

DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DE UM ESTUDANTE COM O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA

Crislaine Viviane da Rocha¹

Débora da Silva Monteiro²

Érika Shênia Oliveira das Chagas³

Marcela Moraes Amaral⁴

RESUMO

Este estudo investigou a experiência universitária de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma instituição privada de ensino superior em Minas Gerais, analisando sua percepção acerca das práticas de inclusão e dos desafios vivenciados em sua trajetória acadêmica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica, análise de conteúdo e entrevista semiestruturada. O aporte teórico contemplou políticas públicas de inclusão e referenciais teóricos de Vigotski, Paulo Freire, Maria Helena Souza Patto e Bourdieu, que subsidiaram a compreensão das dimensões pedagógica, social e cultural envolvidas no processo. A análise evidenciou que, embora a instituição adote algumas iniciativas de acolhimento, estas se apresentam pontuais e insuficientes para atender às especificidades do TEA. A entrevista revelou dificuldades associadas à sobrecarga sensorial, às avaliações padronizadas e às interações sociais, além de destacar estratégias individuais de enfrentamento utilizadas pelo estudante. O processo analítico foi organizado em três eixos: desafios acadêmicos, estratégias de enfrentamento e percepção da inclusão institucional. Os resultados indicam que a inclusão efetiva no ensino superior requer mais do que o acesso formal, demandando a transformação das práticas pedagógicas e da cultura institucional. O estudo contribui para a compreensão de barreiras e potencialidades da inclusão de estudantes autistas, reforçando a urgência de políticas e práticas educacionais mais estruturadas.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista, ensino superior inclusivo, práticas pedagógicas, políticas públicas de inclusão, experiências acadêmicas.

ABSTRACT

This study investigated the university experience of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) at a private higher education institution in Minas Gerais, analyzing his perception of inclusion practices and the challenges faced throughout his academic journey. It is a qualitative, exploratory, and descriptive research, grounded in a literature review, content analysis, and a

¹ Graduanda em Psicologia pela Afya - Centro Universitário São João del Rei. E-mail: crislainevivianne@hotmail.com

² Graduanda em Psicologia pela Afya - Centro Universitário São João del Rei. E-mail: deborasilprados@gmail.com

³ Graduanda em Psicologia pela Afya - Centro Universitário São João del Rei. E-mail: erikachagas1982@gmail.com

⁴ Mestre em Psicologia pela UFSJ. Professora do curso de Psicologia na Afya - Centro Universitário São João del Rei. E-mail: marcela.amaral@afya.com.br

semi-structured interview. The review covered public inclusion policies and theoretical frameworks by Vygotsky, Paulo Freire, Maria Helena Souza Patto, and Bourdieu, which supported the understanding of the pedagogical, social, and cultural dimensions involved in the process. The analysis showed that, although the institution adopts some welcoming initiatives, these are occasional and insufficient to meet the specific needs of students with ASD. The interview revealed difficulties related to sensory overload, standardized assessments, and social interactions, in addition to highlighting individual coping strategies used by the student. The analytical process was organized into three axes: academic challenges, coping strategies, and perception of institutional inclusion. The results indicate that effective inclusion in higher education requires more than formal access, demanding the transformation of pedagogical practices and institutional culture. The study contributes to understanding the barriers and potentialities of including autistic students, reinforcing the urgency of more structured educational policies and practices.

Key-words: Autism Spectrum Disorder, inclusive higher education, pedagogical practices, public inclusion policies, academic experiences.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior configura-se como um campo de estudo que exige reflexão teórica e análise crítica sobre as práticas institucionais e pedagógicas voltadas à diversidade. Embora nas últimas décadas o Brasil tenha avançado significativamente no que se refere às políticas públicas e à legislação que asseguram o direito à educação inclusiva, a trajetória acadêmica de estudantes autistas ainda é atravessada por inúmeros desafios, especialmente no que tange à permanência, à acessibilidade e ao reconhecimento das singularidades desses sujeitos (Oliveira *et al.*, 2017).

No Brasil, mais de 2,4 milhões de pessoas declararam ter diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo o Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). O Censo de 2022 foi um marco histórico na forma como o país enxerga a população autista, incorporando pela primeira vez um quesito sobre o transtorno (Felippe *et al.*, 2023). Silva *et al.* (2020) ao analisar os microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao ano de 2023, identificou que apenas 0,93% dos estudantes matriculados no ensino superior se autodeclararam com TEA, sendo a maioria homens brancos, residentes nas regiões Sudeste e Nordeste. Essa sub-representação escancara as barreiras estruturais e sociais que ainda dificultam tanto o acesso quanto a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico.

A história da educação brasileira revela profundas desigualdades e processos de marginalização que, por séculos, excluíram grupos fora das elites, entre eles as pessoas com deficiência (Bittar; Bittar, 2012). A partir da segunda metade do século XX, debates sobre equidade, cidadania e direitos humanos passaram a contestar essa exclusão. Com a redemocratização do país e o fortalecimento dos movimentos sociais, emergiram políticas e práticas voltadas à construção de uma educação mais democrática e inclusiva (Cury, 2002, p. 260).

O direito ao acesso à educação pública e gratuita é respaldado por diversos marcos legais, que fundamentam e reforçam o princípio da inclusão nos diferentes níveis de ensino. A Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, constitui um marco internacional ao defender que escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, e orientar sistemas educacionais para a inclusão (UNESCO, 1994). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao prever, que o ensino deve assegurar igualdade de condições e que a educação especial integra a proposta pedagógica das escolas, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular (BRASIL, 1996). Outro marco relevante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante às pessoas com deficiência o acesso à educação em todos os níveis, proibindo discriminação, cobranças adicionais e assegurando adaptações razoáveis e apoio necessário ao processo de aprendizagem (BRASIL, 2015). Adicionalmente, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) reconhece o Transtorno do Espectro Autista como deficiência para fins legais e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantindo matrícula em escolas regulares, acesso a serviços educacionais inclusivos e adaptações necessárias ao desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2012).

Autores como Freire (1996), Saviani (2009) e Patto (1999) dialogam ao compreender a educação como uma prática social não neutra, marcada por processos históricos que podem ampliar ou reproduzir desigualdades. A obra de Maria Helena Souza Patto (1999) é fundamental para compreender o fracasso escolar como um fenômeno histórico e social, e não como resultado de déficits individuais das crianças em desvantagem socioeconômica. A autora, apoiada no materialismo histórico dialético, desmonta explicações preconceituosas que, ao

longo de quase um século, atribuíram a reprovação e a evasão escolar a supostas deficiências biológicas, psíquicas ou culturais dos alunos das classes populares, revelando como essas teorias funcionaram ideologicamente para legitimar desigualdades.

Saviani (2009) aponta a necessidade de se compreender a educação como prática social, em que a escola deve atuar como espaço de democratização do conhecimento e redução das desigualdades estruturais. O autor critica pedagogias pós-modernas que reproduzem desigualdades, afirmando que elas formatam a escola aos moldes do mercado. Pode-se fazer um paralelo com as idéias de Paulo Freire sobre a prática educativa. Freire (1996) defende uma pedagogia que respeite a autonomia e dignidade do aluno, valorizando os saberes da experiência e do contexto de vida de cada aluno. Segundo ele, o educador deve reconhecer que os estudantes vêm de contextos diversos e que isso deve ser incorporado como recurso pedagógico a fim de promover acolhimento e pertencimento. Freire também aponta que o educador deve ser progressista e saber que ensinar não é sinônimo de transferência de conhecimento (a chamada “educação bancária”), e sim de criar possibilidades para a construção do conhecimento pelo aluno, reforçando sua curiosidade, criatividade e capacidade crítica.

Seguindo essa perspectiva, a teoria histórico-cultural de Vigotski também se relaciona com a educação inclusiva, apontando como as práticas educacionais podem se opor ao modelo tradicional que exclui, segrega e patologiza. Para Vigotski (1998), a escola deve considerar trajetórias individuais, e não comparar as crianças entre si, pois a aprendizagem não coincide com o desenvolvimento e não é linear. Ele pontua que o professor deve ter um papel mediador, pois a aprendizagem depende da mediação dos outros (pares e adultos).

Apesar do avanço das políticas institucionais de inclusão, pouco se conhece sobre como estudantes neurodivergentes, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), percebem essas práticas no Ensino Superior. O estudo justifica-se por três fatores: (1) o aumento significativo dos diagnósticos de TEA no país, conforme o Censo Demográfico 2022; (2) o crescimento das matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino superior, embora o Censo da Educação Superior 2023 não discrimine o número exato de alunos autistas, o Inep registrou 92.756 matrículas na categoria “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação”; e (3) a escassez de pesquisas brasileiras que analisem a experiência universitária de sujeitos com TEA. Além disso, seguindo Bourdieu (1998), compreende-se que o ensino superior reproduz desigualdades simbólicas que podem acentuar barreiras enfrentadas por estudantes neurodivergentes. Diante

disso, o estudo busca responder: como se dá o processo de escolarização de um aluno autista no ensino superior?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aumento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior brasileiro foi associado à ampliação do diagnóstico e ao fortalecimento das políticas de inclusão (Carvalho; Bridi, 2019; Nunes; Silva, 2021). Estudos indicaram que iniciativas institucionais, como Núcleos de Acessibilidade e serviços de apoio, foram implementadas para ampliar o acesso e favorecer a permanência desse público nas universidades (Carvalho; Bridi, 2019; Ferreira; Pereira, 2020). Apesar dos avanços, identificou-se também limitações quanto à produção de dados específicos sobre o TEA no contexto universitário, o que dificulta a compreensão da real dimensão desse crescimento (Gomes; Lima, 2022).

Felippe *et al.* (2025), ao analisar os dados do Censo Demográfico de 2022, identificaram que a maioria dos adultos com TEA não concluíram a Educação Básica, mas ainda assim, há um número expressivo em cursos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e no Ensino Superior, indicando uma tentativa de retomada da escolarização. Os dados mostraram que 8,3% da população com TEA com 25 anos ou mais, ainda está estudando. Embora o debate sobre inclusão tenha avançado, o Brasil ainda carece de políticas consistentes de educação continuada voltadas a jovens e adultos neurodivergentes, o que contribui para a chamada “evasão silenciosa”, pouco registrada oficialmente. As iniciativas de inclusão concentram-se sobretudo na infância e adolescência, deixando os adultos com TEA à margem dos contextos educacionais. Como resultado, tornam-se invisíveis nas estatísticas e nas políticas públicas, justamente quando a continuidade dos estudos poderia fortalecer sua autonomia (Felippe *et al.*, 2025).

Sabe-se que o TEA é caracterizado por dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos. Em adultos, essas manifestações podem se expressar de forma mais sutil, mas ainda assim impactam significativamente a vida acadêmica. Estudos indicam que pessoas com TEA apresentam desafios nas interações sociais, comunicação atípica, comportamentos repetitivos e sensibilidades sensoriais. Além disso, é comum a presença de comorbidades, como ansiedade e depressão, que podem agravar as dificuldades enfrentadas no ambiente universitário (APA, 2014). No contexto do ensino superior, esses desafios se traduzem em dificuldades na adaptação ao ambiente acadêmico, na interação com

colegas e professores, e na gestão das demandas cognitivas e emocionais exigidas pelo curso. A falta de compreensão e suporte adequado por parte da instituição pode levar ao isolamento social, estresse e, em casos extremos, ao abandono acadêmico (Barbosa; Del Prette, 2015).

Nesse sentido, é fundamental analisar como o ambiente universitário, em sua dimensão cotidiana, acolhe ou falha em acolher, as especificidades dos estudantes autistas. Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) evidenciam que o espaço universitário, embora se apresente como democrático e inclusivo em seu discurso, ainda opera sob lógicas normativas que dificultam a plena participação de estudantes com TEA. O estudo evidencia que a falta de escuta qualificada, de estratégias de acolhimento e de conhecimento institucional sobre o TEA compromete tanto a aprendizagem quanto o bem-estar psicológico e social dos estudantes. Essa ausência de apoio gera sobrecarga emocional, sentimento de inadequação e, muitas vezes, leva à evasão ou a uma trajetória acadêmica fragmentada e solitária.

Dentre os fatores que agravam esse cenário, Nunes e Silva (2021) destacam a carência de formação continuada dos docentes (e de toda a comunidade acadêmica/universitária) para lidar com as demandas de estudantes autistas e neurodivergentes, bem como a escassez de adaptações metodológicas e curriculares que atendam aos princípios da educação inclusiva. A persistência desses entraves aponta para a necessidade urgente de uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da cultura universitária, de modo a consolidar uma inclusão que seja, de fato, substantiva e não meramente formal.

Para Freire (1996) a educação deve ser um processo dialógico e problematizador, no qual o conhecimento é construído coletivamente por professores e estudantes, respeitando a subjetividade e experiência de cada participante. Essa perspectiva contrasta com modelos tradicionais de ensino “bancário”, nos quais o aluno é um receptor passivo de informações. O autor propõe uma educação que dê voz ao aluno, permitindo que ele expresse suas necessidades, experiências e formas singulares de aprender, o que rompe com práticas uniformizadoras e abre espaço para múltiplas estratégias pedagógicas.

A perspectiva de inclusão fundamenta-se em princípios como equidade, valorização das diferenças e criação de um ambiente educativo que acolha a diversidade, oferecendo apoio individualizado sempre que necessário. No caso de estudantes com TEA, a educação inclusiva configura-se como um espaço em que suas particularidades são reconhecidas e contempladas, favorecendo sua participação efetiva em todas as etapas do processo de aprendizagem (Souza; Silva, 2025). Além disso, conforme aponta Freire (1996), a verdadeira inclusão exige um

compromisso político e ético que reconheça as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, pois segundo o autor, respeitar a autonomia e dignidade do estudante é uma exigência ética de todo educador.

As políticas de expansão das universidades e institutos federais no Brasil foram apoiadas por iniciativas como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que ampliaram significativamente o acesso ao ensino superior. A Declaração de Salamanca defende que escolas regulares com orientação inclusiva são o caminho mais eficaz para combater a discriminação e promover a educação para todos. Ela orienta políticas públicas ao afirmar que a diversidade é um valor e deve ser acolhida nos contextos escolares. Sua implementação, porém, exige mudanças estruturais, formação docente e recursos que garantam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes. No Brasil, a Declaração influenciou diretamente políticas educacionais inclusivas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e normativas posteriores que reforçam o compromisso com práticas pedagógicas que respeitem as singularidades.

Entretanto, torna-se imprescindível compreender que o amparo legal, apesar de ser uma conquista fundamental, não é suficiente por si só para garantir a inclusão plena. É necessário que as diretrizes da Lei nº 12.764/2012 e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) sejam efetivamente incorporadas às práticas pedagógicas e à cultura institucional das universidades. O reconhecimento legal do autista como pessoa com deficiência deve ser acompanhado de ações concretas que assegurem sua participação equitativa e respeitem suas especificidades cognitivas, sociais e sensoriais. Sem essa articulação entre norma e prática, a inclusão corre o risco de se tornar apenas uma promessa não cumprida.

É possível perceber ainda uma contradição entre o que está previsto na legislação e a realidade enfrentada cotidianamente nas instituições de ensino superior. Embora o ingresso de estudantes com TEA tenha se ampliado nos últimos anos, impulsionado por políticas de inclusão e ações afirmativas, sua permanência e sucesso ainda esbarram em práticas pedagógicas excludentes, como apontam Mantoan (2003) e Prieto (2006). Os autores também concordam ao enfatizarem que a efetivação da inclusão no ensino superior requer a transformação das práticas pedagógicas e das condições institucionais que sustentam a permanência estudantil. A inclusão, muitas vezes, é tratada como um procedimento burocrático, limitado ao cumprimento formal de leis, sem uma efetiva transformação das metodologias de

ensino, dos currículos e das relações pedagógicas. Essa perspectiva é criticada por Patto (1990), ao denunciar formas sutis de exclusão sustentadas por discursos inclusivos. Patto desloca o olhar do aluno que fracassa para a escola que produz o fracasso, criticando as teorias que produzem a exclusão, justificando com base em supostos déficits individuais.

A distância entre a legislação inclusiva e a realidade vivenciada por estudantes com TEA no ensino superior evidencia a fragilidade das políticas de inclusão quando não acompanhadas de estratégias pedagógicas concretas. Embora as universidades estejam legalmente obrigadas a acolher esses estudantes, na prática, muitas ainda reproduzem modelos tradicionais de ensino, centrados na homogeneização de métodos e na padronização de comportamentos (Oliveira; Fernandes, 2020). Tais modelos não contemplam a diversidade de estilos cognitivos, sensoriais e comunicacionais presentes entre estudantes autistas. Como resultado, o ambiente universitário torna-se pouco responsivo às demandas específicas desse público. A distância entre a realidade institucional e o que determina a legislação inclusiva evidencia não apenas um despreparo técnico, mas também uma lacuna formativa importante, marcada pela ausência de uma compreensão aprofundada sobre o funcionamento e o processo de aprendizagem desses sujeitos. A formação docente, em geral, ainda não incorpora uma perspectiva que considere as particularidades do TEA, tampouco estimula uma reflexão crítica sobre o papel das interações sociais como elemento estruturante do desenvolvimento humano. Assim, as ações de inclusão frequentemente se reduzem a adaptações superficiais ou isoladas, que não alcançam a dimensão pedagógica e curricular mais ampla da instituição, limitando sua efetividade (Costa; Moraes, 2019).

É necessário recorrer a referenciais teóricos que permitam repensar práticas educacionais para além do atendimento individualizado, avançando rumo a uma pedagogia efetivamente inclusiva. Bourdieu (1998, p.42) contribui a esse debate ao discutir o “habitus acadêmico”, entendido como disposições internalizadas que orientam comportamentos no campo universitário e que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais. Assim, a universidade tende a reproduzir desigualdades ao exigir competências culturais não acessíveis a todos. Para estudantes com TEA, esse processo é ainda mais desafiador, pois frequentemente enfrentam dificuldades em acessar normas implícitas de comunicação e convivência acadêmica.

Vigotski (2001) enfatiza a importância da mediação social e das interações no desenvolvimento e na aprendizagem, ressaltando que o desenvolvimento é desigual, cheio de saltos e descontinuidades, sendo que os padrões de desempenho não devem ser os mesmos para

todos os alunos. A teoria histórico-cultural de Vigotski contribui para compreender a inclusão ao considerar que a deficiência não é um impedimento, mas uma condição que pode ser ampliada quando o estudante tem acesso a condições adequadas de aprendizagem. Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é fundamental: ela corresponde ao espaço entre o que o aluno consegue realizar de forma independente e aquilo que pode alcançar com apoio orientado. O autor diz que a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento já consolidado e o potencial que pode ser atingido em situações de orientação, destacando que o desenvolvimento não depende apenas das capacidades atuais, mas também daquilo que pode ser mobilizado em interação. Assim, no ensino superior, o estudante autista pode avançar significativamente quando encontra ambientes que favorecem sua participação e exploram esse potencial.

As dificuldades relatadas pelos estudantes com TEA evidenciam que a inclusão no ensino superior permanece limitada e, em muitos casos, restrita a ajustes individuais que não promovem transformações estruturais na prática pedagógica. A ausência de estratégias efetivas de acolhimento e o despreparo do corpo docente comprometem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o sentimento de pertencimento desses estudantes, afetando sua permanência na universidade (Costa; Moraes, 2019). Freire (1996) destaca que uma educação verdadeiramente inclusiva se sustenta no diálogo e na valorização da voz daqueles que historicamente tiveram sua participação silenciada. Para o autor, ensinar é um ato político que reconhece no outro sua capacidade de aprender e se desenvolver, mesmo diante das barreiras sociais que lhe são impostas.

Mantoan (2003, p. 33) defende que a inclusão deve ultrapassar a lógica da adaptação individual e promover uma transformação estrutural: “[...] a escola inclusiva não é uma escola para alguns com adaptações especiais, mas uma escola transformada para todos”. Isso implica repensar currículos, avaliações e a própria concepção de sucesso acadêmico, respeitando os diferentes modos de ser e aprender. Patto (1999, p. 140-146) aponta que o fracasso escolar está frequentemente vinculado a mecanismos institucionais que reproduzem desigualdades sociais e culturais, em vez de ser resultado de supostas deficiências individuais, reforçando a necessidade de transformar a escola em um ambiente que reconheça e valorize as diferenças, garantindo a participação efetiva de todos os estudantes.

Apesar dos avanços, ainda há uma lacuna significativa no campo acadêmico: enquanto muitos estudos tratam da inclusão de pessoas com TEA na educação básica, são escassas as

pesquisas sobre a vivência de estudantes autistas no ensino superior. Essa ausência desafia pesquisadores, docentes e gestores na efetivação de práticas inclusivas e revela o silenciamento histórico dessas experiências. Diante disso, esta pesquisa busca contribuir para suprir essa lacuna, ampliando o debate e aprofundando a compreensão sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior a partir de suas próprias vivências e percepções.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Compreender como se dá a experiência universitária de um aluno com diagnóstico de autismo, tendo como foco a percepção deste acerca das práticas de inclusão promovidas pela Instituição e os desafios que enfrenta em sua trajetória acadêmica.

Objetivos Específicos

- Investigar a experiência acadêmica do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Instituição de Ensino Superior (IES) estudada, identificando suas percepções sobre inclusão e os desafios enfrentados em sua trajetória acadêmica.
- Analisar como a experiência do estudante com TEA se relaciona com políticas públicas e práticas institucionais de inclusão no ensino superior, situando seu caso no contexto mais amplo de estudos e literatura sobre inclusão de pessoas neurodivergentes.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada na compreensão de que sujeito e realidade são indissociáveis (Gil, 2008). O caráter exploratório justificou-se pela escassez de estudos sobre a temática, enquanto o descritivo permitiu registrar e interpretar sistematicamente elementos da experiência investigada (Lakatos & Marconi, 2003). A metodologia foi escolhida por alinhar-se ao objetivo de compreender a vivência universitária de um estudante autista, considerando percepções, desafios e estratégias de permanência.

Trata-se de um estudo de caso único, entendido como investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real (Yin, 2001). Todos os procedimentos seguiram

a Resolução CNS nº 466/2012 e foram aprovados pelo Comitê de Ética da instituição (CAAE 89944225.4.0000.9667). O participante recebeu informações completas sobre o estudo e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, gravada e transcrita, permitindo aprofundamento flexível sem perda do foco central (Triviños, 1987). Como destaca Cellard (2008), esse tipo de entrevista possibilita acesso a informações objetivas e também a valores e crenças do participante. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo temática, permitindo identificar e organizar os principais eixos da experiência estudada.

O participante foi selecionado a partir de um formulário eletrônico elaborado no Google Forms e encaminhado a todos os estudantes do curso de Psicologia da IES. O critério de inclusão foi possuir diagnóstico fechado de TEA, sendo convidado o primeiro estudante que manifestou interesse. Foram excluídos aqueles que não apresentavam o diagnóstico ou que recusaram participar. O contato para agendamento ocorreu via WhatsApp, e a entrevista, gravada, transcrita e analisada, foi realizada no segundo semestre de 2025, com autorização e garantia de confidencialidade.

A análise seguiu o método de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977; 2016), entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens. O processo envolveu três etapas: (1) pré-análise, com transcrição e seleção dos trechos relevantes; (2) exploração do material, na qual foram construídas categorias temáticas; e (3) tratamento e interpretação dos dados, conduzido de forma subjetiva, porém organizada e criteriosa.

RESULTADOS

A análise de conteúdo da entrevista realizada a partir da técnica de categorização temática, permitiu identificar três eixos centrais: desafios enfrentados pelo estudante autista no ensino superior, estratégias de enfrentamento e percepção sobre a inclusão institucional. Esses eixos dialogam diretamente com os referenciais teóricos da educação inclusiva, possibilitando compreender não apenas a experiência individual do participante, mas também as implicações sociais e institucionais que permeiam o processo de escolarização (Bourdieu, 2007; Freire, 1996).

O primeiro eixo analisado, referente aos desafios enfrentados pelo estudante autista no Ensino Superior, pode ser compreendido a partir da análise da entrevista, refere-se às dificuldades percebidas por ele próprio ao longo de sua trajetória, especialmente relacionadas à sua história escolar, ao diagnóstico tardio, às crises emocionais e às suas necessidades cognitivas e sensoriais.

Desde a infância, ele relata que tinha dificuldades escolares, pois já tinha o diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação. Ele diz: *“sempre destoei dos demais, porque tinha altas habilidades [...] eu aprendia mais rápido [...] não tinha ‘saco’ de esperar, tumultuava, levantava, ficava agitado”*. Esses relatos mostram que ele reconhece em si um padrão diferenciado de funcionamento cognitivo, que não foi compreendido pela escola ao longo dos anos, gerando conflitos, estigmas e sofrimento emocional.

O estudante também expressa que viveu grande parte da vida sem compreender suas próprias dificuldades: *“Comecei a crescer e notar muita divergência de comportamento [...] ninguém descobria o que eu tinha [...] fui diagnosticado com um monte de coisa”* A ausência de diagnóstico contribuiu para um longo processo de sofrimento, evidenciado no trecho: *“tive depressão grave [...] não me sentia pertencente ao mundo [...] sentia que eu era muito diferente das pessoas”*. Esses elementos revelam desafios internos relacionados à autoestima, à identidade e ao pertencimento, que acompanham o estudante até a vida adulta.

Do ponto de vista cognitivo, o estudante também descreve desafios relacionados à concentração, à regulação emocional e à necessidade de previsibilidade: *“É muito difícil ficar todas as aulas com aquele mesmo humor certinho pra dar conta [...] quem tem transtorno muda constantemente”* Ele reconhece que pequenas mudanças nas práticas dos professores ajudariam significativamente em seu desempenho e bem-estar, mostrando que parte de suas dificuldades deriva das características do TEA e das oscilações do humor.

A partir da teoria histórico-cultural, Vigotski (1997) explica que o desenvolvimento é fortemente influenciado pelas experiências sociais e que a forma como o sujeito compreende a si mesmo impacta diretamente sua aprendizagem. Os relatos do estudante mostram um processo de autoconhecimento que só se intensificou após a confirmação do diagnóstico: *“Quando recebi o diagnóstico tudo começou a fazer sentido, comecei a me conhecer e não me colocar em certas situações que me davam crise”* Esse momento representa, segundo Freire (1996), um processo de conscientização crítica, no qual o sujeito compreende sua própria história e passa a agir com maior autonomia. O estudante também demonstra como o autoconhecimento está presente e o

ajuda a lidar com as dificuldades e momentos em que tem crises: *“mas aí eu fico sempre atento nos sinais, porque eu já sei os meus sinais e aí eu saio [da situação] mas já fui embora mais cedo, já faltei aula quando eu vejo que meu corpo não está bem”*. Diante desse percurso, percebe-se que os desafios “de si mesmo” envolvem aspectos emocionais, cognitivos e identitários que não se limitam ao ambiente acadêmico, mas perpassam todo o desenvolvimento do estudante. Patto (1990) destaca que experiências de exclusão reiteradas ao longo da vida escolar produzem marcas subjetivas que afetam a autopercepção e a trajetória educacional. Ao mesmo tempo lembra que essas dificuldades não podem ser compreendidas como falhas individuais, mas como resultado das contradições sociais e escolares que dificultam o acesso pleno ao conhecimento. Saviani (2009) destaca que as contradições sociais se refletem na escola, que acaba por reproduzir desigualdades quando não garantem o acesso crítico ao conhecimento sistematizado.

No que se refere aos desafios acadêmicos relacionados às demandas avaliativas, o estudante relata provas extensas e trabalhos em grupo como as maiores dificuldades. Em seu relato, o participante afirmou: *“Nessa área acadêmica de estudos, a única coisa que eu tinha dificuldade mesmo eram as provas, enunciados gigantes, aquelas pegadinhas [...] eu costumo dizer que preciso de uma adaptação leve [...] igual, um pouquinho de tempo a mais, um lugar silencioso, então deu pra seguir legal”*. Ele relatou ainda dificuldades em trabalhos coletivos: *“a gente tem muita dificuldade nisso e é obrigatório fazer em grupo, eu consigo me esforçar, ficar no grupo se eu não der conta aí eu faço uma parte, a minha parte e passo, mas é... como eu conseguir achar algumas pessoas legais, assim dá pra fazer”*. Esse depoimento evidencia como o sistema educacional ainda se ancora em modelos homogêneos de ensino e avaliação, desconsiderando as especificidades dos sujeitos. Nesse sentido, Bittar e Bittar (2012) enfatizam que a inclusão não se limita ao acesso, mas exige também a garantia de permanência e de sucesso acadêmico, o que pressupõe adaptações curriculares e pedagógicas. Sob a ótica de Bourdieu (2007), essas barreiras podem ser compreendidas como reflexo do habitus escolar tradicional, que valoriza padrões de aprendizagem de estudantes neurotípicos e invisibiliza aqueles que destoam desse modelo.

Além disso, ambientes barulhentos ou excessivamente iluminados provocam sobrecarga sensorial: *“[No intervalo] eu fico mais na sala, porque lá embaixo fica muito cheio e barulhento, às vezes vou lá para fora quando acompanho né algum colega que vai fumar ou que vai fazer alguma coisa, mas o barulho, ele é extremamente aversivo pra mim”*. O estudante também

aponta a necessidade de preparação prévia para frequentar a faculdade, planejando interações sociais e estratégias de regulação emocional. Sua rotina inclui organização de horários, escolha de ambientes, uso de recursos sensoriais e medicação. Ele diz: *“eu sempre tenho que me preparar muito né, se eu vou pra faculdade eu me preparo para conversar com as pessoas, às vezes abraçar, às vezes cumprimentar, então eu já fico preparado”* O trecho evidencia que mesmo com suporte institucional, o sucesso acadêmico depende do seu esforço próprio.

O segundo eixo analisado refere-se às estratégias de enfrentamento, observou-se que o participante desenvolveu mecanismos próprios, como identificar colegas parceiros para a realização de trabalhos em grupo, antecipar situações sociais e buscar ambientes calmos. Ele relatou: *“mesmo amando [estar na faculdade] me sobrecarrega muito, mas me sobrecarrega lá em casa depois, quando eu volto, relaxo, eu desmonto, mas eu acho que também deve ser a força que eu coloco pra poder ficar bem nos lugares, é essa sobrecarga que quase ninguém vê”*. Em outro trecho ele diz: *“tento buscar um ambiente mais calmo e estou sempre com meu fone também, que eu tenho playlists dependendo do que eu tô sentindo, aí eu coloco meu fone e coloco a música aí fico me regulando assim, mas eu já venho preparado, já venho com as coisas que me regulam”*. Essas práticas demonstram a atitude do estudante diante de um ambiente que, muitas vezes, não é estruturado para suas necessidades. Breitenbach, Honnef e Costas (2016) ressaltam que a inclusão autêntica deve reconhecer o protagonismo do estudante com deficiência ou transtorno, valorizando suas formas singulares de aprender e interagir. Contudo, quando a responsabilidade pela adaptação recai exclusivamente sobre o aluno, a inclusão se torna limitada, perpetuando a lógica da responsabilização individual.

O terceiro eixo analisado diz respeito às percepções do estudante sobre as práticas de inclusão institucional no Ensino Superior, o entrevistado destacou que acredita que a inclusão deve ir além da simples aceitação, envolvendo a eliminação efetiva de barreiras pedagógicas e avaliativas: *“eles [os professores] têm que dar pelo menos uma averiguada ver se a didática está legal se não tá nenhuma didática que é muito difícil de entender, as provas são muito difícil de entender”*. Essa perspectiva converge com os argumentos de Costas et al. (2016) e Breitenbach e Honnef (2016), segundo os quais a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas. Por outro lado, a crítica à rigidez das avaliações e à dificuldade de flexibilização dos métodos de ensino confirma a análise de Bourdieu (2007), que aponta como as instituições escolares reproduzem mecanismos

de exclusão sob a aparência de neutralidade, reforçando a meritocracia e invisibilizando desigualdades estruturais.

O participante relatou como a coordenação do curso têm auxiliado no processo de inclusão, mencionando adaptações pontuais, como salas separadas para provas longas, redução de estímulos visuais e acompanhamento por psicopedagoga: *“Tudo que eu pedi, mesmo sendo pouco, foi super de boa. Professores e coordenação sabem do meu diagnóstico e colaboram nas adaptações. Já pedi para fazer trabalho sozinho em grupo grande, e deu certo.”* Apesar desse suporte, ele enfatizou que a inclusão ainda depende de sua própria regulação e hiperfoco: *“Ainda não comecei o estágio fora daqui, mas me preparo muito. Se vou falar com crianças, sei que posso me sobrecarregar, então preparo estratégias para regular minhas emoções.”*

DISCUSSÃO

A análise de conteúdo da entrevista, realizada a partir da técnica de categorização temática (Bardin, 2016), permitiu identificar diferentes dimensões da experiência do estudante autista no ensino superior. Os eixos emergentes revelam aspectos relacionados aos desafios pessoais e diagnósticos, às percepções sobre a inclusão institucional e os mecanismos de enfrentamento. Essas dimensões dialogam diretamente com os referenciais da educação inclusiva e da psicologia do desenvolvimento, possibilitando compreender não apenas a experiência individual do participante, mas também as implicações sociais e institucionais que atravessam o processo de escolarização (Bourdieu, 1998; Freire, 1996; Vigotski, 1997).

O percurso do estudante autista mostra que o diagnóstico tardio representou um ponto de virada importante em sua trajetória. Em suas palavras: *“Quando recebi o diagnóstico tudo começou a fazer sentido, aí eu comecei a me conhecer e não me colocar em certas situações que me davam crises.”* Esse reconhecimento trouxe alívio e compreensão sobre suas próprias dificuldades, fortalecendo o autoconhecimento e a reorganização identitária. Conforme Vigotski (1997), o desenvolvimento humano é mediado por processos sociais e simbólicos, e o autoconhecimento é parte essencial da internalização das experiências e da regulação emocional. Freire (1996) também defende que o processo de conscientização é libertador, pois permite ao sujeito compreender sua história e agir sobre ela de forma crítica e transformadora.

Assim, o diagnóstico funcionou como um marco de ressignificação pessoal, permitindo ao estudante reorganizar sua forma de estar no mundo e compreender suas singularidades, o

que corrobora os achados de Silva et al. (2020), que evidenciam como o reconhecimento do autismo contribui para o sentimento de pertencimento e a construção da autonomia em adultos autistas.

O relato evidencia um histórico de sofrimento emocional e crises intensas: *“tomei nove remédios por dia... tinha crises e desmaiava”*, revelando o impacto físico e psicológico das demandas universitárias sobre estudantes autistas (Santos; Souza, 2022). Essa dimensão emocional dialoga com Damásio (2012), ao apontar a interdependência entre corpo e emoções na constituição da consciência e na aprendizagem. No âmbito acadêmico, o participante destacou as práticas avaliativas como principal barreira: *“as provas são feitas pra errar né, porque é o tipo de prova mesmo, e não pra saber se você sabe. Eu posso tirar zero na prova e saber o conteúdo inteiro. Então o tipo de avaliação, eu ainda acho que não é legal”*. A fala revela a sensação de injustiça e inadequação diante de métodos avaliativos pouco inclusivos. Bourdieu (1998) explica esse fenômeno por meio do conceito de *habitus* acadêmico, argumentando que as instituições de ensino reproduzem desigualdades simbólicas ao valorizar comportamentos e competências que favorecem estudantes neurotípicos. Mantoan (2006) e Bittar e Bittar (2012) complementam essa crítica, destacando que a inclusão autêntica exige mais do que acesso físico; requer a transformação das práticas pedagógicas, currículos e modos de avaliação.

A sobrecarga sensorial também foi um ponto recorrente em seu relato e o estudante utiliza de fones de ouvido com música para se regular. Essa estratégia de autorregulação revela consciência corporal e emocional, aproximando-se da noção vygotskiana de mediação interna, em que o indivíduo utiliza instrumentos simbólicos, como a música, para adaptar-se ao ambiente (Vigotski, 1997). De modo semelhante, Costa e Moraes (2019) identificaram entre universitários autistas o uso de recursos de autorregulação para enfrentar o estresse sensorial em contextos pouco acessíveis.

Apesar das dificuldades, o participante reconhece atitudes positivas da instituição: *“A coordenação me procurou, perguntou se eu precisava de alguma coisa”*. Essa postura evidencia uma tentativa de escuta e acolhimento. Freire (1996) reforça que o diálogo é a base de qualquer prática pedagógica humanizadora, e que o ato de ouvir o outro é o primeiro passo para uma educação libertadora. Essa dimensão dialógica também está presente na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Lei nº 12.764/2012, que asseguram condições de igualdade e acesso à educação. O participante menciona que o apoio da coordenação tem sido

essencial: *“Tudo que eu pedi, mesmo sendo pouco, foi super de boa. Professores e coordenação sabem do meu diagnóstico e colaboram nas adaptações.”*

Em outro momento, ele expressa crítica direta às práticas pedagógicas tradicionais: *“Toda matéria é baseada em pessoas típicas... quando cai uma pessoa diferente, o professor não sabe lidar. [...] quando eu chego e falo que as aulas estão chatas para caramba, não tem nenhuma mudança, porque já está pronta, os slides já estão prontos já tem uma dinâmica, as matérias do professor [...] é as mesmas para medicina, eu achei muito difícil, falei com ele, mas a aula é geral é para todos”*. Essa fala demonstra a percepção da falta de preparo docente pelo aluno e o capacitismo institucional, aspectos já observados por Oliveira, Santiago e Teixeira (2022), que apontam a ausência de escuta qualificada e formação específica como causas da exclusão velada. Mantoan (2006) reforça que a inclusão não deve ser entendida como mera adaptação individual, mas como transformação estrutural da escola e das concepções pedagógicas.

Por fim, ao falar sobre suas metas, o estudante sintetiza o sentido de sua trajetória: *“Quero entrar pra área acadêmica e pesquisar sobre inclusão e autismo”*. Essa aspiração representa o que Freire (1996) denomina “educação como prática da liberdade”, o desejo de transformar a própria experiência em instrumento de emancipação coletiva. Vigotski (1997) também contribui para essa leitura ao afirmar que o desenvolvimento humano se dá pela internalização e transformação das experiências sociais.

De modo geral, a análise evidencia que a trajetória do estudante autista no ensino superior é marcada por avanços significativos, mas também por barreiras estruturais que limitam sua plena participação. Embora existam ações institucionais que favorecem o acolhimento, a permanência acadêmica ainda depende fortemente do esforço individual, o que confirma as observações de Costa e Moraes (2019) e Oliveira e Fernandes (2020) sobre a responsabilização pessoal pela inclusão. Essa constatação reforça a necessidade de um compromisso coletivo e institucional, conforme defendem Bittar e Bittar (2012) e Breitenbach, Honnef e Costas (2016), para transformar práticas, currículos e atitudes, promovendo equidade e respeito às singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou compreender a experiência universitária de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma instituição privada, analisando suas percepções,

vivências e as práticas de inclusão adotadas. A entrevista revelou a percepção de ausência de adaptações institucionais relacionadas à sobrecarga sensorial, avaliações padronizadas e interações sociais, embora o estudante reconheça abertura da instituição para atendê-lo quando solicita apoio. Também destacou seu protagonismo ao criar estratégias próprias para permanecer no curso.

Os resultados evidenciam barreiras ainda presentes no ensino superior privado e apontam a insuficiência de políticas pedagógicas e de suporte compatíveis com uma perspectiva inclusiva. Apesar da limitação decorrente do estudo de caso único, os achados oferecem pistas importantes para aprimorar práticas institucionais. A análise reafirma que incluir estudantes autistas exige mais do que garantir acesso: demanda formação docente, flexibilização curricular e uma cultura universitária comprometida com o diálogo, a mediação e o enfrentamento do capacitismo. Assim, a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo requer ações coletivas que assegurem participação, permanência e sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.

BARBOSA, A. J. G.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e inclusão de alunos com TEA no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 3, p. 305–320, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 161-168, 2012. Disponível: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17426>. Acesso em: 27 maio 2025.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2025

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Pela primeira vez, IBGE divulga dados sobre pessoas com deficiência no Brasil. Brasília, DF: MDHC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulgados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

CARVALHO, C. A.; BRIDI, F. R. Inclusão educacional e o ensino superior: desafios e possibilidades para estudantes com autismo. *Revista Educação Especial*, v. 32, n. 63, p. 1-20, 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, A. L.; MORAES, F. Inclusão no ensino superior: percepções de estudantes com TEA sobre sua vivência acadêmica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 25, n. 4, p. 643-658, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245–262, jul. 2002.

FERREIRA, L. M.; PEREIRA, A. B. Políticas de acessibilidade e inclusão no ensino superior: perspectivas e limites. *Educação & Sociedade*, v. 41, n. 4, p. 1-18, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. S.; LIMA, M. P. Políticas de inclusão e permanência de estudantes com TEA na universidade: avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – Resultados Preliminares*. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 4 dez. 2025.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2023: Estatísticas e Resultados*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 4 jul.2025.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, S.; SANTOS, F. K. M.; LIBARDONI DOS SANTOS, J. O. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 29, e12345, 2023. Disponível em: <https://scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- NUNES, D. R.; SILVA, V. C. Estratégias de apoio a estudantes com autismo no ensino superior: revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2021.
- OLIVEIRA, A. F. T. DE M., SANTIAGO, C. B. S., & TEIXEIRA, R. A. G. (2022). Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. *Educação e Pesquisa*, 48, e238947. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947por>
- OLIVEIRA, B. D. C. DE et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. *Physis (Rio de Janeiro, Brazil)*, v. 27, n. 3, p. 707–726, 2017. Disponível em: <https://ama.org.br/site/>. Acesso em: 01 jun. 2025.
- OLIVEIRA, T. R.; FERNANDES, J. V. Desafios da inclusão de alunos autistas no ensino superior. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 59, p. 1-20, 2020.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PRIETO, ROSÂNGELA GAVIOLI. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006. P. 31-73.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. A. et al. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior: uma análise dos microdados do INEP. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, e203542, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fvzHNXfHzkFcPTMkcY9gPxd/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SILVA, R. M. A. (2021). *Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco; SILVA, Taynan Alécio da. Escola inclusiva para alunos com TEA: possibilidades, recursos, adaptação, flexibilidade curricular, aprendizagem criativa e tecnologia assistidas. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, [S. l.], v. 19, n. 33, p. 75–89, 2025. DOI: 10.22481/aprender.33.17163. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/17163>. Acesso em: 7 jun. 2025.

TEIXEIRA, K. B. da S.; CASTRO, R. F. de. Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior: uma investigação em Porto Velho/RO. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e49/1–27, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70200. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70200>. Acesso em: 8 ago.2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998