



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / MODALIDADE  
PROFISSIONAL (PPGE/MP)

LUANA LOPES BANDEIRA

**OLHAR DE DISCENTES COM TEA E DE SEUS DOCENTES SOBRE O  
PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNB**

BRASÍLIA – DF  
2020

LUANA LOPES BANDEIRA

**OLHAR DE DISCENTES COM TEA E DE SEUS DOCENTES SOBRE  
O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGEMP), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alia Maria Barrios González

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

BRASÍLIA – DF

2020

LUANA LOPES BANDEIRA

**OLHAR DE DISCENTES COM TEA E DE SEUS DOCENTES SOBRE O  
PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNB**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional (PPGE-MP), para obtenção do grau de mestre.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Alía Maria Barrios González (Orientadora)  
PPGE-MP - Faculdade de Educação – UnB

---

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto (Examinadora)  
PGPDS – Instituto de Psicologia – UnB

---

Prof. Dr. Eduardo Olívio Ravagni Nicolini (Examinador)  
PPGE-MP – Faculdade de Educação – UnB

---

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (Suplente)  
PPGE - Faculdade de Educação – UnB

Brasília, 24 de junho de 2020.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lo LOPES BANDEIRA, LUANA  
OLHAR DE DISCENTES COM TEA E DE SEUS DOCENTES SOBRE O  
PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNB. / LUANA LOPES BANDEIRA;  
orientador ALIA MARIA BARRIOS GONZÁLEZ. -- Brasília, 2020.  
176 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. TEA. 2. DISCENTES. 3. DOCENTES. 4. INCLUSÃO. 5.  
ENSINO SUPERIOR. I. MARIA BARRIOS GONZÁLEZ, ALIA, orient.  
II. Título.

Aos meus pais Ruidinei e Tereza Bandeira (*in memoriam*) que, certamente, estão orgulhosos.

Aos docentes que acreditam e apostam no diferente e que se dedicam a oferecer uma educação de qualidade e humana aos estudantes com necessidades especiais específicas, principalmente aqueles com o transtorno do espectro autista, cerne deste estudo.

Ao meu filho Enzo, razão de tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me norteado o caminho a seguir e por ter me concedido força e entusiasmo durante esta fase da minha vida;

À minha orientadora, Professora Doutora Alia Maria Barrios González, por acreditar em meu projeto, segurar em minhas mãos e me acompanhar com disponibilidade e carinho, fazendo com que eu me sentisse sua única e especial aprendiz. Serei grata por todo o sempre pelos seus valiosos ensinamentos que me proporcionaram crescimento pessoal e profissional;

Aos professores Gabriela Mieto, Eduardo Ravagni e Sandra Ferraz pelas valiosas sugestões no exame de qualificação;

À tia Suelena, por todo o incentivo e exemplo de ser humano;

À vovó com açúcar Lourdes, que adoçou a vida do Enzo com muitos pirulitos;

Aos amados amigos Yara, Aline e David, que me ajudaram a tornar a caminhada do autismo mais leve e alegre;

À querida Amanda, a quem muito devo pelo incentivo, apoio, dicas e suportes carinhosamente oferecidos;

À equipe do NINAR que, mais que terapeutas, se tornaram membros de nossa família e foram partícipes importantes no desenvolvimento do Enzo;

Aos verdadeiros professores do Enzo, cujos ensinamentos e dedicação ultrapassaram a esfera pedagógica;

Aos alunos e professores que participaram dessa investigação, sem os quais nada disso teria acontecido;

A todos que, de alguma forma, colaboraram na realização desta pesquisa.

## RESUMO

A presente pesquisa foi realizada na Universidade de Brasília e visou entender, sob o olhar de discentes com TEA e de seus docentes, o processo de inclusão no contexto universitário, tendo em vista que o número desses estudantes matriculados em instituições de ensino superior tem aumentado gradualmente devido à influência dos dispositivos legais, como a Lei nº 12.764/12, que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista" e o Decreto n. 5.773/06 que: "dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino". A existência desse grupo de estudantes que possui necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino superior deixa em evidência as suas especificidades que podem, de alguma forma, trazer desafios para que o atendimento educacional aconteça em condições de igualdade de oportunidade com os demais. Da mesma forma, faz-se necessário refletir sobre a posição do docente: está ele preparado para reconhecer e lidar com tais necessidades específicas em sua turma? A pesquisa, portanto, situou-se em torno da seguinte questão: quais as vivências de discentes com TEA e de seus docentes no que se refere ao processo de inclusão no ensino superior? Com esse intento, foi realizada uma abordagem qualitativa, tendo como base teórica a teoria histórico-cultural. Participaram da pesquisa cinco discentes com TEA e quatro docentes com experiência no atendimento a esses estudantes. Como instrumento de construção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa. Os resultados apontam que existem muitos desafios a serem vencidos por discentes e docentes, como a falta de informação sobre o universo TEA a toda comunidade acadêmica, a carência de formação/especialização docente e as próprias barreiras impostas pelo diagnóstico do TEA. É necessário uma mobilização imediata institucional para maior apoio inicial e de acompanhamento de discentes com TEA e de seus docentes nas dimensões acadêmica e pessoal. Apesar de atual e abrangente, existem poucas pesquisas sobre a temática e, reconhecendo nossos limites, busca-se ampliar a discussão na tentativa de incentivar que outros trabalhos sobre pessoas com autismo no ensino superior possam ser produzidos e publicados.

**Palavras-chave:** TEA – Discentes – Docentes – Inclusão – Ensino Superior

## ABSTRACT

The present research was carried out at the University of Brasília and aimed to understand, under the eyes of students with ASD and their teachers, the process of inclusion in the university context, considering that the number of these students enrolled in higher education institutions has gradually increased due to the influence of legal provisions, such as Law No. 12.764 / 12, which institutes the "National Policy for the Protection of the Rights of the Person with Autism Spectrum Disorder" and Decree no. 5,773 / 06 which: "provides for regulation, supervision and evaluation of higher education institutions and higher education in the federal education system". The existence of this group of students who have specific educational needs in higher education institutions highlights their specificities, which can, in some way, pose challenges for educational assistance to take place under conditions of equal opportunity with others. Likewise, it is necessary to reflect on the teacher's position: is he prepared to recognize and deal with such specific needs in his class? The research, therefore, was centered around the following question: what are the experiences of students with ASD and their teachers regarding the process of inclusion in higher education? With this intent, a qualitative approach was carried out, based on the historical-cultural theory. Five students with ASD participated in the research and four professors with experience in serving these students. As a tool for building the data, semi-structured interviews were conducted with the research participants. The results show that there are many challenges to be overcome by students and teachers, such as the lack of information about the TEA universe to the entire academic community, the lack of teacher training / specialization and the barriers imposed by the TEA diagnosis. An immediate institutional mobilization is necessary for greater initial support and monitoring of students with ASD and their teachers in the academic and personal dimensions. Although current and comprehensive, there is little research on the subject and, recognizing our limits, we seek to broaden the discussion in an attempt to encourage other works on people with autism in higher education to be produced and published.

**Keywords:** ASD - Students - Teachers - Inclusion - Higher Education

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Inclusão no ensino superior 2009 - 2017. ....	15
<b>Figura 2</b> - Trajetória da LBI.....	28
<b>Figura 3</b> - Diferenciação entre os conceitos de exclusão/segregação, integração/inclusão. ....	34
<b>Figura 4</b> - Resumo da entrevista individual de Jacob.....	67
<b>Figura 5</b> - Resumo da entrevista individual de Naoki. ....	73
<b>Figura 6</b> - Resumo da entrevista individual de Jerry.....	79
<b>Figura 7</b> - Resumo da entrevista individual de Matthew. ....	84
<b>Figura 8</b> - Resumo da entrevista individual de Mary.....	92
<b>Figura 9</b> - Resumo da entrevista individual de Cecília.....	109
<b>Figura 10</b> - Resumo da entrevista individual de Anísio.....	113
<b>Figura 11</b> - Resumo da entrevista individual de Anne. ....	119
<b>Figura 12</b> - Resumo da entrevista individual de Helen. ....	123
<b>Figura 13</b> - Cronograma de cursos PROCAP 2018.....	142
<b>Figura 14</b> - Cronograma de cursos PROCAP 2019.....	142
<b>Figura 15</b> - Cronograma de cursos PROCAP 2020/2021.....	143

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Denominações do autismo no DSM.....	24
<b>Tabela 2</b> - Níveis de gravidade do TEA segundo o DSM-V. ....	25
<b>Tabela 3</b> - Paradigmas da atenção à pessoa com deficiência. ....	33
<b>Tabela 4</b> - Informações sobre os discentes participantes da pesquisa.....	54
<b>Tabela 5</b> - Informações sobre os docentes participantes da pesquisa. ....	54
<b>Tabela 6</b> - Entrevistas Individuais com discentes. ....	57
<b>Tabela 7</b> - Entrevistas Individuais com docentes.....	57
<b>Tabela 8</b> - Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com os discentes. ....	58
<b>Tabela 9</b> - Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais dos docentes.....	59
<b>Tabela 10</b> - Resumo das dificuldades relatadas pelos discentes com TEA.....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychological Association</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNS	Conselho Nacional da Saúde
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD	Ensino à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
LBI	Lei Brasileira de <i>Inclusão</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades educacionais específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Portador de Necessidades Especiais
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
Uniderp	Centro de Educação à Distância da Universidade Anhangera

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 PROBLEMA .....	17
1.2 OBJETIVO GERAL .....	17
1.2.1 Objetivos específicos.....	17
1.3 ESTRUTURA .....	18
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
2.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO AUTISMO .....	20
2.2 INCLUSÃO: A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO.....	29
2.3 INCLUSÃO DE DISCENTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR.....	37
2.3.1 Produções acadêmicas: TEA no Ensino Superior.....	42
2.4 A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	44
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	50
3.1 OBJETIVOS .....	50
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	50
3.3 TIPO DE PESQUISA.....	50
3.4 CONTEXTO DO ESTUDO .....	51
3.5 PARTICIPANTES ENVOLVIDOS.....	53
3.6 MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: .....	54
3.7 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	56
3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	57
3.9 PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	59
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	62
4.1 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE JACOB .....	62
4.1.1 Dados e informações pessoais .....	62
4.1.2 Ingresso na universidade .....	62
4.1.3 Desafios/necessidades na universidade .....	63
4.1.3 Vivências na universidade.....	65
4.2 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE NAOKI .....	67
4.2.1 Dados e informações pessoais .....	68
4.2.2. Ingresso na universidade .....	69
4.2.3. Desafios/necessidades na universidade .....	70
4.2.4. Vivência na universidade.....	71
4.3 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE JERRY .....	73
4.3.1 Dados e informações relevantes sobre o discente .....	74
4.3.2 Ingresso e processo de inclusão na Universidade .....	74
4.3.3 Desafios no Ensino Superior e sugestões para a inclusão.....	76
4.3.4 Vivências da aprendizagem no Ensino Superior .....	77
4.4 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE MATTHEW .....	79
4.4.1 Dados e informações pessoais .....	80
4.4.2 Ingresso e processo de inclusão na Universidade .....	80
4.4.3 Desafios no Ensino Superior e sugestões para a inclusão.....	81
4.4.4 Vivências da aprendizagem no Ensino Superior .....	82
4.5 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE MARY .....	84
4.5.1 Dados e informações relevantes sobre o discente.....	85

4.5.2 Ingresso e processo de inclusão na Universidade .....	85
4.5.3 Desafios no Ensino Superior e sugestões para a inclusão.....	88
4.5.4 Vivências da aprendizagem no Ensino Superior .....	90
4.6 CONSIDERAÇÕES DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS - DISCENTES.....	92
4.6.1 Dados e informações pessoais .....	93
4.6.2 Ingresso na Universidade.....	93
4.6.3 Desafios/necessidades na Universidade.....	95
4.6.4 Vivência na Universidade .....	102
4.7 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DOCENTE CECÍLIA .....	104
4.7.1 Dados e informações pessoais .....	104
4.7.2 Processo de inclusão na universidade .....	104
4.7.3 Desafios no ensino superior .....	107
4.8 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DOCENTE ANÍSIO .....	110
4.8.1 Dados e informações pessoais .....	110
4.8.2 Processo de inclusão na universidade .....	110
4.8.3 Desafios no ensino superior .....	111
4.8.4 Vivências da aprendizagem no ensino superior .....	112
4.9 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DOCENTE ANNE .....	114
4.9.1 Dados e informações pessoais .....	114
4.9.3 Desafios no ensino superior .....	116
4.9.4 Vivências da aprendizagem no ensino superior .....	117
4.10 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DOCENTE HELEN .....	119
4.10.1 Dados e Informações pessoais .....	119
4.10.2 Processo de inclusão na universidade .....	120
4.10.3 Desafios no ensino superior .....	121
4.10.4 Vivências da aprendizagem no ensino superior .....	122
4.11 CONSIDERAÇÕES DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS - DOCENTES .....	123
4.11.1 Dados e informações pessoais .....	124
4.11.2 Processo de inclusão na universidade .....	124
4.12.3 Desafios no ensino superior .....	126
4.12.4 Vivências da aprendizagem no ensino superior .....	127
<b>5 DISCUSSÃO .....</b>	<b>129</b>
5.1 ESCOLHA DO CURSO, PLANEJAMENTO DE CARREIRA E FUTURA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	129
5.2 CONQUISTAS, DESAFIOS E NECESSIDADES COTIDIANAS DA INCLUSÃO	132
5.3 NECESSIDADE DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE .....	137
5.4 PROGRAMAS, SUPORTES E SUGESTÕES.....	139
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
<b>PRODUTO TÉCNICO: .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DISCENTES.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES .....</b>	<b>167</b>

<b>ANEXO A – TCLE - DISCENTE .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO B – TCLE - DOCENTE .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO C – TERMO CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Uma organização é composta por indivíduos que contêm certas características singulares, devendo esta diversidade ser utilizada no sentido de contribuir para a boa convivência entre os sujeitos do grupo e enriquecer o ambiente como um todo. A universidade, enquanto local de ampla discussão, formação e construção do conhecimento, não está à parte dessa realidade e deve preocupar-se, também, com questões sociais, principalmente em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Esta pesquisa se justifica por uma questão de motivação pessoal em primeiro lugar. Há muitos anos convivendo com o autismo, surgiu o interesse pelo estudo e a pesquisa dos casos de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A minha trajetória com o autismo começou quando o meu filho completou 2 anos e 3 meses de idade, momento em que me deparei com a afirmação de um psicólogo: “sim, o seu filho está enquadrado no TEA”.

Desde aquele pré-diagnóstico, momento em que todas as dificuldades inerentes ao autismo estavam latentes, ao completar 2 anos e 5 meses, descobri que ele tinha um grande interesse e conhecimento sobre letras e, mesmo antes dos três anos de idade, antes mesmo até de conseguir verbalizar, já estava alfabetizado. Pouco tempo após a descoberta da facilidade em escrever e, mesmo ainda sem conseguir se comunicar através da fala, ele mostrou habilidade para outros idiomas, escolhendo o inglês como sua preferência.

O grande desafio começou quando chegou o momento de ir para a escola. Apesar de sempre ter sido uma criança carinhosa, fazer contato visual e atender a comandos, ele era agitado e, por vezes, apresentava comportamentos agressivos com os colegas. A partir desse momento, todas as dificuldades pelas quais o meu filho passava, tornaram-se ainda mais fortes.

Com os seis anos recém completados, embora pouco tempo de “percurso escolar” do meu filho, o que foi mais significativo e degradante na mesma proporção, foi escutar de uma professora: “hoje o seu filho escreveu *frog*, (sapo em inglês) mas acho que foi sem querer!” Apesar de minha tentativa frustrada de explicar sobre a habilidade que meu filho possuía desde seus dois anos, a professora preferiu se ater às dificuldades que ele apresentava, nos seus comportamentos inadequados e em suas limitações. Entretanto, como sinalizado por diversos autores:

Mas algo de extraordinário ocorre com algumas pessoas com autismo. Elas podem, ocasionalmente, sentar-se num piano e tocar melodias magníficas, sem, contudo, terem frequentado qualquer escola de música; fazer cálculos matemáticos como se fossem os maiores gênios da humanidade; ou, ainda, começar a ler com 2 ou 3 anos, sem jamais terem ido à escola (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 100).

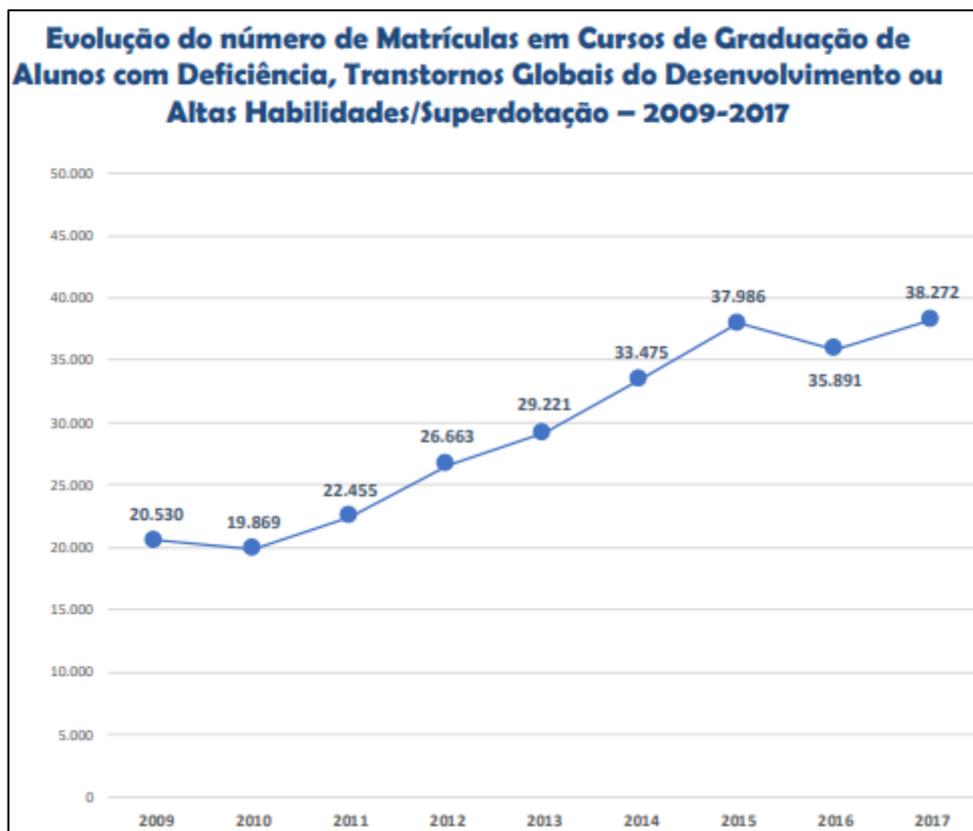
A partir desse momento, certa de que os sujeitos com autismo podem obter êxito em sua vida escolar e acadêmica como qualquer outra pessoa, surgiu o desafio de tentar proporcionar uma conscientização sobre a importância da inclusão, a maneira que ela se dá e as principais dificuldades e oportunidades encontradas, tendo em vista que o acesso ao ensino superior já virou uma realidade para esse grupo de pessoas.

Segundo Chahini (2016, p. 19), a inclusão de discentes com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino superior “possibilita a redução de espaços excludentes, pois a maioria dessas pessoas não tem acesso à educação superior, em decorrência de carência de educação básica de boa qualidade”.

Compreende-se por necessidades educacionais especiais/específicas a dificuldade acentuada de aprendizagem e/ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, relacionadas às condições, às disfunções, às limitações ou às deficiências (CHAHINI, 2016).

A influência de documentos internacionais e iniciativas governamentais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca no ano de 1994, e o Decreto n. 5.773/06 que: “dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino”, têm possibilitado o aumento gradativo de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino superior.

Segundo dados do MEC, observa-se que, na educação superior, as matrículas de discentes com necessidades educacionais específicas passaram de 20.530 em 2009 para 38.272 em 2017, indicando o crescimento expressivo, como pode ser visto na **Figura 1**.



**Figura 1** - Inclusão no ensino superior 2009 - 2017.

Fonte: PORTAL MEC (2018).

No que tange aos sujeitos com TEA, a fim de assegurar-lhes os mesmos direitos legais previstos para pessoas com necessidades específicas, foi instituída a Lei n. 12. 764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em 2015, foi editada a Lei 13.146/15, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seu Art. 27 dispõe:

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. Parágrafo único: 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 (BRASIL, 2015, p. 7).

Em termos de aprendizagem, Orrú (2016) sugere trabalhar com os sujeitos com autismo a partir da valorização das habilidades e interesses melhores percebidos nesses aprendizes segundo eixos de interesse, tais como: artes, exatas e linguística.

Entender o funcionamento cognitivo das pessoas com autismo facilita nas escolhas de estratégias a serem utilizadas para seu aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento e melhora de sua qualidade de vida.

Torna-se importante especificar que as questões relativas ao ensino com base nos textos da autora ora citada se referem basicamente ao ensino básico, sendo necessário repensar as questões de ensino para os alunos com TEA no ensino superior. As questões de exclusão no ensino superior estão relacionadas com a falta de formação dos professores, conforme será sinalizado no trabalho. É necessária uma formação para os professores que permita repensar as maneiras de ensino específicas do ensino superior que envolvem a capacitação e a formação de competências determinadas para a construção de um percurso profissional.

Gardner (1994 apud ORRÚ, 2016) relata que a inteligência humana tem múltiplas facetas, e as competências particulares, singulares constituem uma parte das habilidades que dão existência à inteligência.

A pessoa com TEA percebe o mundo de forma diferente e precisa estar envolvido com profissionais habilitados para que possa ocorrer um trabalho pedagógico eficiente, pois se ele estiver em contato com pessoas que não entendem a realidade do transtorno a possibilidade de avanço em sua interação e aprendizagem poderá ficar prejudicada.

Precisa-se aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996).

De acordo com Mazzotta (1998), é na convivência com o outro e em diferentes ambientes que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam. Portanto, a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino superior coloca em evidência as suas especificidades e também as barreiras que limitam para que o atendimento educacional aconteça com a qualidade que ele precisa ter e em condições de igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

Asseverando-se a importância do meio social e, visando desenvolver um estudo a respeito da educação superior especial, em específico à educação de

peças com TEA, optou-se pelo embasamento à luz da perspectiva histórico-cultural, a qual serviu de fundamento para o presente trabalho, tendo-se em vista que a teoria proposta por Lev Vygotsky e seus colaboradores tem foco nas possibilidades dos sujeitos e não em suas limitações, mostrando que esses têm plena capacidade de desenvolvimento.

A perspectiva histórico-cultural nos apresenta que a vida de uma pessoa com deficiência não está determinada pelo seu defeito, mas pelas relações sociais que essas estabelecem. Dessa maneira, os princípios, os conceitos e os métodos aprofundados por Vygotsky apontam caminhos para a construção de uma educação transformadora, os quais têm embasado as ações de vários autores até os dias atuais.

Partindo das questões apresentadas até o momento, considera-se importante estudar o processo de inclusão de discentes com TEA no contexto de ensino superior, sobretudo, desde a perspectiva deles e de seus professores. Conforme colocado por Souza et al. (2018), existem poucos estudos sobre a temática. Além disso, os estudos existentes indicam a urgência de um debate aprofundado sobre o tema em função das inúmeras dificuldades encontradas por discentes e docentes ao longo do percurso acadêmico.

## 1.1 PROBLEMA

Quais as vivências de discentes com TEA e de seus docentes no que se refere ao processo de inclusão dos primeiros no Ensino Superior?

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Assim, essa pesquisa visou, como objetivo geral, conhecer as percepções de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão dos primeiros no âmbito do ensino superior, ressaltando desafios, possíveis conquistas e sugestões que possam ser significativas para seu desenvolvimento e aprendizagem.

### 1.2.1 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, buscou-se:

- identificar e analisar possíveis conquistas dos discentes com TEA em nível de desenvolvimento e aprendizagem;
- identificar e analisar possíveis percepções sobre os desafios e as necessidades dos discentes e seus docentes perante o processo de inclusão da vida acadêmica;
- produzir relatório conclusivo apresentando sugestões com vistas a aperfeiçoar programas de inclusão na vida acadêmica dos discentes com TEA, assim como aperfeiçoar as ações formativas dos docentes para o atendimento dessa população.

### 1.3 ESTRUTURA

O presente trabalho está estruturado em partes: a introdução, que nos dá subsídios para a realização da pesquisa, trazendo seus objetivos e problemática; o capítulo da fundamentação teórica, que contém quatro tópicos teóricos; um capítulo metodológico; um capítulo contendo os resultados e discussão e, o último capítulo, que traz as contribuições do produto técnico resultante do trabalho.

O capítulo da Fundamentação Teórica foi organizado em tópicos. O primeiro trata acerca da constituição histórica do autismo, abarcando o seu conceito e nomenclatura desde os primórdios de sua classificação no contexto da psiquiatria, também versa sobre a caracterização do TEA em consonância com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

O segundo tópico transcorre sobre o histórico da inclusão de modo amplo, buscando compreender como se dá a acessibilidade ao ensino superior e como a temática tem ocupado lugar nas universidades.

O terceiro tópico aborda a inclusão de discentes com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto do ensino superior, apresentando-se a atual perspectiva inclusiva nesse campo, deixando em evidência, além da legislação vigente, os marcos legais e políticos tanto nacionais quanto internacionais atuais que influenciam a educação inclusiva no que concerne ao ensino superior.

Por fim, no quarto tópico é trazida a inclusão sob a luz da perspectiva histórico-cultural, momento em que a inclusão é discutida sob um processo dialético que acontece nos indivíduos inseridos no contexto educacional humanizado.

No capítulo metodológico e de caráter qualitativo, optou-se por dividi-lo nos seguintes tópicos: tipo de pesquisa, contexto do estudo, participantes envolvidos,

materiais e instrumentos de construção de dados, procedimentos de construção de dados, procedimentos de análise de dados e, por fim, os procedimentos éticos para a realização da pesquisa.

O quinto capítulo apresenta a discussão sobre a escolha do curso, planejamento de carreira e futura inserção no mercado de trabalho de discentes com TEA, além de conquistas, desafios e necessidades cotidianas de inclusão, bem como sugestões com vistas à implementação de espaços de formação docente.

Por fim, é atendido ao que se propôs um dos objetivos específicos: o produto técnico resultante da pesquisa. Nele estão inseridas as contribuições da pesquisa com vistas ao aprimoramento institucional de programas de inclusão e ações formativas de docentes com vistas ao melhor atendimento do alunado com TEA.

Com base nessa contextualização é que foram aventadas as percepções dos discentes com TEA e de seus docentes em relação ao processo de inclusão dos primeiros, e como podem ser significativas para o aprimoramento do atendimento desses alunos no contexto do ensino superior.

Conforme explicitado posteriormente, a pesquisa ocorreu na Universidade de Brasília. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco (05) discentes com diagnóstico de TEA e quatro (04) de seus docentes, conforme interesse e disponibilidade dos mesmos. Tanto os discentes quanto os docentes foram contatados por intermédio da Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência - PPNE, cujo programa faz parte da própria instituição eleita, seguindo todos os procedimentos éticos necessários para a execução do estudo. A construção dos dados foi debatida e os resultados dispostos com base nas análises dos autores citados na pesquisa. Ao término, são apresentadas as considerações finais, as referências utilizadas, os apêndices e os anexos que compõem o estudo.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO AUTISMO

Alterações do comportamento social, comunicação e linguagem, por vezes atreladas a um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades são as principais características associadas ao Autismo.

Para Orrú (2007 apud ORRÚ, 2016), o Autismo é um termo empregado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos reunidos ao redor de si mesmos, replicados para a própria pessoa. Esse termo tem sua origem na palavra grega *autos*, que quer dizer por si mesmo.

Para Williams e Wright (2008, p. 3), “o Distúrbio do Espectro Autista é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida da criança”. Ainda segundo Williams e Wright (2008), o distúrbio atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento. Não é algo que a criança pode contrair. É uma condição que prossegue até a vida adulta.

Na década de 40, Léo Kanner, um psiquiatra austríaco, empenhou-se em estudar e investigar comportamentos que eram considerados diferentes em algumas crianças. Observou um certo padrão de comportamento apresentado por essas crianças, como estereotípias por meio de gestos repetitivos e dificuldade no modo de se relacionar com as pessoas.

Em 1943, Léo Kanner publicou um artigo no qual contempla o caso de 11 crianças que apresentavam características pertinentes ao distúrbio de desenvolvimento por ele examinado, o qual denominou de “Distúrbios autísticos do contato afetivo”.

A incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, uma série de atrasos e alterações na aquisição da linguagem junto à tendência de repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas foram algumas características descritas por Kanner nesse grupo de crianças.

O alheamento em que viviam era extremo, desde os primeiros anos de vida, como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar. Contudo, as crianças apresentavam uma aparência agradável e inteligente, além de possuírem habilidades especiais e uma memória excepcional (ORRÚ, 2016, p. 14).

Segundo Orrú (2016), Kanner não fazia relação do distúrbio caracterizado como autístico com o grupo das esquizofrenias, pois acreditava não se tratar de uma doença independente, e sim de mais um dos sintomas que faziam parte da esquizofrenia.

Em seus estudos, Kanner considerou a conduta dos pais como fator principal para o desenvolvimento do autismo na criança desde a vida intrauterina. Segundo ele, a gestação deveria ter sido conturbada ou não aceita, de maneira que o feto ficasse sem se relacionar com a mãe, sendo o fator desencadeador da perda da possibilidade de comunicar-se, após o nascimento, com qualquer pessoa.

Esse mesmo cientista criou o conceito da "mãe geladeira" ao descrever o comportamento observado, por ele, nas mães de crianças com autismo, pois referiu que elas apresentavam contato afetivo frio, mecanizado e obsessivo, apesar do alto grau de desenvolvimento intelectual. Responsabilizar a mãe ainda é muito comum hoje em dia por diversos profissionais da área da saúde, que ficaram parados no tempo e reproduzem a teoria de Leo Kanner. É uma teoria equivocada, mas que foi muito divulgada. No entanto, o que poucas pessoas sabem é que anos mais tarde o mesmo psiquiatra veio a público para retratar-se por essa consideração (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 112).

De acordo com Orrú (2016), em razão da ausência de comprovação dos laboratórios pelos exames que foram realizados junto às crianças, Kanner, em 1950, enfocou o autismo como sendo uma psicose. Já em 1968 considerou a necessidade de haver um diagnóstico diferenciado com deficientes e afásicos e, em 1973, ponderou a pertinência da Síndrome do Autismo como parte do quadro das psicoses infantis.

Após os estudos de Kanner, considerado o precursor da construção do conceito de autismo no século XX, surgiram vários outros pesquisadores que registraram seus estudos e hipóteses sobre a origem da síndrome. Orrú (2016, p.15) cita, como um desses pesquisadores, a psicanalista Frances Tustin (1984), que se referia aos autistas como "crianças encapsuladas" a partir da hipótese de que seu desenvolvimento psicológico teria paralisado em um estágio prematuro da vida do bebê, em razão de um trauma proveniente da percepção sobre a separação do corpo da criança do corpo de sua mãe, o que provocaria uma experiência psíquica fantasmática.

Conforme as considerações de Klin (2006), Hans Asperger, um pediatra austríaco interessado na educação especial, no ano de 1944, descreveu quatro

crianças que tinham dificuldade em se integrar socialmente. Por desconhecer a publicação de Kanner sobre o autismo infantil, H. Asperger denominou a condição por ele descrita como “psicopatia autística, indicando um transtorno estável de personalidade marcado pelo isolamento social” (KLIN, 2006, p. S8).

Apesar de ter as habilidades intelectuais preservadas, as crianças apresentaram uma notável pobreza na comunicação não-verbal, que envolvia tanto gestos como tom afetivo de voz, empatia pobre e uma tendência a intelectualizar as emoções, uma inclinação a ter uma fala prolixa, em monólogo e às vezes incoerente, uma linguagem tendendo ao formalismo (ele os denominou “pequenos professores”), interesses que ocupavam totalmente o foco da atenção envolvendo tópicos não-usuais que dominavam sua conversação, e incoordenação motora (KLIN, 2006, p. S8).

Segundo Klin (2006 apud Orrú, 2010, p.2):

A síndrome de Asperger caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como por interesses e comportamentos limitados, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente.

Ao debruçar-se sobre a literatura, é possível notar que o Autismo e a Síndrome de Asperger, descritos por diversos autores, possuem características que por vezes se equivalem. Em ambos, a tríade: disfunções social, comunicativa e comportamental são uma constante, no entanto, algo os difere, como exemplificam Williams e Wright (2008, p. 21) quando definem a Síndrome de Asperger: “Crianças e jovens que recebem este diagnóstico mostram distúrbios em interações sociais e interesses restritos, sem atraso geral significativo na linguagem e caem na faixa de inteligência média ou acima da média”.

Desde que as primeiras características foram identificadas e pesquisadas, o autismo passou por várias nomenclaturas e durante anos foi enquadrado e associado a outras patologias específicas.

Não houve consenso entre os estudiosos da época e surgiram várias frentes para conceituar e definir a origem do autismo. Orrú (2016) relata que o autismo foi concebido, pela psicogenicidade, como uma desorganização da personalidade no quadro das psicoses, em consonância com a Classificação Internacional das Doenças Mentais.

Ainda de acordo com Orrú (2016), sob o entendimento dos adeptos à organicidade, o autismo era decorrente dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, com comprometimento das habilidades da linguagem verbal e não verbal. “É identificado por sinais e sintomas comportamentais, conforme a American Psychiatric Association (DSM-III-R, 1989)” (ORRÚ, 2016, p.16).

A *American Psychiatric Association*, Associação Psiquiátrica Americana (APA), em português, é responsável pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicado pela primeira vez em 1953. “Consistia basicamente em uma lista de diagnósticos caracterizados, com um glossário que trazia a descrição clínica de cada categoria diagnóstica” (ARAÚJO; NETO, 2014, p. 69).

Atualmente na quinta edição, última versão publicada, datada de maio de 2013, o DSM-V passou a denominar o autismo e todos os transtornos contemplados no DSM-IV, descritos como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), como TEA.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (ARAÚJO e NETO, 2014, p.70).

De acordo com o DSM-V:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (APA, 2013, p. 42).

Araújo e Neto (2014) discorrem que, à época, houve crítica de alguns clínicos que argumentavam que existem diferenças significativas entre os transtornos, no entanto, a APA entendeu que não havia vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e que a subclassificação do transtorno possibilitaria causar confusão, o que poderia incidir em um diagnóstico não apropriado.

Vale ressaltar, no entanto, que o autismo foi mencionado em todos os manuais anteriores da APA. Sua compreensão, conceitos e critérios diagnósticos foram sendo alterados e atualizados em suas versões subsequentes.

Orrú (2016) delibera que o autismo posto no DSM-I, foi definido como uma reação psicótica, trazido como uma manifestação autística em crianças psicóticas. O DSM-II discorre sobre um comportamento sintomático próprio da esquizofrenia na idade infantil, retirando o termo “reação” da classificação.

Crerios diagnósticos mais especificados foram desenvolvidos no DSM-III, publicado em 1980. Por haver ausência de cientificidade, o conceito de neurose foi substituído por um modelo regulamentar, passando a ser considerado uma doença. Nessa versão, o autismo infantil, como foi denominado, pertencia à categoria diagnóstica “Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD)”. Ainda na década de 80, o DSM-III após ser revisto, sofreu uma alteração: o autismo infantil foi redefinido como transtorno autístico.

Por fim, no DSM-IV, a APA substituiu o termo “global” por “invasivo”, sendo o transtorno renomeado, pela tradução brasileira, como “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento”. Necessário saber que alguns critérios diagnósticos foram alterados nessa publicação e, por esse motivo, outros transtornos que eram representados por danos graves em determinadas áreas do desenvolvimento, que comprometiam habilidades na interação social, na comunicação e no comportamento, passaram a fazer parte dessa categoria, sendo subcategorizados como “Transtorno de Rett”, “Transtorno Desintegrativo da Infância” e o “Transtorno de Asperger”.

Para melhor entendimento, tem-se a seguinte disposição, na **Tabela 1**, a seguir:

**Tabela 1** - Denominações do autismo no DSM.

<b>DSM</b>	<b>ANO</b>	<b>DENOMINAÇÃO</b>
DSM-I	1952	Reação esquizofrênica tipo infantil
DSM-II	1968	Esquizofrenia tipo infantil
DSM-III	1980	Autismo infantil
DSM-III-R (Edição revisada)	1987	Transtorno autístico
DSM-IV	1994	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

Fonte: Autoria própria.

O Transtorno do Espectro Autista requer uma vasta investigação clínica e interpretativa de suas características para a realização do diagnóstico, tendo em vista que ainda não existem exames laboratoriais ou de imagens capazes de atestar o

transtorno. No entanto, alguns exames como eletroencefalograma, análise bioquímica para erros inatos do metabolismo, ressonância magnética de crânio, dentre outros, podem ser solicitados a fim de que sejam descartadas outras doenças ou síndromes que possam estar associadas e que estejam, de alguma forma, propiciando que sintomas autísticos estejam se manifestando em determinado indivíduo.

Contudo, Schmidt (2102 apud Orrú 2016, p.22):

Em última instância, a confirmação ou não da presença de autismo também passa a depender do viés subjetivo e da interpretação desses comportamentos pelo observador, o que pode favorecer a dubiedade entre avaliadores e, conseqüentemente, confusão para os familiares.

O DSM-V também traz expressa a questão dos especificadores do TEA, os quais poderão ser utilizados para descrever a sintomatologia atual, e leva em consideração que a gravidade do transtorno pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo.

A gravidade de dificuldades de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos deve ser classificada em separado. As categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas para determinar a escolha e a provisão de serviços; isso somente pode ser definido de forma individual e mediante a discussão de prioridades e metas pessoais (APA, 2013, p.51).

Na

**Tabela 2**, a seguir, pode-se observar os níveis de gravidade para TEA.

**Tabela 2** - Níveis de gravidade do TEA segundo o DSM-V.

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA (2013).

O Ministério da Saúde, no ano de 2013, publicou uma cartilha intitulada “Diretriz de atenção à reabilitação da pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)”:

Com o intuito de fornecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS para o cuidado à saúde da pessoa com transtornos do espectro do autismo e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2014, p. 07).

Segundo Orrú (2016), a fim de melhor orientar e instrumentalizar as equipes multiprofissionais da área da saúde, a cartilha deixa em evidência a importância dada aos inventários de desenvolvimento das competências e de sinais de alerta para características do transtorno com vistas a melhor identificar tais casos.

Na perspectiva de direitos assegurados, não é possível falar em TEA sem mencionar a legislação vigente que abarca esse grupo. A Constituição Federal, em 1988, já previa dispositivos referentes à pessoa com deficiência e pode ser considerada a estrutura básica que deu início às ações que hoje defendem os interesses das pessoas com TEA, nas áreas da saúde, trabalho, educação, acessibilidade, cultura e lazer.

No que concerne aos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, a CF/88 expressa a necessidade de: “(...) IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.11).

Em seu Art. 5ª a CF/88 delinea sobre os direitos e deveres individuais e coletivos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p.14).

No que diz respeito à educação, a Constituição Federal, em seu Capítulo III, enfatiza:

Art.208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:(...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, p. 123).

A Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe, em seu Art. 3º, o qual foi incluído pela Lei n. 13.257, de 2016:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Em 2012, passou a vigorar em nosso ordenamento jurídico a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei n. 12.764, a qual enquadra as pessoas com TEA na condição de deficiente e, conseqüentemente, concede a elas o direito a todas as políticas de inclusão. Em 2014, ao regulamentar essa lei, o Decreto n. 8.368 manifesta:

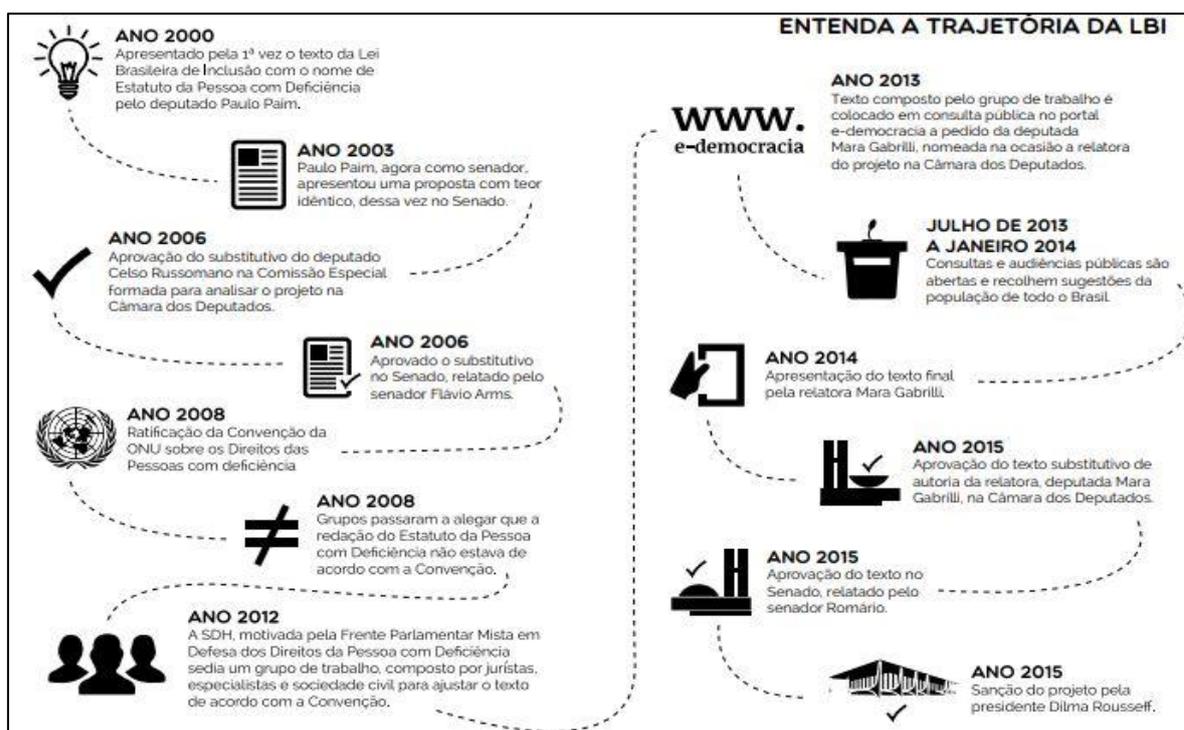
Art. 1º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Parágrafo único. Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e na legislação pertinente às pessoas com deficiência (BRASIL, 2012, p. 1).

Conhecida como “Lei Berenice Piana”, a Lei n. 12.764/2012 trouxe inúmeras conquistas para aqueles que se enquadram no TEA, principalmente no que diz respeito ao âmbito escolar. Um de seus dispositivos mais expressivos em termos de avanço é o direito que esse grupo tem a um acompanhante especializado tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante.

Um novo olhar sobre a pessoa com deficiência foi lançado em 2016, quando da implementação da Lei n. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). “Destinada a assegurar, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Desta forma, profere em seu Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 40).

Designada relatora da Lei, Mara Gabrilli (2015) enfatiza a democracia ao descrever o longo período para a tramitação da Lei, foram mais de 15 anos, como pode ser visto na Figura 2. O projeto, de autoria do senador Paulo Paim, chegou a suas mãos em 2012 e foi norteado com base na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.



**Figura 2 - Trajetória da LBI.**  
Fonte: MARA GABRILLI (2016).

Em se tratando de dados estatísticos, não se pode definir, com precisão o número oficial de pessoas diagnosticadas dentro do Espectro do Autismo no Brasil.

O único trabalho brasileiro neste sentido, foi um estudo-piloto, em 2011, no interior de São Paulo, na cidade de Atibaia, que resultou em 1 autista para cada 367 crianças — a pesquisa foi feita num bairro de apenas 20 mil habitantes daquela cidade, coordenado pelo médico Marcos Tomanik Mercadante, psiquiatra da infância e adolescência, referência em autismo no país, falecido em 2011 (PAIVA, 2019, p. 20).

A Revista Autismo (2019) alega que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não pode quantificar esses indivíduos, uma vez que ainda não há previsão para investigar o tema. No entanto, ainda de acordo com a Revista, há um projeto de lei nesse sentido tramitando no Legislativo Federal. O projeto de Lei n. 6.575/206 foi aprovado na Câmara e encaminhado ao Senado no dia 12 de dezembro

de 2018, mas ainda aguarda apreciação na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa.

A proposta tornaria obrigatória a coleta de dados e informações sobre autismo nos censos demográficos realizados a partir de 2018 (o próximo está previsto para 2020) — para isso, a lei alteraria o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), que já prevê que os censos incluam dados sobre população com deficiências, mas sem especificar o autismo. Todavia, a Lei Berenice Piana (Lei 12.764/12) já reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais (PAIVA, 2019, p, 21).

Paiva (2019) nos refere o seguinte esclarecimento da ONU em consideração à estimativa global de pessoas que possam estar inseridas no TEA: “estima-se que, em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tem autismo”.

Essa estimativa representa um valor médio e a prevalência relatada varia substancialmente entre os estudos. Algumas pesquisas bem controladas têm, no entanto, relatado números que são significativamente mais elevados. A prevalência de TEA em muitos países de baixa e média renda é até agora desconhecida. Com base em estudos epidemiológicos realizados nos últimos 50 anos, a prevalência de TEA parece estar aumentando globalmente. Há muitas explicações possíveis para esse aumento aparente, incluindo aumento da conscientização sobre o tema, expansão dos critérios diagnósticos, melhores ferramentas de diagnóstico e o aprimoramento das informações reportadas (PAIVA, 2019, p. 22).

O posicionamento de Paiva (2019), no entanto, nos leva a refletir se o aumento do diagnóstico de TEA ocorreu em função do nível de conscientização das pessoas e da expansão dos critérios diagnósticos ou se pode também estar relacionado com mudanças socioculturais que envolvem modificações de comportamentos na modernidade, inclusive associados com o uso da tecnologia.

## 2.2 INCLUSÃO: A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO

Nos últimos anos, tornaram-se emergentes os movimentos pela conquista de direitos humanos que reivindicam que todas as pessoas, sem qualquer distinção, tenham assegurados os mesmos direitos em sociedade, devendo-se respeitar suas diferenças culturais, sociais, individuais e educacionais (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

No entanto, a concepção de inclusão é bastante complexa e historicamente antiga. Para se compreender o seu percurso histórico é necessário que nos

reportemos ao caminho trilhado pela sociedade no que tange às pessoas com necessidades especiais.

Praticamente não se dispõe de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência. Entretanto, através da literatura da época, bem como da Bíblia, certas passagens permitem inferir sobre sua natureza e procedimentos (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009, p. 34).

Há registros, mesmo que escassos, a respeito da caracterização da relação entre sociedade e deficiência em Roma e Grécia antigas. De acordo com ARANHA (2000), havia dois grupos essencialmente: aqueles que detinham o poder (social, político e econômico), considerados da nobreza, e o populacho, constituído por pessoas dependentes economicamente, consideradas propriedade daquelas “em função da utilidade prática, representasse para a realização dos desejos e atendimento de suas necessidades” (ARANHA, 2000, p.8).

[...]era o povo que trabalhava e que produzia, mas era a nobreza que usufruía os produtos, tanto diretamente como de sua comercialização. Às pessoas do povo eram destinadas somente as sobras, indesejadas pela nobreza. Nesse contexto, a vida de um homem só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função da utilidade prática que ele representasse para a realização de seus desejos e atendimento de suas necessidades (ARANHA, 2000, p.8).

As pessoas que eram consideradas “diferentes”, ou seja, aquelas limitadas funcionalmente e com necessidades diferenciadas eram fadadas ao abandono, o que à época, não vinha em detrimento de ética ou moral. Segundo Chahini (2016), naquele período, o infanticídio era normal quando se observavam anormalidades nas crianças. Não se cogitava a ideia de que essas pessoas pudessem ser ensinadas. Importante, porém, levarmos em consideração e analisar as questões de inclusão e de ensino das pessoas com NEE à luz do momento histórico.

Ressalta-se que termos como “deficiência”, “deficiente”, “portador de deficiência” e “portador de necessidades especiais” são expressões tidas atualmente como politicamente incorretas, no entanto, faz-se necessário utilizá-las quando em menção a períodos históricos anteriores, que eram, portanto, as denominações então utilizadas.

Kanner (1964 apud ARANHA, 2000), relatou que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço para a diversão dos senhores e de seus hóspedes”.

Na idade média, da mesma forma que na antiguidade, pessoas com algum tipo de deficiência, provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais, continuavam a ser considerados como fonte de diversão (ARANHA, 2000). Entretanto, a partir do século XII, surgem as primeiras instituições para abrigar os deficientes mentais.

Na Idade Média, pessoas que apresentassem alguma deficiência não podiam mais ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus. Mesmo assim, eram ignoradas à própria sorte, dependentes da boa vontade e da caridade de outras pessoas para sobreviverem (CHAHINI, 2016, p.28).

No século XVI, ideias referentes à natureza orgânica começaram a ser atreladas no que se referia à deficiência, sendo considerada produto de causas naturais. Nesse período, Aranha (2000) informa que a deficiência passou a ser tratada por métodos ainda incipientes da medicina, como alquimia, magia e astrologia.

Aranha (2000), explica que surgiram no século XVII novos avanços no conhecimento produzido na Medicina e foi a ampliada a compreensão da deficiência como um processo natural. Surgem, nesse período, conventos, asilos e hospitais psiquiátricos que, na realidade, tratavam-se de locais de confinamento, ao invés de locais para tratamento de pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com Aranha (2000), com a evolução da medicina, outras áreas do conhecimento foram se constituindo e as informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento foram sendo delineados. Esse momento “caracteriza-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (ARANHA, 2000, p.13).

É a partir do século XX que a Institucionalização começa a ser examinada de forma crítica. Muitos autores à época, baseados em dados que revelavam a inadequação e ineficiência, publicaram estudos com duras críticas a esse sistema (ARANHA, 2000).

A década de 60 foi marcada pelo conceito de desinstitucionalização e tornou-se marcante pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais, incluindo as com deficiência.

[...] Iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (ARANHA, 2000, p. 16).

Após a adoção do conceito de normalização ou desinstitucionalização, surge o conceito de integração, em seu contexto geral, teria a função de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais de forma que pudesse se assemelhar aos demais cidadãos, para que pudesse ser inserida/integrada ao convívio da sociedade. A esse modelo de atenção à pessoa com deficiência deu-se o nome de Paradigma de Serviços. “A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação” (ARANHA, 2000, p.17).

Aranha (2000), relata que o paradigma de serviços logo começou a enfrentar críticas provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações. A discussão gerava em torno das reais dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” e da expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente.

Em função de tal debate e, levando-se em consideração a discussão de que a pessoa com necessidades educacionais específicas é um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos, independentemente do tipo de deficiência ou grau de comprometimento que é acometido, surge a ideia de Paradigma de Suporte.

O paradigma de suporte, conforme Aranha (2000), assumia que as pessoas com alguma deficiência necessitavam de serviços de avaliação e capacitação em seu meio, porém essas não eram as únicas providências a serem tomadas para que pudesse se estabelecer uma relação de respeito, de honestidade ou de justiça.

Esse paradigma é caracterizado pelo pressuposto de que a “pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (ARANHA, 2000, p.18). Nesse tocante, foi desenvolvido o processo de disponibilização de instrumentos que garantiam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a

todo e qualquer recurso da comunidade, sejam sociais, econômicos, físicos ou instrumentais, denominando-se, a partir daí, de Inclusão Social.

Na realidade, o conceito de inclusão envolve o mesmo pressuposto que o da integração, a saber o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Diferem, entretanto, no sentido de que o paradigma de serviços, no qual se contextualiza a ideia da integração, pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, no sentido de normalizá-lo. Obviamente que no paradigma de serviços também se atua junto a diferentes instâncias da sociedade (família, escola, comunidade.) Entretanto, na maioria das vezes isso se dá em complementação ao processo de intervenção junto ao sujeito. A ação de intervenção junto à comunidade tem mais a conotação de construir a aceitação e a participação externa como auxiliares de um processo de busca de normalização do sujeito (ARANHA, 2000, p. 18).

A fim de exemplificação, segue a **Tabela 3**.

**Tabela 3** - Paradigmas da atenção à pessoa com deficiência.

Paradigma	Característica	Resultado
Institucionalização	Retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas, frequentemente distantes de suas famílias.	Houve a reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência.
Serviços	Necessidade de modificar a pessoa com necessidades especiais de forma que essa pudesse vir a se assemelhar aos demais cidadãos.	Ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com necessidades especiais ser um cidadão como qualquer outro, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentasse.
Suportes	Pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.	Suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade.

Fonte: Autoria própria.

“A história da atenção à pessoa com deficiência tem-se caracterizado pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 34). Contudo, nota-se que após a mudança de paradigma, a integração cedeu espaço à inclusão, cujo objetivo principal é incluir todos, sem distinção.

A inclusão nos propõe um conceito mais amplo, indicando uma inserção total e incondicional. Por sua vez, a integração remete-nos a uma ideia de inserção parcial, condicionada às possibilidades e características de cada pessoa.

Sassaki (1997 apud SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 39), contextualiza a inclusão social:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...). A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida.

De forma ilustrativa, a **Figura 3** a seguir pode exemplificar como os conceitos de exclusão/segregação, integração/inclusão não podem ser considerados como sinônimos.



**Figura 3** - Diferenciação entre os conceitos de exclusão/segregação, integração/inclusão.

Fonte: <https://estrategiasocial.com.br/incluir-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-qual-e-o-tamanho-do-desafio/>

Percebe-se que a exclusão designa um processo de afastamento e privação de determinados indivíduos em diversos âmbitos da estrutura da sociedade, ao passo que a segregação tende a agrupar esses mesmos indivíduos dissociando-os do contato físico e social com outros grupos sociais.

A integração denota-nos a ideia de incorporação de elementos em um determinado conjunto. Chahini (2016, p. 29) diz:

Aquelas pessoas que não se enquadravam nos “padrões de normalidade” e não correspondiam às exigências da educação formal eram encaminhadas a

ambientes segregados, geralmente classes e escolas especiais, sob a crença de que seriam mais bem educadas nesses ambientes excludentes.

O paradigma da inclusão é oferecer oportunidades iguais de acesso, indiscriminadamente, fazendo com que todos façam parte de um único grupo social. Segundo Chahini (2016), esse modelo preconiza a modificação da sociedade, tornando-a capaz de acolher todas as pessoas, as quais, quando incluídas na sociedade em transformação, podem ter atendidas suas necessidades comuns ou especiais.

De acordo com Menezes (2001), foi a partir do chamado “movimento pela inclusão” que o termo “necessidades educacionais específicas” entrou em evidência. Segundo ele:

São necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (MENEZES, 2001, p.1).

Nos últimos anos, a educação básica foi marcada pelo movimento de inclusão, fruto de uma longa construção sociocultural. Nesse processo de evolução, o ensino superior também foi abarcado, tendo-se em vista o respaldo em normativas legais que tratam das garantias de direitos, tais como o Aviso Circular n. 277/1996, o Decreto n. 3.298/1999, a Portaria n. 3.284/2003 e, recentemente, a Lei n. 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Pode-se afirmar que a legislação vigente foi fortemente influenciada por documentos provenientes de Conferências Internacionais, tais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994), realizada na Espanha, no ano de 1994, que culminou em um documento mundialmente significativo: A Declaração de Salamanca.

No que tange ao ensino superior, a “Declaração de Salamanca” expressa:

O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho,

associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (Declaração de Salamanca, 1994, p. 13).

A partir da Declaração de Salamanca, a inclusão não pode ser entendida apenas como a alocação da pessoa em uma instituição e nível de ensino determinado. Fica evidente no documento que a inclusão deve ter um acompanhamento e recursos que permitam a permanência e o processo de aprendizagem. No caso do Ensino Superior, isso envolve a criação de núcleos de apoio e atendimento assim como a formação do corpo docente, pois os alunos com NEE precisam de suportes específicos de acordo com suas características.

Em meados dos anos 2000, de acordo com Chahini (2016, p. 80), embora haja uma maior discussão sobre o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais específicas, as Instituições de Ensino Superior – IES brasileiras, ainda não disponibilizavam atendimento educacional especializado no decorrer do processo de ensinoaprendizagem, a esses cidadãos.

Ainda de acordo com Chahini (2016), existem inúmeras dificuldades em relação à inclusão de pessoas com deficiência em todos os setores sociais, pois há carência de qualificação profissional, o que acarreta um tipo de despreparo docente, bem como a dificuldade em operacionalizar o discurso sobre a inclusão das referidas pessoas em níveis mais elevados de ensino.

Glat (1995 apud CHAHINI, 2016, p.20) ratifica essa ideia ao fazer o seguinte apontamento: “uma das principais barreiras é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber alunos com necessidades educativas especiais”.

A formação insatisfatória do docente, ao que parece, pode não ser o único fator que contribui para a realidade precária de inclusão no ensino superior. A Lei n. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), é dividida em 20 (vinte) metas que, por sua vez, são subdivididas em estratégias. No entanto, apenas no caput da quarta meta e na estratégia número 4.2 é mencionada a questão da inclusão, quais sejam:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais,

classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A estratégia número 4.2 enfatiza:

Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2014).

Nota-se contudo que, embora a PNE mencione a inclusão, o faz de forma tímida, sem mencionar o atendimento especializado de pessoas consideradas público-alvo da educação especial no contexto do ensino superior. Desta maneira, Moreira (2016 apud CHAHINI, 2016, p. 21) ressalta que: “as estatísticas oficiais, os estudos e as pesquisas têm se voltado, na sua maioria, para a Educação Básica”.

Embora as pessoas com deficiência tenham seus direitos assegurados pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), o Sistema Educacional Brasileiro, que tem como finalidade oferecer educação de boa qualidade para todos os discentes, ainda é incipiente, apontando que, para além de criação de leis, é importante a “formação de valores que promovam a aceitação natural, a inclusão, a igualdade de direitos, o respeito e o exercício da cidadania de todas as pessoas com ou sem deficiência” (CHAHINI, 2016 p. 20) em todos os seguimentos da educação.

Torna-se necessário salientar que uma reorganização do sistema educacional talvez possibilite a adoção de novas metodologias que permitam acesso, permanência e atendimento especializado aos discentes com necessidades educacionais específicas nas Instituições de Ensino Superior. Todavia, não se pode negar os avanços, ainda que discretos, em nível de legislação no contexto do ensino superior no Brasil.

### 2.3 INCLUSÃO DE DISCENTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR

Fruto de uma longa construção sociocultural, é certo que a política educacional brasileira, principalmente em seus últimos anos, foi permeada com um avanço significativo em seu cenário oriundo da inclusão. Sabe-se, no entanto, que a despeito de figurar uma inclusão para todos, durante muito tempo essa questão ficou implicada

tão somente a um tipo de *assistencialismo* a pessoas com necessidades educacionais específicas, e não como à *educação* propriamente dita para esse grupo de pessoas.

Sob a análise de Mazzotta (2011), ao se recorrer à história para se buscar compreender o processo educacional dos portadores de necessidades educacionais específicas, pode-se constatar que até o século XVIII não havia base científica para o desenvolvimento de noções realísticas, a deficiência estava basicamente ligada ao misticismo e ocultismo. “O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado” (MAZZOTTA, 2011, p.16).

Mazzotta (2011) relata que muitos eram os fatores que contribuíram à época para que as pessoas com deficiência, “por serem diferentes”, fossem ignoradas ou marginalizadas. Mesmo com a força cultural que tem, a própria religião, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, imputava, às pessoas a condição de perfeição física e mental e aqueles que não se encaixavam nesse “padrão” eram postos à margem da condição humana.

Os primeiros movimentos de grupos sociais pelo atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas ocorreram na Europa, culminaram em algumas medidas educacionais (Mazzotta, 2011). “Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil” (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

Ainda incipiente, a inclusão educacional no Brasil, caminha lentamente na direção da educação especial no ensino superior. Foram grandes os avanços nesse sentido, principalmente em 1990, ano no qual várias alterações no sistema educacional brasileiro foram realizadas, influenciadas pela reforma educacional.

As discussões acerca da inclusão escolar ganharam força nas políticas educacionais internacionais e nacionais, no entanto, inicialmente observou-se maior ênfase na regulamentação da inclusão escolar na Educação Básica. Nesse período, as diretrizes para inclusão no Ensino Superior eram ainda um tanto escassas (SANTOS; HOSTINS, 2015, p. 194).

O primeiro documento direcionado às pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior foi o Aviso Curricular n. 277, de 8 de maio de 1996, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse trazia orientações e sugestões aos Reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) a despeito da importância da adequação dessas no processo de inclusão nesse âmbito do ensino e já apontava para a carência de informações acerca do tema:

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior (BRASIL, 1996, p.1).

O Aviso Curricular n. 277, faz menção à necessidade do desenvolvimento de ações que viabilizem a flexibilização tanto dos serviços educacionais quanto da infraestrutura, com vistas a garantir acesso, permanência e êxito desse alunado no ensino superior.

Segundo o documento, seriam necessários ajustes das estratégias até então utilizadas para atender às demandas apresentadas pelos alunos com necessidades especiais específicas. Dessa forma, sugere adaptações em três momentos do processo de seleção do vestibular: na elaboração do edital, para expressar os recursos que poderão ser utilizados no momento da prova e os critérios a serem adotados pela comissão (BRASIL, 1996), no momento da realização do exame vestibular, quando salas especiais para cada tipo de deficiência serão providenciadas (BRASIL, 1996) e no momento de correção das provas, quando as diferenças específicas inerentes a cada portador de necessidades educacionais específicas devem ser consideradas (BRASIL, 1996).

Ainda como sugestões, visando o acesso desses alunos ao 3º grau, o documento traz:

- Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; - utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos - colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; - flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva - adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física; - utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; - ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (BRASIL, 1996, p.1).

Chama atenção, no entanto que, apesar de o documento abarcar vários mecanismos de acessibilidade (visual, auditiva e física), o documento se absteve de apontar os demais públicos-alvo da educação especial.

No intuito de “assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior” (BRASIL, 2003, p. 1), a Portaria n. 3.284, instituída no ano de 2003, implanta os requisitos de acessibilidade de pessoas

portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Em seu Art. 2º, está expresso que os requisitos de acessibilidade deverão ser norteados pela Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da acessibilidade a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos (BRASIL, 2003). Seguem os requisitos de acessibilidade constantes em seu parágrafo 1º, inciso I, direcionados aos portadores de deficiência física:

a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 2003, p.1).

Em seu inciso II, a Portaria supracitada, fazendo menção aos alunos portadores de deficiência visual, prossegue:

a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braille e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003, p.1).

Os portadores de deficiência auditiva também são contemplados no inciso III da Portaria n. 3.284/2003:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003, p. 1).

Faz-se necessário frisar neste momento, o fato de que nenhuma legislação citada até aqui trata a inclusão com o recorte pedagógico, ou seja, a maneira como o portador de necessidades educacionais aprende, ou como deve ser a formação e manejo do docente do ensino superior com esse alunado.

Santos e Hostins (2015) apontam que, até o ano de 2007, a legislação traduz a necessidade de grupos específicos e que ainda não há concepção de inclusão para o ensino superior, como também não há preocupação com o Atendimento Educacional Especializado – AEE e nem com o processo de ensino aprendizagem.

Evidenciam-se os mecanismos de acessibilidade, como adaptações arquitetônicas e acessibilidade de comunicação em Libras e Braille, como se apenas esses recursos garantissem o sucesso de alunos neste nível de ensino. Tais documentos em nenhum momento citaram as pessoas com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (SANTOS; HOSTINS, 2015, p. 197).

Em 2008, o governo brasileiro apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos estudantes” (BRASIL, 2008, p.1). Em seus objetivos, o documento destaca:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008, p. 10. Grifo nosso).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e, além de impulsionar a permanência no ensino superior, atenta para a acessibilidade às novas tecnologias e às atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, características essas oriundas desse ensino. É também nesse documento que outras necessidades educacionais específicas, como os transtornos globais do desenvolvimento e habilidades/superdotação começam a ser mencionados na legislação.

Torna-se imperioso destacar que, embora o atendimento da pessoa com necessidades educativas específicas no ensino superior esteja respaldado, os textos

legislativos são frágeis, pois observa-se que o foco para o acesso e a permanência do acadêmico está voltado basicamente aos equipamentos e acessibilidade arquitetônica. Contudo, sabe-se que a inclusão é uma realidade e nela insere-se todos os tipos de necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, cerne desta pesquisa. Essa conquista tem propiciado às pessoas com TEA maior participação social e educacional, nesse contexto, cada vez mais frequente no ensino superior.

Ainda é escassa a produção de pesquisas bem como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2006, a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, recebeu 17 milhões em investimentos voltados à inclusão de índios, negros e pessoas com necessidades educacionais especiais. É interessante notar, todavia que, desse total, apenas 1,5 milhão – menos de 10% dos investimentos – foram destinados a programas de acesso e permanência no ensino superior das pessoas com tais necessidades (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 643).

Conforme Lima (2015 apud ROCHA et al, 2018, p. 3), “o registro de portadores de TEA no ensino superior no Brasil ainda é incipiente e não há políticas afirmativas específicas para a inclusão dessa população no ensino superior, sendo que apenas os autistas de grau leve chegam à universidade”.

### **2.3.1 Produções acadêmicas: TEA no Ensino Superior**

O campo de estudo acerca do TEA no contexto universitário ainda é escasso (CARVALHO, 2017; IMPERATORI, VIEIRA; FERREIRA, 2019). Com o intuito de identificar como vinham sendo realizadas as pesquisas com a temática sobre autismo, em seu estudo intitulado “A trajetória da inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades”, Carvalho (2017), afirmou a inexistência de qualquer pesquisa utilizando-se descritores que culminassem na temática TEA no ensino superior. “Uma explicação para este dado pode estar no fato de que cronologicamente as pessoas com autismo não tenham atingido idade suficiente para acessar a educação superior (CARVALHO, 2017, p. 34).

Com vistas à atualização desses dados, em uma visão panorâmica, foi realizado um balanço das produções acadêmicas realizadas no Brasil no período de 2018 a 2019, através das bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

– CAPES, Scielo e Google Scholar, cujos descritores: (TEA + ensino superior) e (autismo + ensino superior) foram absorvidos em um único tema: tema TEA no Ensino Superior, e por estarem diretamente relacionados ao cerne da pesquisa, serão descritos a seguir.

Rocha et al. (2018), em “Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo”, os pesquisadores transcorrem sobre a crescente admissão de pessoas com autismo nas instituições de ensino superior e invocam a necessidade de mais debates sobre a educação inclusiva nesse nível de ensino. Nesse trabalho, a figura do professor é conceituada como determinante na inclusão.

Oliveira e Abreu (2019), em “A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás”, por meio de um estudo de caso, constatou a necessidade no que diz respeito à inclusão dos estudantes com autismo e evidenciou a necessidade de suportes psicológicos aos alunos com essas especificidades. Os pesquisadores também discorreram sobre as questões pedagógicas e sociais na universidade e afirmam que os interesses específicos desses alunos podem ser utilizados para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Barbosa e Gomes (2019), em “A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade” também através de um estudo de caso, analisam as percepções de uma discente com autismo sobre a sua inclusão na universidade e constataram a insuficiência de flexibilizações nas práticas de alguns docentes, bem como pouco diálogo entre os serviços de apoio existentes na universidade e os professores universitários.

Olivate e Leite (2019), em “Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtorno do Espectro Autista: uma análise interpretativa dos relatos”, descrevem a experiência de seis estudantes com diagnóstico de TEA matriculados em uma universidade pública de São Paulo. Como resultados, os pesquisadores relatam pobres experiências interacionais desses alunos durante o ensino básico e explicitam fatores geradores de angústia e ansiedade associados às barreiras de permanência e à necessidade da conclusão do curso no prazo regulamentar dos alunos ora citados. Identificou-se a necessidade de ajustes tanto no âmbito singular quanto no contexto social acadêmico desses sujeitos.

Imperatori, Vieira e Ferreira (2019), em “Estudantes com Autismo na Educação Superior”, apresentam os desafios para a inclusão de estudantes com autismo na educação superior a partir da experiência vivenciada na UnB. De acordo com eles, é inegável o “desafio de se materializar práticas cotidianas abertas à diversidade. Isso significa ir para além do contexto de sala de aula e considerar o ambiente universitário e as relações sociais” (IMPERIORI; VIERIA; FERREIRA, 2019, p. 223).

Em todos os trabalhos analisados, a relevância do aspecto da inclusão, interação e mediação foram exaustivamente debatidos e observamos que foi levada em consideração a relação estabelecida entre o sujeito e o meio em que ele está inserido.

Apesar de um notável crescimento em se tratando de pesquisas realizadas sobre a inclusão de alunos com TEA nas universidades, ainda há de considerarmos uma carência de estudos que retratem a realidade experienciada por esses aprendizes, tendo-se em vista que a maioria dos existentes estão ainda concentrados na educação básica e fundamental desses alunos.

## 2.4 A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Quando se tem a pretensão de discutir as questões da educação inclusiva, faz-se necessário recorrer aos pensamentos de Lev S. Vygotsky, pensador o qual talvez tenha sido o pioneiro na abordagem cujas ideias se baseiam na inclusão escolar. Em “Fundamentos da Defectologia” (1997) observamos essa premissa e constitui, provavelmente, a precoce defesa da não segregação escolar de alunos com necessidades educacionais específicas.

Em sua teoria sócio-histórica, Vygotsky nos diz que a sócio-gênese é condição fundamental para o desenvolvimento infantil e humano. Para além, de acordo com o seu pensamento, a qualidade das interações sociais é um fator condicional para que a criança perpassasse por transformações essenciais, que a levará ao desenvolvimento de estruturas humanas fundamentais do pensamento e linguagem.

Beyer (2011), enfatiza que, em se tratando de criança com deficiência, as trocas psicossociais (desde que intensas e positivas) são de suma importância, tornando o desenvolvimento infantil fortalecido. No entanto, adverte que o contrário também pode ocorrer, isto é, se aquelas forem pobres ou deficitárias, o desenvolvimento tende a ser prejudicado.

Ainda de acordo com Beyer (2011, p. 1), “o grande obstáculo quando pensamos na criança com deficiência reside no isolamento frequente que vivencia, seja na família, seja na vida escolar, seja na vida em sociedade”, o que, para ele, continua ocorrendo, pois pessoas com deficiência continuam sendo socialmente segregadas inclusive pela própria família “através de atitudes de rejeição ou superproteção, ampliando-se por meio da exclusão escolar, da incompreensão comunitária, e assim por diante” (BEYER, 2011, p. 1). Na visão de Orrú, “nenhum ser humano deve ser privado de se relacionar com outras pessoas, o ambiente onde as relações sociais são privilegiadas é o melhor e mais adequado” (ORRÚ, 2010, p. 7).

De modo a salientar a importância das experiências sociais para o desenvolvimento humano, sem as quais não se poderá construir, de maneira positiva, as estruturas fundamentais do pensamento e linguagem, Vygotsky mostrou-se contrário à ideia de escolas especiais, sendo essas necessárias apenas em situações cuja condição da criança impeça sua integração em escolas comuns.

Vygotski sempre combateu uma proposta de formação de grupos com igualdade nos perfis, isto é, grupos com tendência a se homogeneizarem a partir particularmente dos critérios de condição intelectual e de desempenho acadêmico. Para ele, seria através dos variados contornos individuais de cada criança que as trocas psicossociais se tornariam enriquecedoras e contribuiriam para o crescimento de cada um no grupo (BEYER, 2011, p. 2).

Sobre desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com Vygotsky, apesar de distintos, estão relacionados, sendo que o nível de desenvolvimento já conquistado e o nível de desenvolvimento proximal ligado à capacidade de resolução de problemas precisam ser considerados, o que deve ocorrer sob a intervenção de outras pessoas que sejam ou estejam mais capacitadas, indicando que é possível atingir a autonomia no porvir quando o nível de desenvolvimento permitir (ORRÚ, 2008).

O aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação, resultam, então as zonas de desenvolvimento proximal. [...] Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (VYGOTSKY, 1994, pp. 118-119).

A partir do estudo da aprendizagem e sua influência no processo de desenvolvimento mental, Vygotsky desenvolveu o que chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a definiu como:

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 97).

Tomando como base os preceitos de Vygotsky como referencial teórico para a elaboração de um pensamento voltado ao desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com autismo, é preciso, mais do que nunca, levar em consideração a singularidade de cada indivíduo, pois, é “a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e internalizar formas sociais de comportamento como participante de seu processo de conhecimento como sujeito histórico” (ORRÚ, 2008, p. 9), que o desenvolvimento será construído.

Deste modo, esta pessoa passa a ser percebida e compreendida como indivíduo possuidor de diferentes capacidades e potencialidades em emergência que devem ser encorajadas para serem o alicerce do desenvolvimento das funções superiores (ORRÚ, 2008, p. 9).

O sujeito com TEA, quando não afetado pela deficiência intelectual, pode alcançar a independência plena em sua vida acadêmica, em sua carreira profissional e constituição de sua família, no entanto, o profissional da educação é figura indispensável nesse processo.

Distúrbios sensoriais, hiperfoco, rigidez do pensamento e/ou rotina, pensamento visual e cegueira mental, comportamentos ou assuntos repetitivos, são algumas possíveis dificuldades apresentadas pelo estudante com TEA (ROCHA et. al., 2018), no entanto, algumas estratégias são passíveis de serem adotadas no ensino superior a fim de facilitar o processo de aprendizagem como:

Ceder a programação com antecedência e informar o estudante sobre possíveis alterações, suporte na socialização, flexibilidade no tempo de entrega de trabalhos, aulas com mais recursos visuais, comunicação clara sem a utilização de figuras de linguagem, e supressão de tudo que cause um mal estar sensorial no aluno (ROCHA et al., p.5).

Não são raros casos em que os próprios alunos desconhecem suas condições, sem nenhuma ciência de suas dificuldades. Tais necessidades educacionais podem ainda passar despercebidas pelo professor, sendo constatadas somente na avaliação final, momento que o professor se depara com as dificuldades específicas daquele aluno (ROCHA et. al., p.4).

Para Orrú (2016, p.159), “o trabalho pedagógico junto a alunos com autismo quase sempre é desafiado pelas singularidades próprias deste aprendiz, além das possíveis dificuldades no processo de aprender, na complexidade das interações sociais e na comunicação”.

Esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador. Como ajudar aos autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a comunicarem-se, atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas para retirá-los do seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo? (RIVIÈRE, 1984, p. 164).

Ao se falar em ensino e aprendizagem de alunos com TEA, voltemos aos estudos de Vygotsky que nos diz que, necessariamente, deve haver uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido (ORRÚ, 2008).

Sublinhamos que quando falamos em aprendizagem, entendemos que se trata de um desenvolvimento global do sujeito com TEA, o que envolve as mais diversas formas de conhecimento, não limitando-se apenas aos conhecimentos acadêmicos, mas às vivências do cotidiano, abarcando relações e ações de afeto, sentimento e de valor.

Vygotsky discorre sobre a necessidade de rompermos e transcendermos às práticas de ensino engessadas, entendendo que o processo de aprender e ensinar aqueles com deficiência, no caso deste trabalho, o aluno com TEA, deve contemplar uma consciente e responsável relação entre a mediação pedagógica realizada pelo professor, que é o parceiro mais experiente (ORRÚ, 2016), possibilitando o encontro das vivências diárias no contexto em que elas acontecem para a formação de

conceitos; “quer seja escolares ou não, em um movimento de internalização consciente daquilo que está sendo compreendido e concebido” (ORRÚ, 2016, p.158).

Nessa abordagem o professor não é detentor do saber e o aluno mero receptor obediente. Diferentemente, o professor mediador explora sua capacidade de ser sensível com o propósito de notar e identificar quais são os significados construídos por seus aprendizes com relação aos conceitos que estão sendo formados, que sem mais elementares ou mais complexos (ORRÚ, 2016, p. 158).

Para Vygotsky:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas na prática, esconde o vazio. Em tais casos a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de verbais mortos e vazios (VYGOTSKY, 2000, p. 247).

Nas palavras de Orrú (2008), no que concerne à abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo em seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo, no entanto “o professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo, proporcionando e favorecendo a inter-relação entre o sujeito, o aluno, e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar” (ORRÚ, 2008, p.8).

Nessa perspectiva, é de suma importância que o educador e todos aqueles que de alguma forma estejam interligados ao processo pedagógico do aluno com TEA, tenham o conhecimento necessário acerca do transtorno e das características a ele atreladas, a fim de que haja um planejamento das ações a serem colocadas em prática. É inevitável, portanto, repensar a questão da formação do docente, haja vista que uma atuação exitosa neste caso está diretamente ligada à sua formação.

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, embora tenha sido dirigida aos profissionais da educação elementar, deve ser norteadora também aos profissionais do ensino superior, pois:

[...] a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo

cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação [...] (BRASIL, 2000, p.13).

Desta feita, infere-se que o docente torna-se um dos grandes facilitadores por efetivar o processo de inclusão do aluno com TEA na universidade ao conceber possibilidades de adequação e aprimoramento de sua metodologia de ensino, uma vez que, para viabilizar a educação à pessoa com o transtorno do espectro autista, é preciso, primeiramente, “fomentar a transformação na vida profissional e também pessoal do educador como meio de remodelar o processo educativo” (ROCHA et al., 2018, p. 9).

Uma vez que a pessoa com TEA é um sujeito social “que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de um outro sujeito e dos signos existente nessa mediação” (ORRÚ, 2008, p.11). Deve-se levar em consideração os apontamentos de Chahini:

Faz-se necessário a desconstrução dos estigmas em relação à questão da deficiência, buscando valorizar as potencialidades individuais, a vida independente e a equiparação de oportunidades ao público-alvo da educação especial” (CHAHINI, 2016, p. 22).

“A presença de pessoas autistas nas salas de aula das faculdades constitui-se como um novo, grande e valoroso desafio que por mais que não tanto pleiteado na sociedade ocorre em crescente” (ROCHA et.al, 2018, p.140). Reconhecemos as muitas e importantes contribuições de educadores no processo de inclusão dos alunos com autismo na universidade, para tanto, rever o exercício pedagógico daqueles é primordial para que o processo educativo seja remodelado em prol de uma educação mais humanizada e singular àqueles que há muito deixaram de ser figuras utópicas no cenário universitário.

Passemos, neste momento, a parte metodológica deste estudo.

### 3 METODOLOGIA

Pretende-se, neste capítulo, apresentar como se procedeu à realização da pesquisa de campo. Faz-se necessário, para tanto, lembrar os objetivos que foram definidos a partir do problema aventado: quais as vivências de discentes com TEA e de seus docentes no que se refere ao processo de inclusão no Ensino Superior?

#### 3.1 OBJETIVOS

Assim, essa pesquisa visou, como objetivo geral, conhecer as percepções de discentes com Transtorno do Espectro Autista e seus docentes sobre o processo de inclusão dos primeiros no âmbito do ensino superior, ressaltando desafios, possíveis conquistas e sugestões que possam ser significativas para seu desenvolvimento e aprendizagem.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e analisar possíveis conquistas dos discentes com TEA em nível de desenvolvimento e aprendizagem;
- Identificar e analisar as percepções sobre os desafios e as necessidades dos discentes e seus docentes perante o processo de inclusão da vida acadêmica;
- Produzir relatório conclusivo apresentando sugestões com vistas a aperfeiçoar programas de inclusão na vida acadêmica dos discentes com TEA, assim como aperfeiçoar as ações formativas dos docentes para o atendimento dessa população.

#### 3.3 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa teve a pretensão de analisar a inclusão no cenário universitário que, por sua vez, está inserido no contexto social. Nesse viés, optou-se pela natureza qualitativa pois, de acordo com Neves (1996) essa abordagem está mais preocupada com o processo social do que com a estrutura social, pois busca visualizar o contexto e, por vezes, possibilitar uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno. “Nas

pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados” (NEVES, 1996, p. 01).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Como características essenciais da pesquisa de natureza qualitativa, GODOY (1995 apud NEVES, 1996) descreve o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, o caráter descritivo que ela possui, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador.

A expressão ‘pesquisa qualitativa’ assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre a teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN apud NEVES, 1996, p.1).

Considerando os objetivos do estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa de cunho qualitativo que permitisse a aproximação, da pesquisadora, às percepções que discentes e docentes têm em relação à inclusão de alunos com TEA, a partir de seu papel de protagonista nesse processo. Ressaltamos que essa decisão também teve como foco dar a conhecer a visão que os discentes têm de sua passagem pela universidade, sendo este um tema pouco estudado.

### 3.4 CONTEXTO DO ESTUDO

A pesquisa qualitativa foi realizada no Distrito Federal, na Universidade de Brasília - UnB que, após o cumprimento dos requisitos éticos, informou através de sua Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência - PPNE a existência de um número considerável de graduandos com o Transtorno do Espectro Autista, público-alvo desta pesquisa.

O Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) é vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) da Universidade de Brasília e atende aos membros da comunidade universitária. O seu objetivo é estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades educacionais específicas na UnB e assegurar sua inclusão por meio de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento. Pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla, dislexia, déficit de atenção e hiperatividade, mobilidade reduzida e transtornos globais do desenvolvimento são consideradas o público-alvo do programa.

Dentre as atividades realizadas pelo PPNE, estão o programa de tutoria especial, o acompanhamento acadêmico, ações de interação com institutos e faculdades, ações de interação com a prefeitura do campus, o oferecimento de cursos e palestras internos e externos à universidade, transporte no campus, a disponibilidade do Laboratório de Tecnologia Assistida, além do campo de realização de pesquisas, tudo em consonância com a Resolução do CEPE n. 048/03, que dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais da UnB, que prevê adaptação e tempo adicional na realização de provas, prioridade na matrícula, prorrogação do prazo de permanência nos cursos, apoio especializado, alocação em salas com espaços de fácil acesso, entre outros.

Conforme dados disponibilizados pelo PPNE, a instituição possuía até o primeiro semestre do ano de 2019, 25 (vinte e cinco) discentes graduandos com o Transtorno do Espectro Autista em seu universo, os quais encontram-se matriculados em cursos como: Arquitetura e Urbanismo (01), Artes Plásticas (01), Biotecnologia (01), Ciência da Computação (02), Ciências Biológicas (01), Ciências Contábeis (02), Ciências Econômicas (01), Ciências Sociais (01), Computação (02), Engenharia (03), Engenharia da Computação (01), Engenharia de Redes de Comunicação (02), Engenharia de Software (01), Engenharia Elétrica (01), Estatística (02), Física (02), Geografia (01), História (01), Línguas Estrangeiras Aplicadas – MSI (01), Museologia (01) e Pedagogia (01).

Diante do contexto, foram indagadas quais as vivências desses discentes e de seus docentes em relação ao processo de inclusão dos primeiros, e as sugestões que julgam que possam ser significativas para o aprimoramento do atendimento desses alunos no contexto do ensino superior.

### 3.5 PARTICIPANTES ENVOLVIDOS

Na primeira etapa, após a elaboração de uma carta-convite com os objetivos da pesquisa, o PPNE foi acionado para que pudesse, em nome da pesquisadora, encaminhá-la via e-mail aos alunos com TEA que lá estivessem cadastrados e que concordassem em participar do estudo. Ressalta-se que, para efetivar o seu cadastro junto ao programa, é necessário que o(a) estudante apresente um relatório médico comprobatório de sua necessidade educacional específica. A equipe da Coordenação também realizou uma entrevista de acolhimento que visa compreender os elementos sociais do processo de ingresso e permanência do discente na universidade.

Cinco alunos com diagnóstico de TEA responderam ao convite demonstrando interesse em participar. Após a anuência desses sujeitos, a pesquisadora entrou em contato diretamente, desta vez sem o intermédio do PPNE, para o agendamento da entrevista de acordo com a disponibilidade dos mesmos, que definiram o dia, horário e local que lhe fossem mais conveniente.

A segunda etapa foi composta pelo recrutamento de cinco docentes que possuíam em suas turmas discentes com TEA e que se dispusessem a colaborar com a pesquisa. Contamos neste momento novamente com os préstimos e intermédio do PPNE, que forneceu o endereço de e-mail de professores com essas especificidades. Cinco docentes responderam à carta-convite com disponibilidade de participação, no entanto, em virtude das medidas adotadas para o enfrentamento da pandemia de COVID-19, que culminou na execução do cronograma das últimas entrevistas, não foi possível realizar o encontro com um dos docentes, que cancelou sua participação por motivos óbvios.

Sendo assim, participaram da pesquisa cinco (5) discentes com diagnóstico de TEA e interessados em colaborar com o estudo, e quatro (4) docentes que já lecionaram para alunos com TEA ou com outras necessidades educacionais específicas e, também, interessados em participar da pesquisa. A seguir, as informações relativas aos participantes (**Tabela 4** e **Tabela 5**). Para preservar a identidade dos participantes foram usados codinomes, cuja explicitação está disposta no tópico sobre os procedimentos éticos.

**Tabela 4** - Informações sobre os discentes participantes da pesquisa.

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Curso</b>
Jacob	22 anos	Engenharia Aeroespacial
Naoki	25 anos	Geografia
Jerry	26 anos	Línguas Estrangeiras Aplicadas
Matthew	23 anos	Ciências Biológicas
Mary	39 anos	Pedagogia

Fonte: Autoria própria.

**Tabela 5** - Informações sobre os docentes participantes da pesquisa.

<b>Identificação</b>	<b>Formação</b>	<b>Departamento</b>	<b>Disciplinas</b>
Cecília	Geografia	Geografia	Geomorfologia, Geomorfologia intertropical, Geografia física aplicada, Geografia do Brasil e Extensão de Geografia.
Anísio	Engenharia Elétrica	Ciência da computação	Sistemas Computacionais, Laboratório de Circuitos Lógicos e Organização e Arquitetura de Computadores.
Anne	Economia	Economia	Introdução à Economia
Helen	Geografia	Geografia	Cartografia e Geografia e saúde.

Fonte: Autoria própria.

### 3.6 MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS:

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em dois momentos distintos: o primeiro com discentes com TEA e, o segundo, com os docentes com experiência em lecionar para alunos com essas especificidades.

Justifica-se a opção por esse instrumento de pesquisa baseando-se na afirmação de MANZINI (2004 apud BIANCHI, 2017) de que por meio da entrevista as informações podem ser apropriadas de uma forma mais livre e espontânea, pois, diferentemente de alguns questionários, as respostas não ficam padronizadas ou condicionadas.

De acordo com Minayo (2001), a entrevista é o procedimento mais usual. Através desse instrumento, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Minayo (2001) é enfática quando diz que a entrevista não significa uma conversa despretensiosa ou neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Gonzalez (2009) complementa e nos diz que essa técnica permite que o entrevistado construa sua própria interpretação das perguntas, evocando novas interpretações.

No campo dos estudos relacionados à educação especial, “a entrevista vem sendo muito utilizada principalmente quando se pretende compreender a percepção do sujeito diante de um objeto de estudo” (OMOTE, 1995 apud BIANCHI, 2017 p. 58). Portanto, diante da pretensão de se conhecer o posicionamento de discentes com TEA e de seus docentes em relação ao processo de inclusão no ensino superior, esse instrumento foi selecionado.

Previamente à realização das entrevistas, foram elaborados dois roteiros distintos para cada grupo de entrevistados da pesquisa. Esse procedimento tornou-se necessário tendo-se em vista as funções específicas de cada categoria. Assim, elaborou-se um roteiro destinado aos discentes com Transtorno do Espectro Autista e outro roteiro, dessa vez direcionado aos docentes daqueles alunos, que encontram-se dispostos nos apêndices do trabalho.

Para além dos roteiros, utilizou-se, durante a realização das entrevistas, recursos como gravador de áudio, bloco de anotações e notebook, para fins de edição de dados referentes ao estudo.

A intenção da gravação é dar sentido à fala do entrevistado, marcando os principais elementos percebidos que demonstram muitos sentimentos e inquietações implícitos expressados pelas diferentes entonações de voz e que no momento da entrevista podem passar despercebidos (BIANCHI, 2017, p. 59).

Ainda sobre a entrevista, Gil (2008, p. 119) esclarece:

O modo mais confiável de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso do gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humanos que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista.

Além dos dois roteiros de entrevista, foram confeccionados dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB (CEP/CHS). Os TCLEs constam nos apêndices do presente trabalho.

### 3.7 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

De maneira geral, todos os procedimentos de construção de dados tiveram como base a revisão bibliográfica e teórica realizada para o estudo. O aporte teórico foi baseado em consultas a autores que dissertam especificamente sobre o Transtorno do Espectro Autista, tais como: Orrú (2016), Silva, Gaiato e Reveles (2012), Williams e Wright (2008) e Ami Klin (2006). Para a fundamentação das bases legais ao amparo à pessoa com necessidades educacionais especiais, contou-se com o subsídio legislativo nacional e internacional, bem como aos autores que contemplam o movimento da educação inclusiva de uma forma geral, tais como: Chahini (2016), Aranha (2000), Mazzotta (2011) e Ferrari (2007), além da consulta a artigos e matérias que contemplam o assunto.

Não menos importante, cabe frisar que a pesquisa tem o seu recorte à luz da perspectiva histórico cultural, com a abordagem de Vygotsky (1991), pois é inegável a sua contribuição para a educação. Vygotsky (1991) dedicou-se aos sujeitos com necessidades educacionais específicas, apontando alternativas inovadoras para a educação desses. Vygotsky (1991) centraliza seus estudos nas possibilidades dos sujeitos, e não em seus limites ou dificuldade, mostrando que esses podem se desenvolver como qualquer outro indivíduo.

[...] Seus trabalhos mostram-nos, também, que a educação do aluno com necessidades educativas especiais almeja os mesmos objetivos da educação do aluno dito 'não-especial'. Os meios, as formas de se atingir esses objetivos é que seriam diferentes. Produzir esses meios implica pensar uma educação enriquecida, criativa, que possa se utilizar de instrumentos diversos, inclusive os produzidos pela modernidade, para que esse sujeito desfrute de uma educação de alta qualidade (COSTA, 2006, p. 14).

A seguir, um resumo de todos os procedimentos ou etapas desenvolvidas para a construção de dados:

- Contato com a Instituição elegida, mais precisamente com o seu Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE com vistas às autorizações necessárias;
- Submissão da pesquisa ao CEP;
- Contato com os participantes da pesquisa através do PPNE;
- Contato direto com os participantes para a explicitação da pesquisa e agendamento da entrevista;

- Assinatura do TCLE e realização da entrevista e,
- Transcrição e análise das entrevistas.

Conforme explicitado anteriormente, todas as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de tempo e em locais selecionados pelos participantes do estudo. A variação de tempo em relação cada entrevista está relacionada ao envolvimento de cada participante no momento da aplicação do instrumento. Na Tabela 6 e Tabela 7 constam as informações relativas à realização de todas as entrevistas.

**Tabela 6 - Entrevistas Individuais com discentes.**

<b>Identificação</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>	<b>Duração</b>
Jacob	21/09/2019	Praça de alimentação de um shopping	18h04	18h35	31min
Naoki	30/09/2019	Sala do PPNE	14h	14h46	46 min
Jerry	07/10/2019	Sala de reunião do Instituto de Psicologia	14h20	14h52	32min
Matthew	15/10/2019	Sala de aula do Instituto de Biologia	12h20	12h33	13min
Mary	18/10/2019	Na residência da pesquisadora	19h	20h29	01h29min

Fonte: Autoria própria.

**Tabela 7 - Entrevistas Individuais com docentes.**

<b>Identificação</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>	<b>Duração</b>
Cecília	09/10/2019	UnB – Instituto na área de humanas	14h20	14h46	26min
Anísio	11/10/2019	UnB – Instituto na área de exatas	14h00	14h10	10min
Anne	06/01/2020	UnB – Instituto na área de exatas	11h28	11h45	17min
Helen	12/02/2020	UnB – Instituto na área de humanas	14h33	14h42	9min

Fonte: Autoria própria.

### 3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados, a pesquisa consistiu em seu escopo a análise temática, considerada um “método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos (SOUZA, 2018, p. 52).

Souza (2018) considera a análise temática (AT) uma técnica prática dada a sua versatilidade, pois, segundo a autora, sua ampla aplicabilidade abrange abordagens

como a indutiva, dedutiva e teórica, podendo ser utilizada em qualquer tipo de análise qualitativa.

O processo da AT tem início quando o pesquisador procura, nos dados, os padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa, o que por vezes ocorre durante a construção de dados, na condução da entrevista. Por isso, o registro de ideias, insights, rascunhos e esquemas são constantes e valorizados. “Na AT, a escrita é considerada parte integrante da análise, e não apenas uma redação mecânica e posterior à pesquisa” (SOUZA, 2018, p. 54).

São descritas inúmeras vantagens quando o pesquisador começa a se envolver com a AT. A primeira vantagem é a flexibilidade, pois exige-se do pesquisador uma atitude mais flexível na análise dos dados. O fato de que se trata de um método fácil e rápido de aprender e executar é descrito como a segunda vantagem. A terceira vantagem está atrelada à sua acessibilidade, já que pesquisadores com pequena ou nenhuma experiência conseguem a sua aplicabilidade; a quarta vantagem vem nessa mesma direção, já que os resultados gerados a partir do uso da AT são acessíveis ao entendimento do público de uma forma geral, laico em ciência.

Desta forma, além de todas as vantagens mencionadas, trata-se de um método que permite flexibilidade, tornando-se acessível e capaz de apoiar o manejo de pequenos e grandes bancos de dados de estudos qualitativos.

Primeiro houve uma leitura e análise prévia das transcrições das entrevistas com o intuito de identificar temas comuns nas falas dos participantes, com base nas questões dos roteiros de entrevista. Posteriormente os temas foram agrupados em categorias de análise, considerando os objetivos do estudo, **Tabela 8** e **Tabela 9**.

**Tabela 8** - Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com os discentes.

<b>Categorias de Análise - Discentes</b>	
<b>1. Dados e informações pessoais</b>	- Idade - Curso - Autodenominação
<b>2. Ingresso na universidade</b>	- Escolha do curso - Processo de inclusão
<b>3. Desafios/necessidades na universidade</b>	- Situações ou momentos difíceis - Manejo das situações difíceis - Necessidades - Sugestões para a inclusão

4. Vivência na universidade	- Conquistas em nível de desenvolvimento e aprendizagem - Perspectivas futuras
-----------------------------	---

Fonte: Autoria própria.

**Tabela 9** - Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais dos docentes.

<b>Categorias de Análise - Docentes</b>	
1. Dados e informações pessoais	- Formação básica - Curso - Disciplinas
2. Processo de inclusão na universidade	- O que é - Qualificação - Suportes oferecidos - Sugestões
3. Desafios no ensino superior	- Experiência com discentes TEA - Situações ou momentos específicos
4. Vivências da aprendizagem no ensino superior	- Conquistas dos discentes - Prática pedagógica

Fonte: Autoria própria.

### 3.9 PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O uso da abordagem qualitativa na pesquisa suscita primeiramente uma série de questões éticas decorrentes da interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, com vistas à adequação da pesquisa junto às normas que regulamentam a pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, que visa “o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (BRASIL, 2012), inicialmente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, que teve o seu parecer substanciado aprovado.

Os respondentes que aceitaram participar da pesquisa deste estudo foram esclarecidos quanto ao objetivo da investigação e à natureza da coleta de dados. Ademais, aqueles que se dispuseram às entrevistas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual o modelo está no apêndice da pesquisa.

Ainda no que tange aos procedimentos éticos para a realização do estudo, de modo a preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, ressalta-se que os nomes informados foram divulgados de forma fictícia.

Uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identifica-los. Se, por qualquer motivo, o sigilo não puder ser mantido, é eticamente desejável que ele não seja garantido. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.50).

Para os discentes, em homenagem, optamos por utilizar o primeiro nome de pessoas com autismo cujas narrativas históricas foram descritas na obra de Orrú (2016): “Aprendizes com autismo”. São eles:

- Jacob Barnett

Nascido em 1998, nos Estados Unidos, Jacob aos 14 meses de vida parou de falar, de sorrir e de brincar, mas já anunciava sinais de sua inteligência: aprendeu a recitar o alfabeto, inclusive de trás para frente, antes mesmo de andar.

- Naoki Higashida

Naoki nasceu em 1992 no Japão, recebeu o diagnóstico de autismo aos 5 anos de idade. O quadro sintomático de autismo era considerado severo, comprometendo principalmente a área da linguagem.

- Jerry Newport

Nascido nos Estados Unidos em 1948, Jerry, quando criança, foi examinado por Leo Kanner. Possui habilidade em realizar cálculos matemáticos complexos sem o uso de qualquer equipamento.

- Matthew Savage

Matthew nasceu em 1992 e aprendeu a ler antes dos 18 meses de idade. Matt, como é conhecido, sofria de intolerância a ruídos diversos e, dos 4 aos 6 anos, realizou a Terapia da Integração Auditiva, com o propósito de auxiliar na melhora a hipersensibilidade ao som.

- Mary Temple Grandin

Mary nasceu em 1947 e em 1999 escreveu seu livro “Uma menina estranha”, em que relata suas experiências. Para ela, a puberdade foi conturbada devido às turbulências hormonais da adolescência e que passou a fazer uso de medicamentos antidepressivos para se tranquilizar.

Os docentes tiveram codinomes atribuídos ao nome de personagens que revolucionaram a educação, como:

- Cecília Meireles

Natural do Rio de Janeiro – RJ, Cecília nasceu em 1901. Além de professora, foi jornalista, pintora e uma das grandes poetas da língua portuguesa.

- Anísio Teixeira

Nascido em 1900, Anísio Spínola Teixeira também é natural do Rio de Janeiro – RJ. Intelectual, educador e escritor brasileiro, foi personagem central na história da educação no Brasil.

- Anne Sullivan

Anne foi uma educadora estadunidense, mais conhecida por ter sido a professora de Helen Keller, uma adolescente surda-cega a quem ensinou por meio da Língua de sinais por intermédio do tato.

- Helen Keller

Helen Adams Keller nasceu em 1880 no Alabama, é considerada a primeira pessoa surdocega da história a conquistar um bacharelado. Tornou-se escritora, conferencista e ativista social.

Levamos em consideração os preceitos de Lüdke e André (1986) que, em função da relação estreita geralmente estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos, tem-se que se atentar para o controle desses últimos sobre as informações que serão ou não tornadas públicas.

A seguir, passemos à análise dos resultados obtidos no trabalho:

## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

### 4.1 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE JACOB

*“Eu vivo sempre no mundo da lua  
Porque sou um cientista  
O meu papo é futurista e  
Lunático  
Eu vivo sempre no mundo da lua  
Tenho alma de artista  
Sou um gênio sonhador e romântico”*  
Guilherme Arantes –  
Lindo balão azul

#### 4.1.1 Dados e informações pessoais

A idade de Jacob é 22 anos, sexo masculino, está cursando Engenharia Espacial. Segundo ele, devido a episódios de ansiedade, consultou-se com um psiquiatra que, após a realização de vários testes psicológicos, o diagnosticou como asperger. Jacob demonstrou alívio em obter o diagnóstico, pois, anteriormente a isso não entendia suas próprias emoções e comportamentos: “tem coisa que eu sabia que eu tinha, mas ficava na dúvida se era porque eu era diferente ou não”.

#### 4.1.2 Ingresso na universidade

Jacob mencionou que escolheu o curso porque tem interesse em aviões, coisas que voam. Ingressou na universidade pelo vestibular convencional. Refere já ter cursado os cursos de ciência da computação e matemática, mas relatou não se sentir feliz com as coisas, como por exemplo, o ingresso na universidade, mas que achou “legal” o fato de ter entrado para o curso que optou. De acordo com ele, o ingresso na faculdade de engenharia espacial era muito difícil, porque apenas algumas faculdades e o ITA ofereciam esse curso. Jacob explicou que, por isso, passou em ciências da computação primeiramente e que o curso de matemática foi somente por ainda possuir dúvidas de que carreira seguir, tratando-se de uma escolha aleatória. De maneira entusiasmada, Jacob referiu que a descoberta do curso de engenharia espacial na universidade de Brasília marcou o momento em que decidiu abandonar o curso de computação:

... não porque eu não gostava, mas porque eu achei um negócio que eu gostava mais.

Jacob mencionou que se sentiu “normal, bem normal” ao ingressar na universidade. Em sua fala: “eu entrei na faculdade e não fiquei feliz nem triste, eu achei legal que entrei no curso que eu queria e é isso”.

Quando questionado sobre o processo de inclusão na universidade, Jacob se mostrou satisfeito, mencionou o Programa de Portadores de Necessidades Especiais (PPNE) da universidade que, de acordo com ele, atende pessoas com diversas dificuldades. O entrevistado considera que o programa ajuda muito, pois oferecem tempo extra de prova, o que o auxiliou no que compete a sua ansiedade:

...quando ela resolve atacar, faz com que eu fique desatento e acabo indo mal em prova e em um monte de coisa que, se eu não tivesse essa situação de estresse, iria muito bem. Todo semestre acontece isso. Eu estou na prova, fico nervoso demais e esqueço como é que faz, saio da prova e sei fazer um minuto depois, sabe? É só sair da sala e já sei fazer. Dentro da sala não consigo fazer.

Ainda sobre o PPNE, Jacob ressaltou que o programa permite que a prova seja realizada em um lugar separado, inclusive disponibilizam auxílio para fazer isso. Nesse local não haveria barulho em volta, situação que o irrita e o deixa estressado.

Em sua opinião os suportes oferecidos pelo PPNE são adequados e referiu que ainda não utilizou todos os existentes, citou como exemplo o tutor especial, ao qual pretende recorrer. De acordo com Jacob: “esse tutor especial poderia me ajudar muito. Eu vou ver isso urgente, uma pessoa para me ajudar, tipo um monitor exclusivo meu”.

#### **4.1.3 Desafios/necessidades na universidade**

Ao ser provocado em relação aos desafios enfrentados ao ingressar na universidade, Jacob relata encará-los todos os semestres, principalmente em seu atual curso, pois, por ter disciplinas que envolvam desenhos em 3D, se depara com o seu principal obstáculo: orientação espacial. Contudo, após muito estudo, percebeu que houve certa melhora nesse sentido. O entrevistado também alega ter dificuldade em assistir aulas ministradas, principalmente entender o que a pessoa está falando:

...o meu jeito de aprender tem que ser eu estudando sozinho, lendo o livro. Se for alguém tentando explicar alguma coisa, eu tenho tendência a não entender. Essas são as dificuldades que eu enfrento. Já é difícil de entender

para a pessoa natural, tipo, até para pessoa inteligente, para mim é pior ainda. Mas eu me virei até hoje, sempre consegui me virar.

Jacob considera que a faculdade o deixa ansioso em decorrência de algumas matérias específicas e fez menção à época de infância, momento de vida em que se autodenominou mais inteligente que no momento atual, relatou que era um dos primeiros alunos da turma, mas que acredita que, com o passar dos anos, foi apresentando mais dificuldade, inclusive com habilidades motoras. No que tange aos manejos para as situações difíceis enfrentadas em sala, Jacob complementa:

...eu sento sozinho, estudo e vou em alguém e peço ajuda quando tenho dificuldade. O professor me explicando ou uma pessoa me explicando é mais de boa que um professor explicando para muita gente, assim, sabe... quando é alguém mais focado em mim é mais fácil entender. E eu também fico com menos vergonha de perguntar as coisas.

Ao falar sobre as situações difíceis no âmbito do curso enfrentadas ao longo dos semestres, o aluno refere enfrentá-las todo o tempo e pensou inclusive em abandonar o curso de engenharia, situação a qual atribuiu à ansiedade extrema, momento em que reprovou em uma matéria e preocupou-se bastante com o seu futuro.

...esse semestre estou fazendo uma matéria muito complicada, que me assusta muito... eu também estou caindo no *looping* do autismo. Quando eu caio nisso é um negócio que fica distante... fica distante das pessoas, não quero falar com ninguém, fico estressado, irritado, isso acontece de tempos em tempos e estou nisso agora. Aí quando acontece isso a minha vida toda desorganiza. Eu paro de ir às aulas, paro de estudar, paro de fazer tudo... isso é uma dificuldade que eu tenho e acontece muito comigo. Está acontecendo agora e estou tentando sair... eu sei quando entro. Estou recebendo ajuda agora com os remédios que estou tomando para eu tentar não cair nisso... porque sozinho eu não sei... eu só fico irritado, sabe? É difícil controlar.

Jacob declarou que aprender o que está sendo ministrado em aulas é um dos aspectos do desenvolvimento acadêmico atualmente mais difícil de lidar, mas que consegue manejar essa situação estudando sozinho, com o auxílio de vídeo-aulas: “vídeo-aula até que eu entendo bem, porque eu consigo ficar controlando, porque eu paro e volto, paro e volto, estudando sozinho, basicamente”.

Quanto aos suportes de aprendizagem que o entrevistado considera necessários, Jacob menciona novamente o tutor especial, segundo ele:

...o tutor especial é algo que mais pode me ajudar, porque tem muita coisa que eu não entendo, né? E que não tem como eu perguntar para o professor porque eu tenho vergonha. O tutor é um tipo de monitor e eu posso chegar nele a qualquer momento e tirar a minha dúvida.

Jacob avaliou que o PPNE é a melhor ajuda possível no contexto acadêmico, já que, de acordo com ele: “está tudo lá!” E referiu ser um programa bom, com os servidores mais atenciosos da universidade.

No que tange às sugestões que Jacob poderia propor para melhorar o atendimento à diversidade, principalmente no que concerne aos alunos com TEA, foi enfático ao mencionar que geralmente toda pessoa com autismo possui dificuldade em alguma área e que, por isso, o auxílio a essas pessoas deveria ser focado justamente na dificuldade dela, algo específico, individualizado.

#### **4.1.3 Vivências na universidade**

Em relação às suas conquistas na universidade durante os semestres vencidos, o entrevistado informou que particularmente o semestre em curso estava bem complicado, pois não estava conseguindo estudar e atribuiu este fato ao *looping* do autismo. No entanto, Jacob ressaltou que passar nas matérias obrigatórias seria uma grande vitória e frisou que estava participando de um processo seletivo de estágio, de acordo com ele, com grande possibilidade de aprovação.

Sobre o significado do que é estar na universidade, o aluno se mostrou inseguro em responder. Jacob não considera uma conquista ser universitário, para ele é algo natural, pois desde criança o incentivaram a tal, no entanto, disse que se precisasse relatar a um calouro com TEA sobre as possíveis conquistas na universidade, diria que a pessoa não deve se deixar abalar pela sua condição. Importante destacar que, aparentemente, para ele pesam mais os desafios do que as possíveis conquistas cotidianas, embora não deixe de sinalizar as mesmas ao longo da entrevista. Ademais, relevante frisar também que Jacob fora incentivado a entrar na universidade, o que é pouco comum para pessoas que têm diagnóstico de TEA.

Ainda sobre a abordagem de possíveis conquistas no ensino superior, Jacob relatou:

...eu passei desde criança até o ensino médio sem nenhum amigo, zero amigo, só tinha meus primos e um amigo da faculdade, mas só arrumei ele no cursinho. Praticamente a única amizade que eu tinha era o meu primo. Eu

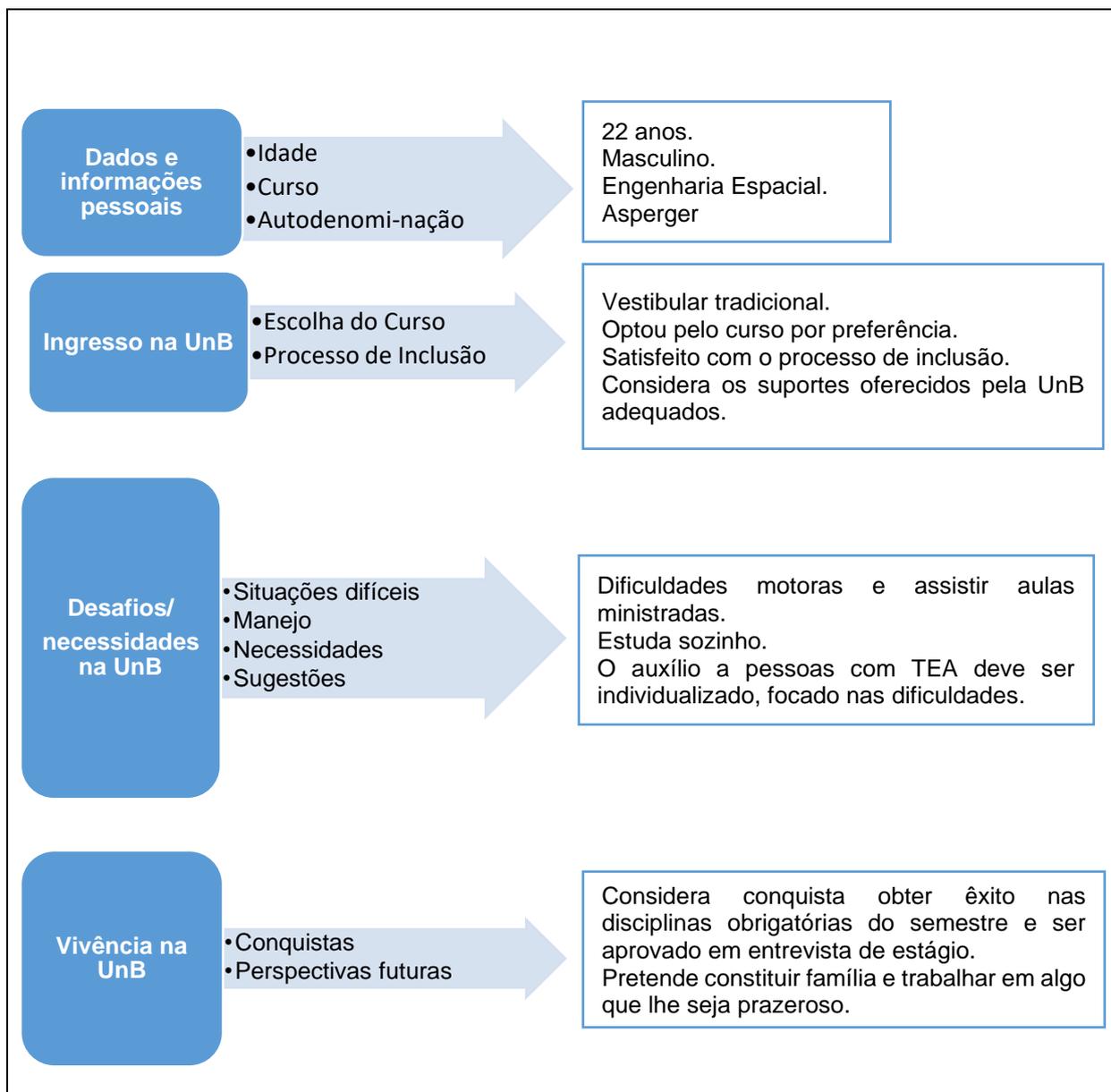
queria falar que a maior conquista que eu consegui na faculdade foram os amigos que eu fiz, porque eu nunca tive amigo na vida. Mesmo que eu não tenha muitos ainda, porque sei lá... eu não tenho muito interesse em cultivar amizades, é como se eu tivesse preguiça.

Sobre as suas perspectivas futuras, Jacob, apesar de referir que almeja constituir família e trabalhar em algo que lhe dê prazer, aparentemente parece inseguro com os seus projetos futuros. De um lado ele parece querer desenvolver um trabalho no computador e sem relações sociais, e de outro lado almeja trabalhar em interação com pessoas, considerando o que ele já conquistou nesse sentido no contexto da universidade. Inferimos que as conquistas que Jacob teve em nível de socialização estão permeando as possibilidades futuras.

Em sua fala:

...atualmente estou tentando ver a ciência dos dados e eu estou querendo trabalhar com isso, que é um negócio que faz mais o meu estilo mesmo, sabe? Que é um trabalho no computador, você fica quieto ali... só que eu já superei muitas barreiras do autismo de socialização... sabe, quando eu quero, supero! Para mim, não é um problema trabalhar com alguma coisa que envolva muita gente, não é um problema! A não ser que eu esteja em um dia muito ruim da minha vida.

Tem-se na **Figura 4**, um resumo da entrevista de Jacob.



**Figura 4** - Resumo da entrevista individual de Jacob.  
Fonte: Autoria própria.

## 4.2 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE NAOKI

“Eu não sou difícil de ler  
 Faça sua parte  
 Eu sou daqui, eu não sou de Marte  
 Vem, cara, me repara  
 Não vê, tá na cara, sou porta-bandeira de mim  
 Só não se perca ao entrar  
 No meu infinito particular”

Arnaldo Antunes,  
 Marisa Monte,  
 Carlinhos Brown –  
 Infinito particular

#### 4.2.1 Dados e informações pessoais

Naoki possui 25 anos, é do sexo masculino, cursa geografia, sua segunda habilitação. Finalizou o bacharelado e está cursando a licenciatura em geografia. O aluno se autodenomina como asperger, deixando claro seu desconforto em relação ao diagnóstico:

...Pelo menos por um bom tempo eu me entendia por uma pessoa normal, como se eu fosse igual a todo mundo, até porque é uma questão até pelo lado pessoal porque isso tem a ver com a separação dos meus pais, porque a minha mãe trabalha como psicologia fora do país e ela já havia feito o diagnóstico, só que o meu pai nunca me contou sobre, tinha receio de que eu crescesse com rótulo. Para mim, foi um processo normal, só que particularmente não gostava, ainda não gosto, né?

Quanto ao diagnóstico de TEA, Naoki descreve que o obteve recentemente após apresentar dificuldades por mais de dois anos em terminar o TCC. A partir do diagnóstico, Naoki refere que fez uma análise de dificuldades que ele apresentava nas relações sociais:

...Depois que você recebe o diagnóstico você meio que nota, fazendo uma retrospectiva, que você dá muitos sinais. Até hoje, de certa forma, já tive uma série de problemas para saber lidar com as pessoas, lidar com amigos, fazer novos amigos, manter as amizades e tentar ser uma pessoa boa para mim próprio, inclusive.

O aluno enfatiza que pessoas com asperger passam por muitas dificuldades de relações, segundo sua narrativa, é como se fosse muito mais intensa a vivência de aprendizagem sobre as relações, sobre se mesmo, e sobre o funcionamento das coisas:

...qualquer pessoa normal está sempre aprendendo, ela sabendo disso ou não, está sempre aprendendo qualquer coisinha besta, tipo... você está aprendendo sobre a rotina dos seus amigos, está aprendendo mais sobre o que você gosta, você vai entendendo mais, sei lá... qualquer coisa. Agora, parece que com asperger isso é muito mais intenso. Eu acho que é como se fosse algo meio impactante às vezes para você entender direito como as coisas funcionam, como as amizades funcionam, como o mundo funciona em si e como conseguir se encaixar nele direitinho.

#### 4.2.2. Ingresso na universidade

Naoki menciona que a geografia era o curso de sua preferência desde a época do ensino fundamental, acreditava ter aptidão para cursar na faculdade, e que conseguiu ingressar ao prestar o primeiro vestibular. Relata que prestou o vestibular convencional, pois perdeu a segunda edição do PAS devido a um problema pessoal.

Quando questionado, Naoki esclareceu que de certa forma se sentiu acolhido no âmbito universitário, no entanto, mais pelos colegas de curso. Em relação à instituição, ele discorre que de maneira geral se sente acolhido, mas que em diversos aspectos a universidade deixa a desejar e, em outros, apenas cumpre o seu papel.

Sobre o processo de inclusão na universidade, Naoki comentou sobre a importância do programa do PPNE. Segundo ele, se não fosse o programa, ele, como asperger, não ficaria sabendo que poderia possuir auxílios como tutor e apresentação de cartas aos seus docentes, caso surja alguma dificuldade. De acordo com Naoki:

...se não fosse por isso eu não tenho certeza se eu conseguiria ter formado, por exemplo.

No entanto, ainda sobre o PPNE, de forma crítica, Naoki discorre:

... só que talvez a forma que divulgam esse tipo de programa é uma problemática, sabe? Na verdade, é um problema da universidade, porque o meu centro acadêmico é ao lado da sala do PPNE e eu nem sabia que tinha isso, só sabia que não podia ficar encostando na parede porque os deficientes visuais precisavam da parede para poder andar. Havia cadeirante que andava aqui direto, só que eu não fazia ideia de que esse programa existia. Claro que também conta o fato de que eu não sabia do asperger, então eu realmente não sabia do fato que eles davam apoio para autistas, porque muita gente pega o autista e pensa que... começa a criar aqueles clichês de autistas... que o autista não sabe falar direito, que o autista não sabe o que é empatia... um monte de baboseira que as pessoas falam e que, para piorar, acreditam.

Ainda sob sua ótica sobre o programa, o aluno aponta que a divulgação deveria ocorrer de forma mais otimizada, a fim de orientar não somente o público que possui necessidades educacionais específicas, mas todos de uma maneira geral, pois:

...tem gente que tem problemas mentais e não só doenças como depressão e ansiedade, mas a condição mesmo de bipolaridade, *boderline*, essas coisas que elas tenham, por exemplo. Tem lei que ampara essas pessoas? Mas elas não fazem ideia, descobrem tarde demais ou simplesmente não descobrem e acabam parando num caminho ruim justamente porque não foram

orientados. Eu acho que pelo menos no quesito de divulgação e orientação, dá para melhorar um pouquinho mais.

#### **4.2.3. Desafios/necessidades na universidade**

Em relação aos desafios a serem enfrentados no ensino superior, Naoki foi enfático em relatar que possui dificuldades na realização de provas:

...as vezes na prova eu sinto que eu não aprendo, não consigo estudar para a prova porque, sei lá, eu tenho mais facilidade hoje em dia para falar em um seminário ou se fosse só para fazer um trabalho escrito, maneiras que eu aprendo mais, de certa forma. Provas eu simplesmente não gosto, pessoalmente acho que é um tipo de avaliação que tem que ser revisto pela forma que é feita, até porque, por exemplo, eu mesmo sem saber que tinha asperger, isso de certa forma me atrapalhava porque muitas vezes é só você e um pedaço de papel em branco e você tem que saber lidar com isso e você não vai ter ajuda de ninguém, é só você sozinho, tem que saber lembrar das coisas na hora certa, é um pouquinho difícil assim.

Para Naoki, além do estudo para as provas, a realização de pesquisa é outro aspecto do desenvolvimento acadêmico em que ele possui mais dificuldade: “é porque pesquisa vira coleta de dados, enfim, muitas vezes eu acho que isso pode ser coisa de preguiçoso mesmo, só que realmente é algo maçante, cansativo e desmotiva”. No entanto, ressaltou que o seu principal obstáculo são os acontecimentos fora da sala de aula, e elucidou:

...normalmente as pessoas tenderiam a se sentir mais confortáveis fora de sala, sendo que para mim isso é ao contrário, as vezes o que estou fazendo dentro de sala já é o suficiente, tipo: participar de discussão, debater algum texto, um filme que seja, o tema... isso para mim já é mais do que suficiente, pelo menos assim você se sente como se estivesse tentando aprender, como se eu estivesse realmente aprendendo ou pelo menos memorizando durante aquele breve momento e saber discutir sobre aquilo.

Ao analisar os desafios específicos de aprendizagem enfrentados no ensino superior, o aluno ponderou que tentou se acostumar com a universidade e que, se excetuando a questão de estudo, achou a convivência e a questão de cumprir com as atividades das aulas relativamente tranquilas. Conforme explicitado em categoria anterior, o maior desafio para o entrevistado está relacionado com as relações sociais. Parece que a dinâmica da universidade foi importante na hora de lidar com esse desafio:

...até porque você não tem obrigatoriedade de uniforme, você pode vir da maneira que você se sentir confortável, desde que não seja atentado ao pudor, é porque hoje parece fácil, eu acho que na época era meio difícil porque como calouro e, como na época eu era bem mais introvertido, consigo ser mais falador, era bem mais complicado você conseguir ter contato, conseguir conversar com as outras pessoas e perguntar sobre: “velho, o que está acontecendo nessa matéria?”, “qual é o assunto da prova?”, “o que eu tenho que fazer nesse trabalho?” e tudo mais, isso era um pouquinho mais complicado.

As necessidades específicas de aprendizagem de Naoki parecem estar relacionadas com o processo de escrita. De acordo com ele, tem dificuldades na hora de realização de provas escritas, assim como apresentou dificuldades no momento de produção do TCC. O suporte oferecido pelo PPNE através do programa de tutoria mostrou-se eficiente, sendo um suporte elogiado pelo discente. Naoki alegou ansiedade em escrever o TCC, afirmou que não conseguia raciocinar e que sua forma de escrever não é exatamente acadêmica, situação na qual a tutoria foi primordial como auxílio.

Em relação às sugestões para o processo de inclusão no âmbito da universidade, o discente enfatiza a importância de maior divulgação das atividades e auxílios oferecidos pelo PPNE, que não são de conhecimento de toda a comunidade acadêmica. De acordo com a narrativa de Naoki, muitos discentes passam a conhecer o programa após um diagnóstico ou a partir da convivência com pessoas com necessidades específicas de aprendizagem. Retomando o que já foi apontado em categoria anterior, para Naoki, a discussão e orientação sobre o processo de inclusão na universidade deve abranger toda a comunidade e não só o público que possui necessidades educacionais específicas.

#### **4.2.4. Vivência na universidade**

Ao relatar as suas conquistas, Naoki mencionou que para ele muitas vezes fatos simples parecem conquistas, e frisou que considera vitória ter sido integrante da gestão do centro acadêmico, ajudar a fundar a Atlética de seu curso, ter finalizado o seu trabalho de conclusão de curso e ter feito o discurso da turma na cerimônia de formatura de bacharel. De maneira geral, as conquistas apontadas pelo entrevistado estão relacionadas com seus desafios: as relações sociais e participação em espaços fora da sala de aula, e o processo de escrita. Nesse sentido, podemos apontar que a dinâmica da universidade e os suportes acadêmicos oferecidos potencializaram

mudanças em nível de desenvolvimento e aprendizagem. Sobre as conquistas, ele completou:

...Mas acho que de maneira geral, acho que pelo menos quando eu consigo me sentir confortável em um lugar hoje em dia, acho que para mim já é ótimo já... para mim está de bom tamanho.

Ao ser indagado sobre o que significa estar em uma universidade, o entrevistado relatou que, para ele, a universidade é uma das várias formas que as pessoas têm para descobrir quem elas são, de adquirirem o autoconhecimento e de terem a oportunidade de descobrir a sua aptidão profissional ou até mesmo da descoberta de sua sexualidade. Mais uma vez, o entrevistado aponta a importância do contexto universitário para o desenvolvimento, embora a vivência no ensino superior não seja simples:

Acho que estar na universidade é uma forma de você se sentir parte do mundo, você se estabelecer em um lugar, você criar uma rotina, você conhecer as pessoas que vão fazer parte do seu cotidiano por um bom tempo.

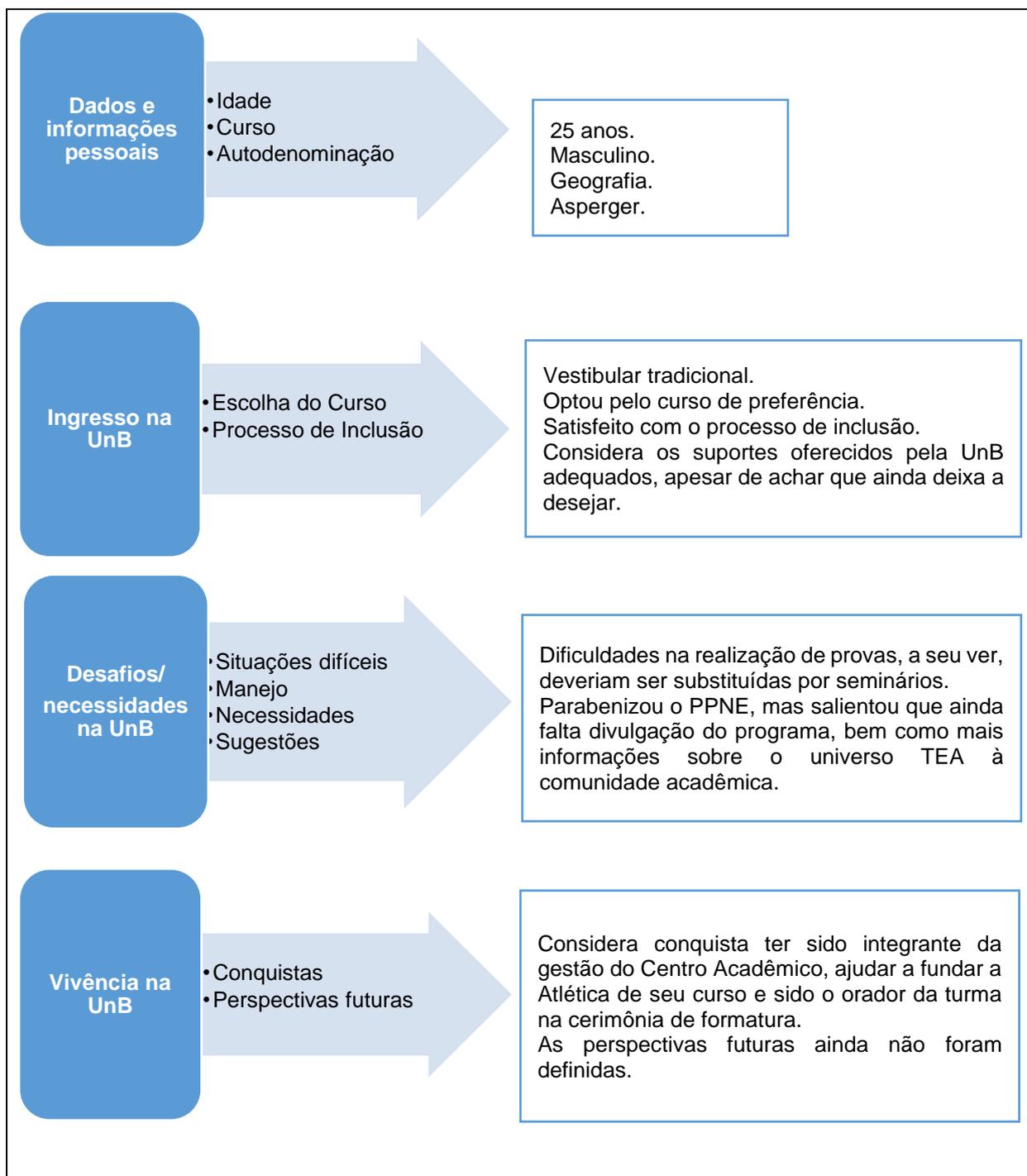
Em se tratando de suas conquistas na universidade, Naoki informa que narraria a um calouro tudo o que ele fez, segundo ele, mesmo considerando a sua condição. De acordo com Naoki, os contextos vividos ao longo dos semestres precisam ser explicitados de forma a não causar espanto ao calouro, mas também de forma a não parecer que é meramente simples a vivência no ensino superior: “velho, se você tem algum problema, você vai conseguir vencê-lo”. Naoki complementa que um discurso mais otimista tende a ser motivador e encorajador aos novatos.

... Seria bom contextualizar os momentos, as conquistas, porque senão vai parecer simples: “olha, me formei!”. Beleza... Mas você fala: “me formei, sabendo que tenho asperger e lidando com severos problemas pessoais”. Poxa... parabéns!

Com relação às suas perspectivas futuras, Naoki se intitula indeciso. Relata não estar decidido sobre seguir ou não na área na qual está se formando:

... Não tenho certeza se eu quero dar aula, seguir na academia com eventual pós-graduação, se eu vou querer mudar de país para morar com a minha mãe, eu realmente não sei de nada.

Tem-se um resumo da entrevista de Naoki na Figura 5.



**Figura 5** - Resumo da entrevista individual de Naoki.

Fonte: Autoria própria.

### 4.3 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE JERRY

*“Quem me dera,  
Ao menos uma vez  
Explicar o que ninguém*

*Consegue entender”*

Renato Russo –  
Índios

#### **4.3.1 Dados e informações relevantes sobre o discente**

Jerry possui 26 anos, é do sexo masculino. Está cursando o último semestre de Línguas Estrangeiras Aplicadas, já cursou outros cursos superiores, mas os abandonou por não gostar. Explicou que, por causa do autismo, os pais, a princípio, não o deixaram cursar a faculdade de sua preferência e determinaram o primeiro curso que ele deveria ingressar.

#### **4.3.2 Ingresso e processo de inclusão na Universidade**

Jerry informou que, por gostar de jogos eletrônicos, iniciou a graduação na engenharia, mas não se identificou com o curso. Após essa experiência, entrou para o curso de ciências da computação, mas, segundo ele, por também não gostar desse curso, não obteve êxito e, por consequência, foi desligado. Em seu terceiro ingresso no curso superior, passou em línguas estrangeiras aplicadas, teve certa facilidade, pois era fluente em língua inglesa.

Segundo Jerry, nas duas primeiras vezes ingressou na universidade através de vestibular convencional e a terceira vez foi pelo ENEM. Ele explanou que sentiu-se obrigado a prestar o ENEM, pois, após o seu desligamento no curso anterior, desenvolveu certa dificuldade para estudar. Chegou a prestar o vestibular do meio do ano, mas não conseguiu ser aprovado. Assim, pelo ENEM conseguiu a aprovação em LEA, mesmo não sendo o que ele gostaria: “acabei pegando só para terminar mesmo.”

Quando interpelado sobre a sensação de acolhimento ao entrar na universidade, Jerry foi taxativo: “não, nem um pouco!”. Nesse momento, discorreu sobre a relação com os seus pais, contou que os pais haviam determinado a faculdade que ele deveria cursar e que não o deixaram cursar o que ele gostaria. Segundo ele, os pais conseguiram junto à universidade que ele cursasse as disciplinas do curso escolhido por eles em outro campus, perto de sua residência, no entanto, Jerry cita em tom de desabafo:

“isso quer dizer que eu fiquei completamente sozinho, não tinha outros calouros, não tive apresentação dos veteranos, não tinha ninguém para

contar e eu fiquei completamente sozinho nesse ano, foi o ano que fiquei antes de trocar para ciência da computação. Foi terrível. Não fiz nenhum amigo, nem nada. Foi aí que comecei a tal da depressão. Realmente foi muito difícil.”

Ao discorrer sobre inclusão, Jerry refere ser algo complicado para todo mundo, mas que para ele é ainda mais complicado. Ele contou sobre certa vez em que participou de uma semana universitária, momento em que um professor veterano, um dos primeiros docentes da universidade, convidado para uma palestra, mencionou que o objetivo original da universidade com as apresentações, escolhas de aulas, etc, era fazer com que as pessoas se misturassem, no entanto, na opinião de Jerry, isso não teve sucesso:

...o engraçado é que não deu certo, pelo menos é o que eu vejo, isso parece que incentivou a criação de umas panelinhas, porque senão seria pelo menos como no ensino médio, todo mundo tá sempre lá junto e se conhece. Desse jeito não, você fica acuado, porque tá sendo colocado com gente diferente, você estuda com centenas de pessoas diferentes por semestre, sabe? Não facilita para socializar, eu acho que até dificulta.

Quando indagado sobre os suportes oferecidos pela universidade e se lhe parecem adequados, Jerry menciona o PPNE, mas referiu que não precisou mais dos auxílios desse núcleo por já estar cursando o último semestre e, em consequência disso, não necessitou solicitar prioridade de matrícula. Ele referiu que o PPNE basicamente orienta a dialogar com os professores e entregá-los a carta de apresentação, ele expõe:

...não só acho que isso não ia ajudar a me socializar, só ia ajudar os professores, mas mesmo assim eu nunca pedi porque eu não me sentia confortável, eu tenho síndrome de asperger, as pessoas não sabem o que é isso, então eu prefiro que elas não saibam nem um pouco, porque senão eu ia ter que dar uma palestra toda vez que eu explico.

Sobre o que diria a um calouro sobre inclusão na universidade, Jerry foi enfático: “eu não diria coisas bonitas!” e desenvolveu o pensamento:

...às vezes parece que a UnB come a gente e cospe. É difícil misturar e tal. Eu vou me formar da UnB sem ter realmente entrado, sem ter me misturado realmente, e eu acho que é difícil para todo mundo, não só para mim. Para mim é um pouco mais difícil pois vai além disso, vai além da minha questão, entendeu? Não sei, a UnB é muito grande, é muito desorganizada, isso é bom as vezes, mas não para tudo, né? Eu falaria que não tenha esperanças muito grandes, infelizmente, porque é difícil., por exemplo, você encontrar uma galera, ter uma galera na UnB, a menos que seja aqueles cursos pequenos

que tenham aquelas turmas de 15 pessoas. As relações humanas na UnB são muito diluídas.

### 4.3.3 Desafios no Ensino Superior e sugestões para a inclusão

Com relação aos desafios de aprendizagem enfrentados ao ingressar na universidade, Jerry explicou que sempre foi bem na escola, era um dos melhores alunos, tinha facilidade e por isso não precisava estudar para ir bem nas disciplinas. Porém, relata que quando ingressou na universidade apresentou dificuldades:

... reprovei em quase todas as disciplinas nos dois primeiros semestres. Tentei falar com os professores, mas nos cursos de exatas não tem muito isso. Eles não ligam, essa é a verdade. Aí fiquei reprovando. Os professores nem sabem o seu nome, você não é ninguém. E eu ainda não tinha os colegas, nem nada, fiquei sozinho e eles também são muito exigentes, são diferentes dos das humanas, eles assumem que você já tem que entrar sabendo disso e daquilo e tal... e não é o caso. Eu sofri demais.

Jerry explicou que gostaria de uma ação que viabilizasse a socialização, mas referiu desconhecer como isso pode ser feito e acredita que o PPNE também não possa ajudar nessa questão. Ele alegou que não entregou carta aos professores por achar que não faria muita diferença, mas que faz questão de falar de suas dificuldades aos professores, como por exemplo, apresentar seminários. Jerry relatou um exemplo:

...teve um professor que não confiou em mim no semestre passado, quis ver se eu estava blefando, aí eu fui apresentar, quase desmaiei na aula, que era uma coisa que eu não tentava apresentar há muitos anos, desde que eu era criança, que eu realmente não consigo. Aí ele ficou chocado, né? Tipo assim: “nossa, ele não estava mentindo!” e aí ele me deixou fazer outra coisa.

Com relação aos suportes de aprendizagem específicos que, em sua opinião, seriam necessários, Jerry descreve as dificuldades de aprendizado não foram determinantes, mas que as dificuldades importantes eram advindas da socialização: “a minha dificuldade é outro campo, mas de aprendizagem, para mim não precisa de nada.”

Jerry considera que a universidade pode ajudar nos desafios do dia a dia, mas não sabe definir como isso poderia ser realizado e, neste momento, fez uma observação:

...uma coisa que me incomoda, não sei se é tanto da minha condição, é que o centro acadêmico, por exemplo, é uma coisa que incentiva a panelinha, é uma coisa muito chata... você fica no centro acadêmico e fica aquele grupo do mesmo curso e vai ficando cada vez mais igual e mais diferente dos outros.

É uma coisa que eu sonho há anos: ter uma espécie de centro acadêmico coletivo, sabe? Um lugar para todo mundo ficar. Mas não existe isso. Isso é uma coisa que eu realmente gostaria que tivesse.

Com relação às sugestões que ele daria para melhorar o atendimento à diversidade, principalmente aqueles com TEA, o aluno explanou que é uma questão delicada para falar, pois, em sua experiência: “o maior problema é que as pessoas não sabem o que é”. Assim, não adianta ter toda a estrutura se você fala a palavra e a pessoa fecha a cabeça na hora”. Ainda de acordo com Jerry:

...Teria que ter um jeito de educar as pessoas, porque aí, eu não falo para as pessoas... os meus amigos...ninguém sabe que eu sou, só a minha família, e vai continuar assim até sei lá quando. Porque as pessoas não sabem o que é, não entendem o que é e já ficam enviesadas, sabe? Eu falo inglês fluentemente há muitos anos, aprendi sozinho e eu fazia aula na Casa Thomas Jefferson, eu lembro que é só conversação e em inglês. Só que eu não conseguia. Aí lembro que o meu pai foi falar com o professor uma vez e o professor começou a me tratar de um jeito muito diferente... não sei se essa palavra é aceita, mas me tratavam como retardado. Era exatamente essa palavra que eu sentia. Sabe quando a pessoa abaixa a cabeça e fala devagar? Eu não tenho nenhum problema intelectual, muito pelo contrário, só que as pessoas não entendem. Então, não adianta falar para elas, é melhor elas acharem: “ah, é um cara tímido, um cara excêntrico”.

#### **4.3.4 Vivências da aprendizagem no Ensino Superior**

Ao fazer uma análise do que aprendeu na universidade nos semestres cursados, o entrevistado refere ter aprendido bastante, ele enfatiza: “eu virei adulto mesmo!”. Segundo ele, quase todo mundo é uma criança quando ingressa na universidade partindo direto do ensino médio, e é exatamente assim que ele se descreveu ao iniciar o ensino superior.

Jerry avaliou ter adquirido mais experiência de vida do que propriamente ter aprendido os conteúdos ensinados:

...Acho que a escola é para se aprender a viver em sociedade, porque o conteúdo... a gente não está mais na idade média. Você não precisa mais da escola para aprender as coisas, para conhecer as coisas... você precisa mais é da experiência. A UnB também! A UnB tem essa beleza da UnB, ela é muito grande, muito larga... eu já fiz de tudo aqui na UnB, isso eu também não posso reclamar. Se eu tivesse ido para outra universidade eu não teria tido a mesma experiência.

Sobre as suas maiores conquistas, Jerry relata que sairá da graduação entendendo muito do mundo, da vida e dele mesmo. Já no âmbito de seu desempenho acadêmico, ele explanou que teve um bom panorama da universidade, tendo feito

parte de cursos de humanas e exatas e disse: “as exatas são muito difíceis e as humanas muito fáceis, as duas precisavam se encontrar no meio”.

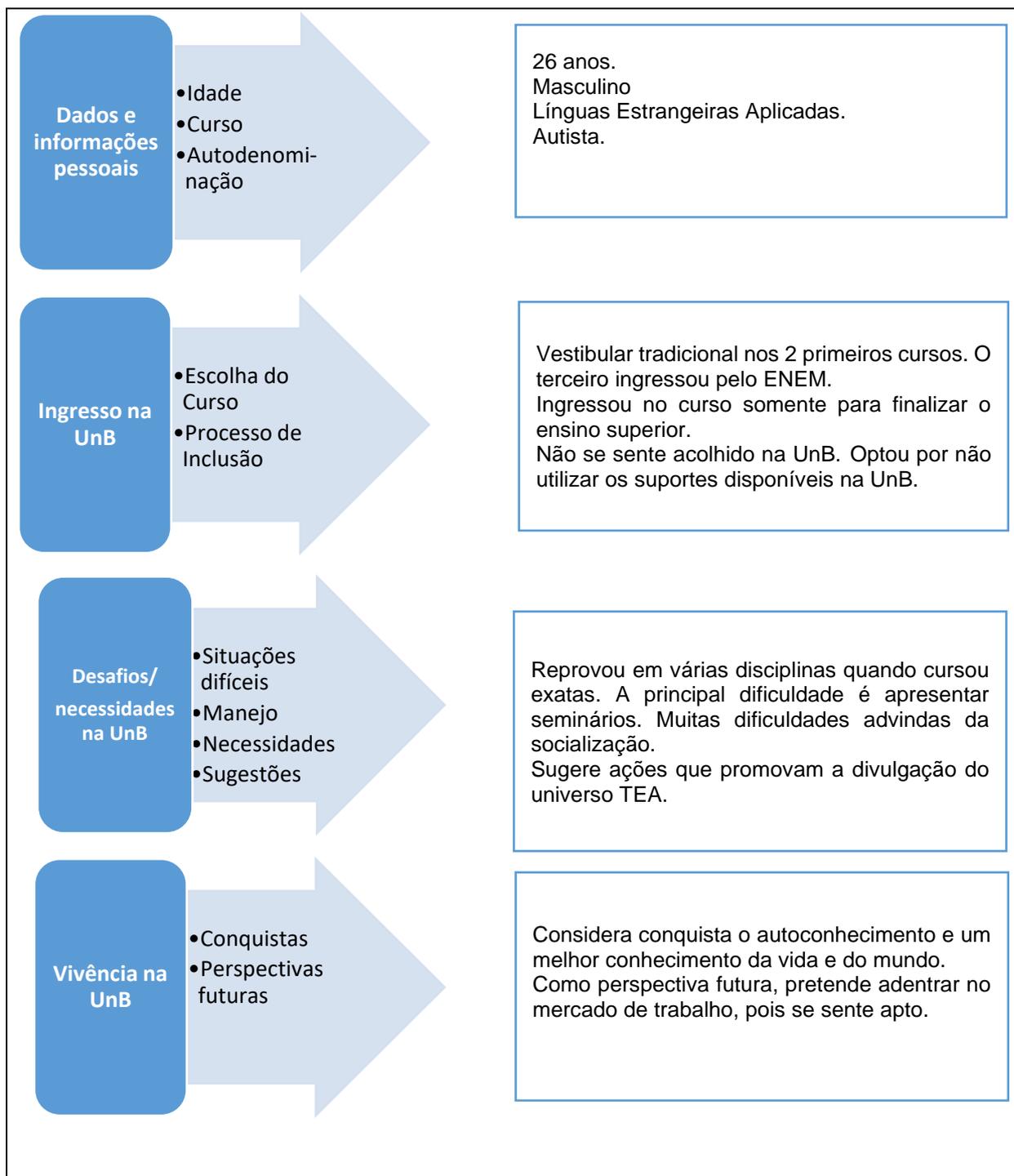
Ao definir o que significa estar na universidade, o entrevistado pareceu simplificar a questão. Descreveu que, de fora, as pessoas podem achar que parece algo muito impressionante, mas que para ele não foi nada tão absurdo, levando-se em consideração ter sido aprovado no ensino superior em três processos distintos de seleção, situações em que ele descreveu nem precisar estudar, o que ele atribui a facilidade nata que possui.

Jerry foi indagado sobre o que diria a um calouro com TEA a respeito das possíveis conquistas no ensino superior, e espontaneamente respondeu: “que você pode aprender uma coisa bem devagar, né, sem incrementos, ou você pode aprender na violência, só que você aprende melhor e muito mais rápido, como foi o meu caso”.

Ao responder sobre a questão de suas perspectivas futuras, Jerry se autodenomina racional e, de acordo com ele, embora não saiba da onde vem, esboçou a certeza de que não vai ter problema nenhum: “eu já estou pronto e acho que vou ter mais facilidade trabalhando do que estudando” e continuou o seu raciocínio:

...o olhar no olho, que é uma coisa que eu não faço naturalmente, eu treinei para conseguir olhar nos olhos das pessoas, então eu não sei como é para os outros, deve ser natural, mas para mim não, eu tenho que olhar, aí meio que faço as contas na cabeça: “agora eu olho...” “agora olho um pouco...”, faço assim, sabe? Mas acho que quando eu trabalhar eu vou ter muito mais liberdade, eu mal posso esperar, para falar a verdade. Eu poderia trabalhar com jogos, estou planejando contatar uma empresa de jogos. Isso não é racional, mas também tenho a impressão que eu vou trabalhar com artes, que é uma coisa que está na minha família”.

Tem-se, na **Figura 6**, um resumo da entrevista com Jerry.



**Figura 6** - Resumo da entrevista individual de Jerry.  
Fonte: Autoria própria.

#### 4.4 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE MATTHEW

*“Mudaram as estações  
E nada mudou  
Mas eu sei que alguma coisa aconteceu  
Tá tudo assim tão diferente”*

Renato Russo –  
Por enquanto

#### 4.4.1 Dados e informações pessoais

Matthew é do sexo masculino e possui 23 anos, cursa o nono semestre de ciências biológicas.

#### 4.4.2 Ingresso e processo de inclusão na Universidade

Matthew esclareceu que desde pequeno sempre gostou de bichos e plantas embora o desejo de médico e biomédico tenha ocorrido também na fase de infância até a adolescência, no entanto, percebeu que ao se tornar biólogo, teria acesso a um pouco de cada área.

...eu gostava muito de plantas, de animais, de ir para o campo, de ver a natureza, de mexer com tudo isso, aí eu me interessei bastante, eu estou gostando bastante disso.

Quanto ao ingresso na universidade, o aluno relatou que foi integrado através do vestibular tradicional, mas descreveu outras tentativas de ingresso:

... tentei entrar pelo ENEM, mas não passei. Fiz um cursinho, aí tentei pelo ENEM SiSU, não passei, depois fiz mais um semestre de cursinho, aí tentei vestibular e passei em primeira chamada.

Ao ser indagado como se sentiu ao entrar na universidade, Matthew declarou ter se sentido acolhido. Mencionou que os veteranos foram acolhedores com os calouros, os levaram para conhecer os projetos do centro acadêmico, tais como apresentação da universidade, explanação sobre o curso de biologia, os trabalhos de campo e as demais atividades lá realizadas.

O aluno, ao fazer uma análise sobre a inclusão na universidade, referiu tranquilidade nesse processo e fez menção positiva ao PPNE, referindo-se aos recursos lá ofertados:

.... as disciplinas que são mais difíceis eu sempre procuro um tutor. Quando tenho dificuldade, sempre coloco no grupo do Facebook da biologia ou da UnB, e sempre tem gente interessada para ser tutor, porque ganha os 2 créditos do PPNE que consta no histórico, ganha bolsa... que ajuda no mestrado... essas coisas.

Sobre os suportes que lhe são oferecidos e se, a seu ver, são adequados, o aluno explicou que tem à disposição o tempo adicional de prova, o que é muito importante em sua concepção. Segundo ele, há tutores e o laboratório de informática disponível nas dependências do PPNE. Relatou que entrega a carta de apresentação aos professores todos os semestres e que qualquer dificuldade que enfrenta, os professores tendem a ajudá-lo. De acordo com ele: “é tranquilo!”.

#### **4.4.3 Desafios no Ensino Superior e sugestões para a inclusão**

Matthew referiu ter enfrentado alguns desafios ao ingressar na universidade. Explicou ter iniciado sua vida acadêmica em uma escola pública que, em sua opinião, não era de referência. Devido a isso, fez aulas em um cursinho, o que o ajudou sobremaneira. Por desconhecimento dos trâmites administrativos da universidade, como trancamentos, foi reprovado em algumas disciplinas. Neste momento, Matthew fez um adendo: em tom de crítica, referiu que no primeiro semestre não explicaram aos alunos os procedimentos da universidade. Com o tempo, porém, conseguiu se adaptar com a dinâmica do ensino superior.

... eu fiz cálculo 1 no primeiro semestre, e eu não sabia nada, eu não sabia que podia trancar a disciplina, não entendia muito bem como funcionava a universidade, porque eles não explicam muito bem no primeiro semestre como funciona. Aí eu reprovei em cálculo 1; das 6 disciplinas que eu peguei, reprovei em metade! Nas outras até que eu consegui passar. Aí eu fui me acostumando com o novo ritmo, como funcionava... depois indo tranquilo.

Como exemplo de momentos difíceis vivenciados, Matthew citou algumas disciplinas que, ao cursá-las, percebeu que eram mais difíceis do que achava, e que, como manejo, resolveu trancá-las. Ademais, referiu que planejou conversar com os professores de tais disciplinas, conseguir um tutor para ajuda-lo e, a partir daí, cursá-las novamente, dessa vez mais preparado. Mesmo diante das dificuldades mencionadas, Matthew analisou que não sente necessidade de suportes específicos de aprendizagem, pois: “já estou tendo suportes, que são a tutoria, já tenho tempo adicional, então para mim está tranquilo”.

Matthew também articulou sobre os aspectos do desenvolvimento acadêmico que ele julga difíceis de lidar, momento em que ele descreveu a dificuldade que

enfrentou em algumas disciplinas, a qual, conforme ele, tentou superar com a ajuda dos tutores e dos professores.

...procuro ver um professor que seja bom. Quando é um professor que não se preocupa tanto com o aluno, nem aí, que nem liga, assim como aconteceu uma vez: antes mesmo de eu entregar a carta, eu já tranquei a disciplina, que era uma professora que não ligava muito para o aluno, faltava muito às aulas, faltava e não avisava, não se importava se o aluno vinha de longe... eu mesmo moro no Gama, vinha 8 horas da manhã... aí eu tranquei a disciplina e peguei com outro professor que era melhor. Aí eu tive um apoio melhor... aí procuro fazer isso.

Ao ser questionado se considera que a universidade pode ajudar nos desafios do dia a dia do contexto acadêmico e de que maneira isso ocorre, Matthew citou, além do exemplo do PPNE, em que, de acordo com ele, fornece vários auxílios, citou também os alunos com baixa renda, que têm isenção do restaurante universitário (RU) e o auxílio permanência. “Então acho que está tendo ajuda, sim.”

De modo a sugerir práticas com vistas a melhorar o atendimento à universidade, principalmente no universo de alunos com TEA, o entrevistado sugeriu que deve haver mais divulgação das ações e programas voltados a esse público:

...acho que tem que divulgar mais, por exemplo, assim que o calouro entrar, já divulgar. Acho que o atendimento é bom, as políticas são boas, mas falta divulgação, o aluno quando pensar em entrar na UnB já tem que saber como funciona, saber que tem o PPNE, que já tem as coisas aqui... saber como funciona, quem pode procurar, que vai ter esse suporte aqui.

Matthew declara que se precisasse falar sobre inclusão na universidade a um calouro, seria diretivo: “diria que tem o PPNE, que tem os projetos de inclusão, tem os programas, a tutoria, as cartas, tem várias coisas para poder incluir o aluno, para poder auxiliá-lo. Tem várias coisas”.

#### **4.4.4 Vivências da aprendizagem no Ensino Superior**

Ao fazer uma análise do que aprendeu na universidade durante os semestres cursados, Matthew relatou que aprendeu o convívio com várias pessoas, a lidar em sociedade, a conversar, fora o que aprendeu correlacionado à parte acadêmica.

Sobre suas maiores conquistas, o entrevistado narrou o seu atual ingresso no Programa de Iniciação Científica, cuja participação terá como fruto um projeto com moluscos aquáticos do Lago Paranoá. Para ele, o tamanho empenho que

empreendeu ao fazer um curso de graduação significa, de fato, ao que é estar na faculdade:

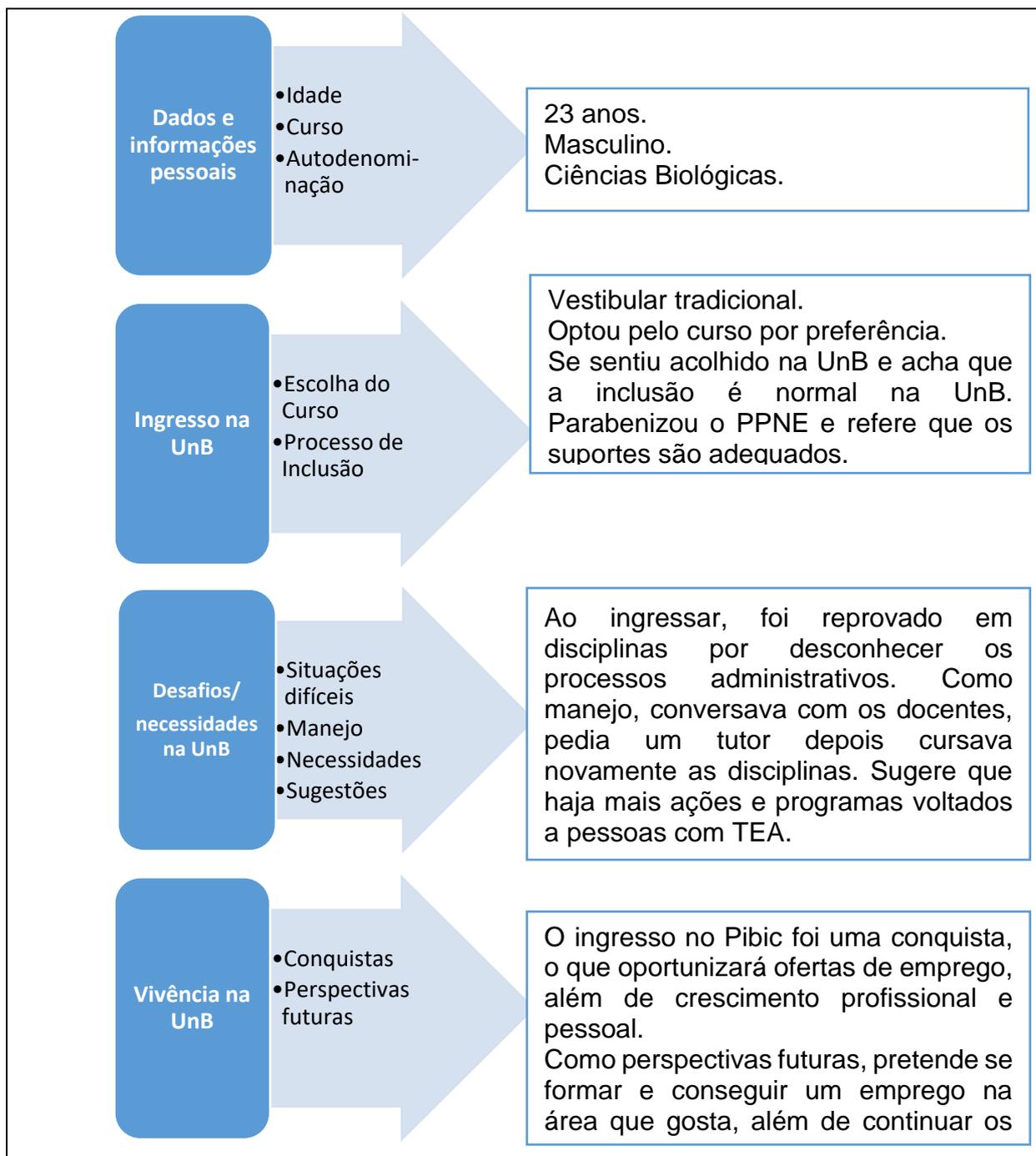
...eu tive um esforço muito grande para poder estar aqui, eu tenho que ter um outro esforço muito grande para poder concluir o curso, fazer as atividades, fazer as coisas, então acho que é muito bom, é uma oportunidade boa, é uma universidade muito boa, vai abrir muitas oportunidades de trabalho, crescimento profissional, pessoal...acho que é uma coisa muito boa.

O entrevistado, quando indagado sobre o que exprimiria sobre as possíveis conquistas na universidade a um calouro com TEA, respondeu que diria que a pessoa com TEA pode conquistar a mesma coisa que um aluno não TEA conseguiria, basta que se esforce e ir em busca de um apoio, no caso, do PPNE. De maneira exemplificativa, completou:

...nas disciplinas que ele tiver mais dificuldade, procurar os tutores, entregar a carta para os professores, conversar com os professores quando estiver com dificuldade... porque ele vai conseguir ter mesmas oportunidades, ter as mesmas coisas, entrar nos mesmos programas.

De maneira a vislumbrar o seu futuro, Matthew almeja se formar, conseguir um bom emprego, ser aprovado em um concurso público, ingressar em um mestrado, em seguida em um doutorado e “fazer o que eu gosto, arrumar um emprego na área que eu gosto, trabalhar com o que eu gosto e estudar...”

Tem-se, na **Figura 7**, um resumo da entrevista com Matthew.



**Figura 7** - Resumo da entrevista individual de Matthew.  
Fonte: Autoria própria.

#### 4.5 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DISCENTE MARY

*“Qual o segredo da felicidade?  
Será preciso ficar só pra se viver?  
Qual o sentido da realidade?  
Será preciso ficar só pra se viver?”*

George Israel,  
Paula Toller,  
Lui Farias –  
Grand Hotel

#### 4.5.1 Dados e informações relevantes sobre o discente

Mary possui 39 anos, cursa pedagogia e é do sexo feminino. A aluna explicou que recebeu o diagnóstico de autismo já na idade adulta, anteriormente foi diagnosticada com diversos outros transtornos.

#### 4.5.2 Ingresso e processo de inclusão na Universidade

Mary relatou que a escolha do curso se deu em razão de sempre ter gostado de ensinar. Referiu que demonstrava em sua casa a vontade de lecionar, mas que a família a incentivava a estudar: “para você abrir uma escola, você vai ter que fazer pedagogia, para ser diretora de escola, para ser dona de escola, você vai ter que fazer pedagogia!”. Das três áreas, a entrevistada disse gostar de todas: pesquisa, educação e extensão, segundo ela, os três eixos da universidade.

A aluna declarou achar que nunca entraria para a universidade de Brasília, uma vez que, em sua família, ninguém havia ingressado em uma faculdade, muito menos em uma universidade pública.

O ingresso na universidade foi acolhedor para a estudante, de acordo com o seu próprio relato, por ter se relacionar com os seus pares:

...uma das minhas prioridades era socializar também, fazer amigos, coisa que eu nunca tive. Eu falei: “agora eu vou poder fazer amigos, porque no ensino médio foi traumatizante” e não era exatas. Porque se fosse exatas, eu pensei: vou ter que só fazer contas, e nada de amigos.

Mary ingressou no ensino superior com 25 anos, segundo ela: “entrei na época certa, pois já estava madura, já sabia o que eu queria lá dentro e onde eu ia aplicar aquilo”. A aluna explicou que percebeu que as outras alunas do curso eram incipientes, recém saídas do segundo grau, estavam perdidas, mas ela já era autônoma: “eu cheguei lá pensando: poxa elas estão vislumbradas, mas eu já sei porque estou aqui, estou na época certa, com 25 anos, não estou atrasada. Foi a melhor coisa”.

Ao ser questionada sobre sua visão quanto ao processo e inclusão na universidade, a entrevistada descreveu uma série de conflitos vivenciados durante esse período. Destacou que precisou trancar algumas vezes o seu curso por diversos motivos, como greve de servidores da universidade no ano de 2005, com retorno às

atividades apenas em 2006. Já no ano de 2007, decidiu pelo trancamento de seu curso para se dedicar a estudar para concursos públicos e, quando retornou, havia perdido o fluxo do curso, o que acarretou em desacompanhar sua turma inicial e referiu que sua dificuldade em fazer trabalho se intensificou. Mary expôs que já não acompanhava a turma, o que, segundo ela, desencadeou um quadro de síndrome do pânico em 2008.

...aí eu estava me achando burra, porque eu não estava conseguindo fazer. Aí, voltei em 2009, estudei para concurso, passei em vários, só que estava esperando ser chamada. Passei em cinco concursos. Aí só sei que quando eu voltei não tinha mais ninguém praticamente, tinha um ou dois ali, só que muitos eu não conversava, aí eu fiquei meio estressada, assim... fiquei ansiosa demais, aí como tive síndrome do pânico, comecei a tomar remédio”.

Mary contou que foi um período conturbado, mas que costumava encontrar professores que entendiam suas dificuldades, segundo ela, eram flexíveis principalmente com o horário de término da prova, cujo o tempo extra sempre era concedido a ela. No entanto, Mary destacou um episódio com um professor que a seu ver era rígido e, certa a vez, a constrangeu ao não aceitar a carta do PPNE que ela havia lhe apresentado, nas palavras de Mary, o docente proferiu:

...as meninas que entraram contigo já estão se formando e você ainda está aqui!” E a matéria dele é de sétimo semestre...”você ainda está aqui? Não tem vergonha na cara não?” “Você está fazendo tudo nas coxas, né?” “tinha que ter vergonha! Olha o número da sua matrícula!”.

A aluna foi enfática ao dizer que enfrentou dificuldade não só com o docente citado, referiu dificuldade com professores de outras matérias também, em suas palavras: “Por exemplo: eu me matriculei em 5 matérias, a metade me ajuda, mas a outra metade dificulta. Não quer incluir!”

Cabe ressaltar que nas situações acima mencionadas Mary ainda não havia sido diagnosticada com transtorno do espectro do autismo, o que ocorreu tardiamente; anteriormente foi diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção e Transtorno de Ansiedade Generalizada e esteve em investigação para o transtorno de hiperatividade.

A aluna foi questionada se, em sua opinião, os suportes oferecidos na universidade são adequados e descreveu que sempre recorreu ao diálogo com os professores para que ela mesmo pudesse explicá-los quanto às suas dificuldades e

que permanece assim, de acordo com ela: “quem é de ajudar, ajuda! Não precisa de carta do PPNE”. A aluna exemplificou:

...na pedagogia é assim: eu levo a carta, o professor que ajuda fala assim: “não precisa, pode ficar contigo”. Eu levo atestado, era igual era antes: “não precisa você me dar atestado”. O professor da pedagogia que ajuda, ele não quer saber de ofício, de.... “não, porque tem que ter a burocracia, né?” Quando ele é pedagogo, é pedagogo de verdade! Ele faz a inclusão, sabe? Só que infelizmente, é só 60% da faculdade de pedagogia que está capacitada para dar esses apoios, sabe? Porque eles não querem nem saber. Não quer nem saber se você está no PPNE... é incrível.

Mary explicou que devido a diversas dificuldades enfrentadas, foi desligada da universidade, mas que, ao ser diagnosticada com autismo, aos 33 anos, adentrou com uma ação judicial para a solicitação de sua reintegração como aluna.

... o PPNE me pegou tipo obrigada, entendeu? Então, eu entrei lá, vai fazer 2 anos, foi no primeiro de 2018. Eu saí no primeiro de 2013 ou 2012? Cinco anos depois eu voltei, porque eu não estava querendo voltar mais, eu estava traumatizada, eu não sabia como é que ia ser. Aí o ano passado foi muito difícil pra mim, porque ninguém sabia lidar.

No momento de fazer uma reflexão sobre o que diria a um calouro no que diz respeito à inclusão na universidade, Mary referiu que ressaltaria a importância das relações humanas, a interação, a socialização.

... Eu ia enfatizar para o calouro que tem asperger para ele não levar a faculdade a sério. Porque a gente leva a sério e muito a sério. Eu ia falar, olha, você sempre deu o seu máximo na vida e nos estudos, se você tá fazendo isso é porque é o que você gosta e é porque você vai dar 100 por cento da sua vida só estudando isso, né? Só que depois que acabar a faculdade.... porque você vai ser melhor que todos, você vai ser melhor que todos porque é o seu hiperfoco. O autista, quando ele entra na faculdade para estudar aquele assunto, ele já sabe muita coisa, então é o hiperfoco dele e, naturalmente, ele almoça aquele assunto, ele toma café aquele assunto, ele janta aquele assunto, ele dorme 8 horas por dia aquele assunto e, quando acorda, só fala daquele assunto. Então, pra quê você vai para a faculdade para falar daquele assunto? Na faculdade, eles não querem saber... é igual a educação... eu ia falar assim né? Por isso que ninguém ia me chamar... a educação não é para socializar, a escola não é para socializar, então põe isso na cabeça, autista cabeça dura! Você já come, já dorme, só falando daquele assunto, vá para a faculdade conversar! Porque depois a vida vai passar e você viu que só ficou estudando e vai ser o chato da vez, vai ser o chato lá dentro da sala de aula, e o professor não vai falar na sua cara porque você é PNE, mas todo mundo nas suas costas vai falar mal de você, entendeu? Vai falar que você é um chato, que você é muito sério...”

### 4.5.3 Desafios no Ensino Superior e sugestões para a inclusão

Além de vivenciar situações conturbadas com um determinado docente, como descrito na categoria anterior, em se tratando de desafios embatidos no ensino superior, Mary foi categórica ao afirmar que um de seus maiores era participar de grupos de estudo, mais precisamente trabalhos em grupo, o seu primeiro grande desafio na universidade.

... quando a professora falava: “trabalho em grupo!” minha mão ficava assim... eu já ficava suando, já gelava, era o desafio, porque eu ia ficar sem grupo, eu não ia atrás de ninguém para fazer grupo, porque sempre no segundo grau eu tirava zero, mas eu não fazia trabalho em grupo”.

Ainda com relação aos seus desafios, a aluna relatou certa dificuldade para escrever e, como exemplo, citou ter que elaborar resenhas “a minha vida escolar inteira, quando tinha que fazer redação, eu tirava zero, porque eu não entregava a redação”.

...eu ficava... uma resenha?! O que é uma resenha? Não entrava na minha cabeça o que era uma resenha e o que era um resumo. Tinha que estar desenhado *num* quadro assim ó: “olha, essa é a diferença! Tinha que ter um mapa, sabe? Tudo precisava ser detalhado como se fosse um desenho num quadro para eu poder entender a diferença de uma resenha e um resumo. Ai quando eu ficava lá enchendo o saco da professora, dez mil vezes eu ia perguntar: o que é uma resenha? O que tem que fazer? Ai a professora começava a perceber que eu tinha dificuldade.

Mary alegou que insistia em perguntar aos professores como se deveria fazer determinada atividade e também solicitava que abrissem exceção para que ela pudesse entregar seus trabalhos em uma data posterior à marcada: “eu falava: professora, por favor, deixa eu entregar semana que vem? ou... como é que faz?” Segundo ela, geralmente os professores costumavam atender aos seus pedidos. Diante dessa situação, a aluna contou que, em um primeiro momento, sentia-se feliz, mas no momento seguinte fazia uma reflexão:

...poxa, mas falou para todo mundo que só dava o prazo até hoje. Eu achava bom, mas comecei a achar que os professores eram bonzinhos demais, entendeu? E aí depois eu vi que isso é pedagogia de verdade, que eles estavam vendo a minha dificuldade, porque eu comecei a ver que estava sendo difícil *pra* mim, eu não sabia que ia ser tão difícil. Eu não sabia que ia ser difícil *pra* mim e eu nem sabia que era asperger. Ai eu falei: “eles estão

vendo a minha dificuldade e estão tentando fazer uma coisa que dê certo pra mim. Puxa, que legal!”.

Mary continuou o seu raciocínio:

...comecei a admirar as pedagogas. Aquela faculdade de educação eu comecei a admirar, sabe? Tinha professores maravilhosos que são adaptativos, flexíveis, que infelizmente os alunos chamavam daqueles professores que fazem tudo pelas coxas, entendeu? Justamente os professores que mais me ajudaram são os que mais têm fama assim... alguns têm fama de: “ah, esse(a) deixa passar!” Gente, mas são esses que eu consegui, porque os que eram inflexíveis eu reprovava.

Sobre o momento ou situação mais difícil de enfrentar ao longo do curso, Mary mencionou o seu retorno à universidade, e fez menção mais uma vez ao episódio em que se sentiu hostilizada pelo professor, porém, no que tange aos suportes de aprendizagens que ela julga necessários, Mary refere não precisar, pois se intitula autodidata e que só precisaria de um olhar mais humano sobre o seu caso. Mary explanou:

...a única coisa que precisa mesmo é uma forma diferente de eu mostrar o conhecimento que eu aprendi, porque não tem né? Essas formas todas arcaicas... porque o conhecimento não é por nota, uma prova não vai falar o meu conhecimento nunca, isso que é arcaico pra mim, uma conversa é muito melhor”. Não é um processo humano, é disso que eu preciso, um processo humano. Só isso! Se fosse humano, acabou, não precisava de mais nada!

A entrevistada foi enfática ao afirmar que a universidade ainda não pode ajudar nos desafios do dia a dia porque o esforço a ser depreendido por parte dos alunos com necessidades educacionais específicas ainda é muito grande e, como sugestões para melhorar o atendimento à diversidade, Mary, mais uma vez, quis evidenciar a humanização: “tem que ser um atendimento individualizado e humano”.

...O professor, tem que ter um bate papo. Aí tem que ter um mediador. E entender que se ele quer que seja normal igual já foi sempre, que a Universidade está assim desde que nasceu, sempre essas mesmas coisas. Se for para ser assim, vai ter que ter um mediador. Só que o mediador, não podia ser aluno. Tem professor que pega um mediador como uma mestranda dele...aí dá super certo, né, porque mestranda vai lá e fica do lado, sabe?”

Mary argumentou que conseguir expor o seu conhecimento através de avaliações arcaicas, segundo ela, é um dos aspectos mais difíceis do seu desenvolvimento acadêmico: “você tem que parar, dar atenção para mim, pra ver o

meu conhecimento, só que eles não fazem isso, eles querem que sejam por meio de uma prova ou por meio de um trabalho, e eu tô lascada, isso que é a dificuldade.”

#### 4.5.4 Vivências da aprendizagem no Ensino Superior

“Eu aprendo com as pessoas e aprendi o amor”, foi o que relatou Mary quando questionada sobre o que aprendeu na universidade nos semestres cursados. Analisando as suas maiores conquistas, a aluna explicou se tratar de uma questão de difícil resposta, pois, as pessoas com o transtorno do espectro autista são objetivas e “o que fica para o subjetivo é muito difícil da gente pegar”, mas, de forma imperativa, explicou que a sua maior conquista será material: o seu trabalho de conclusão de curso.

...A monografia! Porque tem que mostrar sabe? O autista pensa assim: cara, eu tenho que mostrar para a sociedade que eu sou bom. Aí eu falei: eu vou pegar esse desafio para mim. Porque é o concreto, porque a gente fica tudo no abstrato... não, a gente fica no concreto, só que, dentro da cabeça é uma confusão, então quando eu consegui estruturar e colocar no papel e mostrar pra você: olha eu consigo! Isso é minha maior conquista!

Ao ser questionada sobre o que significa estar na universidade, a aluna foi taxativa: “para mim não significa nada! Para mim, o diploma é só para mostrar para a sociedade”. Mary esmiuçou:

...hoje, está desvalorizado o diploma, só que eu já sabia disso, antes de entrar para a faculdade, porque eu já queria mudar a educação, então eu estou só como o papel social mesmo, se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje, eu falava: “não, não quero!” Entendeu? A pessoa não gosta quando fala né, mas foi verdade, Bill Gates nem se formou, Bill Gates não, Steve Jobs, Bill Gates também, Mark Zuckerberg, então, pro autista, ele não precisa, fazer faculdade, entende? Porque ele não é reconhecido, a inteligência dele... quando o autista está na escola, ele tem que diminuir, ele tem que ser normal, ele tem que ser uma palavra que o pessoal fala: mediano, medíocre... o autista tem que ser medíocre, e isso acaba com a inteligência dele, acaba com a criatividade dele, porque ele vai ser avaliado por aqui, nessas avaliações arcaicas que eu te falei, de 100 anos atrás, a escola continua a mesma. Eu queria fazer a monografia sobre isso, mas ia virar uma tese... então, o que é a universidade para mim? É só um papel social! E para o autista, o papel social é quase a mesma coisa que nada, porque ele não vê muito sentido né?!

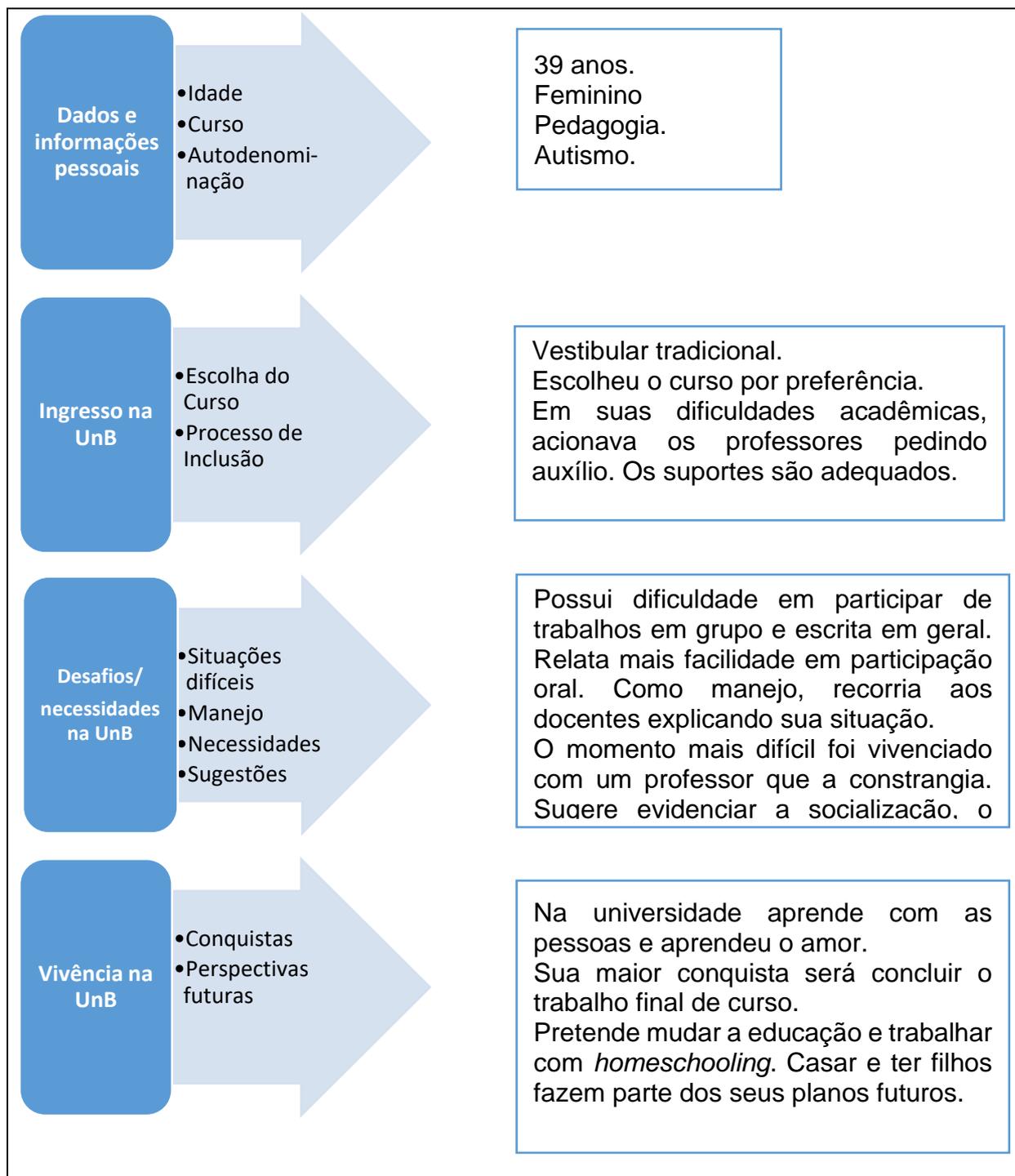
Sobre as possíveis conquistas na universidade, a entrevista referiu que relataria a um calouro com TEA que talvez a maior delas seja fazer amigos.

...eu falaria: “esquece o estudo, quando você estiver lá você conversa, pela primeira vez você vai conversar, vai fazer amigos, você vai aproveitar as pessoas, você vai se relacionar e você vai ver que você vai ficar muito mais rico nos relacionamentos do que com os livros; os livros são os seus melhores amigos também, mas agora você tem que aprender é com gente, porque as pessoas são espelhos na alma das outras”.

Mary mencionou que mudar a educação faz parte de suas perspectivas futuras, mas que desconhece como o fará, no entanto, sinalizou com certo entusiasmo sobre *homeschooling* e demonstrou interesse em iniciar tal projeto com crianças. Ela também possui planos para a sua vida pessoal:

...pretendo ter filhos, eu estou com 40 anos, não tenho namorado, mas eu tenho fé que ainda vou ter filhos e casar, e eu vou poder fazer *homeschooling* com eles e aí quem sabe eu consiga ajudar as mães; aí vou poder falar que sou pedagoga, porque as pessoas não aceitam”.

Tem-se, na **Figura 8**, um resumo da entrevista com Mary.



**Figura 8** - Resumo da entrevista individual de Mary.  
Fonte: Autoria própria.

#### 4.6 CONSIDERAÇÕES DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS DISCENTES

Desenvolveremos uma análise geral a partir das narrativas de cada um dos cinco discentes participantes. Pretendemos evidenciar os aspectos comuns das

narrativas em se tratando de conquistas e percepções sobre desafios e necessidades experienciados no processo de inclusão no Ensino Superior desses indivíduos.

Diversos foram os pontos conciliativos evidenciados entre as narrativas tais como: a necessidade de maior divulgação dos programas institucionais destinados à diversidade, tanto para o esse próprio público quanto para a comunidade universitária em geral, necessidade de ações que viabilizem a socialização dos indivíduos com TEA, bem como a disseminação de informações e orientações na universidade sobre o universo TEA.

#### **4.6.1 Dados e informações pessoais**

Os cinco discentes participantes têm idades a partir dos 20 anos, quatro são do sexo masculino e um do sexo feminino e optaram por seguir seu percurso acadêmico na área de humanas. Embora o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, no ano de 2013, tenha fundido os transtornos globais do desenvolvimento, que incluíam o autismo, transtorno desintegrativo da infância e as síndromes de asperger e Rett, absorvendo-os em um único diagnóstico - o transtorno do espectro autista - observamos que os participantes ainda fazem essa diferenciação; apesar de um dos participantes não ter se autodenominado de forma espontânea, dois deles se autodenominaram como aspergers, enquanto os outros dois ora se autodenominaram como autista ora como aspergers. Inferimos, desse cenário, que há certo desconhecimento acerca da terminologia do transtorno, a qual não pode ser considerada recente.

#### **4.6.2 Ingresso na Universidade**

No que tange ao ingresso na universidade, apesar de dispositivos legais vigentes que asseguram percentuais de reservas de vagas e do Decreto n. 3.298/99 estabelecer que as Instituições de Educação Superior devem oferecer adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados por alunos com necessidades educativas especiais, inclusive tempo adicional de prova, notamos que todos os sujeitos participaram e foram aprovados em processo tradicional do vestibular, embora o respondente Jerry tenha ingressado em seu último curso pelo ENEM,

anteriormente prestou dois vestibulares convencionais para outros cursos, com êxito na aprovação.

Os alunos ingressaram em vários cursos antes de cursarem os atuais. Contudo, chama atenção o fato de que quatro dos cinco sujeitos optaram por seus cursos movidos pelas suas afinidades ou áreas de interesse, o que pode ser considerado um ponto crucial para uma relação dialógica com o aluno com TEA, focando em sua curiosidade e no prazer em fazer, a fim de possibilitar o delineamento promissor de seu aprendizado (ORRÚ, 2016).

Trabalhar por eixos de interesse como ponto principal de partida e valorizando o “ponto ótimo” do aprendiz com autismo é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo sempre a uma próxima etapa mais complexa e procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade (ORRÚ, 2016).

Jerry explicou que a escolha de seu curso se deu em razão de sua habilidade com línguas estrangeiras, mas ressaltou que optou pelo curso apenas com a finalidade de terminar o ensino superior, já que foram os seus pais os autores da escolha da faculdade que ele deveria cursar, como representado por sua fala a seguir:

Eu queria trabalhar com jogos eletrônicos, aí entrei na Engenharia no Gama, não gostei... entrei em Ciências da Computação, não gostei... aí pela terceira vez, entrei em LEA, mas para formar mesmo, porque eu já falava inglês fluentemente e eu já teria essa facilidade. Meus pais escolheram o curso, eles não queriam me deixar fazer o que eu queria, então escolheram esse, né?

No que tange aos suportes oferecidos pela universidade e se Ihe são adequados, todos os discentes fizeram menção espontaneamente ao Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília - PPNE, cuja ação tem o objetivo assegurar a inclusão por meio da garantia de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla, dislexia, déficit de atenção e hiperatividade, mobilidade reduzida, além de transtornos globais do desenvolvimento, mais precisamente o Transtorno do Espectro Autista, cerne desta pesquisa.

Os discentes Jacob e Matthew citaram algumas atividades disponíveis no PPNE, como tempo adicional na realização de provas e o laboratório de informática localizado no próprio espaço físico do programa, além da carta de apresentação

elaborada pelo PPNE que devem ser entregues aos docentes no início do semestre. Contudo, apesar de todos os discentes manifestarem ciência do programa, informaram que não recorreram a todas as atividades que são oferecidas lá e, em alguns momentos, demonstraram severa inquietação com a falta de divulgação relativa ao programa à comunidade universitária e aos próprios alunos com NEE - Naoki relata-nos que:

É importante ter um programa como o PPNE, até porque se não fosse o PPNE, se eu não ficasse sabendo que eu como autista, mesmo com grau baixo, que é o asperger, posso ser acolhido e por ter auxílio e nem é auxílio financeiro, é auxílio como tutor, poder escrever as cartas para algum professor caso você tenha alguma dificuldade. Só que talvez isso seja a problemática um pouco, a forma que divulgam esse tipo de programa, sabe? Por que na verdade, é um problema da universidade até em outros âmbitos assim, sabe? Pois o meu centro acadêmico é aqui do lado do PPNE e muitas vezes eu nem sabia que tinha isso, só sabia que não podia ficar encostando na parede porque os deficientes visuais precisavam da parede para poder andar... tinha cadeirante que andava aqui direto, só que eu não fazia ideia de que esse programa existia. Acho que pelo menos no quesito de divulgação e orientação, dá para melhorar um pouquinho mais.

#### **4.6.3 Desafios/necessidades na Universidade**

Quando o assunto foi conduzido aos desafios ou necessidades vivenciados pelos discentes no contexto universitário, observamos que houve discrepância nas respostas: dificuldades acadêmicas, dificuldades de interação ou necessidade de socialização foram citadas nessa categoria, ademais, o discente Jacob relatou dificuldade motora e visuoespacial, segundo ele: “como eu faço engenharia e tem desenho, muita coisa é em 3D (terceira dimensão), que é uma dificuldade que tenho, eu sabia que tinha mais ou menos, porque eu não sei me orientar pelo espaço”.

O estudante Jacob mencionou que os desenhos em 3D não são sua única dificuldade, apontou, concomitantemente, dificuldade em assimilar aulas que são ministradas pelo professor para um número grande de pessoas “se for alguém tentando me explicar alguma coisa eu tenho tendência a não entender”. Como manejo, ele explicou que prefere estudar sozinho, assistindo vídeo-aulas, recorrendo a livros e solicitando auxílio de alguém que possa lhe explicar de forma mais individualizada, o que diminui sobremaneira o seu constrangimento em fazer perguntas quando necessário. Os sujeitos Naoki e Mary relataram queixas análogas referentes à realização de provas, consideram que essa forma de avaliação deve ser revista, visto que, de acordo com eles, existem outras maneiras de avaliar o

conhecimento do aluno, a realização de seminários seria uma delas, já que possuem facilidade na comunicação oral. Todavia, a opinião de Jerry é contrária a desses discentes, frisando sua imensa dificuldade em apresentar oralmente trabalhos acadêmicos. Nessa seara, Matthew informou que suas maiores dificuldades surgiram logo que ingressou na universidade, reprovou em algumas disciplinas que julgou difíceis apenas pelo fato de não saber que podia trancá-las. Chama a atenção o fato de que todos os sujeitos, independentemente de suas particularidades, lançaram mão de manejos para resolverem suas questões, a maioria deles explicitou a situação aos seus respectivos docentes a fim de tentar resolvê-la.

Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui como tal principalmente através de suas interações sociais, a partir da troca com seus pares, nesse sentido, com um recorte voltado àqueles com TEA, tomemos como base os preceitos de Vygotsky (1997) que apregoa que a pessoa com deficiência, por apresentar desenvolvimento atípico, contudo, não menos capaz em termos de aprendizagem, necessita de ações didáticas planejadas que levem em consideração as suas especificidades, antes, cabe esclarecer que não se trata de uma didática voltada à mera memorização estática de conteúdos, muito ao contrário.

Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais (REGO, 2017, p. 110).

Para além dos entraves acadêmicos, os respondentes Jerry e Mary julgaram de grande relevância ressaltar momentos que descreveram sendo os mais difíceis ou constrangedores experienciados na universidade, Jerry expressou:

...Tem professor que obriga a apresentar lá na frente, que é uma coisa que eu não faço. Eu faço questão de falar: "olha, professor, eu não consigo. Você vai ter que confiar em mim, mas realmente eu não consigo. Teve um professor que não confiou em mim no semestre passado, quis ver se eu tava blefando, aí eu fui lá apresentar, quase desmaiei na aula, que era uma coisa que eu não tentava apresentar há muitos anos, desde que eu era criança, que eu realmente não consigo, e aí ele ficou chocado né.. tipo assim: 'nossa, ele realmente não estava mentindo!'"

A discente Mary explicou que, por motivos alheios à sua vontade, necessitou trancar o curso algumas vezes e que, quando retornou, vivenciou momentos traumáticos com um docente. Na sua fala:

“Você não tem vergonha não? Suas amigas tudo já estão se formando... as meninas que entraram contigo já estão se formando e você ainda está aqui! Você está fazendo tudo nas coxas, né? Tinha que ter vergonha! Olha o número da sua matrícula!”

Cabe-nos aqui uma reflexão acerca dos trechos narrados pelos discentes Jerry e Mary em que, em tais situações, denota-nos dos docentes atitudes em querer dominar a maneira e o tempo em que o seu aluno deve aprender ou mostrar aquilo que se deveria ter aprendido. Acreditamos que o desejo de ensinar os seus discentes seja uma prerrogativa, todavia, há de se levar em consideração que a construção do conhecimento deve contemplar não somente aqueles com necessidades educacionais específicas, mas alunos de maneira geral, de forma que as dificuldades ou particularidades de cada um possam ser (re)pensadas, “ou seja, não serão as provas tradicionais com notas de zero a 100 que de modo imediatista consolidarão o conceito de aprendizagem alcançada pelo aluno através de elogios fundamentados na mensuração do que não se aprendeu ou ao revés” (ORRÚ, 2016, p. 212).

Mas estamos falando da possibilidade de um espaço educacional que seja enriquecido de ações pedagógicas dialógicas, onde as relações sociais entre todos sejam privilegiadas, onde o reconhecimento do outro não é reduzido àquilo que sabe ou não sabe, onde aprender vale para todos, inclusive para o próprio professor em sua relação com seus aprendizes, onde as habilidades distintas e as dificuldades identificadas de cada aprendiz são respeitadas e trabalhadas de modo consciente e propositivo, onde a coletividade é contributiva para o aprender de todos, onde os processos avaliativos não são simplesmente mensuradores e classificatórios, onde o ensino e o aprender não são uma obrigação forjada na ordem e no controle social do outro (ORRÚ, 2016, p. 151).

De maneira geral, durante a narrativa dos alunos entrevistados, observamos o surgimento de diferentes entraves que podem ser agrupados em dificuldades de cunho acadêmico, social, motor/sensorial, emocional e de relacionamento docente/discente. Para uma melhor visualização desses entraves e fechamento de nossas considerações iniciais sobre a categoria desafios/necessidades na Universidade, optou-se pela elaboração de um resumo com os mesmos (**Tabela 10**).

**Tabela 10** - Resumo das dificuldades relatadas pelos discentes com TEA.

<b>Dificuldades</b>	<b>Discentes</b>	<b>Descrição</b>
Acadêmicas	Jacob	Assistir aulas ministradas para uma turma grande. Quando não entende a matéria, tende a faltar aulas.
	Naoki	Realização de provas escritas e realização de pesquisas.
	Tito	Reprovou em disciplinas que julgou difíceis. Possui dificuldade em apresentar seminários.
	Matthew	Reprovou em disciplinas ao ingressar na universidade.
	Mary	Participar de trabalhos em grupo. Dificuldade para escrever. Não consegue entregar as atividades no prazo estipulado. Dificuldade para realizar provas escritas.
Socialização	Jacob	Refere possuir poucos amigos.
	Naoki	Dificuldade em lidar com as pessoas, fazer e manter novos amigos.
	Tito	Sente necessidade de fazer amigos.
	Mary	Refere que fez poucas amizades, o que julga muito importante.
Visuomotoras/ sensoriais	Jacob	Disciplinas que envolvam desenho em 3D; Orientação espacial; Ruídos altos.
Emocionais	Jacob	Ansiedade; Preocupação com o seu futuro; Looping do autismo. Sente-se constrangido em falar para o professor que não está entendendo a matéria.
	Naoki	Introversão; Ansiedade; Depressão
	Tito	Por se sentir constrangido, não fala sobre o diagnóstico TEA. Solidão na universidade. Depressão.
	Mary	Histórico de depressão. Ansiedade.

Relacionamento docente/discente	Jacob	Refere ter tido muitos professores estrangeiros que são severos, na visão do aluno, esses professores desconhecem o transtorno do espectro autista. Refere ter tido professores “carrascos”.
	Naoki	Descreveu situações em que alguns professores não trataram adequadamente ao seus alunos de uma forma geral. Contudo, narrou uma situação específica em que sua professora o auxiliou ao perceber que estava nervoso durante a realização de uma prova escrita.
	Jerry	Recorreu a alguns professores sobre suas dificuldades, mas não obteve êxito.
	Matthew	Cursou disciplinas com professores que não se importavam com os alunos, se atrasavam para o início da aula ou não compareciam sem aviso prévio.
	Mary	Narrou episódios em que alguns professores a deixaram constrangida por não acreditarem em suas dificuldades acadêmicas e sociais.

Fonte: Autoria própria.

Percebe-se que as dificuldades acadêmicas estão relacionadas a questões de ordem prática, como dificuldade de apresentação de seminários e realização de provas escritas. Orrú (2016), defende que os docentes devem traçar objetivos a serem atingidos por seus alunos considerando suas habilidades e possibilidades reais, o foco deve ser voltado àquilo que o aluno gosta e consegue executar:

...portanto, é importante que o professor, olhando para seus aprendizes, conhecendo cada um, apresente os objetivos e construa formas de alcançá-los por cada um de seus aprendizes, sempre tendo em vista o potencial de cada um, o eixo de interesse que canaliza as possibilidades de aprender de modo prazeroso, possibilitando o atingir planos mais complexos de funcionamento e aptidões que serão úteis no presente e no porvir. Por conseguinte, impor objetivos muito distantes de serem alcançados, pode corroborar no desânimo, na baixa autoestima, no mau êxito e na desistência do aluno com autismo (ORRÚ, 2016, p. 214).

É notório que o transtorno do espectro autista apresenta várias nuances em suas características, mas a interação social é talvez um dos sintomas mais comuns nesses indivíduos; com os cinco discentes entrevistados não foi diferente. Todos eles evidenciaram suas queixas ao relatarem as dificuldades em fazer e manter relações sociais, o que demonstra que, apesar das peculiaridades, as pessoas com autismo, assim como qualquer outro indivíduo, têm também necessidade de estabelecer

relações interpessoais. Sobre as amizades no ambiente universitário, Mary referiu o quanto julga enriquecedor:

...pela primeira vez você vai conversar, vai fazer amigos, você vai aproveitar as pessoas, você vai se relacionar e você vai ver que você vai ficar muito mais rico nos relacionamentos do que com os livros; os livros são os seus melhores amigos também, mas agora você tem que aprender é com gente, porque as pessoas são espelhos na alma das outras”.

O aluno Jerry também mostrou-se descontente quanto às suas relações sociais principalmente no momento de seu ingresso, ocasião em que um transtorno depressivo foi desencadeado:

... eu fiquei completamente sozinho, não tinha outros calouros, não tive apresentação dos veteranos, não tinha ninguém para contar e eu fiquei completamente sozinho. Foi um ano que eu fiquei antes de trocar para ciência da computação. Foi terrível, não fiz nenhum amigo, nem nada. Foi aí que eu comecei a tal da depressão. Realmente foi muito difícil.

Chama atenção o fato de que, espontaneamente, os discentes iniciaram relatos sobre suas emoções e descreveram como se sentem frente às dificuldades enfrentadas no que concerne tanto convívio com seus pares e professores quanto consigo. O discente Jacob exemplificou como se sente quando, segundo ele, está envolto no seu *looping* do autismo, o qual ele conceituou:

... eu também estou caindo no *looping* do autismo. Quando eu caio nisso é um negócio que fica distante... fica distante das pessoas, não quer falar com ninguém, fica estressado, irritado, isso acontece comigo de tempos em tempos, mas aí eu estou nisso agora. Aí quando acontece isso a minha vida toda desorganiza. Eu paro de ir nas aulas, paro de estudar, paro de fazer tudo... isso é uma dificuldade que eu tenho muito, acontece muito comigo. Tá acontecendo tipo agora, eu estou tentando sair... eu sei quando eu entro. Eu estou recebendo ajuda agora com remédios que eu estou tomando para eu tentar não ciar nisso... porque eu sozinho não sei... eu só fico irritado, sabe? É difícil controlar.

O aluno Naoki, no momento em que também descrevia suas emoções e como essas o levaram a um quadro de depressão, mostrou-se preocupado com a saúde mental de discentes que, diferentemente de seu caso, não têm acesso a qualquer tipo de acompanhamento e, por conseguinte, a um possível diagnóstico seguido por um adequado tratamento, o que, em sua opinião, pode causar prejuízos imensuráveis àqueles que precisam de apoio psicológico. O aluno sugeriu, mesmo acreditando se tratar de uma realidade distante e dificultosa, que a universidade poderia ter um

importante papel também a esse respeito, implementando programas que viabilizem o acompanhamento da saúde mental de seus alunos:

... então, se pelo menos imaginando um cenário até um pouco mais utópico, ideal, eu acho que a UnB poderia oferecer esse tipo de... ou pelo menos o sistema público poderia oferecer melhor esses atendimentos psicológicos ou pelos menos saber divulgar sobre, porque tem essa coisa de setembro amarelo, que muita gente crítica não porque acha que depressão é frescura, mas sim porque as pessoas fazem propaganda de setembro amarelo, conscientização para doenças mentais, para condições mentais, que geram doenças mentais, isso eu acho que é praticamente inegável, mas depois não fazem nada a respeito... não oferece um atendimento psicológico, mesmo que gratuito, até porque pessoas mais empobrecidas deveriam ter esse direito à saúde mental, isso deve ser um direito, tenho certeza, porque as pessoas nem dão bola para isso as vezes, mas pelo menos eu acho que seria ideal da universidade é saber dar esse tipo de apoio maior e realmente divulgar melhor.

Cabe frisar que todos os alunos referiram que em algum momento já fizeram uso de tratamento medicamentoso ou psicoterapia, contudo, é importante salientar que é veementemente divulgado pela comunidade científica a inexistência de uma medicação capaz de tratar os sintomas do autismo; as dificuldades sociais e de comunicação por exemplo, não são alcançadas com o uso de fármacos “mas outros sintomas também presentes no espectro do autismo, tais como comportamentos repetitivos, desatenção, irritabilidade, hiperatividade, impulsividade, apresentam melhoras com o tratamento medicamentoso” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 155), o que, indiretamente, pode possibilitar que as pessoas fiquem tranquilas e focadas, influenciando positivamente nas questões sociais e de linguagem.

No âmbito do relacionamento docente/discente, todos os cinco respondentes narraram situações delicadas em que pese a atitude e o posicionamento do docente. Os alunos Jerry e Mary descreveram momentos traumáticos e que os levaram ao esgotamento físico e mental, embora tivessem tentado argumentar previamente com seus respectivos docentes. A aluna Mary, como exemplo, referiu que sempre apresentou dificuldade com provas escritas e nunca teve objeção em explicar isso aos seus docentes no intuito de solicitar uma avaliação oral como forma de substituição daquelas. Ela reproduziu a fala de sua professora em um desses momentos:

“... as outras coisas são fáceis, para de ficar inventando desculpa de doencinha... que você não consegue...isso não tem doença não, menina! Isso qualquer pessoa faz!”

O educador Paulo Freire, em um de seus legados, apregoa que o respeito à dignidade de cada um é um imperativo ético, não podendo ser fruto de concessões aleatórias, é algo a ser direito de todos, sem distinção “por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão” (FREIRE, 2002, p. 25).

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2002, p. 25).

Ressalta-se que, dentre os cinco discentes, apenas Jacob descreveu dificuldades sensoriais, como intolerância a ruídos. O aluno também referiu carência de percepção espacial, todavia, de acordo com o seu próprio relato, após sua dedicação, tem conseguido vencer esse obstáculo:

... eu não sei me orientar pelo espaço, aí eu apanhava muito na faculdade, até hoje eu apanho com coisas em 3D, aí eu descobri quando eu fui na neuropsicóloga, fiz um monte de testes e deu lá que eu tenho problemas “visuoespaciais” aí eu sempre apanho com coisas 3D na engenharia, mas aí eu fui estudando, estudando e hoje em dia estou bem melhor.

Acreditamos que, dada a sua complexidade, entender a diversidade presente hoje em sala de aula não seja tarefa fácil ao docente, mas que também depende dele não torna-la impossível de ser realizada. Ao se tornar um profissional da educação, há de se levar em consideração o compromisso firmado e assumir a responsabilidade de educar com ética, bom senso, tolerância e por que não, generosidade.

#### **4.6.4 Vivência na Universidade**

No que diz respeito à categoria Vivência na Universidade, as conquistas mencionadas pelos discentes tiveram enfoque relacionado ao campo acadêmico, como obter êxito em disciplinas obrigatórias do curso, finalizar o trabalho de conclusão de curso e aprovação de participação em projeto de iniciação científica. Nesse momento, o campo subjetivo também foi suscitado com veemência, conforme

descreve Jerry: “sairei da graduação entendendo o muito do mundo, da vida e de mim mesmo”. Matthew complementa: “aprendi o convívio com várias pessoas, aprendi a lidar em sociedade, a conversar...” Jacob e Mary enfatizaram a socialização como o fator de maior importância na universidade. Jacob referiu: “eu queria falar que a maior conquista que eu consegui na faculdade foram os amigos que eu fiz, porque eu nunca tive amigo na vida. Mesmo que eu não tenha muitos ainda”. A discente Mary também enalteceu as relações sociais e as amizades que fez:

“Fazer amigos, essa é a grande conquista para o TEA, se eu tivesse que falar para incentivar um calouro, eu diria: ‘esquece o estudo, quando você estiver lá você conversa, pela primeira vez você vai conversar, vai fazer amigos, você vai aproveitar as pessoas, você vai se relacionar e você vai ver que você vai ficar muito mais rico nos relacionamentos do que com os livros; os livros são os meus melhores amigos também, mas agora você tem que aprender é com gente, porque as pessoas são espelhos na alma das outras”.

Todos os entrevistados, exceto Naoki, que se mostrou incerto quanto às suas perspectivas futuras, narraram que ao finalizar o ensino superior almejam se operacionalizar no mercado de trabalho na área em que tenham afinidade; eles se sentem plenamente aptos para tal, de acordo com Jerry: “eu já estou pronto e acho que vou ter mais facilidade trabalhando do que estudando”. Essa reação também foi perceptível na narrativa de Mary:

Então, eu ainda quero mudar a educação, não sei como eu vou fazer isso, porque eu não aguento mais ficar sentada na aula, me dá pânico, ficar numa sala fechada, dentro da UnB, piorou. Então eu não sei se consigo fazer um mestrado, fazer doutorado, mas eu sempre quis ser cientista.

É importante salientar que a pretensão profissional de uma pessoa com o transtorno do espectro autista há muito deixou de fazer parte de uma realidade distante, dado que essas pessoas costumam ser ávidas por informações, gostam de seguir métodos, têm lógica em seu raciocínio e muitas são autodidatas quando a área afim lhe é de interesse, o que pode significar um atrativo no mercado de trabalho. O futuro profissional de uma pessoa com autismo tem grandes chances de se tornar um sonho possível e, frequentemente, muito bem-sucedido (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 176).

Planos de constituir família também faz parte das intenções dos discentes Jacob, Matthew e Mary, que alegou: “eu pretendo ter filhos, eu estou com 40 anos,

não tenho namorado, mas eu tenho fé que ainda vou ter filhos e casar e eu vou poder fazer *homeschooling* com eles.”

É fato que todos nós somos diferentes. Mas também é verdade que as pessoas com autismo, além de serem diferentes como todos nós somos, possuem singularidades que precisam ser respeitadas, conhecidas, estudadas e acompanhadas com sensibilidade pelo professor para que elas não sejam motivo de exclusão, mas sim de descoberta de “portas”, caminhos, canais de comunicação que podem favorecer e promover situações de aprendizagem e expressão para esse aprendiz (ORRÚ, 2016, p. 167).

Como vimos, as pessoas com transtorno do espectro autista, com algumas especificidades, que, aliás, qualquer um de nós as possui, têm desenvolvimento, planos e objetivos de vida como qualquer outra pessoa. Depreendemos que, para ensinar, não seja necessário se tornar um especialista no transtorno, o cuidado seria voltado a tão somente conhecer individualmente o seu discente e se deixar perceber como cada um aprende.

## 4.7 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DOCENTE CECÍLIA

### 4.7.1 Dados e informações pessoais

Cecília é do sexo feminino, graduada pela Universidade de Brasília, com formação básica em geografia. Ministra regularmente geomorfologia, geomorfologia intertropical, em alguns momentos, geografia física aplicada, geografia do Brasil e extensão de geografia.

### 4.7.2 Processo de inclusão na universidade

A docente referiu que a inclusão no ensino superior é “uma ideia muito positiva”, mas explicou desconhecer como se dá esse processo na universidade. Segundo ela: “é muito novo falar de inclusão e só agora que eu estou mais atenta com essas questões, por conta de estar recebendo alunos autistas, mas antes eu acho que nem se falava muito na universidade, isso é uma coisa muito atual, mas me falta conhecimento”.

Cecília contou que nunca participou de nenhum curso de formação voltado à inclusão e acredita que o professor de ensino superior não está apto para tal, pois não é requisito na formação da graduação.

Sobre sua experiência com discentes com TEA, Cecília nos relatou que ministrou aulas a um aluno que já se formou, relatou o quão se destacava em sala de aula, era alegre e comunicativo, segundo a docente, o próprio aluno se manifestou:

...desde o primeiro momento que ele chegou aqui, ele se apresentou, como um aluno que... não sei qual o termo correto, que era autista, não lembro se foi esse termo que ele utilizou, mas ele veio acompanhado pela mãe dele.

Quando indagada de como fica ciente de que possuirá um aluno com TEA em sua disciplina, a docente respondeu “agora eu sei responder isso”, pois já reconhece a carta elaborada pelo PPNE. Ela referiu que, por receio de que haja bullying por parte da turma e uma consequente reação negativa do aluno com NEE, guarda imediatamente a carta, a lê em um segundo momento.

... por que eu acho que ele pode ser talvez agressivo. Eu vi outros agressivos, não sei se autistas, mas eu vi alguns alunos agressivos em situação de pressão, que qualquer aluno talvez tivesse um jogo de cintura, mas eu vi um aluno em campo muito agressivo e depois olhou assim pra mim...mas eu fiquei chocada. Não sei...

A docente alegou que de suportes oferecidos conhece apenas o PPNE e o setor da Psicologia que não soube referir o nome. Neste momento, Cecília frisou que, devido a um projeto de seu curso, três laboratórios de cursos diferentes se uniram e que apenas nessa situação ficou sabendo de outros projetos com intuito de ajudar alunos com NEE, mas que há uma falta de informação de quais cursos ou professores trabalham com o tema, no entanto, reiterou que de fato só conhece o PPNE.

Na opinião de Cecília, faz-se necessário ao docente apoio específico para o atendimento aos alunos com TEA em sala de aula, o primeiro deles, de acordo com ela, seria a informação. Ela explicou que o diálogo com a família do discente é primordial para o primeiro (re)conhecimento do sujeito. De acordo com sua experiência com um aluno, narrou:

... eu percebi na defesa dele que o irmão dele o mima muito, mas a mãe, não. Aí eu ficava pensando, será que eu tenho que ficar assim, aceitando o trabalho dele, ou eu posso forçá-lo um pouco mais? Eu não tenho essa percepção. No caso desse aluno, eu tentei, mas eu vi que não consegui. Aí eu mudei a dinâmica de trabalho com ele. Mas falta, com certeza falta.

Cecília, afirmou que, apesar de não possuir muita experiência com aluno com autismo, em se tratando de possíveis recursos que utiliza para trabalhar com esse

sujeito, tende a pesquisar sobre o assunto TEA, solicita informações junto ao PPNE e oportuniza o diálogo junto ao próprio discente, contudo, demonstrou insegurança em suas atitudes:

... mas eu não tenho noção se isso foi positivo ou não. Eu não consigo quantificar isso. Não consigo, porque isso é uma coisa empírica, entendeu? “Ai... o que eu vou fazer? Ah, vou fazer isso!” mas eu não sei se isso é o melhor procedimento de fato. Mas naquele momento acho que foi eficaz. Acho que sim.

Segundo Cecília, para se adotarem ações que possam melhorar o atendimento dos discentes com autismo na universidade, é necessário responder a uma série de questionamentos, tais como: o que há de documentos em toda a universidade sobre o assunto em questão, o que a Reitoria pensa sobre, quais as medidas já foram tomadas ou se há propostas a sobre o assunto. De acordo com ela, é necessário ir à base, à legislação propriamente dita em busca de informação para poder responder a essas perguntas.

Foi oportunizado à Cecília exemplificar o que diria a um professor novato no que se refere à contribuição com a aprendizagem dos alunos com TEA, ela relatou que em primeiro lugar, esse professor deve ser informado de quem se trata, ou seja, quem é o discente, em seguida, narraria sua experiência com esses sujeitos. Ela também sugeriria que uma pesquisa sobre o processo de inclusão devesse ser realizada pelo professor. Ainda de acordo com ela, uma observação do aluno deve ser feita com vistas a conhecê-lo a fundo, a fim de conhecer suas limitações. No entanto, Cecília tece uma crítica: “e esse professor, ele quer ter esse aluno diferenciado? Essa é uma pergunta que eu faço, entendeu? Eu não achei difícil, foi desafiador! Mas eu não sei se os professores querem esse tipo de trabalho. É trabalho isso?” Ela esclareceu:

...Passa a ser trabalho quando você não conhece, porque você vê uma situação aqui ou ali... foge... mas se você já está preparado, eu acho que faz uma diferença, aí que vem a questão da discussão na universidade, sobre inclusão, entende? Eu acho que faz a diferença.

Ainda nesse contexto, a professora sugeriu que encontros com os professores pudessem ser realizados a fim de que informações acerca do assunto TEA possam ser disseminadas, relatou, inclusive, que alguns encontros já ocorreram, “mas ninguém vai, entende?” E propôs que as estratégias pudessem ser mais locais: “por

exemplo, o PPNE vir aqui dar uma pequena palestra no início do semestre... eu acho que faz a diferença, sabe?”.

#### 4.7.3 Desafios no ensino superior

A docente relatou que em sua vida como acadêmica teve a oportunidade de vivenciar experiência com três discentes com autismo, porém, relata como desafio o último que recebeu em sua turma. Sobre esse desafio específico, a docente narrou que o aluno referido a procurou na intenção de pedir uma orientação e explicou que anteriormente já havia procurado outros professores, o que ela se prontificou de imediato. No entanto, conforme seu relato, buscou informações a respeito desse aluno, quis se inteirar de seu histórico acadêmico, verificou o material que ele havia mandado e: “vi que tinha alguma coisa errada”. Ainda nessa narrativa, Cecília disse que recorreu um outro docente, que descreveu a ela um episódio de agressão em que o aluno citado esteve envolvido. Diante disso, Cecília exclamou que as dúvidas surgiram como agir: “bem, o que eu faço? Eu não estou preparada, mas estou disposta a assumir”.

A entrevistada descreveu o início de uma experiência que para ela foi muito exitosa e gratificante. Explicou que, apesar de não entender sobre o universo TEA, tomou a iniciativa de pesquisar vídeos na internet com a intenção de aprender mais sobre o assunto. A partir desse momento, certa de que estava obtendo êxito e de forma a dar continuidade no trabalho iniciado com o aluno, a docente informou que sentiu a necessidade de um apoio mais específico, momento em que procurou o PPNE, devido a situações em que o “aluno me falava em alguns momentos da pressão da mãe e eu nem sabia como reagir porque geralmente vinha conversar comigo como se fosse uma válvula de escape...aí eu recorria ao PPNE sobre isso”.

Cecília informou que o referido aluno foi avançando academicamente e que, para isso, ela procurou “criar um ambiente que ele conseguisse andar com facilidade, para que ele não se sentisse diferenciado” até que ele concluísse o curso.

... então foi esse o desafio porque foi a situação mais presente e eu conversei muitas vezes com a coordenação do PPNE, eu falei: “olha, eu não tenho formação nenhuma, eu nem sei o que fazer, entende? Eu fui mais de um conhecimento aqui e ali, mas eu não era preparada. Aí eu conversei com a coordenadora do curso, ela também não sabia e eu achei isso sério, porque

ela me falou: “agora eu entendo o porquê de alguns comportamentos dele e dos colegas”. Eu tive que tirá-lo de um grupo, passá-lo para outro...”

Diante dessa experiência, Cecília nos contou que tomou a iniciativa de conversar com a coordenação do PPNE, na ocasião, fez questão de salientar que esse tipo de situação deveria ser mais explícita, que deveria haver mais comunicação ou reuniões privadas para os docentes tomarem ciência de quem são os alunos e do que precisam. Então, segundo ela: “a inclusão tá aí, mas os professores não estão sabendo que ela existe, não estão preparados e esse trabalho do PPNE é muito importante”. Nesse ensejo, a docente relatou que a coordenadora do PPNE por vezes lamentou o fato do programa ter um número mínimo de funcionários.

#### **4.7.4 Vivências da aprendizagem no ensino superior**

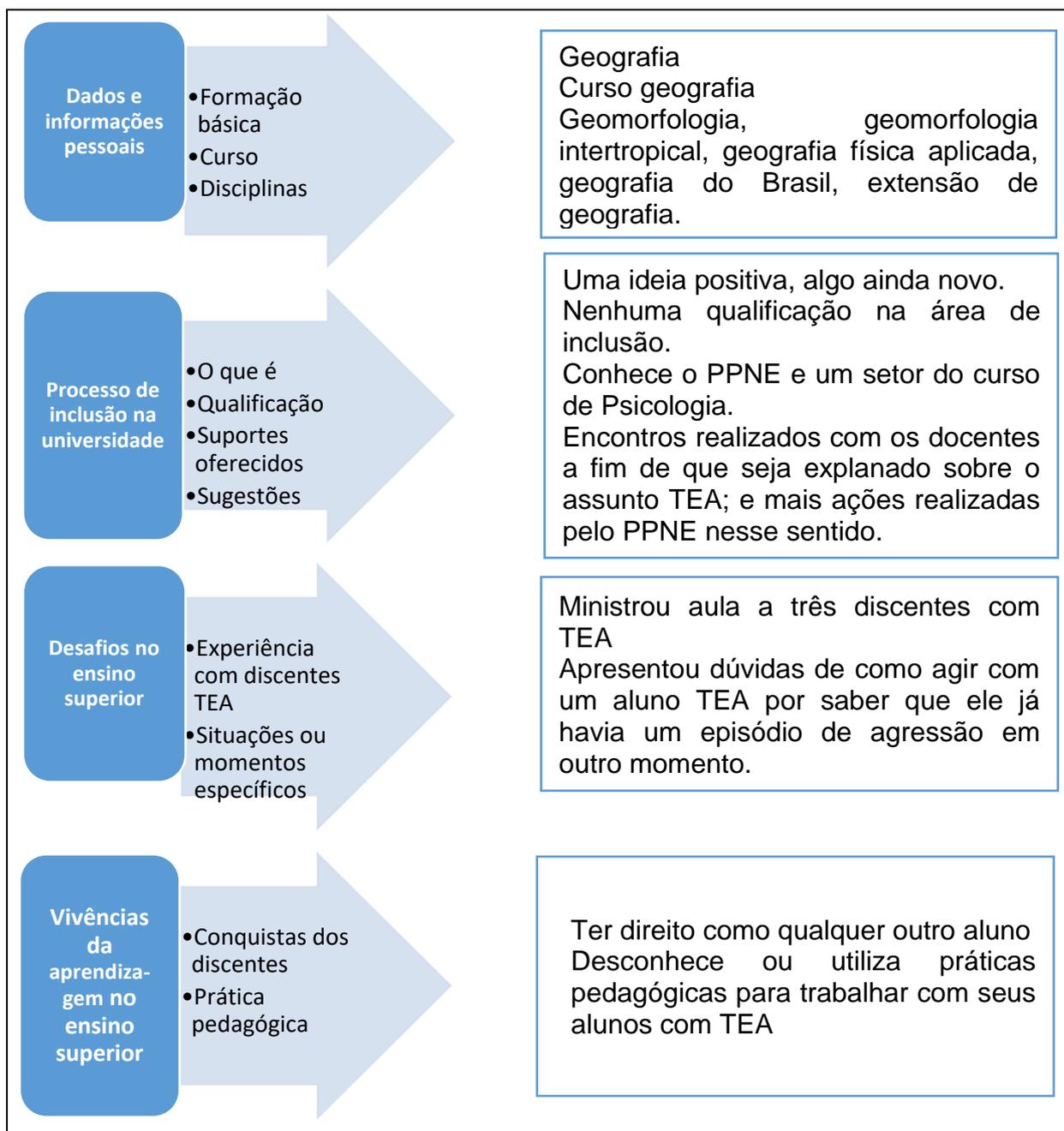
“A inclusão... ter direito como qualquer outro”, foi a frase escolhida por Cecília ao definir ganhos que os discentes TEA têm ao frequentar o ensino superior. Em sua autoanálise, referiu ter pouco conhecimento sobre as práticas pedagógicas que poderiam auxiliar esses alunos e, nesse momento, questionou a formação dos professores. Também, de forma crítica, mencionou que existem poucas disciplinas que tratam do assunto inclusão na licenciatura. A docente ratificou não ter formação para lidar com o universo NEE, mas afirmou que intuitivamente tenta fornecer aos seus alunos suportes para que eles consigam vencer suas dificuldades, segundo ela:

...mas eu não sei se de fato eu tenho conhecimento, muitas das coisas que acontecem em sala de aula, assim, você não vai lembrar daquilo que você aprendeu... lá é o momento! Então, com relação às práticas, porque são temas que muitas vezes estão fora do conteúdo da disciplina. Eu não tenho preparo. Eu posso no momento resolver: “eu vou usar essa estratégia aqui ou a outra”, mas de fato eu não tenho”.

Ao avaliar a aprendizagem e as conquistas de seus alunos com TEA, Cecília exaltou todo o processo de desenvolvimento de seus alunos, descreveu que observava-os em relação aos conhecimentos trazidos de outras disciplinas, e o desenvolvimento deles durante o percurso do curso. Em suas palavras, a grande conquista considerada por ela foi acompanhar a finalização do curso de seu último aluno com TEA; emocionada, proferiu:

... então eu vi assim, um crescimento durante a disciplina, eu vi esse crescimento! E eu olhei muito para o rosto dele quando ele finalizou a apresentação, eu fico até emocionada, porque ele olhou para a família dele, sabe? Isso foi muito importante: "ô pai, estou conseguindo!" entende? Aquele olhar para mim foi suficiente, de fato! Eu acho que foi mais importante do que o nome dele lá na formatura, entende? Porque ele estava mostrando ali mesmo: "consegui! aqui eu finalizo!"

Tem-se, na **Figura 9**, um resumo da entrevista com Cecília.



**Figura 9** - Resumo da entrevista individual de Cecília.  
Fonte: Autoria própria.

## 4.8 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DOCENTE ANÍSIO

### 4.8.1 Dados e informações pessoais

Anísio é do sexo masculino, com formação básica em engenharia elétrica. Possui mestrado em engenharia elétrica e doutorado em engenharia elétrica e da computação. Atualmente é professor do Departamento da Ciência da Computação e leciona das disciplinas de produção a sistemas computacionais que, segundo ele, é uma disciplina do primeiro semestre. Está à frente do laboratório de circuitos lógicos, disciplina prática, que costuma ser ofertada no segundo semestre. O professor também leciona organização e arquitetura de computadores, disciplina ofertada no terceiro semestre, segundo ele: “dizem que é o bicho-papão do curso”.

### 4.8.2 Processo de inclusão na universidade

Anísio considera valioso o processo de inclusão no ensino superior, segundo ele: “é uma coisa extremamente positiva, porque tem autistas que têm grande potencial e que merecem ter essa oportunidade de fazer uma faculdade. No entanto, referiu nunca ter participado de nenhuma formação voltada à inclusão, complementou afirmando que nenhum professor tem essa especialização, excetuando-se talvez os professores da pedagogia.

Segundo o docente, a ciência de que possuirá um aluno com TEA em classe se dá pelo próprio, ao entregar-lhe a carta do PPNE. Ele julga um recurso de extrema valia, pois: “as vezes é difícil identificar um aluno com TEA e isso é bom para todos os professores saberem”.

Ao ser indagado sobre os suportes que lhe são oferecidos pela universidade, Anísio fez menção à tutoria, suporte esse que faz parte das atividades disponibilizadas pelo PPNE. Ele referiu ser o principal suporte oferecido ao aluno o que, em contrapartida, também o auxilia bastante. O professor citou a figura do tutor como sendo um importante apoio específico para o atendimento aos sujeitos com TEA, mas frisou a necessidade de uma interação entre ele e o aluno. De acordo com ele, esse suporte não foi adequado para o seu segundo aluno, pois não houve vínculo entre eles.

Anísio informou não se apropriar de nenhum recurso específico para trabalhar com seus alunos com TEA, referiu somente utilizar o tempo adicional de prova, o que julgou surtir efeito somente com o seu primeiro aluno com TEA. Ele complementou: “seria interessante que a gente conhecesse outros recursos para poder fazer esse trabalho”.

Quanto às suas sugestões sobre as ações que pudessem melhorar o atendimento dos alunos com TEA na universidade, o docente também afirmou desconhecer-las, mas parabenizou o PPNE; em sua fala: “eu acho que faz um bom trabalho identificando esses alunos e dando apoio a eles”.

Apesar de se abster de sugestões a fim de otimizar a aprendizagem dos alunos, Anísio avaliou que se necessitasse falar a um professor novato como contribuir junto aos seus discentes, ele diria que o primeiro passo é a identificação desse sujeito. Após, uma atenção especial na intenção de verificar se ele está de fato aprendendo, se apresenta alguma dúvida, porque “às vezes eles não perguntam nada, às vezes não... eles não perguntam nada!”. O professor enfatizou a paciência como fator de suma importância no trato com esses alunos, segundo ele, mesmo em horário após o término das aulas, pois o tempo de aula não é suficiente.

#### **4.8.3 Desafios no ensino superior**

O docente alegou ter tido a experiência acadêmica com dois alunos diagnosticados com TEA, o primeiro no ano de 2017 e, o segundo, em 2018. Ele descreveu que o primeiro discente apresentava um quadro de autismo “profundo”, conforme suas palavras, mas “funcional” e devido a isso, julgou que “dar aula a ele foi bem fácil”. Anísio relatou ter a impressão de que esse aluno não absorvesse os conhecimentos no horário da aula, mas que em um outro momento, ele “com certeza adquiria”. Ainda de acordo com Anísio, o segundo aluno ao qual lecionou apresentava mais dificuldades de aprendizagem.

Seu principal desafio foi justamente com o seu segundo aluno com TEA. De acordo com Anísio, é recomendação do PPNE o tempo adicional de prova ao público com necessidades educacionais especiais, nesse caso, uma hora a mais. Entretanto, mesmo utilizando essa prerrogativa e mesmo com o tutor disponibilizado para auxiliá-lo, esse aluno não obteve êxito em uma disciplina prática.

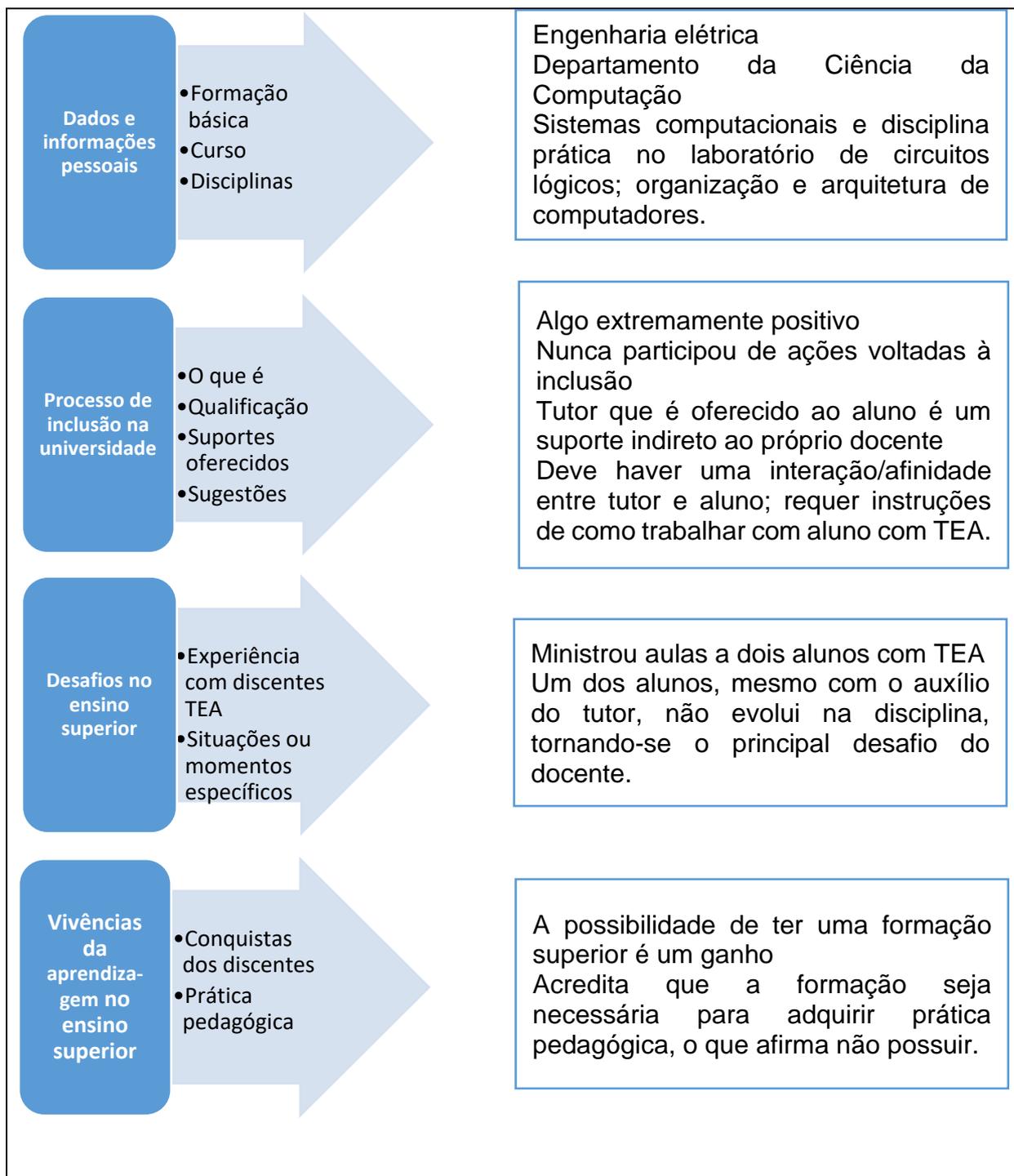
...então esse aluno acho que foi o grande desafio, que é o que mais está me preocupando hoje. Já o primeiro aluno, seguiu o curso, acho que deve estar no quinto semestre agora, ele tá tranquilo, mas esse segundo é mais complicado.

#### **4.8.4 Vivências da aprendizagem no ensino superior**

Na opinião de Anísio, é certeza que os alunos com TEA têm ganhos ao frequentar o ensino superior e que somente a possibilidade de frequentar o curso superior pode ser considerada uma vitória, levando-se em consideração que por vezes, nem os membros de sua família o fizeram “e ele mesmo com TEA às vezes consegue”.

De forma descontraída, entre risos, Anísio afirmou que acredita que práticas pedagógicas possam promover a aprendizagem dos alunos com TEA, mas disse desconhecer quais. Segundo o docente, é necessário a formação de professores, requer instrução de como trabalhar com esse público com necessidades educacionais especiais, mas frisou que não tem essa formação e que, por isso, não consegue visualizar a existência ou sugestão de alguma prática com essa finalidade.

Tem-se, na **Figura 10**, um resumo da entrevista com Anísio.



**Figura 10** - Resumo da entrevista individual de Anísio.

Fonte: Autoria própria.

## 4.9 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DOCENTE ANNE

### 4.9.1 Dados e informações pessoais

Anne é do sexo feminino, possui formação básica em economia, os seus cursos de mestrado e doutorado também são nessa área, todos eles realizados na Universidade de Brasília.

Atualmente ministra a disciplina introdução à economia. Segundo a professora, trata-se de uma disciplina obrigatória para vinte e cinco cursos na UnB, dessa forma, de acordo com ela, apesar de ser locada no departamento de economia, acaba participando ativamente de outros cursos na universidade. Também ministra algumas disciplinas somente para o curso de ciências econômicas.

### 4.9.2 Processo de inclusão na universidade

Ao discorrer sobre a inclusão no ensino superior, Anne, em sua concepção, enfatizou que existem dois momentos: antes das cotas para deficiência e depois das cotas para deficiência. Em sua opinião, o período antes das cotas era deficitário, tendo-se em vista que o fato de se cadastrar ou não no PPNE era a critério do próprio aluno, ou seja, algo voluntário. “Então se o aluno não se reconhecesse como portador de alguma deficiência, a gente não sabia disso e ele também passava batido. Se ele tivesse alguma deficiência, mas acreditasse que ele não precisava de apoio, também passava batido”. Ela explica que, após a instituição das cotas para PCD, ao ingressar na universidade através delas, o indivíduo é automaticamente registrado junto ao PPNE. De acordo com Anne, o PPNE faz um acompanhamento voluntário dos alunos que buscam o seu apoio e, apesar de terem ciência de que existem alunos que ingressaram pelas cotas, muitos deles não recorrem aos suportes oferecidos pelo programa.

...Só que aí a gente está numa situação um pouquinho diferente, porque eu sei que eu tenho um aluno que entrou por cotas mas que não busca o sistema de apoio da universidade. Por que não é um problema, porque na verdade é uma questão de precisar, mas agora eu sei que tem uns alunos que entram, antes eu não tinha essa informação, agora eu tenho, vamos dizer assim.

A docente informou que não se recorda de ter atuado em alguma formação voltada para a inclusão, a não ser a participação em um congresso sobre inclusão realizado no ano de 2017, mas segundo ela, não pode afirmar se isso pode ser

caracterizado de fato como uma formação nessa área. Em sua opinião, nenhum professor de ensino superior está preparado para a inclusão em sala de aula, pois não há informação acerca do assunto. Em tom de crítica, a docente aproveitou o ensejo e teceu uma crítica relacionada ao PPNE e o sistema da universidade no que concerne às informações quanto à inclusão:

...muitas vezes até a própria cartinha do PPNE chega tarde, a gente não sabe como lidar, a maior parte dos professores não sabem nem as deficiências que são registradas no censo da educação superior, o que é considerado deficiência, o que não é, como lidar com isso, quais são os recursos que a universidade fornece, o que ela não fornece e como lidar com cada um desses tipos, por exemplo, se existe leitor, se existe intérprete, se não existe intérprete por exemplo, eu recentemente descobri que a gente tem três alunos surdos-mudos na universidade, eu não sabia disso! E soube disso também porque fui no fórum de autoavaliação que foi voltado para o aluno de deficiência, então a gente acaba tendo assim muitos bons serviços mas a gente não divulga isso de maneira ampla.

Anne esclareceu que geralmente não tem acesso à carta do PPNE no início do semestre e que tende a usar sua sensibilidade e subjetividade para perceber que o seu aluno tem algum tipo de necessidade educacional específica: “você percebe alguma coisa de diferente ali”. Fazendo uso desse manejo, Anne contou que tenta auxiliar aquela pessoa de forma extremamente cautelosa, a fim de não expô-la ou gerar algum tipo de situação vexatória para ela.

... eu sempre tento não expor o aluno, porque exposição eu acho que sempre agrava, então assim...eu nunca pergunto se ele tem alguma coisa, é uma questão da gente estende a ajuda e deixa a critério dele para identificar ou não, entendeu?

Sobre os suportes que lhe são oferecidos pela universidade, Anne foi taxativa em sua resposta: “nenhum!”. De acordo com ela, por iniciativa própria, aproximou-se da coordenação do PPNE o que ocasionou a troca de experiências de ambos em uma tentativa de perceberem as dificuldades da universidade.

Em se tratando apoios específicos para o atendimento de alunos com TEA, a professora alegou desconhecê-los, pois em sua fala: “cada caso é um caso” e salientou que em muitas vezes é difícil até para o professor saber lidar com essas circunstâncias pelo próprio desconhecimento acerca do transtorno: “eu acho que no final das contas é você buscar o caminho de cada um, pois cada um tem a sua maneira, o seu gatilho”.

A professora, quando indagada sobre as ações ou medidas que, em sua opinião, podem ser adotadas para melhorar o atendimento dos alunos com autismo na universidade, destacou com relevância a questão da conscientização. Segundo Anne, a empatia é fundamental, porém é algo que não pode ser ensinado, a pessoa a possui ou não: “então, no máximo é conscientização”. A professora mencionou que o trabalho da coordenação do curso nessas situações pode ser de valia, segundo ela:

...se é uma disciplina com vários professores e você sabe que os professores x,y e z têm habilidade para lidar com isso, então matricula na turma certa, não precisa dar murro em ponta de faca, então isso é uma questão da coordenação saber, ajustar, claro que as vezes também não tem muito para onde fugir, tem obrigatória que só tem uma turma, e também não adianta porque no mundo real ele vai ter que saber lidar com isso, então é um processo.

Ainda no que tange à inclusão, a docente foi questionada sobre o que diria a um professor novato na intenção de contribuir com o aprendizado com os alunos com TEA, Anne referiu que sugeriria que a atenção a ser depreendida a esse sujeito é fundamental e que não há método ou fórmulas, é algo mais subjetivo:

... a primeira coisa que tem que fazer é o seguinte: não é você para ele, é ele para você! E você tem que ouvir, você tem que buscar e não adianta você vir com um método pré-concebido porque não vai dar certo. Pode vir a dar certo, mas vai ser mera coincidência. Você tem que saber qual é o seu objetivo e talvez você não vai chegar naquele objetivo no tempo que você quer. Você vai ter que... é dele para você. E é no tempo dele, do jeito dele!

#### **4.9.3 Desafios no ensino superior**

Anne foi indagada quanto à sua experiência no atendimento a alunos com TEA, mas, de acordo com ela, por ministrar disciplinas que abrangem um grande número de alunos, explicou que não pode afirmar se um aluno possui ou não o transtorno do espectro autista, relatou que lança mão de sua sensibilidade para identificar possíveis sujeitos que precisem de uma atenção especial. A professora mais uma vez mencionou a gama de estudantes a qual tem acesso devido à disciplina de introdução à economia, de acordo com ela, são pelo menos 1600 alunos por semestre, vinte e cinco cursos têm essa disciplina como obrigatória em suas grades, e que, por isso, os casos atípicos costumam ocorrer.

...esses casos sempre aparecem de alguma forma porque, por ser uma disciplina muito ampla e obrigatória para muitos cursos, e a minha postura sempre foi a seguinte: a gente acomoda, porque eu não vou burocratizar aquele processo de uma maneira mais difícil do que ele tem que ser.

Anne explicou seguir uma espécie de protocolo sempre que um aluno a procura relatando algum tipo de dificuldade, de forma a ajudá-lo, primeiramente solicita algum documento que evidencie a situação, “eu sempre pedia alguma coisa que me comprovasse que não era uma situação que o aluno estava criando”. A partir desse momento, ela explicou que tenta auxiliar o aluno de acordo com as suas necessidades, sejam elas quais forem. Ela exemplificou: “tenho síndrome do pânico para fazer prova”, “não tem problema, você faz na minha sala!”. Anne descreveu que tende a estar atenta às necessidades desses alunos e procura fazer um acompanhamento cuidadoso e individualizado:

...esses alunos, geralmente a gente pede para virem aqui na sala uma vez por semana, a gente pergunta como está, a gente faz um acompanhamento não só da disciplina ou da monografia ou do que for a atividade do que a gente tá fazendo, mas a gente pergunta... aliás, até depressão também, porque às vezes é um aluno que precisa de um acompanhamento mais amplo. Então é mais ou menos isso, a ideia é que você venha aqui... o seu objetivo é formar? A gente vai formar você! Não importa quanto tempo leve, não importa o que precise, a gente leva até o final, a gente segura a sua mão!

A professora definiu que não se deparou com nenhum desafio específico, pois cada aluno é um desafio. Ela explicou que seu objetivo é nunca subestimar o que o discente está passando e o que é uma dificuldade para uns, pode não ser para outros, contudo, costuma auxiliar o seu aluno levando em consideração suas especificidades, objetivando que o aluno vença suas próprias dificuldades: “Eu aprendi o seguinte: não adianta passar a mão na cabeça, ele tem que passar por aquele desafio, porque se ele não passar por aquele desafio ele não vai ter o aprendizado, então assim... a gente faz alguns artifícios”.

#### **4.9.4 Vivências da aprendizagem no ensino superior**

Apesar de referir que, por não possuir muita experiência com pessoas autistas, desconhece exemplos de práticas pedagógicas que possam promover a aprendizagem desses sujeitos, no entanto, em sua opinião, os alunos com TEA têm muitos ganhos ao frequentar o ensino superior. Nesse momento, contudo, a

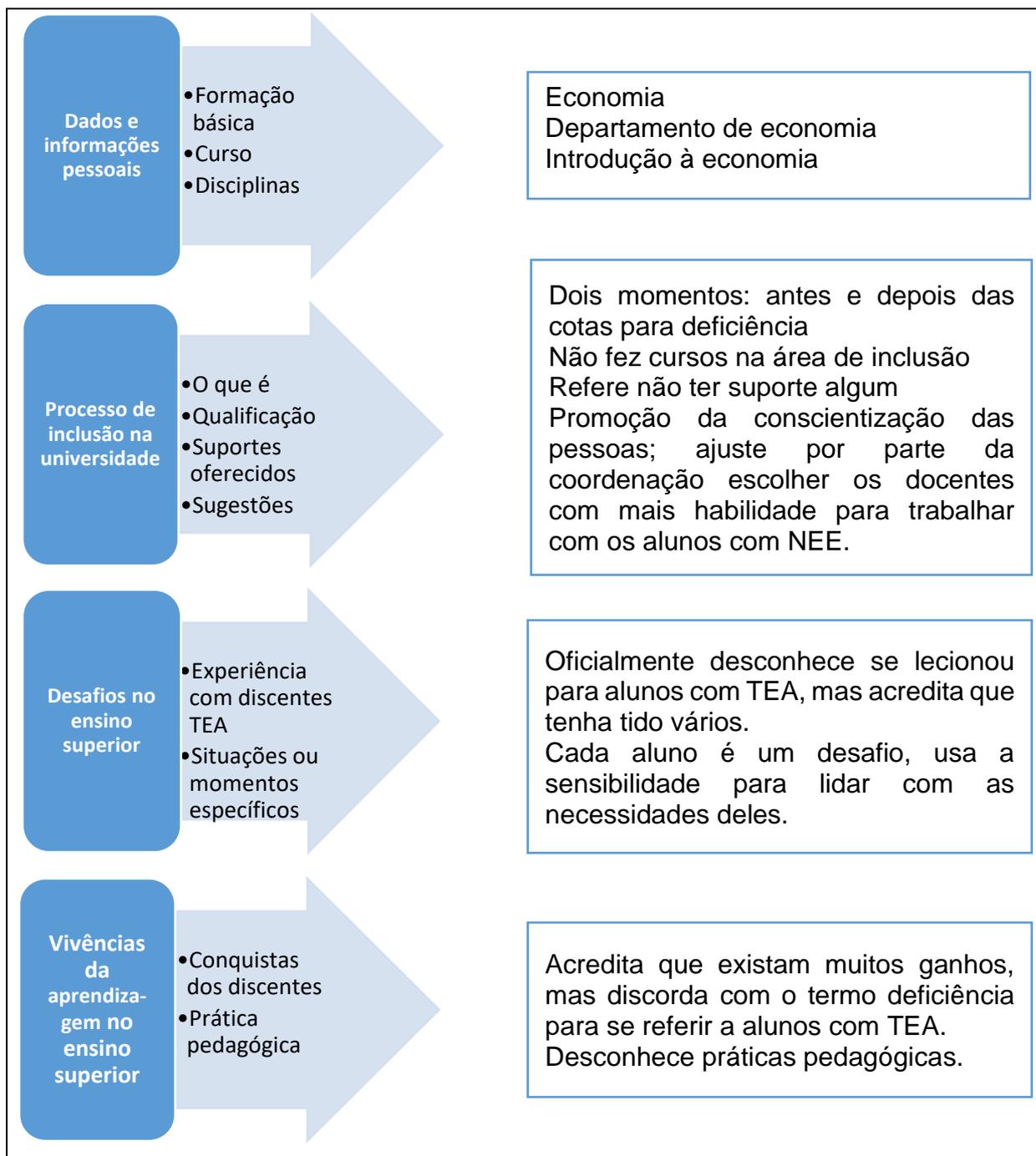
professora esclareceu que, em sua concepção, não considera o autismo uma deficiência, “porque eles na verdade veem o mundo de maneira diferente, você tem pessoas que são gênios, entendeu?”. A docente argumentou que desconfia que existem muitos professores na universidade que possuam o transtorno do espectro autista, mas resguardou o direito de não citar nomes.

... a gente percebe que muitas vezes o autismo está correlacionado com autointeligência, desde que você saiba fomentar isso da maneira adequada, e a universidade tem muito a ganhar quando a gente consegue fazer isso, canalizar isso para os lugares corretos.

Anne avaliou que, embora desconheça quantos alunos com TEA oficialmente diagnosticados teve a oportunidade de lecionar, informou que os que todos os que ela desconfiava ter o transtorno concluíram o curso. A professora ainda argumentou que algumas pessoas com autismo têm grandes possibilidades de se destacar na vida profissional, em sua fala:

... a gente está numa cidade que até que é mais simples, porque é uma cidade que acaba dependendo muito de concurso público, e uma das coisas que um aluno com autismo tem de vantagem é que principalmente se ele chegou à universidade, é que ele sabe estudar e ele sabe estudar conteúdos que dá para ele. Para ele passar no concurso, eu não estou dizendo que necessariamente ele vai ser feliz lá dentro, mas assim, a parte de inserção no mercado não é uma coisa tão difícil conseguir o emprego, então isso é uma vantagem que às vezes no setor privado não seja tão simples.

Tem-se, na **Figura 11**, um resumo da entrevista com Anne.



**Figura 11** - Resumo da entrevista individual de Anne.  
Fonte: Autoria própria.

## 4.10 ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DOCENTE HELEN

### 4.10.1 Dados e Informações pessoais

Helen é do sexo feminino e é formada em geografia. O seu curso é a geografia e ministra as disciplinas cartografia e geografia e saúde.

#### 4.10.2 Processo de inclusão na universidade

A docente definiu o processo de inclusão na universidade como um desafio e “importante”, mas relatou que nunca participou de nenhuma formação voltada à inclusão. Em sua opinião, o professor de ensino superior não está preparado para a inclusão tendo-se em vista que isso não é abordado na formação básica de professores: “nem na graduação, nem na pós, então a gente aprende quando ela existe já. A professora ainda concluiu seu argumento: “e eu formo também alunos e a gente não prepara não”.

Helen explicou que somente tem ciência de que possuirá um aluno com TEA em sua disciplina quando ele próprio se identifica e a entrega a carta do PPNE, que explica a sua situação “senão você não sabe”. Nesse contexto e aproveitando o ensejo, a professora foi indagada quanto aos suportes que lhe são oferecidos pela universidade, o que prontamente ela respondeu como: “nenhum”. No entanto, Helen explicou que nas cartas elaboradas pelo PPNE e que lhe são entregues pelos alunos, está especificado que, em caso de necessidade de auxílio ou dúvidas, o programa está disponível para ajuda; “E é isso. Eu fui e eles me ajudaram, me apoiaram, me falando o que que tinha, mas eu só fui depois que aconteceu uma coisa mais grave, mas fora isso, não tem”.

Quando o assunto foi direcionado a algum tipo de apoio específico que ela julgasse necessário, Helen enfatizou ser importante a questão da disseminação da informação acerca do assunto TEA. De acordo com ela, existem dois momentos que precisam ser levados em consideração; o primeiro é a desmistificação a respeito do TEA, mas atribui esse papel à universidade, que deve atuar informando a comunidade universitária a respeito do tema. Em decorrência disso, de acordo com o ponto de vista de Helen, no momento seguinte os próprios alunos com TEA se sentirão mais seguros de falar sobre si e solicitar ajuda quando necessário.

... é importante saber o porquê, como eu falei, quando você sabe qual é a fragilidade da pessoa, você evita que ela... e você conhece a fortaleza dela e você apóia... é mais fácil de lidar com certas situações. A gente tem que exigir, mas tem várias formas de exigir as coisas e sabendo como que é, fica mais fácil.

Helen nos contou que não utiliza recursos específicos para trabalhar com seus alunos com TEA, a não ser a intuição e a própria experiência pessoal: “só a minha intuição mesmo. A minha experiência como pessoa, não como profissional”.

A docente reiteradamente afirmou o quão importante julga a divulgação de informação a ser realizada pela universidade acerca do TEA e mostrou certa preocupação com estudantes e com possíveis atitudes de resistência de alguns docentes, de acordo com sua fala:

... eu acho que primeiro tem que explicar o que é, fazer um trabalho com os professores, é difícil, porque os professores acham que sabem tudo, então... na carreira profissional no início... tem uma dificuldade, mas se mostrar que não é nada demais, é apenas para agregar, acho que abrem... e aí depois convencer os alunos da importância de falar para o professor, não precisa falar para todos, mas para o professor acho que é importante. Mas antes tem que fazer um trabalho com o professor, senão, pode ter professor que reage mal e acaba causando uma situação... e pronto.

De forma a incentivar um professor novato no que concerne a como contribuir com a aprendizagem de alunos com TEA, Helen informou que descreveria sua experiência e a importância da empatia e de um olhar mais cuidadoso voltado para aquele aluno:

... eu explicaria que não é nada demais, que às vezes é muito mais fácil do que outros alunos que a gente julga que... na verdade é mais fácil para mim, eu ia explicar para ele tentar, né... ser mais sensível, só observar o que incomoda e o resto é estimular, mostrar, tentar integrar, de certa forma sempre tem aquele colega que tem mais afinidade e o que eu faço, quando eu não conseguia acessar o aluno, eu ia no amigo, então eu acho que isso é uma coisa interessante a ser feita.

#### **4.10.3 Desafios no ensino superior**

Helen informou que teve a oportunidade de lecionar a três alunos com TEA, ela relatou que um deles a entregou a carta do PPNE, outro ela teve ciência de que tinha TEA após um episódio em sala de aula e o terceiro apenas quando se formou, durante a cerimônia de formatura, ocasião em que contou a todos sobre o seu diagnóstico. Segundo ela: “e foi para mim uma experiência muito positiva, mostrando que tudo é possível”.

Segundo a professora, seu desafio maior esteve relacionado a um aluno com TEA, ocasião em que, durante uma prova, algo na opinião dela, estressante,

apresentou um episódio de surto. De acordo com Helen, como manejo, fez contato com esse aluno posteriormente para tentar entender o que havia acontecido, a fim de tentar evitar situações semelhantes no futuro: “primeiro tentei descobrir por que, o que levou a isso, o que fazia ele ter essa situação e fui procurar ajuda no PPNE”.

#### **4.10.4 Vivências da aprendizagem no ensino superior**

Na opinião de Helen, os alunos com TEA têm vários ganhos ao frequentar o ensino superior, além da autonomia adquirida nesse processo, o autorreconhecimento de que são capazes como qualquer outro aluno e que não são os únicos que supostamente apresentam algum tipo de dificuldade.

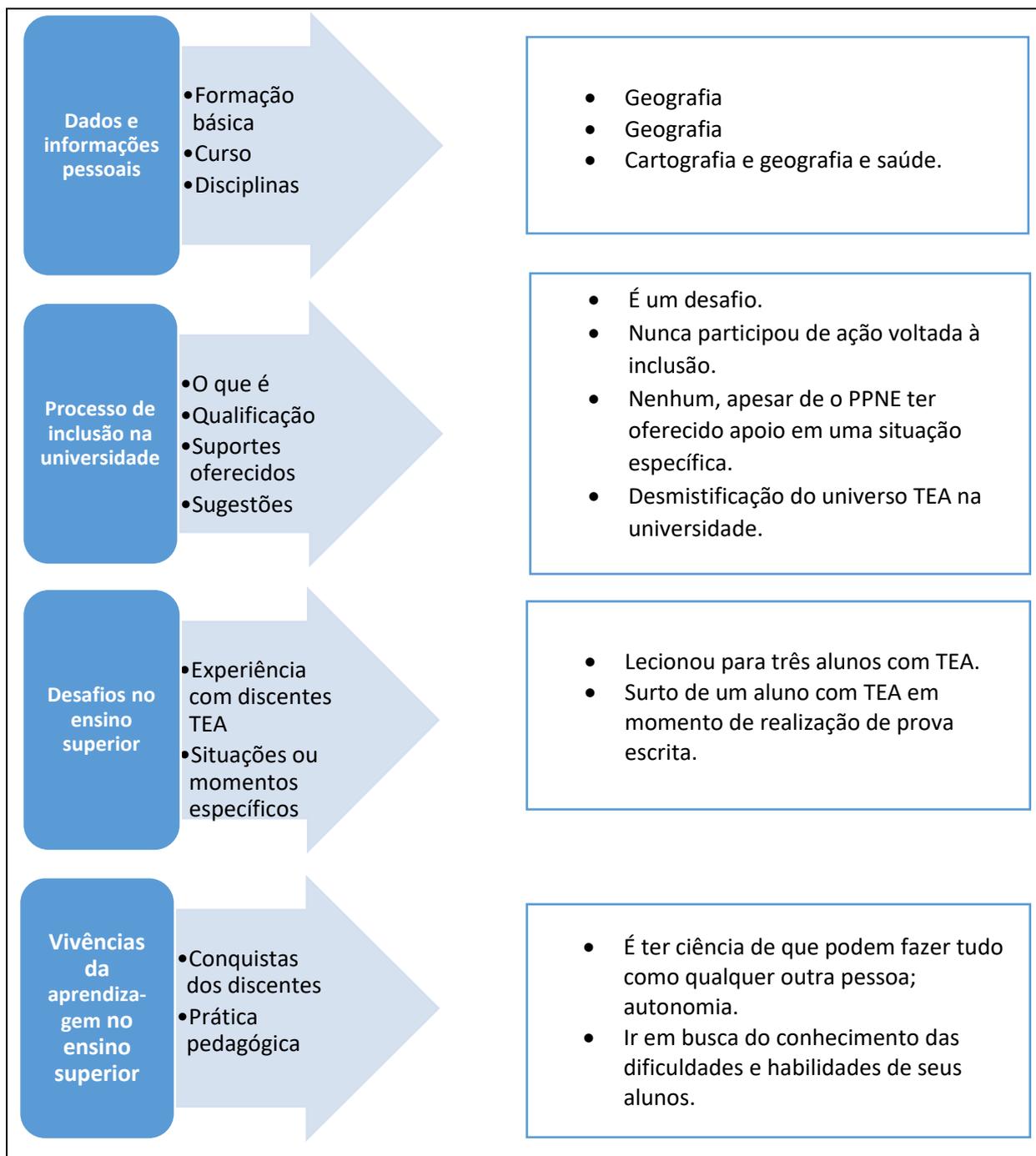
...primeiro eles vão saber que eles podem fazer tudo como todo mundo, como ele tem muita gente, talvez não com esse diagnóstico... e o ensino superior, como o objetivo dele é tornar a pessoa autônoma, né, eu acho que ajuda muito né, dá mais fortaleza, dá mais importância... eu acho isso.

Helen contou ainda desconhecer qualquer prática pedagógica que possa de alguma maneira promover a aprendizagem dos alunos com TEA, mas julga ser de suma importância e revelou a vontade de descobrir alguma, contudo, ela afirmou que uma atenção mais específica voltada ao aluno a fim de ajudá-lo pode ser sim considerada uma prática pedagógica, ela explicou:

... é uma prática pedagógica descobrir a fortaleza e a fraqueza das pessoas não deixa de ser uma prática, mas eu nunca vi ela formatada, direitinho, explicando como tem que fazer ou não, mas acredito que seria importante, mas eu não conheço nada.

Sob a ótica de Helen, os alunos com TEA têm conquistas significativas e a maior delas seria concluírem o curso. De acordo com a professora, o índice de desistência do curso está entre cinquenta a sessenta por cento e entre os alunos com TEA a desistência não chega perto desse número “e todos eles se formam, para você ver que eles conseguem muitas vezes e além daqueles que não teriam essa dificuldade, têm outras, mas essa não é a dificuldade deles.

Tem-se, na **Figura 12**, um resumo da entrevista com Helen.



**Figura 12** - Resumo da entrevista individual de Helen.  
Fonte: Autoria própria.

#### 4.11 CONSIDERAÇÕES DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS DOCENTES

Tal qual a análise das entrevistas dos discentes outrora, desenvolveremos, neste segundo momento, uma interpretação de narrativas sob a ótica de docentes buscando evidenciar os possíveis desafios e necessidades desses perante o processo de inclusão na vida acadêmica. Foram elementos de interseção diversos

apontamentos relatados pelos docentes, tais como a necessidade de informação sobre o transtorno do espectro autista no contexto universitário, carência de suportes fornecidos aos docentes pela universidade, bem como a falta de formação docente, conforme veremos a seguir.

#### **4.11.1 Dados e informações pessoais**

Foram entrevistados quatro docentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa, dentre eles, apenas um é do sexo masculino; Cecília e Helen são da área de humanas e Anísio e Anne são da área de exatas. Alguns desses docentes ministram disciplinas em outros cursos que não sejam especificamente de seus departamentos de origem, como é o caso de Anne, cuja disciplina, por ser introdutória, abarca diversos outros cursos da universidade.

#### **4.11.2 Processo de inclusão na universidade**

Em se tratando do processo de inclusão na universidade, a maioria dos docentes o descreveram como benéfico, contudo ainda incipiente para os estudantes com TEA, o que podemos observar na fala de Cecília: “é novo falar de inclusão e só agora que estou mais atenta com essas questões, por conta de estar recebendo alunos autistas, mas antes eu acho que nem se falava muito na universidade, isso é uma coisa atual, mas me falta conhecimento”. De acordo com Chahini (2016), é notório que há desconhecimento da sociedade e, em especial, dos educadores acerca do aluno “especial”, o que por vezes pode se configurar em expectativas, conflitos e concepções expressivamente distorcidas sobretudo as que dizem respeito ao potencial cognitivo dos referidos discentes.

Chama atenção a unanimidade em decorrência do fato de que todos os sujeitos entrevistados, quando indagados sobre a participação em alguma formação voltada para a inclusão, afirmarem que não têm absolutamente qualquer tipo de vivência voltado a esse âmbito, principalmente quando se trata de alunos com autismo. Os docentes, também de forma unânime, enfatizaram a falta de formação na área de inclusão em seus cursos de graduação, o que possivelmente resultaria em professores não preparados para a inclusão em sala de aula. Ressalta-se que a formação dos docentes é algo que merece atenção quando se aborda o assunto

inclusão, alguns docentes entrevistados se mostraram inseguros diante da possibilidade de receber um discente com TEA em sua disciplina, e essa sensação deve-se primeiramente à inexistência de formação, inabilidade e desconhecimento acerca do assunto, resultando em um ciclo vicioso, na fala de Helen:

... a gente não vê isso na universidade na nossa formação em nenhum momento... nem na graduação, nem na pós, então a gente aprende quando ela existe já. Então, não tem preparação nenhuma. E eu formo também alunos e a gente não prepara não!

Na educação superior, no contexto da educação inclusiva, é consenso o fato de que é imperiosa a participação do professor para que o processo de inclusão se materialize, embora reconheçamos que diversos sentimentos ou impasses possam ser experienciados pelos docentes no que tange a transição em torno da inclusão educacional.

Assim, o educador deve se permitir passar por situações nas quais assuma a posição de aprendiz, experimentando as angústias do não saber ou a percepção da necessidade de “aprender a aprender”. Acredita-se que dessa forma o professor possa rever alguns parâmetros que fundamentam seu modelo de aprendizagem, e portanto, adequar, ao século XXI, seu modelo didático. (CHAHINI, 2016, p. 72).

Os suportes como recursos de apoio a serem disponibilizados aos professores na universidade também foram alvos de apontamentos, Anne, no entanto, contou de forma taxativa que não obteve nenhum tipo de apoio advindo da universidade; os docentes Cecília, Anísio e Helen fizeram menção ao PPNE, mas deixaram transparecer que não conhecem sobremaneira a proposta do programa, bem como as atividades e suportes por eles oferecidos tanto para eles quanto para os alunos da universidade.

Foram dadas algumas sugestões com vistas a viabilizar o atendimento de discentes com TEA na universidade, dentre as opiniões, destaca-se como ponto central a questão da disseminação da informação no que concerne o assunto TEA a toda comunidade acadêmica. Cecília sugeriu que encontros com docentes fossem realizados com periodicidade a fim de ser explanado a eles o universo TEA, bem como mais ações realizadas pelo próprio PPNE também com essa finalidade, Anísio julgou importante a figura do tutor para o aluno, no entanto, frisou a necessidade de haver um vínculo entre eles, haja vista que, se não houver alguma afinidade, o

acompanhamento pode se tornar suscetível a não dar resultados frutíferos; Anne, por sua vez, apontou para o planejamento a ser realizado pela coordenação do curso, referiu que ela deve estar atenta aos professores que possuem mais habilidade no trato com alunos NEE e que essa estratégia pode fazer diferença no trabalho frente à turma, já Helen, salientou o quão necessário é a desmistificação do transtorno do espectro autista junto à comunidade universitária.

#### **4.12.3 Desafios no ensino superior**

Os docentes entrevistados afirmaram ter experiência com discentes com TEA, embora Anne tenha referido que oficialmente não tenha tido nenhum tipo de confirmação diagnóstica, afirmou que, por ministrar uma disciplina introdutória de seu curso, tem acesso semestralmente a um grande número de alunos e que, por isso, considera ter ministrado a vários aprendizes com autismo.

Face aos desafios aos quais se depararam ao longo do percurso acadêmico com tais alunos, os docentes narraram momentos em que houve dificuldade para entender as reais necessidades desses estudantes. Helen exemplificou que, devido a uma adversidade na realização de uma prova escrita, certa vez, um de seus alunos com TEA desencadeou uma crise, a qual ela nomeou como um surto. Como manejo frente a situações difíceis, todos os professores relataram que usam a subjetividade e sensibilidade a fim de identificar e ajudar o seu aluno em suas necessidades iminentes; apenas um deles recorreu ao PPNE em busca de auxílio.

Não obstante, creio que além de se ter o desejo de ser professor, o desejo de ensinar e aprender com seus aprendizes, urge a necessidade de compreender que muitas das respostas sobre o processo de aprender só podem ser conhecidas se o professor se propuser conhecer seu aprendiz, aquilo que ele está dizendo ou mesmo através de seu silêncio, que também tem um significado, mesmo que sejam de outras maneiras, inclusive de modos incomuns de se comunicar (ORRÚ, 2016, p.151).

Levando-se em consideração os desafios narrados pelos docentes e, baseando-se nos princípios norteadores da perspectiva histórico-cultural, é perfeitamente factível acreditar na aprendizagem dos alunos com TEA, tendo-se em vista que são sujeitos que aprendem a partir da prática de relações dialógicas, de ações acolhedoras em que o professor tem ação mediadora fundamental (ORRÚ, 1996).

Ambientes enriquecedores de práticas dialógicas, de olhares sensíveis às singularidades dos aprendizes (inclusive daqueles com autismo) repletos de sentidos e significados a partir de vivências reais, concretas, onde as relações sociais são sempre privilegiadas e os interesses dos aprendizes e suas habilidades são valorizados, favorecem, sem dúvida, o aprendizado do sujeito (ORRÚ, 2016, p. 159).

#### 4.12.4 Vivências da aprendizagem no ensino superior

Considerando a aprendizagem e as conquistas dos alunos com TEA, houve unanimidade entre os docentes ao afirmarem que sim, os alunos com TEA têm vários ganhos ao frequentarem o ensino superior. “A possibilidade de ter uma formação superior é um ganho” e “Ter direito como qualquer outro” foram algumas das respostas mencionadas pelos professores sobre essa questão.

No que se refere a práticas pedagógicas que poderiam promover a aprendizagem de alunos com TEA, Cecília, Anísio, Anne e Helen foram categóricos ao afirmarem desconhecê-las, a docente Anísio atrelou a formação profissional como fator condicionante para que possam adquiri-la:

... eu não sei nem qual nem por quê. Porque realmente precisa de formação, um pouco mais de instrução de como trabalhar com essas pessoas, mas eu não tenho essa formação, então não consigo visualizar.

Ainda nesse contexto, Helen acredita que um atendimento mais individualizado, focado na especificidade ou necessidade do sujeito, pode ser considerada uma ação de prática pedagógica, podendo viabilizar o desenvolvimento acadêmico daquele aluno, o que vai de encontro ao posicionamento de Orrú (2016):

O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes não é o de focar nas inabilidades, nos déficits, naquilo que os alunos não sabem fazer, tampouco direcionar a expressão do ser. Distintamente, é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse a sua maneira. O foco também não é que ele aprenda necessariamente os conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses, levando-se em conta que seus interesses também podem ser os mesmos interesses de seus outros colegas sem autismo. (ORRÚ, 2016, p.167).

Freire (1996), nos convida a pensar sobre a importância da reflexão crítica do docente sobre a prática. Segundo ele, é refletindo de forma crítica sobre a prática que se pode suscitar a melhorar as práticas que ainda estão por vir:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. E preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p. 17).

De uma forma geral, o grupo de docentes entrevistados assume um posicionamento tímido face à inclusão no ensino superior, com um recorte voltado principalmente para a formação docente. Verificamos, contudo, que esses sujeitos estão imbuídos na causa e partilham da ideia de que eles são também importantes mediadores no processo de consolidação da inclusão da universidade da qual fazem parte, desde que fundamentalmente munidos de instrução, informação e imersos em ações práticas que digam respeito à vida acadêmica de seus alunos com necessidades educacionais específicas.

## 5 DISCUSSÃO

Considerando os objetivos propostos no estudo, é chegado o momento de traçarmos um paralelo entre as narrativas de discentes e seus docentes sobre o processo de inclusão no contexto universitário.

O roteiro de entrevistas de ambos os grupos foi elaborado na intenção de preservar a fala espontânea dos respondentes na tentativa de identificar pontos de convergência, possíveis questionamentos, inquietações ou sugestões que não aqueles que pressupúnhamos que seriam revelados previamente através dos roteiros, o que possibilitou realizarmos inferências mais amplas sobre o processo de inclusão universitária, cerne da pesquisa. Diante disso, é relevante sinalizar aspectos que julgamos importantes.

### 5.1 ESCOLHA DO CURSO, PLANEJAMENTO DE CARREIRA E FUTURA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Por motivos diversos, os discentes, em sua maioria, iniciaram vários cursos antes de ingressarem naquele que realmente se identificaram e tiveram a possibilidade de explorar suas potencialidades e interesses, o que é fundamental de acordo com os autores da perspectiva histórico-cultural, cujos princípios têm permitido redefinir a forma pessimista na consideração dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Percebe-se que o constructo da satisfação com a graduação assume destaque na medida em que se relaciona com as escolhas pessoais do estudante, muito embora por vezes ainda manifestem dúvidas quanto à escolha do curso ideal e se de fato realmente é ideal: “entrei para engenharia, não gostei... entrei para ciências da computação, não gostei... e, pela terceira vez, entrei para línguas estrangeiras aplicadas só para formar mesmo” (Jerry) ou ainda na fala de Jacob: “não sei dizer o que eu nasci para fazer na vida... eu achei que era engenharia, só que não é isso”.

Muitos alunos tomam decisões sobre suas carreiras sem conhecimento suficiente sobre o curso escolhido ou a respeito do trabalho que irão começar a desenvolver, desconectados das informações sobre o campo profissional e desconhecendo as características pessoais relacionadas com a sua escolha profissional. Acrescenta-se a esses fatores justificável dificuldade de adaptação às novas organizações de trabalho, aos novos colegas, ao

ambiente que lhes é estranho, a uma nova cultura organizacional (BRASIL et al., 2102, p. 2).

É importante ponderar que a escolha do curso está diretamente relacionada com o planejamento para o futuro. Para isso, no entanto, há de se considerar as expectativas de vida a médio e longo prazo, as quais não estão definidas para a maioria dos entrevistados.

Segundo Brasil et al., (2012), para que haja um alinhamento da posição acadêmica do aluno com suas necessidades do mundo do trabalho faz-se necessário a análise de si, o que deve contemplar habilidades, inabilidades, interesses, inclinações profissionais, dentre outras, além uma análise dos cenários, envolvendo a situação econômica, mercado de trabalho e tendência das profissões. Trata-se de um processo um tanto complexo para qualquer indivíduo e um fator complicador àqueles com TEA e não compatível com as características diagnósticas desses, levando-se em consideração que em muitos momentos eles não conseguem entender e descrever suas próprias emoções “é meio impactante às vezes para você entender direito como as coisas funcionam, como as amizades funcionam, como o mundo funciona em si e como conseguir encaixar nele direitinho”. (Naoki).

O ingresso no ensino superior é uma transição que traz potenciais repercussões para o desenvolvimento psicológico dos jovens estudantes. Em primeiro lugar, ela representa muitas vezes a primeira tentativa importante de implementar um senso de identidade autônomo, tentativa esta traduzida por meio da escolha profissional (ou tentativa de escolha), que é uma tarefa típica do desenvolvimento na passagem da adolescência para a vida adulta (ERIKSON, 1976 apud TEIXEIRA et al., 2008, p. 1).

O ingresso na universidade pode ser considerado uma tarefa de desenvolvimento típica da transição para a vida adulta (TEIXEIRA et al., 2008), por isso, é comum e perfeitamente possível que expectativas sejam idealizadas e não correspondidas na realidade da vivência acadêmica, como no caso dos discentes entrevistados, cujos anseios em relação ao futuro trabalho parecem não estar definidos: “eu quero virar psiquiatra depois que eu descobri que eu sou autista” (Jacob).

Relevante fazermos um parêntese para explicitar que a amostra pesquisada de discente somente obteve o diagnóstico de TEA tardiamente “você percebe o tanto que a sua vida poderia ter sido diferente se você tivesse um tipo de apoio antes, se você pudesse saber como se realizar dessa realidade antes”. (Naoki). A maioria dos

participantes referiu bom desempenho escolar quando criança, o que pode ter influenciado no diagnóstico tardio.

É preciso pensarmos em espaços de reflexão dentro da universidade que serviriam de apoio para as questões de transição para a vida adulta que abrangem a escolha do curso, o planejamento da carreira e a preparação para a inserção no mercado de trabalho, a qual pode ser mais complexa para as pessoas com o diagnóstico de TEA em função de restrições inerentes. As palavras da docente Anne corroboram com esse pensamento:

“a gente está com alunos que estão numa idade que eles estão na transição para a idade adulta, que já precisam aprender a ser um pouco mais independentes mas eles ainda são um pouco crianças, então, é muito traumático. Então, se já é traumático para um aluno que não tem esse tipo de dificuldade, imagine para um aluno com esse tipo de dificuldade”.

De acordo com Leopoldino e Coelho (2017), é possível que, embora superem os obstáculos ao desenvolverem suas potencialidades, as pessoas com TEA encontrem novas dificuldades na transição para a vida adulta, a falta de preparo vocacional é uma delas. Adicionalmente, a literatura internacional também menciona a falta de serviços voltados para as pessoas com autismo após a saída do ambiente escolar, a partir da transição para a vida adulta, indicador de falta de suporte aos indivíduos (MEIRING et al., 2016 apud LEOPOLDILNO; COELHO, 2017, p. 142). O autor também nos diz que, a despeito de sua representatividade na população, no Brasil há poucas pesquisas que contemplam a inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho, justificando-se assim a necessidade de mais pesquisas a respeito do tema.

É fato que limitação na comunicação, na socialização e em comportamentos (por vezes repetitivos) fazem parte das características da pessoa com TEA, no entanto, não constituem obstáculo insuperável para a inserção no mercado de trabalho tendo em vista que, “as barreiras em relação ao ambiente laboral podem ser amenizadas com a atuação dos agentes públicos em eixos: preparação para a atuação profissional e incentivo à contratação” (LEOPOLDINO; COELHO, 2017, p. 151), sendo que a universidade exerce um papel importante nesse contexto, viabilizando a implementação de programas de acolhimento e de orientação vocacional/profissional que os ajude nesse percurso no sentido de compreender e se posicionar de forma diferente em relação a seus interesses e potencialidades, como

também no sentido de começar a pensar a construção de sua carreira e sua futura inserção no mercado de trabalho enquanto expectativa futura e projeto de vida.

Existem poucos programas e estudos sobre orientação profissional no ensino superior brasileiro, entretanto, os estudos realizados indicam a necessidade dessa orientação profissional para o jovem em transição para a fase adulta, o que pode ser consideravelmente importante para o planejamento da carreira e para a elaboração de metas futuras.

## 5.2 CONQUISTAS, DESAFIOS E NECESSIDADES COTIDIANAS DA INCLUSÃO

Como vimos antes, o ingresso na universidade pode ser considerado um marco na transição do jovem para a vida adulta, trazendo descobertas e também diversos desafios. “Se, por um lado, é uma etapa de vida constituída por sonhos e desejos em relação à idade adulta, é também um tempo de incerteza e ansiedade, sendo assim simultaneamente um tempo de novas liberdades e novos receios (ARNETT apud ANDRADE, 2010, p. 01).

Observou-se nas falas dos discentes que as dificuldades e conquistas relatadas foram em grande parte direcionadas às situações e atividades de sala de aula, pois esse tipo de acontecimento é comum após o ingresso no ensino superior e conseqüentemente gera mudanças que exigem a adaptação do indivíduo. (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016).

Na realidade das narrativas, notou-se que apenas um dos discentes referiu participação em projeto de extensão, feito que ele considerou importante para sua vida pessoal e profissional. Por outro lado, os demais alunos não mencionaram conquistas e/ou dificuldades sobre possíveis ações de participação na extensão universitária, participação em grupos de pesquisa com possibilidade de publicações e participação em eventos. O que as universidades estão fazendo no sentido de incentivar a participação dos discentes com diagnóstico de autismo na extensão e pesquisa, indo além das atividades de ensino e considerando o tripé ensino – pesquisa – extensão?

O estímulo da participação na extensão e na pesquisa é importante para o planejamento da carreira e para a futura inserção no mercado de trabalho. Além disso, a pesquisa pode ampliar as competências e conhecimentos adquiridos no contexto de sala de aula.

Para Leopoldino e Coelho (2017), as políticas e práticas relativas à inclusão no trabalho das pessoas com autismo devem abranger diversos eixos. Dentre eles, o fomento à produção científica que abrange: promoção de criação de grupos de pesquisa, promoção da realização de eventos, estímulos à pesquisa e publicação, e estímulos à extensão universitária.

É necessário o incentivo por parte da universidade. É importante que os docentes tenham a possibilidade de pensar e discutir sobre a inserção dos alunos com necessidades educacionais específicas em atividades de extensão e pesquisa. Na visão de Goulart (2004), o professor tem que ser o incentivador do processo de produção de conhecimento e não apenas o agente que ministra aulas. “Por essa razão, deve ele, mais que qualquer outro participante do processo, entregar-se à atividade da pesquisa, envolvido no princípio do aprender a aprender” (GOULART, 2014, p. 68).

Conforme colocaram os entrevistados, para eles é difícil perguntar uma dúvida para o professor, então como será conversar com ele sobre a possibilidade de participação em um projeto de extensão ou de iniciação científica? Baseando-se nessa indagação, para se falar em pesquisa, é necessário uma reflexão sobre a atuação do professor junto ao aluno durante esse processo, tendo em vista que o ato da criatividade e a valorização da individualidade são dois elementos fundamentais para que ela ocorra (GOULART, 2014).

Os discentes Mathew e Mary fizeram menção em seus relatos sobre três eixos da universidade. A discente relatou: “*gosto de todas as áreas, pesquisa, educação e extensão*”. Já o discente Matthew foi aprovado em um Pibic e expressou o quão importante significou para a sua vida pessoal e profissional, uma conquista em termos de desenvolvimento e aprendizagem:

“consegui entrar para o Programa de Iniciação Científica nesse semestre, no laboratório de eventos, com a orientação da professora Júlia Maia (nome fictício), agora estou fazendo um projeto de iniciação científica com moluscos aquáticos do Lago Paranoá”.

Em se tratando de conquistas, observou-se que são reconhecidas pelos alunos, no entanto, os desafios parecem pesar mais ao analisarmos os relatos sobre o percurso na universidade. Quando questionados sobre o que diriam a um calouro com diagnóstico de TEA, foram enfatizados os desafios e dificuldades em função do

diagnóstico e as possibilidades de transpô-los de forma individual, sem o suporte (ou redes de apoio) do contexto: “*não se deixar abalar pela sua condição, se você tiver algum problema você vai conseguir vencê-lo*”. (Naoki). Retomemos a Tabela 10 – Resumo das dificuldades relatadas pelos discentes com TEA para melhor análise.

Conforme vimos anteriormente, os discentes relataram dificuldades em áreas acadêmica, social, motor/sensorial, emocional e de relacionamento docente/discente. É fato que nem todas são comuns a todos os discentes, contudo, há aquelas que geraram convergência entre eles, como formas de avaliação serem repensadas, informações gerais que abrangem desde os suportes a que têm direito até os procedimentos administrativos universitários e principalmente a dificuldade ou necessidade de inserção social.

A inclusão requer uma mudança de paradigma educacional, o que culminará em reorganização de práticas pedagógicas e tudo aquilo que está ali contido, como formação de turmas, avaliação e gestão do processo avaliativo (MANTOAN, 2008). Ainda de acordo com a autora, a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações estão muitas vezes consolidadas pela rotina e burocracia, tendendo a engessar suas estruturas, tornando, desta maneira, utópico o cenário ideal de inclusão.

O direito à educação tem peculiaridades. É relevante considerarmos a perspectiva dialógica, confiar e dar voz ao aprendiz, é ele quem sabe as suas reais necessidades e o que poderia ser feito para atendê-las. Nesta perspectiva, entende-se como valiosos os preceitos de Vygotsky, onde a figura do mediador do conhecimento é fundamental nesse processo.

Com intento de servir de árbitro entre as ações, a mediação concretiza, ilumina e dá significado às ações, não na condição de determinar ou estabelecer-se como verdade única, mas como um elemento desencadeador de reflexões sobre a ação, iluminando a prática seguinte, que por sua vez não tem um fim em si mesmo. Por sua vez, estas interações bem sucedidas com um sujeito mais capaz são internalizadas e se convertem em competências autônomas (CINTRA; JESUÍNO; PROENÇA, 2011, p. 77).

Vygotsky, em sua teoria, defende o desenvolvimento potencial, cujas tarefas tendem a ser desenvolvidas com o auxílio de outrem, seja de alguém mais experiente, instrumentos e signos. Desta forma, é fundamentalmente possível a alteração no desenvolvimento de uma pessoa pela interferência de outra através da “Zona de Desenvolvimento Proximal”, definida como:

Ela é distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência do outro, seja de um adulto ou de um companheiro mais experiente, produz maior transformação e este processo acontece de forma diferenciada em cada pessoa. (CINTRA; JESUÍNO; PROENÇA, 2011, p. 79).

Estratégias acadêmicas podem ser re(pensadas): possibilidades de outras formas de avaliação, uso de recursos que possibilitem, também, o estudo individualizado com a utilização de plataformas e recursos EAD, cujas funcionalidades podem ser importantes, tendo em vista que o aluno poderá ler e fazer suas atividades de pesquisa de forma individual, considerando, de forma óbvia, as indicações dos docentes. Segundo os discentes entrevistados, as provas ainda são consideradas como formas conservadoras e confiáveis de avaliar a aprendizagem, contudo, foram várias as narrativas que evidenciaram a dificuldade em se adequar a esse instrumento avaliativo:

“eu sento sozinho e estudo e vou em alguém e peço ajuda quando tenho dificuldade. O professor me explicando ou uma pessoa me explicando é mais de boa que um professor explicando pra muita gente, assim, sabe... quando é alguém mais focado em mim é mais fácil entender. E eu fico com menos vergonha de perguntar as coisas”. (Jacob).

“eu particularmente não gostava, ainda não gosto né, de realizar prova, por exemplo, às vezes na prova eu sinto que eu não aprendo, não consigo estudar para a prova porque, sei lá, eu tenho mais facilidade hoje em dia para falar, se fosse um seminário ou se fosse só para fazer um trabalho escrito, eu sinto que aprendo mais, de certa forma”. (Naoki).

“o que precisa mesmo é uma forma diferente de eu mostrar o conhecimento que eu aprendi, porque não tem né? Essas formas arcaicas, porque o conhecimento não é por nota, uma prova não vai falar o meu conhecimento nunca, isso é arcaico pra mim”. (Mary).

A maioria dos professores entrevistados indicou que segue as orientações do PPNE em relação ao aumento do tempo de prova, entretanto, parece que isso não é suficiente diante das diversas necessidades dos alunos. Em seu relato, a docente Helen ratifica a dificuldade mencionada pelos alunos ao descrever um episódio presenciado em sala de aula durante a aplicação de prova aos seus alunos: “*um deles acabou tendo um surto*”.

Cintra, Jesuíno e Proença (2011), em “As possibilidades da EAD no processo de inclusão no ensino superior da pessoa com Autismo”, descreveram como exitosa a experiência da modalidade a distância implantada aos alunos com TEA do curso de Administração do Centro de Educação à Distância da Universidade Anhanguera - Uniderp, na qual, utilizando-se de elementos mediadores do processo, “ofereceu condições educacionais que transformaram as relações estabelecidas do educando com o conhecimento, dando-lhe segurança para desenvolver suas potencialidades (CINTRA; JESUÍNO; PROENÇA, 2011, p. 84). É preciso refletir o processo de aprendizagem como um processo singular. Os modelos educativos que são homogêneos estão ultrapassados e levam à exclusão.

A necessidade da inserção social foi tema conciliatório nas falas de todos os alunos no que pese a relevância para eles. De maneira geral, lamentam que a rede social seja restrita e eximem a universidade da participação no processo de viabilizar ações que possam estimular as relações interpessoais desses indivíduos.

“O que eu queria era um jeito de facilitar a socialização, mas isso eu também não tenho ideia de como fazer e o PPNE acho que não pode me ajudar também”. (Jerry).

No que tange as relações interpessoais, os pressupostos de Vygotsky são de extrema contribuição, pois, segundo sua teoria, as funções psicológicas do indivíduo têm origem social. “A família, a escola e seus elementos constituintes – pais, irmãos, professores, colegas, amigos – fazem parte desse universo histórico-cultural e servem de elo intermediário entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (COSTA, 2006, p. 236).

As interações sociais descritas pelos discentes abriram espaço para que narrassem sobre suas emoções. Quatro dos cinco alunos declararam doenças emocionais como ansiedade e quadros depressivos; estão em acompanhamento médico e sob tratamento medicamentoso. De acordo com Cerchiari (2004), os problemas psicossociais são comuns entre a comunidade universitária e quando não avaliados ou tratados adequadamente, podem levar a evasões, o que pode ser oneroso tanto para o ensino público, quanto para a sociedade e, principalmente para o próprio estudante.

### 5.3 NECESSIDADE DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação e prática docente foram mencionadas continuamente nas entrevistas dos grupos de discentes e docentes, e denotou alinhamento entre algumas opiniões.

Apesar de alegarem experiência com alunos com TEA, em suas narrativas todos os docentes afirmaram não possuir qualquer tipo de formação voltada à inclusão. Embora todos tenham ou tenham tido alunos com NEE em suas classes, os docentes não negaram a insegurança de suas práticas junto a esses alunos, a qual atribuíram a fatores como a já mencionada falta de formação, desconhecimento de informações acerca das especificidades dos alunos com TEA (e com outros diagnósticos) e a carência de suporte a eles oferecidos pela universidade.

A falta de informação sobre o universo TEA foi também motivo de queixa dos discentes. Alguns deles, convictos do desconhecimento do TEA pela sociedade, relataram que preferem se abster de falar sobre sua condição a professores e colegas com receio de que haja exclusão. Nesse sentido, houve relatos impactantes, que merecem destaque:

“as pessoas não sabem o que é isso, então eu prefiro que elas não saibam nem um pouco, porque senão eu ia ter que dar uma palestra toda vez que eu explico. A pessoa, quando você fala de autismo, ela fecha o cérebro”. (Naoki).

“não adianta falar para elas, é melhorar elas acharem: “ah, é um cara tímido, um cara excêntrico...” claro que eu sofro um pouco por causa disso, só que é muito menos pior do que alternativo”. (Jerry).

“teria que ter um jeito de educar as pessoas, porque eu não falo para as pessoas... ninguém sabe que eu sou, só a minha família, e vai continuar assim até sei lá quando”. (Jerry).

Infere-se através das narrativas acima, o quanto a desinformação acerca do autismo pode ser nocivo às emoções dos alunos. Nesses casos, se abstêm de falar sobre sua condição com receio de gerarem conceitos deturpados, o que se materializou na fala de uma das docentes entrevistadas:

“por que eu acho que ele pode ser talvez agressivo. Eu vi outros agressivos, não sei se autistas, mas eu vi alguns alunos agressivos em (e situação de pressão, que qualquer aluno talvez tivesse um jogo de cintura, mas eu vi um aluno em campo muito agressivo e depois olhou assim pra mim...mas eu fiquei chocada. Não sei...” (Cecília).

Como vimos, é preciso enfatizar que a falta de informação adequada e direcionada pode gerar uma visão estereotipada dos alunos com TEA e com NEE. Ora, em princípio qualquer aluno pode ser agressivo. Aliás, esses alunos podem estar na sala de qualquer professor.

Além disso, existe o preconceito por parte da sociedade na qual muitas vezes são criados mitos e inverdades acerca desse transtorno. Assim sendo, compreender o autismo é abrir mão de conceitos previamente formulados é lançar-se em um mundo desconhecido e misterioso, mas para tanto é preciso atuar de forma ética e comprometida com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. (MORAES; RODRIGUES; FRANÇA, 2014, p. 10).

É certo que há uma lacuna na formação inicial de grande parte dos professores referente à inclusão de alunos com NEE em sala de aula, necessário, portanto, refletir como vem se dando esse processo, já que são agentes fundamentais para o desenvolvimento do aluno. Nessa vertente, o que a universidade está fazendo em relação à formação continuada do professor sobre a inclusão?

A formação de professores deve ser repensada, oportunizando aos docentes ampliarem seus conhecimentos sobre questões relativas a diversas áreas, permitindo a capacidade de praticar o acolhimento à diversidade e a abertura de práticas inovadoras, assim, planejando suas aulas de acordo com as necessidades dos aprendizes.

Mantoan (2003) nos dá subsídios fundamentais para entendermos as relações entre formação docente e a inclusão. Segundo a autora, não há receitas, a inclusão não obriga práticas de ensino específicas e individualizadas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender “os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (MANTOAN, 2003, p. 36).

A nosso ver, os professores devem se conscientizar sobre as responsabilidades que a inclusão necessita, o que exige comprometimento com a busca por informação e capacitação, e claro, com a aproximação das resoluções vigentes sobre o tema. Valendo-se que o docente é um mediador e não um mero transmissor de conteúdos, a inclusão impõe a pensar na aprendizagem como um processo singular que abrange práticas pedagógicas diversificadas na busca da construção do conhecimento do educando.

## 5.4 PROGRAMAS, SUPORTES E SUGESTÕES

A inclusão demarcou um período de conquistas e de direitos das pessoas consideradas público-alvo da educação especial em relação ao acesso, à permanência e ao atendimento educacional especializado na educação superior. Nasce, portanto, a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais. Na Universidade de Brasília não foi diferente.

Importante lembrar, também, que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em relação ao direito à educação, assegura, entre outros, o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando 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 (CHAHINI, 2016, p. 94).

O Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE da UnB atende aos membros da comunidade universitária. O seu objetivo é estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades específicas e assegurar sua inclusão por meio da garantia de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento.

O PPNE foi deveras citado e sua coordenação parabenizada por ambos os grupos entrevistados, todavia, nos deparamos com falas incompletas a respeito, o que evidenciou o desconhecimento da íntegra das ações, atividades e suportes oferecidos pelo programa.

“O PPNE é bem aqui, eu passava por lá todo dia e não enxergava, então era eu que não enxergava! E aí fui conhecendo... (docente Cecília)”.

Quando questionados sobre os suportes que são oferecidos pelo PPNE, os discentes em geral mencionaram a tutoria e tempo adicional de prova. Já os docentes, também de maneira ampla, citaram apenas a carta de apresentação do aluno que, de acordo com eles, nem sempre é entregue. Em alguns casos, a carta não é recebida no início do semestre, inviabilizando qualquer planejamento prévio a ser realizado pelo docente.

Faz-se necessário explicar que o docente apenas fica ciente de que receberá em sua turma um aluno com necessidades educacionais específicas através da carta de encaminhamento, a qual geralmente é entregue pelo próprio aluno. Entretanto,

essa ação tem a necessidade de ser repensada, pois os alunos, por algum tipo de receio ou constrangimento, podem optar por não entregá-la. O caso do aluno Jerry pode justificar essa afirmação: “eu não entreguei carta porque acho que não teria feito muita diferença”. Também na fala de uma docente: “quando ele quer que você saiba, ele traz uma carta do PPNE explicando, senão, você não sabe”. (Helen).

Nesses casos específicos, como a figura do docente poderá auxiliar o seu aluno com NEE se ele desconhece a existência de um discente com tais especificidades?

Houve pontos de contato no que tange às sugestões dos grupos com vistas ao melhor atendimento dos discentes com TEA; o acolhimento e informação foram frequentemente mencionados.

É comum que os alunos sejam desligados por falta de conhecimento e informação sobre determinados procedimentos. No caso dos alunos com NEE é importante enfatizar essas questões, pois eles enfrentam outros desafios. O acolhimento pode abranger desde a apresentação dos espaços da universidade, os apoios que o aluno pode dispor, até a explanação dos procedimentos administrativos importantes para o aluno com apresentação dos sites/páginas da UnB onde eles podem obter informações. Os discentes não estão esclarecidos, eles colocaram que passaram por risco de desligamento, reprovações e diversas dificuldades simplesmente por carência de informação.

Dos cinco discentes, apenas um referiu ter tido bom acolhimento, no entanto, esse fora realizado por veteranos de seu próprio curso, que lhe apresentaram os projetos do centro acadêmico e os trabalhos de campo que lá estavam sendo desenvolvidos. Ressalta-se, contudo, que isso não pode ser considerado um acolhimento específico para pessoas com necessidades educativas específicas. É preciso revisar também a forma com que tem acontecido o acolhimento desses alunos na universidade. Todos os alunos estão participando dos programas de acolhimento? O acolhimento para calouros só acontece no começo do semestre?

O desconhecimento sobre os suportes em sua totalidade oferecidos pelo PPNE foi uma queixa importante dos grupos. Apesar da ciência de sua existência, pouco sabem sobre as funcionalidades e apoios oferecidos. Isso indica que há imperiosa necessidade de divulgação entre os professores dos suportes que esses alunos têm no contexto da UnB. Como o professor pode indicar um suporte para o seu aluno se ele não estiver ciente do mesmo? A divulgação tem que ser constante e, de preferência, nos espaços que os professores frequentam. O PPNE precisa pensar em

diferentes estratégias de divulgação dos suportes por eles oferecidos. Nesse sentido, a docente Cecília fez uma sugestão: “por exemplo, o PPNE vir aqui dar uma pequena palestra no início do semestre... eu acho que faz a diferença, sabe?”

Acrescenta-se que, conforme reconhecido pelos docentes, o PPNE conta com poucos funcionários para uma demanda que aumenta a cada dia. Sendo assim, o intuito desse trabalho é sinalizar a necessidade de um olhar especial para o programa, no sentido de ampliar suas possibilidades e recursos.

Como dito anteriormente, vale reforçar a ideia da disseminação de informação sobre o universo do TEA. Os discentes, em sua maioria, optaram por não expor sua condição por receio de exclusão, pois, em sua concepção, as pessoas têm uma visão pré-estabelecida e errônea quando o assunto é autismo. Os docentes afirmam que desconhecem as especificidades do transtorno e, além disso, às vezes não sabem quem são e nem quantos alunos têm em sua sala com essa especificidade. Ambos os grupos sugerem que a universidade ceda momentos de diálogos sobre o tema, maior divulgação sobre o assunto para a comunidade acadêmica, bem como espaços de formação inclusiva para os docentes.

O PPNE, em seu sítio na internet, disponibiliza informações acerca do Programa e atividades lá realizadas. Em sua aba “Cursos, palestras e eventos”, os últimos eventos realizados são vídeos datados entre os anos de 2012 a 2018. Não há previsão de cursos, palestras ou encontros que tratem de inclusão divulgados na página ora referida.

Com vistas ao aperfeiçoamento profissional de docentes e servidores técnico-administrativo, a UnB possui a Coordenadoria de Provimento - Procap, que visa oferecer o acesso a cursos presenciais e a distância, visando a aquisição de competências e atualização de conhecimentos. A coordenadoria, cujo objetivo é ampliar e democratizar oportunidades de capacitação, oferece treinamentos ao servidor sem que haja necessidade de retirá-lo de seu ambiente de trabalho, a partir do uso da Internet.

Entretanto, chama-nos atenção a existência de poucos espaços de formação sobre o tema que nos ocupa, conforme mostram **Figura 13**, **Figura 14** e **Figura 15**, sobre os cursos oferecidos de 2018 até o ano atual. Com essa constatação pretende-se sinalizar a necessidade de ampliar os espaços de formação docente sobre o tema, assim como a importância de parcerias entre as instâncias que podem trabalhar em conjunto para essa formação.

**Últimas Notícias**

## CRONOGRAMA DE CURSOS - 2018

CURSO	MODALIDADE	DATA
Workshop Gestão de Compras na UnB	Presencial	Fevereiro
Noções Básicas do Pacote Office: Word, Power Point e Excel	Presencial	Março
Habilidades Sociais - Turma 1	Presencial	Março
Excel Intermediário	Presencial	Abril
SEI – Sistema Eletrônico de Informações - Turma I	Presencial	Abril
SCDP - Sistema de Concessão de Diárias e Passagens	Presencial	Abril
Aprendendo em Cursos EaD	EaD	Abril
Gestão Universitária	EaD	Abril
Operando o Consiafi - Turma I	Presencial	Maio
Habilidades Sociais - Turma 2	Presencial	Maio
Processos e Sistemas de Pós-Graduação	Presencial	Maio
Apresentação de Alto Impacto	Presencial	Maio
Mídia training	Presencial	Maio
Gestão de Documentos	EaD	Maio
Desenvolvendo Equipes	EaD	Maio
Gestão de Projetos (Nível Básico)	EaD	Maio
Inclusão de Pessoas com Deficiência	Presencial	Junho
Excel Avançado	Presencial	Junho
Software R – Básico	Presencial	Junho
Processos e Sistemas de Graduação	Presencial	Junho
Metodologia Científica e Elaboração de Projeto de Pesquisa (Preparatório para Mestrado e Doutorado)	Presencial	Junho
Gestão de Conflitos	EaD	Junho
SEI – Sistema Eletrônico de Informações - Turma II	Presencial	Julho

**Figura 13** - Cronograma de cursos PROCAP 2018.

Fonte: [http://www.capacitacao.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=665&Itemid=409](http://www.capacitacao.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=665&Itemid=409)

=665&Itemid=409

**PROCAP – CURSOS 2019**

CURSO	Modalidade	MÊS DE REALIZAÇÃO
Treinamento SIG/UnB – Implementação do Módulo de Projetos - Turma 01	Presencial	Janeiro
Treinamento SIG/UnB – Implementação do Módulo de Projetos - Turma 02	Presencial	Janeiro
Workshop – Descentralização do SCDP - Turmas 1 a 5	Presencial	Janeiro a Março
Gestão e Fiscalização de Contratos	Presencial	Fevereiro
Treinamento Compras/Licitações - Sijac	Presencial	fevereiro
2019: Dez passos para uma alimentação mais saudável. (Encontro 1)	Presencial	Fevereiro
2019: Dez passos para uma alimentação mais saudável. (Encontros 2 e 3)	Presencial	Março
Elaboração de Projeto Básico e Termo de Referência	Presencial	Março
Análise da Dados Textuais com Iramuteq	Presencial	Março
Workshop Para Interlocutores de Compras da Unb - Turma 01	Presencial	Março
Workshop Para Interlocutores de Compras da Unb - Turma 02	Presencial	Março
2019: Dez passos para uma alimentação mais saudável. (Encontros 4 e 5)	Presencial	Março
Curso SEI	Presencial	Abril
Oficinas de Habilidades Sociais	Presencial	Abril
Excel Intermediário	Presencial	Abril
Aprendendo em Cursos a Distância	EaD	Abril
Gestão de Documentos Aplicada à UnB	EaD	Abril
Gestão de Conflitos	EaD	Abril
Inclusão de Pessoas com Deficiência	Presencial	Maio
Habilidades Sociais para Gestores	Presencial	Maio

**Figura 14** - Cronograma de cursos PROCAP 2019.

Fonte: [http://www.capacitacao.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=665&Itemid=409](http://www.capacitacao.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=665&Itemid=409)

Figura: Cronograma de cursos PROCAP 2020/2021

Cronograma de execução - 2020/2021		
Nome do curso	Status	Previsão
PDI e políticas de governança e integridade na Universidade de Brasília	A desenvolver	1º semestre de 2021
Gestão de Projetos - nível intermediário	Desenvolvido (ead)	Aguardando retorno do SIPEC
Gestão de Conflitos	Desenvolvido (ead)	Aguardando retorno do SIPEC
Diversificando as estratégias em sala de aula	A desenvolver (ead)	Aguardando retorno do SIPEC
Construção de salas de aula no moodle	Desenvolvido (ead)	08 de setembro a 11 de outubro/20
Análise de dados textuais via Iramuteq	Desenvolvido	1ª quinzena de agosto/20
Técnicas de coleta de dados qualitativos e quantitativos	A desenvolver	2ª quinzena de outubro/20
As melhores práticas no planejamento e execução de projetos acadêmicos	A desenvolver	2º semestre de 2021
Autodesenvolvimento docente: seguindo múltiplas trilhas	A desenvolver	2º semestre de 2021
Excel	A desenvolver (ead)	05 de outubro a 01 de novembro/20
Oficina de elaboração de relatórios técnicos	A desenvolver	2ª quinzena de outubro/20
Gestão de Secretarias de Graduação	A desenvolver	2º semestre de 2021
Gerenciamento de Conteúdo WEB - CMS Joomla	Desenvolvido	1ª quinzena de agosto/20
Endomarketing na UnB	A desenvolver	2º semestre de 2021
Saúde e Segurança em Laboratórios	Desenvolvido	2ª quinzena de agosto/20
Aperfeiçoando o atendimento ao usuário na UnB	Desenvolvido (ead)	31 de agosto a 27 de setembro/20
Saúde e Segurança em Saídas de Campo	Em desenvolvimento	1º semestre de 2021
Ética no contexto de trabalho	Desenvolvido (ead)	27 de abril a 24 de maio/20
Habilidades Sociais para Gestores	Desenvolvido	2ª quinzena de outubro/20
Habilidades Sociais	Desenvolvido	2ª quinzena de setembro/20
Produção de eventos culturais e de extensão	A desenvolver	2º semestre de 2021
Processo de compras na UnB	A desenvolver	2ª quinzena de outubro/20
Ciclo de Oficinas do SIG	A desenvolver	Sob demanda
Gestão de patrimônio interno da UnB	A desenvolver	2ª quinzena de julho/20
Conhecendo o SISGEN como instrumento de apoio à pesquisa científica e tecnológica	A desenvolver	2º semestre de 2021
Gestão de documentos e o uso do SEI na UnB	Desenvolvido (ead)	20 de abril a 25 de maio/20
Produção e difusão de eventos científicos e tecnológicos	A desenvolver	2º semestre de 2021
Produção de textos oficiais na UnB	Desenvolvido (ead)	04 de maio a 31 de maio/20
Consiafi na prática	Desenvolvido	2ª quinzena de agosto/20
Organização de eventos institucionais: do planejamento à prestação de contas	A desenvolver	1º semestre de 2021
Gestão do Conhecimento e Inovação	A desenvolver	1º semestre de 2021
Agências de fomento à pesquisa e inovação: como se adequar	A desenvolver	1º semestre de 2021
Gestão Universitária	Desenvolvido (ead)	25 de maio a 21 de junho/20
Orçamento Público na UnB	Desenvolvido (ead)	24 de agosto a 27 de setembro/20
Planejando por meio do Briefing	A desenvolver	2º semestre de 2021
Capacitação para tutoria em ead	Desenvolvido (ead)	18 de maio a 21 de junho/20
Utilizando o E-MEC	A desenvolver	2ª quinzena de setembro/20
Melhores práticas em compras internacionais	A desenvolver	1ª quinzena de outubro/20
Desenvolvimento de componentes Joomla	Desenvolvido	Conforme cronograma do demandante
Front-end avançado	Desenvolvido	Conforme cronograma do demandante
Kubernets	Desenvolvido	Conforme cronograma do demandante
IPv6	Desenvolvido	Conforme cronograma do demandante
Gestão de Secretarias de Pós-graduação	A desenvolver	2º semestre de 2021
Concurso público e seleção de docentes	A desenvolver	1ª quinzena de outubro/20
Ambientação de Servidores	A desenvolver	Conforme posse de novos servidores
UnB Diversidade - Ciclo de Palestras	A desenvolver	2º semestre de 2020
Formação de Instrutores	A desenvolver	1º semestre de 2021
Preparação para aposentadoria	Desenvolvido	1ª quinzena de novembro/20
Metodologia Científica e Elaboração de projeto de pesquisa	Desenvolvido	1º semestre de 2021

Figura 15 - Cronograma de cursos PROCAP 2020/2021.

Fonte: [http://www.capacitacao.unb.br/images/Cronogrma\\_Cursos\\_EaD\\_2020\\_atualizado.jpg](http://www.capacitacao.unb.br/images/Cronogrma_Cursos_EaD_2020_atualizado.jpg)

Como explicitado outrora, a saúde mental dos alunos foi fruto de intensa inquietação dos grupos entrevistados. Como vimos, os discentes respondentes se disseram acometidos por doenças de cunho emocional. Houve a sugestão de docentes e discentes para que a universidade realizasse o acompanhamento desses alunos no que diz respeito à saúde mental de seus sujeitos.

“Alguns alunos, eu não diria tanto para autistas, mas existem outros alunos desses, como alunos esquizofrênicos que precisa ter algum tipo de apoio

porque não é tão fácil às vezes lidar com esses alunos, eles não são estáveis assim, então às vezes até para o professor é difícil manter...” (docente Anne). “Eu acho que a UnB poderia oferecer esse tipo de... ou pelo menos os sistema público poderia oferecer melhor esses atendimentos psicológicos ou pelo menos saber divulgar sobre. (discente Naoki).

A Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU) foi instituída na universidade com o propósito de promover a saúde da comunidade universitária, realizando ações de prevenção, promoção de saúde e de atenção psicossocial. Constatou-se, no entanto, a necessidade de maior e melhor divulgação também desse programa, tendo-se em vista que os alunos e professores entrevistados neste estudo desconhecem mais esse suporte disponível àqueles que dele poderiam se beneficiar.

Concordamos com Almeida (2005) que a escola não pode garantir a saúde mental do aluno, pois não há possibilidade de assegurar uma educação previsível, no entanto, pode reconhecer no aluno a sua subjetividade e conceder-lhe a palavra e a oportunidade de expressar suas emoções.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou conhecer alguns aspectos do processo de inclusão de universitários com TEA na Universidade de Brasília sob o olhar desses próprios discentes e de seus docentes.

Foi possível verificar maneiras de enfrentamento em situações difíceis vivenciadas pelos grupos e entender o contexto da inclusão sob o ponto de vista deles. Partindo desse conhecimento, apontamos as conquistas dos estudantes com TEA em nível de desenvolvimento e aprendizagem, bem como as percepções sobre os desafios e as necessidades experienciados pelos grupos entrevistados. Ademais, acreditamos que foram suscitadas reflexões sobre atitudes e práticas educacionais e mesmo a provocação de inovação dessas práticas. Desta forma, consideramos ter alcançado os objetivos específicos propostos no estudo.

A inclusão de pessoas com TEA no ensino superior, para além de uma prerrogativa legal, já é uma realidade. A participação desses estudantes no espaço acadêmico contribui para a transformação acadêmica, pois exige que o sistema educacional se atualize.

No contexto deste estudo, os relatos dos discentes entrevistados nos mostraram uma grande diversidade de experiências relacionadas ao ingresso na universidade, muitos deles, inclusive, ingressaram anteriormente em outras graduações que não as atuais. Foram narradas situações de solidão, de insatisfação com o curso, com docentes, com as amizades ou com a falta delas e com desconhecimento dos programas de apoio oriundos da universidade. Muitos estudos apontam que o ingresso na universidade coincide com a transição do jovem para a idade adulta, o que traz uma série de mudanças de caráter emocional aos estudantes. Essa experiência pode impactar não apenas pelas demandas universitárias, mas principalmente porque provoca uma mudança de vida, o que exige do aluno o desenvolvimento de respostas adaptativas que vão de encontro a um conjunto de situações desafiadoras frente à sua própria vida (TEIXEIRA et. al., 2020), algo complexo a todos, mas talvez com peso maior ao aluno com TEA, que por vezes não consegue lidar com suas próprias emoções, conforme especificado por alguns dos discentes entrevistados.

É essencial que informações de qualidade relativas à vida acadêmica e aos programas de apoio existentes sejam providas aos alunos com necessidades

educacionais específicas de maneira que esse público possa usufruir efetivamente e sem dificuldades dos benefícios que a universidade dispõe. No tocante aos docentes, foi também possível identificar que as ações institucionais precisam ser reavaliadas e ampliadas, pois as informações chegam de forma tímida àqueles que trabalham diretamente com os acadêmicos com necessidades educativas específicas.

Embora a formação docente universitária para trabalhar com o aluno com TEA não corresponda ao intento da desta pesquisa, constatamos que ela encontra-se em fase embrionária, notamos docentes engajados na causa, mas o trato e a especialização com esses sujeitos acontecem de maneira subjetiva, ou seja, de acordo com a sensibilidade, empatia ou disponibilidade do professor para lidar com o seu aluno. A figura do docente como mediador do processo da construção do conhecimento é determinante, dado o contínuo contato com o estudante. A formação inicial e continuada torna-se imperiosa, cabendo à universidade fomentar cursos de especialização e/ou aportes teóricos e práticos a fim de proporcionar sujeitos qualificados e capazes de re(criar) uma instituição verdadeiramente inclusiva e, parafraseando a discente Mary “com atendimento individualizado e humano”.

Diante da realidade exposta, várias propostas podem ser apresentadas como mobilização imediata dos recursos já existentes na UnB para maior apoio inicial e de acompanhamento de discentes com TEA e seus docentes nas dimensões acadêmica e pessoal, as quais serão propostas no produto técnico deste trabalho.

Apesar de atual e abrangente, existem poucas pesquisas sobre a temática e, no que diz respeito à contribuição acadêmica deste estudo, busca-se ampliar a discussão na tentativa de incentivar que outros trabalhos sobre pessoas com autismo no ensino superior possam ser produzidos, visto que, o ingresso e a permanência de alunos com TEA é uma realidade no contexto universitário.



Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado Profissional - PPGEMP

**Produto Técnico: Relatório conclusivo com sugestões para melhorias da inclusão de alunos com TEA na vida acadêmica**

Dissertação de Mestrado

OLHAR DE DISCENTES COM TEA E DE SEUS DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNB.

Luana Lopes Bandeira

Orientação: Profa. Dra. Alia Maria Barrios González



BRASÍLIA - DF

2020

## **1) APRESENTAÇÃO**

O presente relatório deriva da Pesquisa de Mestrado intitulada: “Olhar de discentes com TEA e seus docentes sobre o processo de inclusão na UnB”. É de autoria de Luana Lopes Bandeira, sob orientação da Professora Dra. Alia Maria Barrios González. Foi originado através dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e retratou, por meio das narrativas de 5 (cinco) discentes com diagnóstico de TEA e 4 (quatro) docentes que fazem parte do escopo da Universidade de Brasília, a percepção desses sujeitos sobre as conquistas, desafios e necessidades perante o processo de inclusão na vida acadêmica.

### **1.1 Objetivos**

O objetivo desta proposta é evidenciar a importância do Núcleo de Acessibilidade da UnB – PPNE e propor caminhos para aprimoramento de suas ações levando-se em consideração os achados revelados na pesquisa ora citada mas de modo a reforçar a sustentabilidade dos esforços já realizados pelo programa.

## **2) REALIDADE VIVENCIADA PELOS DISCENTES**

Todos os discentes entrevistados conhecem e usam os suportes oferecidos pelo PPNE. Alguns enfatizaram a importância de alguns recursos como o programa de tutoria e o tempo adicional para a realização de provas. Os discentes avaliam e reconhecem o programa como relevante para sua experiência acadêmica, sinalizando alguns aspectos que podem ser repensados de acordo com suas necessidades.

Diversos foram os pontos conciliativos evidenciados entre as narrativas dos discentes tais como: a necessidade de maior divulgação dos programas institucionais destinados à diversidade, tanto para esse próprio público quanto para a comunidade universitária em geral, necessidade de ações que viabilizem a socialização dos indivíduos com TEA, bem como a disseminação de informações e orientações na universidade sobre o universo TEA.

### 3) REALIDADE VIVENCIADA PELOS DOCENTES

Todos os docentes têm ciência da existência do PPNE. Referem que julgam importante o envio da carta com orientações para o atendimento dos alunos com NEE e avaliam as ações do programa como relevantes para toda a comunidade acadêmica, além de reconhecerem os esforços do programa para atender alunos e professores, apesar de possuir poucos funcionários para a execução de suas atividades. Foram unânimes em apontar a necessidade de formação que envolva a participação do programa, uma vez que eles alegam que não têm qualquer formação e/ou especialização na área de inclusão.

Os suportes, como recursos de apoio disponibilizados aos professores na universidade, foram alvos de apontamentos. Uma das docentes referiu que não obteve nenhum tipo de apoio advindo da universidade; os demais docentes fizeram menção positiva ao PPNE, contudo, deixaram transparecer que não conhecem sobremaneira a proposta do programa, bem como as atividades e suportes por ele oferecido tanto para docentes quanto para os alunos da universidade. Embora engajados na inclusão, referem-se inseguros por desconhecer como lidar com as especificidades de seu aluno com NEE.

### 4) SUGESTÕES DE AÇÕES PARA O PROGRAMA

Neste tópico, tem-se o objetivo de apresentar sugestões com vistas a aprimorar o atendimento oferecido pelo programa, considerando as necessidades e experiências relatadas pelos sujeitos da pesquisa. Ressalta-se que as questões elencadas abaixo foram retiradas do roteiro de entrevista específico de cada grupo e que, nas respostas, tanto discentes quanto docentes, falaram de experiências que envolvem o programa, por ser uma referência importante para eles.

Discentes

#### QUESTÃO AVALIADA

Você poderia contar como se sentiu ao entrar na UnB? Você se sentiu acolhido?

## APONTAMENTOS

A resposta foi negativa para quatro dos cinco discentes. Apenas um aluno referiu que houve boa recepção e apresentação das dependências da universidade, projetos e atividades de sua faculdade, mas que foi realizada pelos veteranos de seu curso. Ademais, os discentes não estão informados; relataram que foram reprovados, tiveram possibilidade de desligamento e inúmeras dificuldades geradas por falta de informação de maneira geral.

## AÇÃO PROPOSTA

Considerando as questões levantadas pelos discentes, achamos importante ressaltar a necessidade de aprimorar o acolhimento ao estudante com NEE, que pode ocorrer de várias formas. O aluno acima citou o acolhimento realizado pelos veteranos de seu curso, mas isso não pode ser considerado um acolhimento específico para pessoas com necessidades educacionais específicas. O acolhimento pode abranger desde a apresentação dos espaços da universidade, dos apoios que o aluno pode ter, explanação sobre os procedimentos administrativos importantes para o aluno com apresentação dos sites/páginas da UnB onde eles podem recorrer a informações adicionais.

Os programas de acolhimento para calouros com NEE devem ser repensados. Se ocorrem apenas no início do semestre, deveriam ser oportunizados mais vezes, pois os alunos com NEE costumam enfrentar outros desafios durante o percurso acadêmico.

## QUESTÃO AVALIADA

Na sua visão, como tem sido o processo de inclusão na Universidade?

## APONTAMENTOS

Em sua maioria, os discentes afirmaram que não se sentem incluídos principalmente no que diz respeito às relações interpessoais com seus pares. Todos eles demonstraram que essa situação pode incidir de forma particular sobre o seu cotidiano.

### **AÇÃO PROPOSTA**

O ambiente universitário é um dos locais mais oportunos para a indução da sociabilidade de discentes com TEA que poderá ser incentivada através da realização de atividades de interação social.

Outra iniciativa eficiente é conscientizar as pessoas acerca do TEA, sendo que os alunos entrevistados acham isso importante. Os discentes, em sua maioria, optam por não expor sua condição por receio de exclusão, pois, em sua concepção, as pessoas têm uma visão pré-estabelecida e errônea quando o assunto é autismo.

Quando o assunto é amplamente divulgado e debatido, as pessoas tendem a entender e respeitar o outro de maneira natural. Rodas de conversa, ciclo de palestras e educadores incentivados a falar sobre o tema com seus alunos, bem como cine debate sobre TEA, realização de vídeos desmistificando crenças sobre o TEA que podem ser divulgados através de canais já estruturados na universidade, podem ser medidas com potencial êxito.

### **QUESTÃO AVALIADA**

Que tipo de suporte lhe é oferecido? Na sua opinião, esses suportes são adequados? Por que?

### **APONTAMENTOS**

A maioria dos discentes descreveu o tempo adicional de prova e o programa de tutoria. No entanto, mencionaram que apesar de serem suportes que consideram importantes, não são suficientes, visto que, consideram a forma de avaliação por meio de provas ultrapassada.

## AÇÃO PROPOSTA

Estratégias acadêmicas podem ser re(pensadas): possibilidades de outras formas de avaliação, uso de recursos que possibilitem, também, o estudo individualizado com a utilização de plataformas e recursos EAD, cujas funcionalidades podem ser importantes, tendo em vista que o aluno poderá ler e fazer suas atividades de pesquisa de forma individual, considerando, de forma óbvia, as indicações dos docentes. Nesse sentido, seria interessante promover debates e conversas com os professores sobre a necessidade e importância de repensar constantemente as atividades pedagógicas e avaliativas, considerando as necessidades e características dos alunos, assim como o caráter singular do processo de aprendizagem.

## QUESTÃO AVALIADA

Se você que tivesse que fazer sugestões para melhorar o atendimento aos alunos com TEA, quais seriam as propostas?

## APONTAMENTOS

Todos os alunos enfatizaram a necessidade de informação acerca do assunto TEA à comunidade acadêmica. Segundo eles, ainda há desconhecimento sobre a temática, o que os impede de falar sobre sua própria condição. Os discentes também mencionaram a falta de divulgação sobre o PPNE e as atividades por eles realizadas. Um dos discentes relatou, inclusive, que apenas teve conhecimento do programa quando em vias de finalizar o seu curso.

## AÇÃO PROPOSTA

A divulgação acerca do TEA tem que ser constante e, inclusive, nos espaços que os professores frequentam. O PPNE precisa pensar em diferentes estratégias de ampliação da divulgação dos suportes por eles oferecidos. Palestras, rodas de conversa sobre o TEA, podem ser estratégias positivas a serem colocadas em prática

mais frequentemente no contexto universitário, conforme colocado anteriormente. As atividades realizadas pelo PPNE podem ser divulgadas nesses espaços.

## Docentes

### QUESTÃO AVALIADA

Já participou de alguma formação voltada para a inclusão? Qual?

### APONTAMENTOS

Todos os docentes afirmaram que nunca participaram de formação/especialização na área de inclusão.

### AÇÃO PROPOSTA

Entendemos que não é competência do PPNE promover a formação dos docentes, mas é importante discutir a necessidade de criar e/ou ampliar os espaços de formação docente e propor parcerias entre as instâncias da universidade que podem trabalhar em conjunto com vistas a preparação do docente para trabalhar de forma mais específica com seu aluno com NEE.

### QUESTÃO AVALIADA

Como fica ciente de que possuirá um aluno com TEA em sua disciplina?

### APONTAMENTOS

Os docentes relataram que somente ficam cientes quando o discente com NEE entrega a carta de apresentação elaborada pelo PPNE. Todavia, afirmam que por vezes o documento é entregue no decorrer do curso, o que inviabiliza um planejamento pedagógico prévio.

## AÇÃO PROPOSTA

Necessário pensar em estratégias para que os docentes tenham ciência de que possuirão alunos com NEE em suas disciplinas, tendo em vista que a entrega da carta elaborada pelo PPNE é facultada ao aluno. A retirada da carta realizada pelo aluno junto ao PPNE poderia estar condicionada à autorização para que o PPNE também possa avisar ao docente, por e-mail ou pelo Sistema de Informação Eletrônica – SEI. Desta forma, mesmo que o aluno por algum motivo não entregue a carta para o docente, o PPNE possa fazer ou faça concomitante ao aluno. Ressalta-se que, para um planejamento prévio das atividades pedagógicas, essa ação precisa ocorrer necessariamente no início do semestre.

## QUESTÃO AVALIADA

Que tipo de suporte lhe é oferecido?

## APONTAMENTOS

Os docentes não souberam descrever todos os suportes ou atividades que o programa disponibiliza. Um docente mencionou a tutoria, no entanto, a tutoria é uma atividade do programa disponível como suporte aos discentes e não aos docentes.

## AÇÃO PROPOSTA

Realização de palestras no início de cada semestre a serem elaboradas pelo PPNE a fim de que sejam apresentadas as atividades/recursos/apoios que o programa disponibiliza aos docentes e discentes. Consideramos importante que os docentes tenham conhecimento dos apoios oferecidos aos discentes, até para orientá-los sobre a procura desses apoios.

## QUESTÃO AVALIADA

Na sua opinião, que ações ou medidas podem ser tomadas para melhorar o atendimento dos alunos com TEA na UnB?

### APONTAMENTOS

Assim como os alunos, os docentes foram unânimes em dimensionar a questão da carência de informação sobre o TEA à comunidade acadêmica. Segundo eles, falta informação acerca dessa tratativa, o que gera atitudes de insegurança frente ao trabalho a ser desenvolvido com o aluno com NEE.

### AÇÃO PROPOSTA

Sugere-se que a universidade ceda momentos de diálogos sobre o tema, maior divulgação sobre o assunto para a comunidade acadêmica, bem como espaços de formação inclusiva para os docentes.

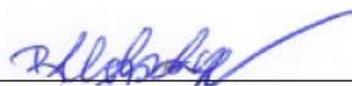
## 5) CONSIDERAÇÕES

Sabemos que a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais está prevista na legislação nacional vigente e sublinha um período de conquistas e direitos das pessoas que dependem de um atendimento educacional especializado, mas entendemos que pôr em prática requer esforços que muitas vezes vão além dos espaços físicos disponíveis ou projetos/atividades dispostos em uma folha de papel.

Entendemos, também, que ainda são necessários muitos avanços nas estratégias que possam a vir a tornar mais fácil a trajetória acadêmica dos alunos com NEE, em especial, aqueles com TEA. Avanços que precisam do engajamento de toda a comunidade acadêmica. Sendo assim, esperamos contribuir com as ações do PPNE, através deste relatório. Reconhecemos e valorizamos os esforços que o programa vem empreendendo no sentido de minimizar os entraves enfrentados por discentes e

docentes na UnB, e nos colocamos à disposição para apresentar com mais detalhes os resultados da pesquisa realizada, conforme constam na dissertação.

Brasília, 22 de maio de 2020.



Assinatura do(a) pesquisador(a)  
PPGE/MP

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. **Estilos da Clínica**, [s. l.], 1998.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281998000100015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100015)>.

Acesso em: 8 maio 2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio Aranha. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: BelmontCom., 2000.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defcontexto.pdf>>.

Acesso em: 15 maio 2019.

ANDRADE, Cláudia. Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise Psicológica**, [s. l.], Abril 2010.

Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312010000200002](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000200002)>.

Acesso em: 4 maio 2020.

ARAÚJO, Álvaro; NETO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 16, n. 1, p. 67-82, 1 abr. 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder – DSM-V**. 5 ed. Porto Alegre; Artmed, 2014.

Disponível em: <<http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>

Acesso em: 14 julho 2019.

BARBOSA, Heloísa Fonseca; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade. **VI Congresso Nacional de Educação**, [s. l.], 2019.

BEYER, Hugo Otto. Por que Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?. **Revista do Centro de Educação**, [s. l.], 2011.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4400>>.

Acesso em: 22 maio 2020.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com Transtornos do Espectro Autista no Ensino Regular: Desafios e Possibilidades**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2017.

Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150651/bianchi\\_rc\\_me\\_fran.pdf?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150651/bianchi_rc_me_fran.pdf?sequence=3)>.

Acesso em: 24 julho 2019.

BRASIL. **Aviso nº 277, de 8 de maio de 1996**. Política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso\\_circular277.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf)>.

Acesso em: 22 julho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Mai, 2000.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>.

Acesso em 18 julho 2019.

BRASIL. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. 2003b.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>.

Acesso em: 16 julho 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 8368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm)>.

Acesso em: 31 julho 2019.

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. [S. l.], 2012.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>.

Acesso em: 14 julho 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [S. l.], 2015.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em: 14 jul. 2019, 22:45.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>.

Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13257, de 8 de março de 2019**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. [S. l.], 2016.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm)>.

Acesso em: 14 julho 2019.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [S. l.], 1990.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>.

Acesso em: 14 julho 2019.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>

Acesso em: 28 julho 2019.

CARVALHO, Dulcimar Lopes. **A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, [S. l.], 2017.

Disponível em: <[https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/198213/Dulcimar\\_Lopes\\_Carvalho.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/198213/Dulcimar_Lopes_Carvalho.pdf)>.

Acesso em: 21 maio 2020.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes. **Saúde Mental e qualidade de vida em estudantes universitários.** 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2004.

Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/313371/1/Cerchiari\\_EdneiaAlbinoNunes\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/313371/1/Cerchiari_EdneiaAlbinoNunes_D.pdf)>.

Acesso em: 8 maio 2020.

CINTRA, Rosana Gonçalves Gomes; JESUÍNO, Mirtes dos Santos; PROENÇA, Michele Alves Muller. As possibilidades da EAD no processo de inclusão no ensino superior da pessoa com autismo. **Revista de Educação**, [s. l.], 2011.

Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1810>>.

Acesso em: 10 maio 2020.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, [s. l.], v. 23, ed. 72, 2006.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007)>.

Acesso em: 8 maio 2020.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação superior.** Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, p. 1-14, 8 ago. 2006.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007)>

Acesso em: 28 julho 2019.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução n. 48/2003**. Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB. [S. l.], 2003.

Disponível em: <<https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/ref/abnt>>.

Acesso em: 6 maio 2020.

DECANATO DE GESTÃO DE PESSOAS. Circular nº 01/2020/ PROCAP/ DCADE /DGP / DCADE/DGP /DGP. **Procap informa acerca do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) para o ano de 2020 e da sua execução**. Brasília, 29 abr. 2020.

Disponível em: <[file:///C:/Users/Luana%20Lopes%20Bandeira/Downloads/Circular\\_5231592%20\(8\).html](file:///C:/Users/Luana%20Lopes%20Bandeira/Downloads/Circular_5231592%20(8).html)>.

Acesso em: 9 maio 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

Acesso em 13 de maio 2019.

FERRARI, Marian L. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio**. Psicologia Ciência E Profissão, 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>>.

Acesso em: 18 julho 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Modos e Técnicas de Pesquisa Social** - sexta edição. São Paulo: Atlas, 2008.

Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>.

Acesso em: 28 julho 2019.

GONZÁLEZ, Alia Maria Barrios. **Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1dWoffgwygnHWntYmdB5ta09mRtO4MCKE>>.

Acesso em: 13 abril 2020.

GOULART, A. T. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 2, n. 4, p. 60-73, 31 maio 2004.

IMPERATORI, Thaís Kristosch; VIEIRA, José Roberto Fonseca; FERREIRA, Jeanne Michelle Matozinhos de Carvalho. **Estudantes com autismo na educação superior**. In: PRÁTICAS docentes, metodologias e inclusão: Um olhar desde a complexidade da escola à universidade. Espanha: Global Knowledge, 2019.

KLIN, Amir. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p.3-11, 2006.

LEOPOLDINO, Claudio Bezerra. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, v.9, n.22, p. 853-868 Janeiro/Abril – 2015.

LEOPOLDINO, Claudio Bezerra; COELHO, Pedro Felipe da Costa. O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, Set./Dez. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: O DESAFIO das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. cap. O direito à diferença na igualdade de direitos, p. 29-38.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. (cotidiano escolar: ação docente).

MARAGABRILLI. **Guia sobre a LBI digital**. 2016.  
Disponível em: <<https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>  
Acesso em: 15 de abril de 2020.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes necessidades educacionais especiais**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.  
Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>>.  
Acesso em: 19 de maio 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.  
Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf)>.  
Acesso em: 28 julho 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: [s. n.], 2018.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>.  
Acesso em: 25 julho 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **MS lança cartilha para diagnóstico precoce do TEA.** Brasília, 2013.

Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_reabilitacao\\_pessoa\\_autismo.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf)>  
Acesso em: 14 julho 2019.

MORAES, Marcela; RODRIGUES, Iara de Nazaré Santos; FRANÇA, Jonária. Autismo: a luta contra a discriminação. **Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, [s. l.], 2014.

Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/norte2014/expocom/EX39-0799-1.pdf>>.  
Acesso em: 6 maio 2020.

NEVES, José Luíz. **Pesquisas Qualitativas** - Características, usos e possibilidades. São Paulo: Caderno de Pesquisas em administração. 1996.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, dez. 2019 .

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382019000400729&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400729&lng=pt&nrm=iso)>.  
Acesso em: 21 maio 2020.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; SANTOS, Anelise Schaurich dos; DIAS, Ana Cristina Garcia. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, 2016.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902016000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006)>.  
Acesso em: 8 maio 2020.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florencio de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [s. l.], 2019.

Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8897>>.  
Acesso em: 22 maio 2020.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo**: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], p. 1-12, 25 fev. 2008.

ORRÚ, Silvia Ester. Síndrome de Asperger: **Aspectos científicos e educacionais**, [S. l.], p. 1-14, 10 out. 2010.  
Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=S%C3%ADndrome+de+Asperger%3A+aspectos+cient%C3%ADficos+e+educacionais&btnG=&lr=lang\\_pt.](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=S%C3%ADndrome+de+Asperger%3A+aspectos+cient%C3%ADficos+e+educacionais&btnG=&lr=lang_pt.)>  
Acesso em: 14 julho 2019.

PAIVA JUNIOR, Francisco. Quantos autistas? **Revista Autismo**, São Paulo, Vol. 4, n. 4, março, 2019.  
Disponível em: <<https://www.revistaautismo.com.br/versao-digital/download-gratuito-em-pdf/>>  
Acesso em: 15 julho 2019.

PROCAP. Coordenadoria de Capacitação. Cronograma de Cursos EAD. 2020.  
Disponível em: [http://www.capacitacao.unb.br/images/Cronogrma\\_Cursos\\_EaD\\_2020\\_atualizado.jpg](http://www.capacitacao.unb.br/images/Cronogrma_Cursos_EaD_2020_atualizado.jpg). Acesso em: 04 de abril de 2020.

RIVIÈRE, A. Modificación de Conducta em el Autismo Infantil. **Revista Española de Pedagogia**, vol. XLII, 1984.

ROCHA, B.R *et al.* Universitários Autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. **Revista Educação em foco**, [S. l.], p. 1-14, 10 out. 2018.  
Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:s-oRiPW7fJcJ:portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/014\\_UNIVERSIT%25C3%2581RIOS\\_AUTISTAS\\_CONSIDERA%25C3%2587%25C3%2595ES\\_SOBRE.pdf+&cd=1&hl=pt-R&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:s-oRiPW7fJcJ:portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/014_UNIVERSIT%25C3%2581RIOS_AUTISTAS_CONSIDERA%25C3%2587%25C3%2595ES_SOBRE.pdf+&cd=1&hl=pt-R&ct=clnk&gl=br)>.  
Acesso em: 18 julho 2019.

SAMPAIO, Cristiane T; SAMPAIO, Sônia R. **Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.  
Disponível em: <<https://play.google.com/books/reader?id=rTYnAAAAQBAJ&hl=pt&pg=GBS.PP1.w.0.0.0.3>>  
Acesso em: 22 julho 2019.

SANTOS, Tatiana; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: **Uma Revisão da Legislação**, Londrina, p. 194-200, 15 ago. 2015.  
Disponível em: <[revista.pgsskroton.com.br/index.php/ensino/article/download/3104/2880](http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/ensino/article/download/3104/2880)>.  
Acesso em: 16 julho 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular** - Entenda o autismo. [S. l.]: Fontanar, 2102.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados**: Conhecendo a Análise Temática, Rio Grande do Sul, 2018.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. **Adaptação à universidade em jovens calouros**. Adaptação à universidade, [s. l.], 2008.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>>.

Acesso em: 15 maio 2020.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger** - Estratégias práticas para pais e professores. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes; 1996.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção Do Pensamento E Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DISCENTES

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado, aquecimento inicial.
- Apresentação da entrevistadora.
- Esclarecimento em relação ao estudo e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e às respostas do entrevistado, e à necessidade do registro da entrevista em áudio.

**Observações:** Antes da realização da entrevista, o entrevistado deverá preencher o termo de consentimento livre e esclarecido para a sua realização.

- Gravar os dados de identificação da entrevista: data de realização, número de entrevista (primeira ou segunda que o participante faz).

**O horário de início da entrevista será registrado.**

### I. Dados e informações relevantes sobre o discente:

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu curso?

### II. Ingresso e processo de inclusão na Universidade:

1. Você pode contar um pouco sobre a escolha de seu curso? Como foi? Por que escolheu o curso?
2. E o ingresso na Universidade? Esse processo foi por vestibular, PAS? Pode contar um pouco sobre isto?
3. Você poderia contar como se sentiu ao entrar na UnB? Você se sentiu acolhido?
4. Como foi sua adaptação na Universidade? Houver alguma necessidade específica?

### III. Desafios no Ensino Superior e sugestões para a inclusão:

1. No primeiro semestre, ao ingressar na universidade, enfrentou algum desafio específico de aprendizagem? Qual? Como você resolveu esse desafio?
2. Na sua visão, como tem sido o processo de inclusão na universidade?
3. Que tipo de suporte lhe foi oferecido? Na sua opinião, esses suportes são adequados? Por que?
4. Ao longo dos semestres você enfrentou algum momento ou situação difícil no âmbito do curso? Gostaria de contar um pouco sobre esses momentos?

5. Você sente necessidade de algum suporte de aprendizagem específico? Qual?
6. Você considera que a universidade pode ajudar nos desafios do dia a dia do contexto acadêmico? Como?
7. Se você tivesse que fazer sugestões para melhorar o atendimento à diversidade, que sugestões daria? E no caso de alunos com TEA?
8. Vamos supor que você precise falar sobre inclusão na universidade para um calouro. O que você diria para ele?

IV. Vivências da aprendizagem no Ensino Superior:

1. Você pode contar o que aprendeu na universidade nesses semestres?
2. Quais as suas maiores conquistas?
3. Qual aspecto do desenvolvimento acadêmico atualmente é mais difícil para lidar? E como você maneja essas dificuldades?
4. Para você, o que significa estar na universidade?
5. Se você tivesse que falar das possíveis conquistas na universidade a um calouro com TEA, o que diria?
6. Quais as suas perspectivas futuras?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado, aquecimento inicial.
- Apresentação da entrevistadora.
- Esclarecimento em relação ao estudo e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e às respostas do entrevistado, e à necessidade do registro da entrevista em áudio.

**Observações:** Antes da realização da entrevista, o entrevistado deverá preencher o termo de consentimento livre e esclarecido para a sua realização.

- Gravar os dados de identificação da entrevista: data de realização, número de entrevista (primeira ou segunda que o participante faz).

**O horário de início da entrevista será registrado.**

### I Dados e informações relevantes sobre o docente:

1. Qual é a sua formação básica?
2. Qual é o seu curso e as disciplinas que ministra

### II. Processo de inclusão na Universidade:

1. Como você entende o processo de inclusão no ensino superior?
2. Já participou de alguma formação voltada para a inclusão? Qual?
3. Na sua opinião, o professor está preparado para a inclusão em sala de aula?  
Por quê?

### III. Desafios no Ensino Superior e sugestões para a inclusão:

1. Você pode contar um pouco sobre sua experiência no atendimento de alunos com TEA? Como foi?
2. Você enfrentou algum desafio específico? Qual? Como lidou com a situação?
3. Como fica ciente de que possuirá um aluno com TEA em sua disciplina?
4. Que tipo de suporte lhe é oferecido?
5. Na sua opinião, é necessário algum tipo de apoio específico para o atendimento aos alunos com TEA em sala de aula? Qual?
6. Você utiliza algum recurso específico para trabalhar com aluno com autismo? Qual? Você considera que é eficiente? Por que?
7. Na sua opinião, que ações ou medidas podem ser tomadas para melhorar o atendimento dos alunos com autismo na universidade?

### IV. Vivências da aprendizagem no Ensino Superior:

1. Na sua opinião, os alunos com TEA têm algum tipo de ganho ao frequentar o ensino superior? Qual?
2. Você considera que alguma prática pedagógica possa promover a aprendizagem dos alunos com TEA? Qual? Por que?
3. Se você tivesse que explicar a um professor novato como contribuir com a aprendizagem dos alunos com TEA, o que explicaria?
4. Como você avalia a aprendizagem e as conquistas de seus alunos com TEA? Você considera que eles tiveram conquistas significativas? Quais? Por quê?

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DISCENTE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Desafios e Oportunidades da inclusão no ensino superior: percepções de discentes com Transtorno do Espectro Autista e seus docentes”, de responsabilidade de Luana Lopes Bandeira, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é conhecer as percepções de discentes com Transtorno do Espectro Autista e seus docentes sobre o processo de inclusão dos primeiros no âmbito do ensino superior, ressaltando desafios, possíveis ganhos e sugestões que possam ser significativas para seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa identificar e analisar as percepções, os desafios e as necessidades dos discentes e seus docentes perante o processo de inclusão da vida acadêmica no ensino superior. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98140 6636 ou pelo e-mail: [luanabandeira@hotmail.com](mailto:luanabandeira@hotmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório conclusivo apresentando sugestões com vistas a aperfeiçoar programas de inclusão na vida acadêmica dos discentes com Transtorno do Espectro Autista, assim como aperfeiçoar as ações formativas dos docentes para o atendimento dessa população, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) e pelo telefone: (61) 3107-1592

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).



Assinatura do (a) pesquisador (a)

Assinatura do (a) participante

Brasília, XX de XXXX de 2019

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Desafios e Oportunidades da inclusão no ensino superior: percepções de discentes com Transtorno do Espectro Autista e seus docentes”, de responsabilidade de Luana Lopes Bandeira, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é conhecer as percepções de discentes com Transtorno do Espectro Autista e seus docentes sobre o processo de inclusão dos primeiros no âmbito do ensino superior, ressaltando desafios, possíveis ganhos e sugestões que possam ser significativas para seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa identificar e analisar as percepções, os desafios e as necessidades dos discentes e seus docentes perante o processo de inclusão da vida acadêmica no ensino superior. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98140 6636 ou pelo e-mail: [luanabandeira@hotmail.com](mailto:luanabandeira@hotmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório conclusivo apresentando sugestões com vistas a aperfeiçoar programas de inclusão na vida acadêmica dos discentes com Transtorno do Espectro Autista, assim como aperfeiçoar as ações formativas dos docentes para o atendimento dessa população, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) e pelo telefone: (61) 3107-1592

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).



Assinatura do (a) pesquisador (a)

Assinatura do (a) participante

Brasília, XX de XXXX de 2019

## ANEXO C – TERMO CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E

**Pesquisador:** LUANA LOPES BANDEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 15093319.5.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.423.687

#### Apresentação do Projeto:

O projeto busca compreender o processo de inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista em uma universidade pública a partir da perspectiva dele próprio e de seus docentes. Procedimento de coleta de dados: Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com dois grupos distintos: o primeiro com discentes com TEA e o segundo com os docentes desses em uma instituição pública do DF.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do estudo visa conhecer as percepções de discentes com Transtorno do Espectro Autista e seus docentes sobre o processo de inclusão dos primeiros no âmbito do ensino superior, ressaltando desafios, possíveis ganhos e sugestões que possam ser significativas para seu desenvolvimento e aprendizagem.

1 - identificar e analisar através de entrevista semi-estruturada possíveis ganhos dos discentes com TEA em nível de desenvolvimento e aprendizagem; 2 - identificar e analisar, a partir de entrevista semi-estruturada, as percepções, os desafios e as necessidades dos discentes e seus docentes perante o processo de inclusão da vida acadêmica no ensino superior; 3 - produzir relatório conclusivo apresentando sugestões com vistas a aperfeiçoar programas de inclusão na vida acadêmica dos discentes com TEA, assim como aperfeiçoar as ações formativas dos docentes

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.423.687

para o atendimento dessa população.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Indica risco mínimo, que será minimizado através da garantia do sigilo em relação a qualquer informação pessoal, que permita o reconhecimento dos participantes do estudo.

Como benefício, oferecer subsídios para o aprimoramento das ações pedagógicas e do atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O trabalho segue as Resoluções 486/2012 e 510/2016.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências. Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1348300.pdf	04/06/2019 15:21:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docente_corrigido.pdf	04/06/2019 15:18:40	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_discente_corrigido.pdf	04/06/2019 15:18:12	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Outros	Pendencias_solucionadas_2.docx	04/06/2019 15:17:35	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Outros	Pendencias_solucionadas.docx	24/05/2019 01:41:47	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Outros	Termo_responsabilidade.pdf	24/05/2019 01:09:13	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_imagem_discente.pdf	24/05/2019 01:07:26	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa.pdf	24/05/2019 00:52:28	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Outros	Carta_revisao_etica.pdf	24/05/2019	LUANA LOPES	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
 Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
 UF: DF Município: BRASÍLIA  
 Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.423.687

Outros	Carta_revisao_etica.pdf	00:52:03	BANDEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Luana_Lopes_Bandeira.pdf	24/05/2019 00:51:40	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Outros	Aceite_Institucional.pdf	24/05/2019 00:51:14	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_dados_docentes.pdf	24/05/2019 00:50:43	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_dados_discentes.pdf	24/05/2019 00:50:23	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docente.pdf	24/05/2019 00:49:46	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_discente.pdf	24/05/2019 00:49:33	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.pdf	24/05/2019 00:49:08	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	09/05/2019 23:57:17	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaassinada.pdf	09/05/2019 23:53:06	LUANA LOPES BANDEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 28 de Junho de 2019

Assinado por:  
Érica Quinaglia Silva  
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASILIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br