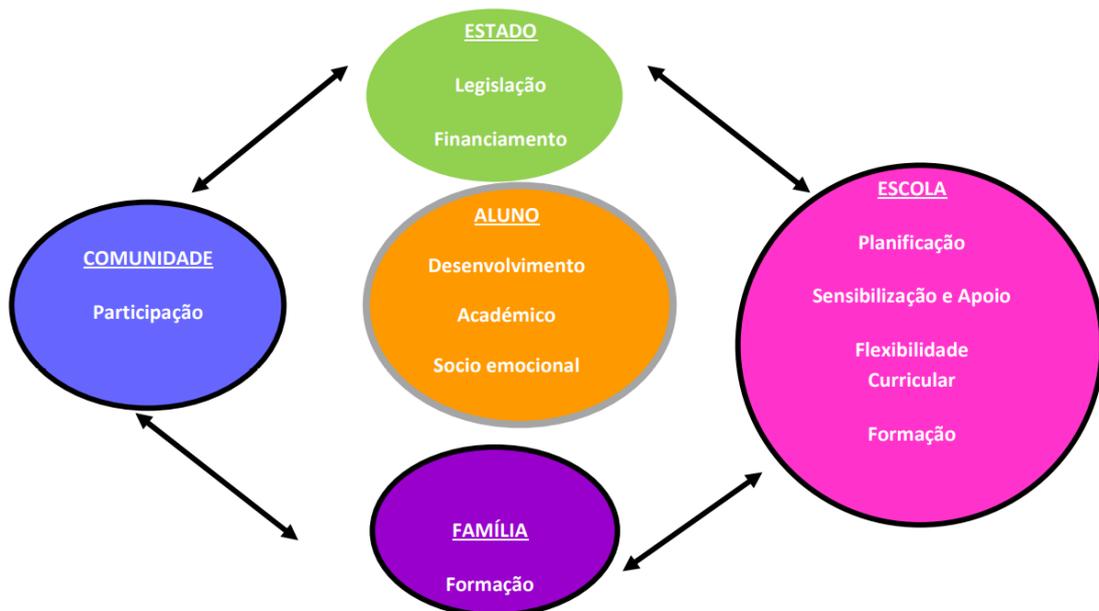


Figura 1 – Responsabilidades no sistema inclusivo
Fonte: Balula, 2014

Além de ser divertido jogar, o esporte pode oferecer um impulso emocional aos alunos e aos pais, porque os esportes são especialmente importantes: quanto mais seus músculos se moverem, melhor; os estudantes com transtorno de espectro autista encontram nos esportes formas de exercitar seu ego. Nesse sentido, tem-se o depoimento de um professor de Educação

Física para adaptar atividades físicas com alunos portadores de necessidades especiais (BALULA, 2014).

Oitenta por cento dos alunos com limitações funcionais à atividade física têm sobrepeso ou obesidade, de acordo com dados coletados pela AbilityPath.org, uma comunidade on-line de necessidades especiais. Assim, é importante adaptar atividades físicas às limitações impostas pela deficiência, mas sempre, integrar os estudantes NEE para que possam exercitar-se e buscar uma melhoria da qualidade de vida no ambiente escolar (BALULA, 2014).

4.2 O transtorno do espectro do autismo no ensino superior: estudos recentes

No decorrer das décadas os estudantes com TEA tem encontrado com uma frequência cada vez maior, subsídios para prosseguir sua vida acadêmica chegando inclusive a ingressar na universidade, conforme assegurado na legislação de nosso país. Como vimos na seção anterior, como resultado de muitas lutas, o espaço universitário tem sido contemplado com o ingresso de muitos alunos que apresentam alguma deficiência. Por esta razão, considero importante apresentar alguns estudos realizados acerca da presença de estudantes com TEA na universidade brasileira, abordando autores, objetivos e resultados alcançados a partir de suas pesquisas.

Aos poucos a pessoa com deficiência está tendo acesso ao Ensino Superior, mas ainda é preciso que este percentual seja ampliado. Mas somente o acesso ao ensino superior não significa que a inclusão ocorre neste nível de ensino. Com explica Maria (2019):

A Educação Inclusiva como paradigma requer uma perspectiva mais ampla de educação, na medida em que a escola vem exercendo funções cada vez mais complexas e participativas na comunidade. Portanto, consolida-se de fato na medida em que a sociedade passa a considerar todos os indivíduos a partir do princípio de equidade (MARIA, 2019, p.15).

É preciso uma mudança acerca da deficiência e, com isso, propiciar uma mediação que possibilite a pessoa com deficiência se apropriar dos conhecimentos científicos e participar ativamente na sociedade. Para Rodrigues (2018) essa mudança de paradigma abrange um contexto global, e as instituições de ensino em todos os níveis, como formadoras de indivíduos tem um papel fundamental para o exercício da sociedade para que todas as pessoas sejam vistas e respeitadas, independente de sua especificidade

A inserção do aluno autista no Ensino Superior teve um grande crescimento nos últimos anos e isso remete a necessidade de estudos e novas práticas para que a inclusão se efetive em solo acadêmico, contribuindo com conhecimentos, para compreender melhor o aluno com TEA e suas especificidades.

Conforme o artigo 30 da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: atendimento preferencial à pessoa com deficiência, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; disponibilização de provas em formatos acessíveis; disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados; dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência; no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; tradução completa do edital e de suas retificações em Libras, tudo de acordo com a necessidade.

Para Rodrigues (2018) é importante destacar que estudantes com TEA, ao ingressarem na Universidade, estão amparados por direitos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e em leis definidas para pessoas com deficiência, como as Leis nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), nº 8.742/1993 (BRASIL, 1993), nº 8.899/1994 (BRASIL, 1994), nº 10.048/2000 (BRASIL, 2000a), nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), bem como as normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Apesar de estar garantido na lei das pessoas com deficiência, percebe-se que ainda precisa de muita mudança para que essa inclusão aconteça no contexto escolar do Ensino Superior, sendo efetiva como deveria ser.

Devido a este público possivelmente apresentar dificuldade em se relacionar com os outros, e por ser a universidade um espaço de interações, é necessário identificar o suporte social ofertado às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, ou seja, como a informação verbal e/ou material auxiliam nos efeitos emocionais e/ou comportamentos de forma positiva.

Considera-se que o suporte social se relaciona ao modo com que a pessoa passa a participar mais ativamente do meio, sentindo-se parte do mesmo, pois entende que pertence a uma rede social de comunicação, sendo estimada e valorizada, cuidada e amada, e devendo contribuir para a sua manutenção (OLIVATI, 2017, p. 46).

No que diz respeito ao Ensino Superior, a educação especial se concretiza através de ações que promovam o acesso, a permanência e a atuação deste público (OLIVATI, 2017).

Segundo Rodrigues (2018) são poucas publicações a respeito da inclusão no Ensino Superior, pois o tema educação inclusiva está mais relacionado com as crianças, e os escritos em relação as pessoas adultas com alguma deficiência ou transtorno, destinam-se estudos com relação a assistência e saúde, e não a inclusão no Ensino Superior. Por isso mais uma vez se enfatiza a necessidade de pesquisas voltadas a este público.

Como vimos neste capítulo, os estudantes com TEA possuem características peculiares, além de uma legislação específica, tendo também assegurados os mesmos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência. Vimos ainda que, quando esta legislação bem como suas características específicas são respeitadas, grande parte destes indivíduos conseguem estudar, chegando, inclusive, ao ensino superior, que necessita, urgentemente, adequar-se diante desta nova realidade, já presente em muitas universidades brasileiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar no decorrer da construção deste trabalho, o TEA já é uma realidade presente em um grande número de famílias no mundo inteiro. Esta é uma condição que precisa ser melhor compreendida afim de que seja possível oferecer maior assistência aos indivíduos que a possuem.

Ao longo deste trabalho, evidenciamos que alunos com Transtorno do Espectro do Autismo TEA apresentam especificidades inerentes ao ser humano, e a sua condição enquanto pessoa com um transtorno do neurodesenvolvimento. Compreender este fato é de suma importância quando se trata de promover uma melhor relação entre estas pessoas e a sociedade em geral. Observamos que diante das conquistas alcançadas e asseguradas pelos dispositivos legais, a pessoa com TEA passou a seguir carreira acadêmica, chegando inclusive à universidade. Em função deste fato, o olhar acerca dos alunos com TEA, bem como as condições de acesso e permanência destes estudantes no ensino superior, além de sua relação com a comunidade universitária, tornaram-se objeto de discussão e investigação em diversos campos de estudo. Tais estudos apontam que as instituições de ensino superior precisam se posicionar em relação à inclusão dos alunos com TEA, flexibilizando suas ações de modo que a estes indivíduos sejam asseguradas condições satisfatórias de acesso e permanência na universidade. Estes estudos revelam ainda, que o papel do professor é determinante neste processo, precisando o mesmo se capacitar, tanto durante a formação inicial, quanto na formação continuada, para que possa contribuir na inclusão desses alunos.

Diante do exposto, posso afirmar que a realização deste trabalho de conclusão de curso contribuiu para que eu pudesse adquirir maiores informações sobre questões que envolvem a educação de alunos com TEA no ensino superior. O mesmo também possibilitou um maior aprofundamento dos estudos em relação ao transtorno, bem como um maior conhecimento da realidade brasileira em relação ao aluno com TEA. Acredita-se ainda, que esse estudo pode impulsionar novas discussões e pesquisas relacionadas a inclusão de alunos com TEA no ensino superior, o que é de fundamental importância, haja visto que no curso de Pedagogia, os estudos que tratam desta questão, geralmente estão relacionados a educação infantil, como também aos anos iniciais do ensino fundamental. Já para as famílias e para as universidades envolvidas com esta temática o presente trabalho apresenta aspectos fundamentais que podem proporcionar um maior conhecimento e engajamento em relação a causa da pessoa com TEA, contribuindo, desta forma, no sentido de fortalecer ações que promovam a plena e efetiva inclusão destes alunos no ensino superior.

Reafirmo, finalmente, que, apesar dos inúmeros desafios apontados por esta pesquisa em relação ao percurso acadêmico de estudantes com TEA, é possível encontrar caminhos que assegurem a inclusão e acessibilidade destes estudantes, o que, embora já esteja assegurado pela legislação brasileira, somente ocorrerá se houver um esforço conjunto entre professores, gestores e outros segmentos da comunidade universitária. Este empenho coletivo é, a meu ver, decisivo para a construção de uma universidade e, conseqüentemente, de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALBAINE, Flávia. Deficiência: uma característica da pessoa ou da sociedade? Justificando. 27 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.justificando.com/2018/09/13/deficiencia-uma-caracteristica-da-pessoa-ou-da-sociedade/>>. Acesso em: 29 Ago. 2022.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Consideração Positiva Incondicional no sistema teórico de Carl Rogers**. v.17, n.1, 2009.
- ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino: primeiras aproximações... **Educ. Rev.** Nº13, Curitiba, Jan./Dec. 1997.
- ARAÚJO, G. A. **Educação gestão e sociedade**. UNIESP. 2016. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509162549.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2022.
- BALULA, Nuno Isaías Rodrigues. (“O Benefício do Exercício Físico nas Crianças com Paralisia ... - CORE”) (“O Benefício do Exercício Físico nas Crianças com Paralisia ... - CORE”) 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, Lisboa, junho de 2014. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6513/1/NunoBalula.pdf>>. Acesso em: 16 Ago. 2022.
- BASTOS, Marise B.; KUPFER, Maria Cristina M. Tratamento e escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). In: Kamers, Michele; Mariotto, Rosa M. M.; Voltolini, Rinaldo (org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, p. 209-228. 2015.
- BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da infância: estudo histórico. "In: Cirino, (“SciELO - Brasil - A medicalização do sofrimento psíquico: considerações ...”) (“SciELO - Brasil - A medicalização do sofrimento psíquico: considerações ...”) (“Psiquiatria e saúde mental da infância e ... - Rede Humaniza SUS”) Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.
- BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil**. 1988. Brasília – DF, Planalto, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.393 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília – DF, Planalto, 1988.
- BRODLEY, Barbara Temaner. (“O-Conceito-De-Tendência-Atualizante Na Teoria Centrada No ... - Scribd”) (“The transformative power of Encounters: an analysis of the animation ...”) (“O Conceito de Tendência Actualizante na Teoria Centrada no Cliente ...”) APPCPC, 2013. Disponível em: <<http://www.appcpc.com/wp-content/uploads/2013/07/O-Conceito-de-Tend%C3%Aancia-Atualizante1.pdf>>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

BUEMO, Bruno et al. Autismo no Contexto Escolar: a Importância da Inserção Social. **Res., Soc. Dev.** 2019; 8(3):e2783822ISSN 2525-3409. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i3.8221>>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

Cardoso, M. S. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUEIRA, J. J. M. Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

COSTA, Shirley Maria Silva da et al. Os desafios do professor diante do aluno autista no processo da aprendizagem escolar. **V CONEDU – Congresso Nacional de Educação.** 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID8519_26082018081511.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

"CUNHA, E. (“Repositório de Informação Acessível: Autismo e inclusão ...”) (“As práxis inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil”) Rio de Janeiro: Wak, 2017. 140 p.

"CUNHA, E. (“As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de ...”) (“Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz ...”) Rio de Janeiro: Wak, 2016. 144 p.

DSM 5 (**American Psychiatric Association**). (2013). 5 ed. Porto Alegre: Artmed.

FIGUEIREDO, Simone Pallone de. **Medicalização da obesidade:** a epidemia em notícia... (“Pós-graduação em Política Científica e Tecnológica”) Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286835/1/Figueiredo_SimonePallonedede_D.pdf>. Acesso em: 16 Ago. 2022.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. (“INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ... - Paraná”) (“UEL - Universidade Estadual de Londrina”) **Dia a Dia Educação.** 2017. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

GAUDERER, E.C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento:** uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.

JERUSALINSKY, Alfredo (org.). **Dossiê autismo.** São Paulo: Instituto Langage, p. 252275. 2012.

KANNER, L. **Childhood psychosis:** a historical overview. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, v. 1, n. 1, p. 14-19. 1971.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev.Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, suppl. 1, p. s3-s11, May. 2006.

KUPERSTEIN, Adriana et al. Transtorno do Espectro Autista. In: ROTTA, M.; FILHO, C.; BRIDI, F. (Org.) **Plasticidade cerebral e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. São Paulo: Artmed, p. 112-117. 2018.

KUPFER, Mari Cristina M.; VOLTOLINI, Rinaldo; PINTO, Fernanda. S. C. N. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: KUPFER, Maria Cristina M.; PINTO, Fernanda. S. C. N. (Orgs.). (“Lugar de Vida, Vinte Anos Depois: Exercícios de Educação ... - Amazon”) (“Lugar de Vida, Vinte Anos Depois: Exercícios de Educação ... - Amazon”) São Paulo: Escuta/Fapesp, p. 97-111.

LACAN, Jaques. O sujeito e o outro (I): a alienação. In: LACAN, Jacques. **Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, [1953], p.199-210. 2008.

"LEÃO, D. M. M. (“DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA”) (“DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA”) **Cadernos de Pesquisa**. n.107, julho. 1999.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva et al. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. Revista on line de Política e Gestão Educacional. (“v. 21, n. esp. 2, nov./2017 - Dossiê “Inclusão e diversidade, exclusão ...”) (“v. 21, n. esp. 2, nov./2017 - Dossiê “Inclusão e diversidade, exclusão ...”) Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386>>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva et al. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. Revista on line de Política e Gestão Educacional. (“v. 21, n. esp. 2, nov./2017 - Dossiê “Inclusão e diversidade, exclusão ...”) (“v. 21, n. esp. 2, nov./2017 - Dossiê “Inclusão e diversidade, exclusão ...”) Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386>>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

MARTINS, Susan de Jesus. **Interação Social em Jovens com Síndrome de Asperger**. Disponível em: <http://repositorio.esep.f.pt/xmlui/bitstream/handle/10000/364/PG-EE-2009_SusanMartins.pdf?sequence=2>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

MARTINS, Susan de Jesus. **Interação Social em Jovens com Síndrome de Asperger**. 2009. Disponível em: <http://repositorio.esep.f.pt/xmlui/bitstream/handle/10000/364/PG-EE-2009_SusanMartins.pdf?sequence=2>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

"MAZZOTTA, Marcos J. S. (“Educação Especial No Brasil - Marcos J.S. Mazzotta AC”) (“Tcc-Postagem 1 00 | PDF | Educação Especial | Inclusão ... - Scribd”) 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, C. O. et al. Brincar no hospital: Assunto para discutir e praticar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 15, n. 1, p. 65 - 74. 1999.

MITTLER, Peter J. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Biblioteca Artmed. Educação inclusiva).

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes; GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais. In: VALLE, Bertha de Borja Reis; NOBRE,

Domingos; ANDRADE, Eliane Ribeiro; OLIVEIRA, Eloíza Gomes; BONFIM, Maria Ines do Rego. FARAH NETO, Miguel; GLAT, Rosana. (Orgs): Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental. Curitiba: IESDE, 2003.

OMS. **Organização Mundial da Saúde**. Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS). (2017). Disponível em: <www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5651:folhainformativa-transtornos-do-espectro-autista&Itemid=839>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. 4. ed. Trad. M. J. Carmo Ferreira, Morais Lisboa. 1977.

SAVEIKIENE, D. Encouraging the career development possibilities of children with disabilities. University of Klaipeda, Lithuania. **I Congresso Internacional**. III Seminário Internacional. 21-23 fev. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHWARTZMAN, J. Salomão. **Autismo infantil**. Brasília: CORDE, 1994.

SILVA, Desirée Stephannie et al. **Autismo**: Síndrome de asperger. UNIESP, 2017. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170721101024.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

SOUZA VIANNA, Carlos Eduardo. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**: Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre. 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

THIESEN, Juarez da Silva. (“Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização ...”) 2019.

TOMAZINI, Alex Sandro. A neurociência e seus benefícios na educação da criança autista. **Revista Valore**. Revista Valore, Volta Redonda, 3 (2): pag.539-556. Jul/Dez/2018. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/109/190>>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

WING, L. The history of ideas on autism: legends, myths and reality. **Autism**, v. 1, n. 1, p. 13-23. 1997.