

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE AUTISTA ADULTO NAS FACULDADES E UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

André Luiz Alvarenga de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0002-2685-6611>

Camila Moreira Almeida de Miranda²

<https://orcid.org/0000-0002-4267-6370>

Alexandra Ayach Anache³

<http://orcid.org/0000-0002-7937-4448>

RESUMO

O objetivo principal deste estudo, foi analisar os limites e possibilidades do processo de inclusão de universitários com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente acadêmico. A pesquisa, de caráter bibliográfico pretende mostrar que a inclusão desses estudantes, que são, uma temática que vem ocupando crescente espaço nos debates educacionais, e, significa assegurar a igualdade de oportunidades. As propostas de educação inclusiva e especial têm se voltado mais especificamente à educação básica, e poucas discussões têm acontecido no âmbito da educação superior, o que aponta para a necessidade de aprofundar estudos neste contexto. Constata-se que o acesso à educação superior tem se democratizado nos últimos anos, especialmente para as classes populares e, também, para as pessoas com autismo. Ao mesmo tempo em que isso deve ser comemorado, percebe-se a necessidade de novas demandas, ou seja, de capacitação do corpo docente para atuarem com a diversidade e singularidade de cada indivíduo com a oferta de apoio pedagógico para estudantes com quadros reais de deficiência, considerando questões sociais, culturais, econômicas que interferiram no acesso adequado à escolarização desta parcela da sociedade que possui um expressivo aumento nas matrículas na educação superior conforme o Censo Educacional 2021.

Palavras-chave: Autismo; pessoas com deficiência; inclusão; educação superior.

- 1 André Luiz Alvarenga de Souza é DR^o h.c. Ciências da Educação pela UNIVERSITY EMBW, FLORIDA USA- Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, já preparado para a defesa da tese doutoral, com o tema, ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA TEA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO CENTRO- OESTE DO BRASIL. Mestre em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS, Graduado em Administração, Serviço Social, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Licenciado em Pedagogia, Licenciado em História, MBA em Gestão de Pessoas, Pós Graduado em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Pós Graduado em Transtorno do Espectro Autista e Transtornos Globais do Desenvolvimento, Pós Graduado Psicopedagogia Clínica e Institucional, Pós Graduado em Neurociência. Atuo nas áreas da, Educação e Trabalho, Treinamento e Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais. Fui palestrante no Brasil juntamente com a Dr^a PhD Temple Grandin em setembro de 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, com o tema Educação para todos os tipos de mentes Autistas e, em 2020 e 2021 criamos 2 Congressos online, onde somente pessoas com autismo eram palestrantes.
- 2 Possui graduação em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS (2001) e mestrado em Políticas Públicas de Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005). Atuou de 2005 a 2009 no ensino superior privado no estado de Mato Grosso do Sul. Possui experiência de pesquisa na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: expansão escolar, a importância econômica do programa nacional de merenda escolar, segmento de mercado estudantes universitários, estilo de vida e consumo de álcool, tabaco e outras drogas por estudantes universitários. Na área da administração possui experiência em pesquisa sobre comportamento do consumidor de marca de luxo e empreendedorismo. É professora adjunta da UFMS, e doutora pelo Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho (PPGA), com ênfase em estratégias em organizações.
- 3 Possui Pós-doutorado em Educação Especial no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (2020), Pós Doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em educação especial (2007), Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991), Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Católica Dom Bosco (1987). Licenciatura em Psicologia (1983) e Graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1984), é professor titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



THE INCLUSION OF ADULT AUTISM STUDENTS IN BRAZILIAN COLLEGES AND UNIVERSITIES

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze the limits and possibilities of the process of inclusion of university students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the academic environment. The bibliographical research intends to show that the inclusion of these students, which they are, is a theme that has been occupying increasing space in educational debates, and means ensuring equal opportunities. Proposals for inclusive and special education have focused more specifically on basic education, and few discussions have taken place within the scope of higher education, which points to the need for further studies in this context. It appears that access to higher education has been democratized in recent years, especially for the popular classes and also for people with autism. At the same time that this should be celebrated, there is a need for new demands, that is, training the teaching staff to work with the diversity and uniqueness of each individual by offering pedagogical support to students with real disabilities, considering social, cultural, economic issues that interfered with adequate access to schooling for this part of society that has a significant increase in higher education enrollments according to the 2021 Educational Census.

Keywords: Autism; people defficiently; inclusion; college education.

Submetido em: 21/04/2023 – Aprovado em: 25/05/2023 – Publicado em: 26/05/2023

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas é um tema que tem ocupado crescente espaço nos debates educacionais, especialmente na educação inclusiva, significando assegurar a todos os estudantes a igualdade de oportunidades educacionais e, também, é uma questão de direitos humanos, mundialmente divulgados em várias conferências, destacando-se: a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca (1994); o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar (2000).

Esses eventos internacionais também causaram forte repercussão no Brasil, influenciando o surgimento de um novo paradigma educacional. Entre os marcos nacionais estão a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação para Todos de 1993, a LDB 9394/96, a resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui diretrizes nacionais para a educação básica, e o documento do Ministério Público Federal, “O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, editado em setembro de 2004 pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Salienta-se que, embora o movimento de inclusão seja amplo e foque as esferas econômica, social e política, o estudo aqui referenciado aborda a presença e inclusão de pessoas com deficiência, em especial indivíduos adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação superior. As propostas de educação inclusiva têm se voltado mais especificamente à educação básica, e poucas discussões têm acontecido no âmbito da educação superior. O acesso à educação superior à população, em geral, tem se democratizado nos últimos anos, especialmente às classes populares e mesmo às pessoas com necessidades educacionais específicas ainda encontram barreiras mesmo com os diplomas legais aprovados que garantem seus direitos enquanto cidadão pleno. As instituições de educação superior têm adotado políticas de inclusão para garantir o acesso e a permanência desses estudantes, e a escassez de materiais acadêmicos que tratam da temática do estudante com TEA na educação superior torna esta pesquisa uma fonte de conhecimento e referência para os demais pesquisadores, já que o autor é um estudante com TEA em um curso de Doutorado.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do último Censo realizado em 2020, a população do Brasil é de 213,3 milhões de pessoas, dentre essas, 45,6 milhões apresentam algum tipo de deficiência, e o TEA representa, aproximadamente, 2,3 milhões de pessoas dentro do quantitativo geral. Observa-se que a concentração etária de pessoas com TEA no Brasil está na faixa de 5 a 17 anos, com cerca de 60% do total. Na faixa etária de 18 a 50 anos, estima-se aproximadamente 30%.

2 REVISÃO DE LITERATURA

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

No que se refere à presença de estudantes com TEA nas universidades federais do Centro-Oeste brasileiro por exemplo, estudos demonstram dados inquietantes, de acordo com uma pesquisa realizada pela Universidade de Brasília (UnB) em 2021, apenas 2% dos estudantes das instituições federais da região apresentam algum tipo de deficiência, sendo que desses, apenas 0,4% são estudantes com TEA. Esses dados evidenciam que as políticas de ações afirmativas devem ser mais ampliadas e readequadas para os estudantes com TEA.

A distribuição do TEA nas regiões brasileiras também é desigual. Segundo um estudo realizado pela Associação Brasileira de Autismo (ABRA), em parceria com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o Sudeste apresenta a maior prevalência, com 0,9% da população afetada, seguido pelo nordeste, com 0,7%, e sul, com 0,6%. As regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil apresentam as menores taxas de prevalência, com 0,5% e 0,3%, respectivamente (ABRA, 2020).

A Lei Berenice Piana n.º 14.764/2012 reconhece as pessoas com TEA como Pessoas com Deficiência, e prevê o direito dessas pessoas em todas as esferas legais. No entanto, em algumas documentações legais, esses indivíduos são citados com nomenclaturas diferentes, inclusive nos dados estatísticos oficiais.

O aumento do número de IES (Instituições de Educação superior), o barateamento e aligeiramento da formação, que inicia na escola básica e prossegue na educação superior,

coloca as universidades diante de um novo contexto paradigmático: o ingresso de estudantes com baixo capital cultural e com necessidades específicas no processo de aprendizagem.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento no número de Instituições de Educação superior (IES) no Brasil, passando de 2.448 em 2009 para 2.697 em 2020. Esse crescimento pode ser um indicativo da democratização do acesso à educação superior.

No entanto, é importante destacar que, segundo o IBGE, cerca de 25% da população brasileira possui baixo capital cultural, o que pode impactar na formação e aprendizado desses indivíduos. Nesse sentido, as universidades precisam estar preparadas para receber esses estudantes e oferecer condições para que eles possam desenvolver seu potencial.

Além disso, é necessário considerar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no processo de aprendizagem, como demonstra o Censo Escolar de 2020, realizado pelo INEP, há 1.361.573 estudantes com deficiência matriculados em escolas de educação básica no Brasil. Esse número representa 1,7% do total de matrículas. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à inclusão desses estudantes na educação superior.

Portanto, o aumento do número de IES e o barateamento e aligeiramento da formação podem representar um desafio para as universidades no que diz respeito à inclusão de estudantes com baixo capital cultural e com necessidades específicas. Nesse contexto, é fundamental que as instituições de ensino e universidades, adotem políticas de inclusão e ofereçam condições para que esses estudantes possam desenvolver todo o seu potencial.

Ao mesmo tempo em que isso deve ser comemorado, pois representa maior democratização de acesso à educação superior, novas demandas são criadas, ou seja, amplia-se a necessidade de capacitação do corpo docente para atuar com a diversidade e a oferta de apoio pedagógico para estudantes com deficiências no processo de aprendizagem (considerando questões sociais, culturais, econômicas que interferiram no acesso adequado à escolarização) ou quadros reais de deficiência, seja física, auditiva, visual ou do neurodesenvolvimento. Nesta pesquisa, particularmente, serão enfocados apenas assuntos pertinentes do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em adultos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter bibliográfico, o que significa que ela se baseia em fontes secundárias, como livros, artigos, dissertações, teses e outros trabalhos publicados previamente e consultados em bases de dados como *Scielo* e CAPES. Este tipo de pesquisa é amplamente utilizado em diferentes áreas do conhecimento e tem como objetivo analisar e sintetizar o conhecimento disponível sobre um tema específico. Com o presente estudo, pretende-se responder: quais as possibilidades e limites no processo de inclusão de estudantes com TEA e os limites e possibilidades do processo de inclusão de universitários com TEA.

Muitos caminhos foram trilhados até que a discussão sobre a inclusão de pessoas com TEA se consolidasse, seja no Brasil, seja no mundo. Embora se fale que as minorias são excluídas, um olhar mais atento demonstra que a exclusão persegue a maior parcela da população. Portanto, o debate acerca da inclusão na educação superior precisa acontecer para que haja a percepção de que no mundo há mais excluídos que incluídos e para que isso não seja naturalizado.

Como a exclusão escolar foi e ainda é um fato presente na vida de estudantes com TEA, é pouco expressivo o número de pessoas com tais características que chegam à educação superior. Historicamente, essa realidade sempre foi encarada como natural e pouco se tem problematizado acerca dessa disfunção, o que explica a restrita produção teórica ou pesquisas divulgadas sobre o assunto.

4 RESULTADOS

O amparo ao ingresso de estudantes com necessidades educacionais específicas na educação superior aconteceu, principalmente, a partir da década de 1990. As primeiras iniciativas por parte do Ministério de Estado da educação e do Desporto é referente à Portaria n. 1.793 de dezembro de 1994, que em seu art. 1º, recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-políticos educacionais da normalização e integração da “pessoa portadora de

necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.

Através do aviso circular nº 277/MEC/GM, de maio de 1996, o MEC encaminhou às reitorias de IES (Instituições de Educação superior) sugestões que visavam facilitar o acesso das pessoas com deficiência a educação superior. A referida circular sugeria encaminhamentos para o processo de ingresso, sobretudo no concurso vestibular, e alertava para que as IES flexibilizassem os serviços educacionais, promovessem adequações na infraestrutura, na capacitação de recursos humanos visando à permanência e qualificação do processo para estudantes com deficiência.

Posteriormente, a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, na gestão do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, dispôs sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Nesse período, muitas universidades se mobilizaram com vistas a fazer adequações necessárias. Observou-se a adequação de calçadas, de sanitários, instalação de elevadores, aquisição de equipamentos para pessoas com deficiência visual, contratação de intérpretes para a língua de sinais (LIBRAS), entre outras medidas de inclusão.

Para Moreira (2005, p. 41), apesar de verificarmos avanços no ingresso de estudantes com necessidades específicas na universidade, a inclusão plena ainda não aconteceu. De acordo com os censos educacionais brasileiros, não há uma categorização oficial do perfil dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) que ingressam na educação superior. A coleta de informações sobre esses estudantes é realizada por meio da opção “deficiência” presente no questionário do Censo da Educação Superior, que é preenchido pelas próprias instituições de educação superior (IES). No entanto, não existe uma definição clara do que é considerado uma NEE e muitas vezes esses estudantes são enquadrados em outras categorias, como cor ou raça, dificultando a obtenção de dados precisos sobre esse grupo (INEP, 2016).

Além disso, a maioria das universidades brasileiras não registra sistematicamente o ingresso e a permanência de estudantes com autismo ou deficiência, dificultando a obtenção de dados sobre esse grupo. Essa falta de registro pode estar relacionada à falta de estrutura e serviços de apoio para atender as necessidades específicas desses estudantes, como a oferta

de recursos de acessibilidade, adaptação de materiais e espaços físicos, além de apoio pedagógico e psicológico (FERNANDES; BAPTISTA; AMARAL, 2018).

Dessa forma, a ausência de informações oficiais e a falta de registro sistemático sobre estudantes com autismo e deficiências na educação superior no Brasil representam um grande desafio para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e para a garantia do acesso e permanência desses estudantes na educação superior. É necessário que as instituições de educação superior sejam incentivadas a registrar sistematicamente a entrada e a permanência desses estudantes, além de oferecer serviços e recursos de apoio para atender as suas necessidades específicas. A falta de dados oficiais impossibilita, portanto, precisar e até mesmo chegar a indicadores mais concretos sobre sua situação educacional no Brasil” (MOREIRA, 2005, p. 41).

No que tange às bases legais, convém mencionar que a Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999, foi revogada, dando lugar à Portaria MEC/GM nº 3.284 de 07 de novembro de 2003, na gestão do então Ministro Interino de Estado da Educação, Rubem Fonseca Filho, que “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.”

É válido mencionar, também, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Se considerarmos os dados estatísticos acerca de pessoas com deficiência e estudantes com TEA, já apresentados acima, ou mesmo, se solicitarmos às pessoas de um grupo, a exemplo dos estudantes de uma turma, se já conviveram com pessoas com deficiências, sejam elas familiares, vizinhos, amigos, colegas de classe, veremos o quanto essa convivência é comum. Isso nos faz pensar como é contraditório o fato de muitos professores alegarem despreparo para atuar com tais pessoas, ou mesmo reagirem com espanto, temor, rejeição diante da necessidade concreta. “Não estamos preparados” é uma expressão frequente.

Segundo Carvalho (2000), referindo-se ao contexto da escola básica, a mudança de paradigma para a escola inclusiva, que deve atender a todos os estudantes,

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, tem causado muita polêmica. Essa polêmica se intensifica diante do argumento de que a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas turmas regulares beneficia a todos os demais, pois tais estudantes incluídos poderão provocar em seus professores mudanças metodológicas e organizativas da sala de aula e enriquecer o ambiente de aprendizagem. Segue a autora dizendo que a reação dos educadores à inclusão de educandos com necessidades educacionais específicas, como pessoas com deficiência e o estudante com TEA, geram algumas rejeições como: alguns reagem com temor; outros, com tolerância e outros, ainda, com rejeição.

De acordo com Mantoan (apud SIQUEIRA, 2003, p. 5), é necessário que todo professor esteja preparado para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. A autora ressalta que as instituições educacionais, sejam elas de ensino básico ou superior, devem se preparar para lidar com as diferenças e as necessidades específicas de cada indivíduo. Amaral (1994, p. 71) destaca que as pessoas com necessidades educacionais específicas não formam um grupo homogêneo, mas são um grupo à parte da população em geral, que precisa de atenção e cuidado diferenciado. O autor ainda afirma que os profissionais que atuam com essas pessoas também não são homogêneos, havendo aqueles que se dedicam com entusiasmo a essa tarefa e aqueles que se sentem penalizados.

Veiga-Neto (2001) afirma que a diferença é vista como algo que incomoda e que é entendida como uma forma de dominação. O autor defende que a diferença é pensada como uma mancha no mundo e que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos e precisos estabelecidos pelo Iluminismo. É necessário que a escola e os professores estejam preparados para lidar com a diferença, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

De acordo com Carvalho (2000), a exclusão é uma realidade histórica nas universidades brasileiras, mas nos últimos anos tem se tornado objeto de polêmica. A presença de estudantes com deficiência e ou com TEA, torna a diferença mais evidente, exigindo a discussão sobre a inclusão desses estudantes no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES). O princípio da educação inclusiva requer a organização da instituição de forma que todos os estudantes possam beneficiar-se do processo educacional. Contudo, a aplicação desse princípio apresenta desafios, como a capacitação dos docentes para atuar com

estudantes com necessidades educacionais específicas, deficiências e o estudante com TEA, as adaptações físicas necessárias, a superação de barreiras atitudinais e de comunicação, e a adequação dos currículos. Um estudo de Thoma (2005) levantou dados sobre estudantes com necessidades específicas em dez universidades do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), e destacou a necessidade de busca de recursos humanos e materiais para a inclusão desses estudantes.

Diversos estudos têm enfatizado a importância de fomentar o debate acerca da estruturação das instituições educacionais, a fim de se combater a exclusão social e educacional. Nesse sentido, é preciso compreender que a exclusão não afeta apenas as minorias, mas sim a ampla maioria da população, em razão de diversos fatores. A presença de estudantes com deficiências nas universidades possibilita uma reflexão acerca do processo de aprendizagem, uma vez que implica o confronto com especificidades na forma de aprender, e, conseqüentemente, na forma de ensinar.

5 DISCUSSÃO

O autismo é um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) que é classificado pelo DSM-V e pelo CID-10 como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), o autismo é caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas, modalidades de comunicação, interesses e atividades restritas, estereotipados e repetitivos. O TGD se caracteriza em diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas, como Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Braunwald (apud SANTOS, 2011, p. 4) define o autismo como uma síndrome representada por um distúrbio difuso do desenvolvimento da personalidade. A falta de interação social, contato visual, comunicação e comportamentos estereotipados são alguns dos sintomas mais graves desse distúrbio. Esses movimentos podem ser realizados sempre numa mesma sequência, às vezes repetindo num momento do dia. No entanto, deve-se ressaltar que cada indivíduo com autismo é único e apresenta singularidades em relação a seu comportamento.

Ornitz (apud GAUDERER, 1993, p. 16) relata que o autismo é um grave distúrbio no desenvolvimento do comportamento que não apresenta sinais neurológicos demonstráveis, nem uma neuropatologia e nem marcadores genéticos. Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2004, p. 14), o autismo refere-se a um conjunto de características que podem ser encontradas em pessoas afetadas dentro de uma gama de possibilidades que abrangem desde distúrbios sociais leves sem deficiência intelectual até a deficiência intelectual severa.

O espectro do autismo é mais comum em meninos do que em meninas, e os sintomas são causados por disfunções do cérebro. Entre as manifestações do autismo, segundo Gauderer (1993, p. 4), estão distúrbios no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, reações anormais, fala e linguagem ausentes ou atrasadas, relacionamento anormal com objetos e pessoas. Leboyer (1995, p. 51) afirma que a relação dos sexos é predominante nos meninos numa relação de quatro meninos para uma menina.

Schwartzman (1994, p. 15) define o autismo como uma condição crônica com início sempre na infância, em geral aparecendo os primeiros sintomas até o final do terceiro ano de vida, que afeta mais frequentemente meninos. A estimativa é de dez para cada dez mil nascimentos. Essa síndrome, para este autor, vem de condições nos períodos pré-peri-pós-natais. Os distúrbios do autismo dificultam a aprendizagem e o compartilhamento, mas quando se trata do autismo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento tende a ser bem mais lento.

Hobson (1995) afirmou que pessoas com autismo utilizam a comunicação para obter ajuda na realização de ações. Borowski (2007) argumentou que outras doenças podem favorecer o desencadeamento do autismo, mas não há evidências científicas que comprovem a relação. Pessoas com autismo mostram resistência a mudanças em seu ambiente e podem ter respostas sensoriais perturbadas. A integração de estudantes com necessidades específicas na educação regular tem sido amplamente debatida desde a década de 1960, com a Dinamarca e a Noruega adotando práticas mais inclusivas, enquanto outros países têm práticas segregacionistas que limitam as oportunidades educacionais. A inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades específicas, são importantes para promover uma sociedade mais justa e inclusiva (Santos, 1995; Williamson et al., 2019; Brasil, 1994; United Nations, 2006).

A reflexão sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na educação superior está ligada à trajetória da democratização da educação. A educação especial é definida como um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades. Embora haja muitos estudos acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas na educação básica, o debate na educação superior é ainda incipiente. O movimento mundial pela inclusão visa garantir o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Recursos e serviços devem ser disponibilizados para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informações e nos materiais didáticos e pedagógicos.

6 CONCLUSÃO

A inclusão educacional é um tema discutido em todo o mundo há vários anos, com foco principalmente na educação básica. No entanto, a implementação dessa proposta na educação superior tem recebido menos atenção. Apesar disso, houve um avanço significativo em relação à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência na educação superior.

A inclusão não é apenas desejável, mas também é um imperativo legal, o que reflete o destaque dado aos princípios inclusivos na educação superior. As comissões de reconhecimento ou renovação de cursos superiores, provenientes do Conselho Estadual de Educação e do INEP, têm sido criteriosas na avaliação da inclusão e acessibilidade.

No entanto, é importante notar que, apesar da conscientização sobre a necessidade de inclusão, professores e estudantes muitas vezes esquecem de suas posturas inclusivas, evidenciando a necessidade contínua de campanhas de conscientização. É fundamental investir na capacitação de discentes, técnicos administrativos e docentes, especialmente para informá-los sobre as especificidades na aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiências e pessoas com autismo.

As instituições de educação superior têm o desafio crescente de aplicar o discurso da inclusão na prática e demonstrar à sociedade como isso é feito. Para isso, é necessário estar disposto a aprender com a diferença e reconhecer que as pessoas com deficiência aprendem e se desenvolvem de maneiras singulares.

Algumas certezas ficam, como a essencial contribuição das pessoas com autismo na implementação de projetos pedagógicos especiais e estruturados. É urgente discutir as dificuldades dos processos pedagógicos presentes nas universidades e implementar políticas educacionais inclusivas, valorizando o estudante autista em suas múltiplas facetas de conhecimento.

A inclusão é um processo interativo e dinâmico, influenciado por aspectos individuais e coletivos da sociedade. A igualdade de oportunidades e a equidade social não podem ser alcançadas atribuindo exclusivamente ao estudante o sucesso em sua própria aprendizagem.

As universidades devem ter padrões de qualidade qualitativos e ser responsáveis pela profissionalização de seus estudantes. No entanto, isso não deve significar a exclusão de alguns em detrimento de outros. A universidade deve manter a qualidade no processo de ensino-aprendizagem e desenvolver valores de cooperação, solidariedade, respeito à diferença e formação para a cidadania em qualquer contexto. A universidade deve ser um local de debates, críticas e de desenvolvimento de ideias e processos de inclusão social e dos estudantes com autismo – TEA.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

BAPTISTA, Claudio Roberto, BOSA, Cleonice. Org. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOROWSKI, Karen. Autismo: Comportamento, Inclusão Social e Escolar. In: **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 1, p. 73-82, 2012. Revista Paradoxo. 9/9/2007. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/autismo2.php> Acesso em: 28 març. 2023.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CID-10 - **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 1993

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: /** [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDES, D. M.; BAPTISTA, C. R.; AMARAL, L. A. A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 135-152, jan./mar. 2018.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. 3. ed. Atheneu: SP, RJ, BH, 1993.

HOBSON, R. P. **Autismo y el desarrollo de la mente**. Madrid: Alianza, 1995.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. **Taxa de analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31891-ibge-divulga-taxa-de-analfabetismo-no-brasil.html>. Acesso em: 19 abr. 2023. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo escolar.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil: fatos e mofelos**. 2. Ed. Campina: São Paulo, Papirus, 1995.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade. O aluno com necessidades específicas em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. n 25, p. 37-47, 2005.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU.

WILLIAMSON, J.; BROWN, T. Achieving inclusive education: from policy to practice. **London: Routledge**, 2019. UNITED NATIONS. Convention on the rights of persons with disabilities. Nova Iorque, 2006.

SANTOS, L. B. Educação inclusiva: uma questão paradigmática? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1-2, p. 5-17, 1995. WILLIAMSON.

SIQUEIRA, Maria Cristina. **Deficientes, um tema na pauta da procuradoria**. Clipping educacional, 2 abr. 2003.

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão na educação superior: “ninguém foi preparado para trabalhar com esses estudantes (...) isso exige certamente uma política especial”**. GT Educação Especial, / n. 15. 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2005. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em: 19 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.), **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

SCHWARTZMAN, J.S. **Autismo Infantil**. Brasília: Corde, 1994.