



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO
E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



KÁSSIA LUANA CARVALHO OLIVEIRA

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE
ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

TERESINA - PI

2025

KÁSSIA LUANA CARVALHO OLIVEIRA

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE
ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Monografia apresentada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Francisca Maria da Cunha de Sousa.

TERESINA – PI
2025

048i Oliveira, Kássia Luana Carvalho. Inclusão na educação superior : políticas e práticas de acessibilidade para alunos com transtorno do espectro autista / Kássia Luana Carvalho Oliveira. - 2025.
116 f.: il.

Monografia (graduação) - Licenciatura em Pedagogia, Campus Poeta Torquato Neto, Universidade Estadual do Piauí, Teresina-PI, 2025.

"Orientadora: Prof.^a Dra. Francisca Maria da Cunha de Sousa".

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Educação inclusiva. 3. Ensino superior. 4. Políticas de acessibilidade. I. Sousa, Francisca Maria da Cunha de . II. Título.

CDD 371.9

KÁSSIA LUANA CARVALHO OLIVEIRA

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE
ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Trabalho de conclusão de curso – Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Francisca Maria da Cunha de Sousa.

APROVADA EM:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Maria da Cunha de Sousa
Orientadora – UESPI

Profa. Dra. Bruna Rodrigues da Silva Neres
Membro – UESPI

Profa. Dra. Suênya Marley Mourão Batista
Membro – UESPI

TERESINA – PI
2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser minha força e provedor de todas as minhas conquistas. À minha mãe, Francisca, minha primeira e maior incentivadora. Ao meu esposo, Afonso por sempre acreditar em mim e à minha preciosa filha, Luna, por ser minha força diária e a razão para nunca desistir.

AGRADECIMENTO

Os desafios enfrentados ao longo da graduação em Pedagogia sempre eram acompanhados por uma voz interna que insistia em me lembrar da minha capacidade e da grandeza dos caminhos que eu poderia construir. Durante muito tempo, associei essa voz à vontade intensa de transformar a minha realidade e contribuir para transformar o mundo. Estudar foi o caminho escolhido para essa conquista, e reconheço que aí está minha essência: no aprender e no ensinar.

Hoje, após o ponto mais alto dessa montanha-russa que foi meu percurso acadêmico, reconheço a origem daquela voz. Deus já havia traçado meu caminho: ser professora. A força que me sustentou nos instantes de incerteza era, na verdade, o lembrete constante de que fui colocada no mundo para educar, inspirar e construir possibilidades. A mesma educação que despertou em mim o desejo de ser pesquisadora, ainda antes de saber o caminho até a escola, é aquela que me compromete a oferecer para formar novos sujeitos capazes de realizar grandes feitos.

Por tudo isso, agradeço a Deus, Mestre da vida, por me conduzir até aqui e por permitir que meus sonhos se tornem realidade. Em cada etapa vencida, Jesus estava comigo. Com gratidão e reverência, registro que, para honra e glória do Senhor, sou a primeira integrante da família Carvalho a concluir um curso superior em uma universidade pública.

Agradeço á minha mãe, Francisca, por ter sido a principal influência e referência de educação, humildade e sabedoria. Por apoiar cada sonho e correr atrás deles ao meu lado, comemorando minhas vitórias como se fossem suas e partilhando os momentos de frustração com mensagens positivas e de encorajamento que foram capazes de me levantar e acreditar que tudo daria certo.

Agradeço ao meu irmão, Kaio, pela admiração que tem por mim, por se alegrar com minhas alegrias, acreditar na minha capacidade, ser meu melhor amigo e por toda a ajuda nessa reta final do curso. A minha querida avó, Rosário, por ter me orientado dia após dia no caminho do bem e por ter cuidado de mim com tanto zelo. Ao meu pai, Genival, por me oferecer o melhor ensinamento que eu poderia receber: estudar, acima de tudo.

Agradeço ao meu amado esposo, Afonso, por caminhar ao meu lado em todos os momentos, por acreditar em mim até quando eu não acreditei, por me incentivar todos os dias a ser melhor e maior. A vida é mais leve e feliz com você. Que bom que a UESPI uniu nossos caminhos.

Sou infinitamente grata a minha filha, Luna, por chegar e me dar fôlego para voltar a viver. A tua vida dá sentido a minha. Obrigada por cada sorriso em meio as tempestades, por tanto amor e por devolver o brilho nos meus olhos.

Agradeço, de forma especial, a Professora Val por não me deixar desistir quando o barco balançou e por todo o apoio nesse processo tão desafiador que foi chegar até aqui. Agradeço a turma com a qual finalizei o curso por ter me acolhido tão bem, em especial a Yasmin, Hellen, Fernanda, Bruna, Iraciara e Lorryne. Vocês não sabem como foi importante ter vocês por perto esse ano.

Agradeço a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) pelas oportunidades oferecidas, pelo sonho realizados, pelas experiências únicas, e por todas as pessoas que eu conheci nesse lugar que levarei para sempre em meu coração. Agradeço aos interlocutores participantes da minha pesquisa, que também fazem parte da UESPI.

Obrigada, minha orientadora, professora Francisca Cunha, por se dispor a pesquisar comigo, por todos os ensinamentos e apoio oferecido. Pela atenção até em momentos não tão oportunos, mas que se fazia presente para sanar minhas dúvidas. Obrigada por caminhar comigo nesse processo e contribuir para minha formação.

Por fim, agradeço aos membros da banca examinadora, professoras Suênya Marley e Bruna Neres, por aceitarem participar e contribuir na construção da meu Trabalho de Conclusão de Curso. Cada uma foi escolhida especialmente não apenas pela grande capacidade profissional, mas também pela humildade e humanidade com que se comunica. São pessoas que levarei como exemplo na minha prática docente.

EPÍGRAFE

“O mundo precisa de todos os tipos de mentes.”

(Temple Grandin)

RESUMO

A inclusão na Educação Superior é um tema ainda pouco explorado, mas de grande relevância para o meio acadêmico, especialmente para estudantes que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Destaca-se, nesse contexto, a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que exigem condições adequadas, estratégias pedagógicas diferenciadas e acessibilidade para participação plena no ambiente acadêmico. O aumento das matrículas desses estudantes torna urgente o fortalecimento das políticas de permanência garantindo um ensino inclusivo e acessível, respaldado por legislações como a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão). O estudo teve o objetivo geral: Analisar, no contexto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), as políticas de inclusão e práticas de acessibilidade voltadas a alunos com TEA. Os objetivos específicos foram: Identificar as bases legais que fundamentam as políticas de inclusão e acessibilidade voltadas para alunos com TEA na UESPI; descrever as estratégias adotadas para promover a inclusão e acessibilidade de alunos com TEA no ambiente acadêmico; compreender como alunos com TEA percebem as condições de inclusão e acessibilidade em sua trajetória acadêmica e, por fim, refletir sobre a efetividade das políticas de inclusão e práticas de acessibilidade para alunos com TEA. A pesquisa foi norteada pela questão-problema: Como as políticas de inclusão e as práticas de acessibilidade voltadas a estudantes com TEA se materializam na Universidade Estadual do Piauí (UESPI)? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida como estudo de campo, com produção de dados por meio de análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas Marconi e Lakatos (2021), Gil (2002, 2008), Minayo (2012). A investigação foi realizada no Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes (CCECA) e no Núcleo de Acessibilidade da instituição, contando com a participação de dois alunos com TEA, uma professora e a coordenadora do Núcleo. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016). Para a fundamentação teórica sobre autismo, foram utilizados o DSM-5, Canal (2021) e Aguilar e Rauli (2020). Sobre inclusão, foram considerados Reis e Coutinho (2025), a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e Mantoan (2015). Já sobre acessibilidade no ambiente universitário, foram consultados Quispe, Quispe Rodríguez e Figueiredo (2025), Glat e Pletsch (2010) e Melo et al. (2024). Os resultados indicam que a acessibilidade para estudantes com TEA na UESPI ocorre de forma parcial e desigual. As ações do Núcleo de Acessibilidade configuram avanços relevantes, especialmente na elaboração de Planos Educacionais Individualizados e na orientação inicial aos estudantes. Entretanto, tais iniciativas mostram-se insuficientes para assegurar uma inclusão efetiva, evidenciando desafios como a fragilidade na formação docente, limitações estruturais do Núcleo, dificuldades de comunicação institucional e a ausência de práticas pedagógicas sistematizadas e condizentes com as necessidades desses estudantes.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; inclusão na Educação Superior; políticas de acessibilidade.

ABSTRACT

Inclusion in Higher Education is a topic that is still little explored, but of great relevance to the academic environment, especially for students who are part of the Special Education Target Audience (PAEE). In this context, the presence of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) stands out, who require adequate conditions, differentiated pedagogical strategies and accessibility for full participation in the academic environment. The increase in enrollment of these students makes it urgent to strengthen permanence policies ensuring inclusive and accessible education, supported by legislation such as Law No. 12,764/2012 (National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder) and Law No. 13,146/2015 (Brazilian Inclusion Law). The study had the general objective: To analyze, in the context of the State University of Piauí (UESPI), the inclusion policies and accessibility practices aimed at students with ASD. The specific objectives were: To identify the legal bases that underlie the inclusion and accessibility policies aimed at students with ASD at UESPI; describe the strategies adopted to promote the inclusion and accessibility of students with ASD in the academic environment; understand how students with ASD perceive the conditions of inclusion and accessibility in their academic trajectory and, finally, reflect on the effectiveness of inclusion policies and accessibility practices for students with ASD. The research was guided by the problem-question: How do inclusion policies and accessibility practices aimed at students with ASD materialize at the State University of Piauí (UESPI)? It is a qualitative, exploratory research, developed as a field study, with data production through document analysis, questionnaire and semi-structured interviews Marconi and Lakatos (2021), Gil (2002, 2008), Minayo (2012). The investigation was carried out at the Center for Education, Communication and Arts Sciences (CCECA) and at the institution's Accessibility Center, with the participation of two students with ASD, a teacher and the coordinator of the Center. The data were analyzed in the light of Content Analysis, according to Bardin (2016). For the theoretical foundation on autism, the DSM-5, Canal (2021) and Aguilar and Rauli (2020) were used. Regarding inclusion, Reis and Coutinho (2025), the Federal Constitution of 1988, the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (Brasil, 2008) and Mantoan (2015) were considered. Regarding accessibility in the university environment, Quispe, Quispe Rodríguez and Figueiredo (2025), Glat and Pletsch (2010) and Melo et al. (2024) were consulted. The results indicate that accessibility for students with ASD at UESPI occurs in a partial and unequal way. The actions of the Accessibility Center are relevant advances, especially in the preparation of Individualized Educational Plans and in the initial guidance to students. However, such initiatives are insufficient to ensure effective inclusion, evidencing challenges such as the fragility of teacher training, structural limitations of the Center, difficulties in institutional communication and the absence of systematized pedagogical practices consistent with the needs of these students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; inclusion in Higher Education; accessibility policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes da UESPI

26

GRÁFICO 1 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação

36

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perfil dos interlocutores da pesquisa	27
QUADRO 2 - Categorias e subcategorias de análise dos dados	30
QUADRO 3 - Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA) segundo o DSM-5	33

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
CCECA	Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes
CID	Classificação Internacional de Doenças
CF	Constituição Federal de 1988
CID-10	Classificação Internacional de Doenças – 10 ^a edição
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5 ^a edição
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleo de Acessibilidade
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PCAA	Programa Federal de Ações Afirmativas
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UESPI	Universidade Estadual do Piauí

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1	20
1.1 Tipo de Pesquisa	21
1.2 Instrumentos de Produção de Dados: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada	23
1.3 Local da Pesquisa	25
1.4 Interlocutores da Pesquisa	26
1.5 Análise de dados	29
2	32
2.1 Evolução histórica e definição atual do TEA	32
2.2 Evolução das matrículas de estudantes com TEA na Educação Superior	35
2.3 Fundamento legal e proteção de direitos educacionais	37
2.4 Experiências dos estudantes com TEA no contexto universitário	39
2.4.1 Conhecimento e acesso as políticas de inclusão e serviços da UESPI	40
2.4.2 Condições de apoio e barreiras enfrentadas no cotidiano acadêmico	42
3	52
3.1 Panorama geral da educação inclusiva no Brasil	49
3.2 Diretrizes de inclusão e acessibilidade na Educação Superior	53
3.3 Estratégias pedagógicas para inclusão de estudantes com TEA na educação superior	57
3.3.1 Percepção docente sobre formação na atuação com estudantes com TEA	59
3.3.2 Adaptações pedagógicas e recursos de acessibilidade	62
4	70
4.1 Bases legais e diretrizes institucionais	67
4.2 Funcionamento e ações do Núcleo de Acessibilidade da UESPI	70
5	77
5.1 Avanços percebidos na implementação da inclusão para estudantes com TEA	75
5.2 Desafios existentes nas políticas e práticas institucionais	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICES	89

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão de estudantes na educação superior é um tema de grande relevância, pois reflete a necessidade de garantir equidade no acesso à formação acadêmica para todos os indivíduos (Mantoan, 2015). A educação inclusiva não se limita à presença física do aluno na universidade, mas envolve a criação de condições adequadas para sua participação efetiva, respeitando suas características individuais e promovendo oportunidades iguais de aprendizagem. Durante o cotidiano universitário, observa-se que alunos com e sem deficiência enfrentam diferentes níveis de adaptação frente às barreiras sociais, tecnológicas e estruturais presentes nas instituições de ensino, o que pode impactar diretamente seu desempenho acadêmico e sua permanência no curso (Rodrigues et al., 2015).

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especificamente, apresentam necessidades que exigem dos professores e instituições a adoção de estratégias de ensino diferenciadas, que promovam acessibilidade nas atividades acadêmicas e criem um ambiente acolhedor e sensível às particularidades de cada estudante. A diversidade dentro do espectro autista demanda atenção individualizada, pois cada aluno apresenta um conjunto único de habilidades e dificuldades, que podem influenciar seu processo de aprendizagem e socialização no contexto universitário (Baio, 2018, apud Melo et al., 2024).

Neste estudo, o foco recai sobre a inclusão de alunos com TEA, condição caracterizada por alterações na comunicação, interação social e flexibilidade comportamental, conforme descrito no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014). O Brasil, por meio da 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, e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabelece fundamentos legais para a promoção de uma educação superior acessível e inclusiva (Brasil, 2012; Brasil, 2015). Tais legislações refletem o compromisso do país com os princípios de inclusão, acessibilidade e respeito às diferenças, orientando práticas pedagógicas, estruturais e sociais dentro das instituições de ensino.

Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios significativos, como a necessidade de adaptação das metodologias de ensino, a formação de professores para lidar com diferentes perfis de aprendizagem e a sensibilização da comunidade acadêmica para a diversidade (Canal, 2021; Lopes, 2021). Estratégias pedagógicas diferenciadas, acompanhamento individualizado e a criação de ambientes acessíveis são

fundamentais para favorecer o desempenho acadêmico e a permanência de estudantes com TEA (Melo, 2013; Oliveira; Silva, 2020).

Dessa forma, a pesquisa sobre a inclusão de alunos com TEA na Educação Superior não apenas contribui para o aprimoramento das práticas institucionais e pedagógicas, mas também para o fortalecimento de uma cultura acadêmica mais consciente, equitativa e sensível à diversidade. Compreender os desafios e estratégias de inclusão auxilia na elaboração de políticas mais eficazes e na promoção de experiências educacionais significativas, garantindo que todos os estudantes possam desenvolver seu potencial pleno no ambiente universitário.

A motivação para esta pesquisa surge da observação dessas tensões no cotidiano universitário e do desejo de compreender, no contexto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como as práticas de inclusão estão sendo materializadas. A inquietação inicial emergiu a partir da convivência, no curso de Pedagogia, com um colega diagnosticado com TEA durante o período de aulas remotas. As interações via *Google Meet* tornaram visíveis singularidades em sua participação.

Observava-se, por exemplo, que sua participação oral ocorria apenas quando solicitada e as apresentações avaliativas eram guiadas por roteiros previamente organizados. Alguns docentes realizavam adaptações como prazos estendidos ou flexibilização de apresentações, frequentemente mediadas pela comunicação com sua mãe. Entre os colegas, havia atitudes de colaboração, com apoio nas atividades e nos trabalhos em grupo. Mesmo em um cenário remoto, marcado por limitações adicionais, ficava evidente a necessidade de um acompanhamento mais estruturado.

Os dados nacionais reforçam essa discussão. O Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2024 registrou 15.941 matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação superior no Brasil, quase o dobro do ano anterior, quando haviam sido contabilizadas 9.718. Esse crescimento acompanha o aumento geral das matrículas de estudantes que se declararam pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, que somaram cerca de 95 mil em todo o país.

A presença de estudantes autistas na educação superior também pode ser observada nos levantamentos institucionais da UESPI. No Formulário Socioeconômico aplicado pela instituição aos alunos presencialmente matriculados em todos os campus da UESPI no semestre 2023.2, 29 estudantes se autodeclararam pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esses dados reforçam não apenas a ampliação do acesso, mas evidenciam a necessidade de fortalecimento das políticas de permanência, especialmente diante dos desafios cotidianos relatados pelos próprios estudantes.

Nesse cenário, esta pesquisa se dedica a analisar as políticas institucionais de inclusão e as práticas de acessibilidade dirigidas a estudantes com TEA na UESPI, considerando as percepções dos sujeitos diretamente envolvidos: dois estudantes com TEA, uma professora do curso de Jornalismo e a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade. O estudo busca compreender como essas políticas se concretizam na prática e quais impactos produzem na experiência acadêmica, além de contribuir para a ampliação do debate sobre formação docente, acessibilidade e estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior.

Embora o número de pesquisas sobre o TEA tenha aumentado nos últimos anos, grande parte delas ainda se concentra na Educação Básica. Canal (2021) mostra que, entre 167 trabalhos analisados, a maioria tratava da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto os estudos voltados para a educação superior permanecem escassos. Complementando estes dados, levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, constatou-se que os estudos direcionados à Educação Superior permanecem em menor número, muitas vezes limitando-se a relatos de experiências ou análises de casos específicos. Essa realidade revela uma lacuna importante na produção acadêmica, uma vez que a presença de estudantes com TEA nas universidades é crescente e exige atenção quanto às práticas de acessibilidade e inclusão.

A diversidade presente no Transtorno do Espectro Autista, como destacado por Baio (2018, apud Melo et al., 2024), exige que os docentes adaptem continuamente suas práticas conforme as necessidades de cada estudante. O processo de inclusão na educação superior abrange dimensões que ultrapassam o espaço da sala de aula, envolvendo uma variedade de fatores interligados a serem aprimorados: estrutura física, recursos tecnológicos, relações sociais, diretrizes políticas e práticas educacionais. É nesse contexto que se define o problema desta pesquisa: problema Como as políticas de inclusão e as práticas de acessibilidade voltadas a estudantes com TEA se materializam na Universidade Estadual do Piauí (UESPI)?

O objeto de estudo é, portanto, a inclusão de estudantes com TEA na instituição. Para responder o problema de pesquisa, o objetivo geral consiste em analisar no contexto da UESPI, as políticas de inclusão e práticas de acessibilidade voltadas a alunos com TEA. Para alcançar essa finalidade, propõe-se, especificamente: identificar as bases legais que fundamentam as

políticas de inclusão e acessibilidade voltadas para alunos com TEA na UESPI; descrever as estratégias adotadas para promover a inclusão e acessibilidade de alunos com TEA no ambiente acadêmico; compreender como alunos com TEA percebem as condições de inclusão e acessibilidade em sua trajetória acadêmica e, por fim, refletir sobre a efetividade das políticas de inclusão e práticas de acessibilidade para alunos com TEA.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa adota uma abordagem Qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais e sociais exigem uma compreensão sensível à subjetividade dos sujeitos e à complexidade das interações no ambiente acadêmico (Gil, 2008). Caracteriza-se também como exploratória, uma vez que busca explorar e aprofundar a compreensão sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior (Gil, 2002). A investigação foi realizada por meio de Pesquisa de Campo, que constitui o tipo de pesquisa escolhido para compreender, de forma direta, a realidade dos participantes e os contextos educacionais (Gil, 2008).

A coleta de dados teve início com Análise Documental, voltada ao estudo de leis, resoluções e portarias que fundamentam as políticas de inclusão e acessibilidade na Educação Superior, permitindo compreender os marcos legais e institucionais que orientam as práticas inclusivas. Em seguida, foram aplicados Questionários aos alunos, a uma professora e a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade (NA) da UESPI, com o objetivo de levantar informações complementares e sistematizadas sobre estratégias de acessibilidade e participação acadêmica. Por fim, foram realizadas Entrevistas Semiestruturadas com os participantes, buscando aprofundar a compreensão das percepções, experiências e práticas relacionadas à inclusão.

A análise dos dados produzidos na pesquisa foi orientada pela Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016), seguindo suas três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Este estudo teve como participantes: 02 alunos com TEA matriculados nos cursos de Jornalismo e Pedagogia do CCECA da Universidade Estadual do Piauí – Campus Poeta Torquato Neto, uma professora do curso de Jornalismo e a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UESPI.

O trabalho se encontra organizado em cinco seções, além das Considerações Iniciais e das Considerações Finais. Nas considerações iniciais, apresentam-se a temática da pesquisa, o problema que a mobiliza, o objeto de estudo e os objetivos que orientam a investigação. Já nas considerações finais, retoma-se o problema, analisam-se os achados da pesquisa e apresentam-

se as reflexões construídas a partir dos dados produzidos, destacando as contribuições identificados ao longo do percurso investigativo.

A seção I, intitulado “Caminhos trilhados na pesquisa”, descrevem-se as escolhas que sustentam o delineamento metodológico, a abordagem qualitativa adotada, os procedimentos de campo e os instrumentos de produção de dados utilizados para compreender o processo de inclusão de estudantes com TEA na UESPI. Explicita-se, ainda, quem são os participantes e como se deu a organização do material analisado.

A seção II, “Considerações sobre o Transtorno do Espectro Autista”, apresenta os conceitos características do TEA e a evolução das matrículas de estudantes autistas no ensino superior brasileiro, além de discutir o conjunto de marcos legais que garantem o direito das pessoas autistas à educação inclusiva. Por fim, o texto se dedica às experiências dos estudantes com TEA no contexto universitário, abordando, a partir das falas dos alunos, o conhecimento e o acesso às políticas de inclusão e aos serviços oferecidos pela UESPI e as condições de apoio e as barreiras que atravessam o cotidiano acadêmico. Essa seção estabelece a base teórica necessária para compreender as demandas específicas desses estudantes no ensino superior.

Na seção III, nomeada: “Inclusão e acessibilidade na educação superior” é apresentado, inicialmente, o percurso que articula diretrizes nacionais, práticas institucionais e experiências formativas. Em seguida, aprofunda as orientações específicas para a educação superior. Também aborda estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes com TEA, contemplando tanto a percepção docente sobre formação para o trabalho com esse público quanto as adaptações e recursos de acessibilidade empregados no cotidiano acadêmico com base no relato da professora entrevistada.

A seção IV, intitulado “Políticas e Práticas de Acessibilidade na UESPI: O Núcleo de Acessibilidade”, apresenta as bases legais e diretrizes que orientam a atuação do setor e, em seguida, examina suas ações, com destaque para a elaboração dos PEIs, o acompanhamento acadêmico e as estratégias adotadas para atender os estudantes. Também são discutidas as condições reais de trabalho do Núcleo, suas potencialidades e limitações, evidenciadas pelas falas da coordenadora, da docente e dos alunos entrevistados.

A seção V aprofunda a análise sobre a efetividade das ações institucionais voltadas à inclusão de estudantes com TEA na UESPI. Trata-se do momento em que os dados obtidos na pesquisa são examinados à luz do problema central, evidenciando em que medida as políticas e práticas adotadas pelo Núcleo de Acessibilidade se traduzem em condições reais de

participação acadêmica para esses alunos. Nesse contexto, o subtópico 5.1 destaca os avanços percebidos. Em contrapartida, o subtópico 5.2 discute os desafios que persistem.

Os resultados dos estudos apontam que a acessibilidade de estudantes com TEA na UESPI ocorre de maneira parcial e marcada por contrastes entre o que a instituição prevê em suas normativas e aquilo que, de fato, se materializa no cotidiano acadêmico. As análises evidenciam que, embora existam ações estruturadas, essas iniciativas ainda não alcançam todos os estudantes de modo contínuo e plenamente eficaz.

1 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Esta seção objetiva apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, detalhando o tipo de abordagem, o método, o local da pesquisa, os interlocutores, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas utilizadas de análise dos dados para obter as informações esperadas para responder ao problema desta pesquisa.

Para embasar a escolha metodológica, foram consultados autores clássicos que orientam a construção de trabalhos científicos na área das ciências humanas e sociais, sobretudo nas pesquisas em educação. Gil (2002; 2008) contribui com as definições de pesquisa exploratória, de pesquisa de campo, de análise documental e da abordagem qualitativa, oferecendo suporte para compreender o percurso adotado na investigação. O uso do questionário e sua pertinência no contexto da pesquisa qualitativa apoia-se em Prodanov e Freitas (2013), enquanto Lakatos e Marconi (2007; 2021) reforçam os procedimentos característicos da pesquisa exploratória e de campo, dialogando diretamente com o desenho metodológico aqui assumido. Para uso das entrevistas semiestruturadas, tomaram-se como referência Minayo (2012) e Minayo, Deslandes e Gomes (2013), cujas obras detalham as especificidades desse tipo de instrumento, bem como as etapas necessárias para análise e interpretação dos dados. Utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016) para fundamentar a abordagem utilizada para o tratamento do material empírico, ao sistematizar a técnica de análise de conteúdo e descrever as etapas necessárias para a organização, exploração e interpretação do corpus da pesquisa.

Esta seção está organizada em cinco subseções que compõem o percurso metodológico da pesquisa. Iniciando com a apresentação do tipo de pesquisa; os instrumentos utilizados na produção dos dados; a caracterização do local onde a pesquisa foi realizada, situando o contexto institucional em que os dados foram produzidos; os interlocutores que participaram do estudo, considerando seus papéis e a relevância de suas contribuições e o procedimento de análise dos dados, detalhando o caminho seguido para interpretação do material coletado ao longo da investigação.

1.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa adota a abordagem Qualitativa, por compreender que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo

objetivo e a subjetividade dos sujeitos. Essa abordagem privilegia o estudo dos fenômenos em seus ambientes naturais, utilizando o pesquisador como instrumento principal de coleta de dados e buscando uma compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos participantes (Gil, 2008).

Prodanov e Freitas (2013) ressaltam que o ambiente natural constitui a principal fonte para a coleta de dados, permitindo ao pesquisador interpretar os fenômenos de forma detalhada, sem a necessidade de manipulação ou controle das variáveis envolvidas. Dessa maneira, a Pesquisa Qualitativa valoriza a complexidade dos processos sociais e educacionais, considerando as experiências e perspectivas dos sujeitos em seus contextos reais, nesse caso, o ambiente universitário.

Assim, ao adotar a Pesquisa Qualitativa, esta investigação parte do entendimento de que o fenômeno da acessibilidade no ensino superior não pode ser compreendido apenas pela descrição normativa ou quantitativa de indicadores institucionais, mas exige a escuta dos sujeitos implicados no processo. É nesse sentido que o olhar qualitativo se mostra adequado ao objetivo da pesquisa: compreender como alunos, docentes e a coordenação do Núcleo de Acessibilidade da UESPI percebem, significam e vivenciam as condições de acessibilidade no cotidiano universitário.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter Exploratório, uma vez que visa proporcionar maior familiaridade com o problema da inclusão desses estudantes, tornando-o mais explícito e possibilitando o levantamento de hipóteses. Gil (2002, p. 41) afirma que pesquisas exploratórias “[...] buscam aprimorar ideias e descobrir intuições, apresentando um planejamento metodológico flexível que permite considerar diversos aspectos relacionados ao fenômeno.” Ao tratar dos diferentes tipos de pesquisa, o autor enfatiza a importância do planejamento metodológico para a obtenção de resultados confiáveis e relevantes.

Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 41), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, permitindo que ele seja melhor compreendido e definido. Esse tipo de pesquisa não busca testar hipóteses de forma rigorosa, mas sim levantar informações preliminares, identificar variáveis relevantes e gerar ideias ou direções para estudos futuros. Por sua natureza flexível, a pesquisa exploratória é especialmente útil quando o tema ainda não foi suficientemente investigado ou quando se deseja obter um panorama inicial de determinada realidade.

No que diz respeito ao delineamento metodológico, optamos pela realização de uma Pesquisa de Campo. Esta se configura como uma etapa essencial deste trabalho, tendo como objetivo principal obter informações e conhecimentos mais aprofundados sobre a realidade de estudantes autistas na UESPI, em vista das políticas públicas vigentes. Segundo Lakatos e Marconi (2007), esta busca compreender um problema específico, comprovar uma hipótese ou ainda descobrir novos fenômenos e relações entre eles. Ela consiste na observação direta dos fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, seguida da coleta e registro dos dados considerados relevantes para posterior análise.

Além disso, conforme Gil (2008), a pesquisa de campo é especialmente indicada quando se busca compreender fenômenos em seus contextos naturais, permitindo que o pesquisador registre as percepções, atitudes e práticas dos sujeitos envolvidos de maneira mais direta e fidedigna. Essa abordagem possibilita uma análise mais detalhada das experiências vivenciadas pelos estudantes autistas, considerando suas interações cotidianas, bem como as políticas e práticas institucionais que influenciam sua inclusão no ambiente universitário.

A condução da Pesquisa de Campo foi orientada, inicialmente, pela Pesquisa Bibliográfica, com o intuito de compreender o estado atual do tema, identificar trabalhos já desenvolvidos sobre a temática e levantar as principais abordagens e contribuições teóricas, considerando as categorias teóricas do estudo: Transtorno do Espectro Autista, inclusão na Educação Superior e, políticas de acessibilidade. Essa etapa inicial é fundamental para a formulação de um modelo teórico de referência, bem como para a identificação das variáveis e para a elaboração do plano da investigação que foi executado a partir dos instrumentos de pesquisa definidos.

1.2 Instrumentos de Produção de Dados: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada

De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a fase de coleta de dados representa um momento essencial no desenvolvimento da pesquisa, pois é nessa etapa que o pesquisador aplica os instrumentos e técnicas previamente definidos, com o objetivo de obter as informações necessárias para alcançar os objetivos propostos. Essa fase exige atenção, paciência e dedicação, além de um cuidado especial no registro adequado dos dados coletados, de forma a garantir a confiabilidade dos resultados da investigação.

Conforme a natureza Qualitativa da pesquisa, optamos pela utilização da: Análise Documental, Questionário e Entrevista Semiestruturada, pois estes permitem a obtenção de dados detalhados sobre percepções, experiências e práticas relacionadas à inclusão de alunos com TEA. A seleção dos dados legais e dos participantes foi orientada por critérios de representatividade e relevância para o objeto do estudo, buscando contemplar diferentes perspectivas e realidades institucionais.

A obtenção dos dados para esta pesquisa teve início com uma Análise Documental, justificada pelo fato de que grande parte da análise está centrada no exame de legislações, portarias e diretrizes institucionais tratam da inclusão de estudantes autistas na educação superior. Entre as fontes documentais selecionadas para este trabalho, destacam-se a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Entre os documentos da UESPI analisados, destaca-se a Resolução CEPEX nº 034/2016, que cria o Núcleo de Acessibilidade da universidade, define os princípios que orientam a Educação Inclusiva e regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito institucional. Complementarmente, a Resolução CEPEX nº 035/2016, que aprova o Regimento do Núcleo de Acessibilidade, organiza suas atribuições e o funcionamento do setor. Também foi analisado o Relatório do Formulário Socioeconômico – Discentes (2023.2), utilizado para caracterizar o perfil dos estudantes e identificar barreiras presentes no cotidiano acadêmico. Também foram considerados dados públicos, como o Censo da Educação Superior (INEP/MEC) (2024) e informações oficiais sobre matrículas de estudantes com deficiência no Brasil (2025). Conforme Gil (2008), a análise documental permite ao pesquisador obter informações sistematizadas e confiáveis sobre o fenômeno estudado, servindo como base para compreender práticas institucionais e a aplicação de políticas educacionais.

No caso específico deste trabalho, esses documentos possibilitaram conhecimentos a respeito das políticas de inclusão e acessibilidade na educação superior, sobretudo na UESPI, contribuindo para uma análise contextualizada sobre como se configuram as ações de inclusão e acessibilidade. Assim, a pesquisa documental se constitui como estratégia fundamental para a investigação científica, por oferecer dados consistentes e relevantes que sustentam a análise das práticas e discursos institucionais (Prodanov e Freitas, 2013).

Utilizou-se também o Questionário, este consiste em um conjunto organizado de questões aplicadas aos participantes. Conforme destaca Gil (2002), a construção do questionário exige que os objetivos da pesquisa sejam traduzidos em perguntas específicas, de modo a viabilizar a coleta dos dados necessários para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses formuladas. Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013) ressaltam que o questionário deve ser planejado de forma cuidadosa, considerando a clareza das questões, a adequação da linguagem ao público-alvo e a organização lógica dos itens, garantindo a validade e a confiabilidade das informações obtidas.

Para garantir a eficácia desse instrumento, é essencial considerar aspectos técnicos como a forma e o conteúdo das questões, sua quantidade, ordenação, elaboração das alternativas, apresentação do instrumento e a realização de pré-testes. Essas medidas visam assegurar a qualidade e a confiabilidade das respostas obtidas. Os questionários foram preenchidos por escrito pelos participantes da pesquisa (Gil, 2002).

Ademais, foi utilizada a Entrevista Semiestruturada como técnica fundamental, uma vez que possibilitou a obtenção de informações relevantes por meio de um processo de interação social. Nesse processo, o pesquisador formula perguntas diretamente ao participante considerando os objetivos da pesquisa, configurando-se como um diálogo assimétrico, no qual o entrevistador assume o papel de agente coletor de dados e o entrevistado é a principal fonte das informações (Gil, 2002; Minayo, 2012). Essa técnica se mostra especialmente eficaz para compreender aspectos subjetivos como saberes, expectativas, sentimentos e ações dos sujeitos envolvidos, permitindo uma análise mais aprofundada dos fenômenos educacionais (Gil, 2002; Minayo, 2012).

De modo mais específico, conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2013), a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela combinação de questões abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto com maior autonomia. Essa abordagem favorece respostas mais amplas e reflexivas, uma vez que não exige que o participante se restrinja estritamente à formulação inicial das perguntas, proporcionando, assim, uma maior riqueza nas informações obtidas.

Dessa forma, a metodologia adotada neste trabalho contempla diferentes técnicas e fontes de coleta de dados, permitindo uma abordagem mais rica, contextualizada e coerente com os objetivos propostos, especialmente no que se refere à análise da efetividade das políticas educacionais desenvolvidas para estudantes com TEA no local de estudo dessa pesquisa.

1.3 Local da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituição pública de ensino superior pública criada em 1984 e mantida pelo Governo do Estado do Piauí. Com sede na cidade de Teresina – PI, a UESPI tem como missão promover o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo para o desenvolvimento social, científico e cultural do estado.

O estudo foi desenvolvido no Campus Poeta Torquato Neto, localizado na zona norte da capital na Rua João Cabral, N 2231, Bairro Pirajá, especificamente no Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes (CCECA), responsável pela formação de profissionais na área do Bacharelado em Comunicação Social e Licenciatura em Pedagogia.

Figura 1 - Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes da UESPI



Fonte: UESPI (2025)

Além do CCECA, a pesquisa também foi realizada no Núcleo de Acessibilidade da UESPI, setor institucional responsável por desenvolver e acompanhar políticas e práticas de inclusão no ensino superior, localizado no Palácio Pirajá. O núcleo atua diretamente no suporte a estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, incluindo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo orientações pedagógicas, adaptações curriculares e mediação com os docentes e coordenações de curso.

A escolha desses dois espaços se justifica pela relevância de ambos no contexto da inclusão na Educação Superior. Os Centros de formação escolhidos possuem, cada um, um aluno com TEA, o que os torna aptos para a pesquisa, enquanto o Núcleo de Acessibilidade representa o setor institucional que atua na efetivação das políticas de inclusão.

1.4 Interlocutores da Pesquisa

Os critérios para a escolhas dos participantes da pesquisa foram definidos de modo a contemplar diferentes perspectivas sobre a inclusão de estudantes com TEA no contexto da UESPI. Assim, foram definidos: a) estudantes com diagnóstico formal de TEA (laudo), regularmente matriculados no CCECA; b) um docente que possua pelo menos um aluno com TEA na sua disciplina; c) coordenadora do Núcleo de Acessibilidade, responsável pelo acompanhamento do PÚblico Alvo da Educação Especial Inclusiva (PAEE) na UESPI e pela articulação institucional das políticas de inclusão.

Observando os critérios definidos, foram selecionados dois estudantes do CCECA, sendo um do curso de Jornalismo e uma do curso de Pedagogia; uma professora do curso de Jornalismo; e a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da universidade. Conforme garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os indivíduos não serão identificados por seus nomes verdadeiros, sendo assim apresentados nesse estudo como: Aluno J para se referir ao aluno de Jornalismo; Aluna P quando citada a aluna de Pedagogia e os demais participante serão identificados pelos seus cargos atuais na instituição: Professora e Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade.

Em um primeiro momento, ao questionar a Coordenação de Pedagogia sobre a existência de alunos com TEA no curso, foi informado que não haviam estudantes com laudo de autismo, apenas outros tipos de deficiências no Centro. No entanto, a Aluna P (estudante regularmente matriculada no curso de Pedagogia) se dispôs no *Whatsapp*, a participar do estudo quando soube de sua existência, se autodeclarando autista diagnosticada. Devido a um desencontro de horários, o questionário (APÊNDICE A) desta foi realizado via *Google Forms* e a entrevista (APÊNDICE D) ocorreu de forma *online* em ligação.

Posteriormente, por intermédio da diretora do CCECA, que entrou em contato com o Aluno J informando-o sobre o convite, foi definido local e hora do encontro, onde o aluno assinou o TCLE, respondeu ao questionário (APÊNDICE A) e participou da entrevista semiestruturada contendo seis perguntas abertas sobre sua experiência enquanto aluno da

UESPI (APÊNDICE D). Após esse momento, uma professora desse estudante, que ministrava aula pouco antes desse momento, aceitou o convite de participar, separadamente, e responder a um questionário e a entrevista semiestruturada para professores (APÊNDICE B; E) no mesmo local.

Com a coordenadora, o encontro foi marcado através do *Whatsapp* e realizado no próprio Núcleo e Acessibilidade, neste foram respondidos o questionário e ao roteiro de entrevistas com questões abertas (APÊNDICE C; F). Todos os participantes assinaram o TCLE (APÊNDICE G) antes de disponibilizarem suas informações. Com exceção do questionário que foi respondido individualmente, mesmo nos casos de entrevistas presenciais, todas as respostas apresentadas na entrevista foram gravadas em áudio e depois transcritas.

A partir das respostas fornecidas pelos questionários (para alunos, para professores e para a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade), foi elaborado o perfil dos interlocutores, partindo de características específicas para cada categoria de indivíduo e sua pertinência nesse estudo.

Quadro 1 - Perfil dos interlocutores da pesquisa

INTERLOCUTOR	PERFIL
ALUNO J	O interlocutor tem 19 anos, autismo nível 2 de suporte, está cursando o terceiro período do curso de Jornalismo, está na UESPI de 1 – 3 anos, entrou na universidade através do SISU, com cotas para estudantes de escola pública e recebe apoio pedagógico individualizado através do Programa Inclusão Social.
ALUNA P	A interlocutora tem 18 anos, autismo nível 1 de suporte, está cursando o segundo período do curso de Pedagogia, está na UESPI há menos de 1 ano, entrou na universidade através do SISU, com cotas para PcD (Pessoa com Deficiência) e recebe apoio pedagógico individualizado através do Programa Inclusão Social
PROFESSORA	Professora do CCECA, graduada em Jornalismo e Mestra em Comunicação pela UFPI (Universidade Federal do Piauí) Doutora em Comunicação pela UnB (Universidade de Brasília), atua na docência há mais de 10 anos.
COORDENADORA	Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UESPI, graduada em Psicologia pela UESPI, especialista em Saúde Pública pela UFPI, Mestra e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), licencianda em Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF), atua no Núcleo há mais de 6 anos.

Fonte: Dados do questionário (2025)

O Quadro 1 apresenta o perfil dos interlocutores da pesquisa, permitindo compreender quem são os sujeitos que vivenciam, acompanham ou administram o processo de inclusão de estudantes com TEA na UESPI. Entre os estudantes participantes, nota-se realidades distintas: o aluno J, autista nível 2¹ de suporte, cursa o terceiro período de Jornalismo e está na instituição há mais de um ano. Ele ingressou pelo SISU, utilizando cotas para estudantes de escola pública, e recebe apoio pedagógico individualizado por meio do Programa de Inclusão Social.

Já a aluna P, de 18 anos, autista nível 1 de suporte, cursa o segundo período de Pedagogia, está na UESPI há menos de um ano, ingressou pelo SISU com vagas reservadas para pessoas com deficiência (PcD) e também recebe apoio pedagógico individualizado pelo mesmo programa. Essa proximidade de trajetórias permite observar o processo de inclusão a partir de estudantes que, apesar de níveis distintos de suporte, compartilham condições de ingresso e formas semelhantes de interação com as políticas de acessibilidade da UESPI.

No eixo docente, a professora entrevistada possui mais de dez anos de atuação na educação superior e formação consolidada na área da Comunicação. Sua experiência com alunos autistas em sala de aula permite compreender como os professores percebem e enfrentam as demandas da inclusão, muitas vezes sem formação específica na temática. A docente relatou que não recebeu formação voltada à inclusão de alunos com TEA, tendo buscado conhecimento apenas de maneira pontual e autodirigida. Por essa razão, considera-se apenas parcialmente preparada para atender às necessidades desses estudantes, uma vez que seu manejo pedagógico depende, sobretudo, da experiência adquirida no cotidiano e das situações que surgem em aula. Além disso, avalia que o apoio institucional oferecido ainda é insuficiente para assegurar práticas inclusivas mais estruturadas, o que reforça a necessidade de formação continuada do professor.

Referente à coordenadora do Núcleo de Acessibilidade, nota-se que esta apresenta um perfil essencial para esta pesquisa, pois sua formação e trajetória profissional dialogam diretamente com o objeto de estudo. Suas especializações em Educação Especial estruturaram a compreensão da acessibilidade. Durante sua atuação na coordenação do Núcleo, acumulou conhecimento sobre o funcionamento institucional, os desafios e as limitações estruturais do setor. Sua participação permite acessar a perspectiva administrativa de quem acompanha de perto o fluxo de estudantes com necessidades especiais, articula políticas internas, conduz

¹ O nível de suporte dos participantes foi identificado por meio da autodeclaração durante a entrevista individual. Não houve acesso ao prontuário institucional.

atendimentos, orienta docentes e discentes e enfrenta os obstáculos burocráticos que afetam a execução das ações inclusivas. Por sua experiência acumulada, suas contribuições se tornam fundamentais para compreender não só o que a universidade propõe, mas o que efetivamente consegue colocar em prática.

A respeito da atuação do Núcleo de Acessibilidade é importante ressaltar que as demandas de atendimento são encaminhadas pelas coordenações dos cursos ou os próprios alunos podem procurar. O aluno com deficiência, com necessidades especiais e neuro divergentes devem anexar no ato da matrícula o laudo e informar as coordenações.

Assim, o conjunto dos participantes oferece um panorama amplo de diferentes dimensões da inclusão na UESPI: a experiência de quem recebe o atendimento, a prática pedagógica de quem atua diretamente em sala de aula se articulando para promover um ensino acessível e a visão institucional de quem coordena a execução das políticas de acessibilidade.

1.5 Análise de dados

Para análise de dados optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016) é organizado em três polos: a pré-análise, que “tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (2002, p. 95), ou seja, é a fase de escolha dos documentos, elaboração das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final; a exploração do material, momento de administração dos dados obtidos e seleção dos materiais a serem analisados; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Esse processo de organização e sistematização das informações, essencial para a garantia de direcionamento e consistência da análise, encontra respaldo em outros autores que enfatizam a necessidade de estruturar os dados em forma de categoria. Nesse sentido, Gil (2008, p 157) destaca que “para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias.”. A análise categorial, apresentada por Bardin (2016) “funciona por operações de desmembramento do texto em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2016, p 153).

A etapa de análise dos dados obtidos partiu, inicialmente, da transcrição dos dados coletados nos questionários e entrevistas. Partindo desse conjunto de informações, estas foram organizadas de maneira sistemática para permitir uma análise consistente e estruturada. Nesta pesquisa o procedimento metodológico escolhido para realizar essa análise foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que, segundo a autora, consiste em um conjunto organizado de procedimentos voltados ao exame sistemático das mensagens. A autora explica que não se limita a um método único e fechado, mas funciona como um repertório flexível de técnicas que podem assumir diferentes formatos e ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais comunicativos.

Neste estudo, os dados foram organizados em três categorias principais, sendo subdivididas em subcategorias, permitindo sistematizar as informações de forma detalhada, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise dos dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
Políticas institucionais de inclusão e acessibilidade da UESPI	<ul style="list-style-type: none"> ● Bases legais e diretrizes institucionais ● Funcionamento e ações do Núcleo de Acessibilidade
Estratégias pedagógicas para inclusão de estudantes com TEA na educação superior	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepção docente sobre formação e na atuação com estudantes com TEA ● Adaptações pedagógicas e recursos de acessibilidade
Experiências dos estudantes com TEA no contexto universitário	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento e acesso as políticas de inclusão e serviços da universidade ● Condições de apoio e barreiras enfrentadas no cotidiano acadêmico
Efetividade das ações institucionais para inclusão de estudantes com TEA	<ul style="list-style-type: none"> ● Avanços percebidos na implementação da inclusão para estudantes com TEA ● Desafios existentes nas políticas e práticas institucionais

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

A definição dessas categorias partiu de um processo analítico que articulou os objetivos da pesquisa, o referencial teórico adotado e os elementos recorrentes no material empírico. As categorias não foram previamente estabelecidas de forma rígida, mas construídas a partir da

leitura flutuante dos dados, conforme orienta Bardin (2016), permitindo a identificação de núcleos de sentido relevantes para a compreensão do fenômeno investigado.

As categorias Políticas institucionais de inclusão e acessibilidade da UESPI e Estratégias pedagógicas para inclusão de estudantes com TEA na educação superior possibilitam analisar, respectivamente, o plano normativo-institucional e o plano pedagógico da inclusão, evidenciando como as diretrizes legais e institucionais se articulam às práticas desenvolvidas no cotidiano acadêmico. Já a categoria Experiências dos estudantes com TEA no contexto universitário permite compreender como essas políticas e estratégias são vivenciadas pelos próprios sujeitos da pesquisa, destacando percepções, formas de acesso aos serviços e as barreiras enfrentadas no percurso acadêmico.

Por sua vez, a categoria **Efetividade das ações institucionais para inclusão de estudantes com TEA** possibilita uma análise integradora, na medida em que articula os dados das categorias anteriores, permitindo identificar avanços, limites e desafios na implementação das políticas e práticas inclusivas no contexto da educação superior. Essa categoria assume caráter avaliativo, ao confrontar o que está previsto normativamente com o que se materializa nas experiências institucionais e pedagógicas.

Dessa forma, a organização dos dados em categorias e subcategorias permitiu uma análise sistemática e aprofundada, favorecendo a interpretação crítica dos resultados à luz do referencial teórico e das diretrizes legais que orientam a educação inclusiva. A seguir, apresentam-se as análises correspondentes a cada categoria, buscando compreender como as políticas institucionais, as práticas pedagógicas e as experiências dos sujeitos se relacionam na construção da inclusão de estudantes com TEA na UESPI.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Esta seção apresenta os principais conceitos e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), discute a evolução das matrículas de estudantes autistas na educação superior brasileira e analisa os marcos legais que asseguram o direito dessas pessoas à educação inclusiva. Também aborda as experiências dos estudantes com TEA no contexto universitário, considerando, a partir de seus relatos, o conhecimento e o acesso às políticas de inclusão e aos serviços oferecidos pela UESPI, bem como as condições de apoio e as barreiras que atravessam o cotidiano acadêmico. Esse capítulo estabelece a base teórica necessária para compreender as demandas específicas desses estudantes no ensino superior.

Para o desenvolvimento desta seção, recorrem-se a autores que discutem o Transtorno do Espectro Autista em suas dimensões histórica, conceitual, diagnóstica, legal e educacional. Klin (2006), Canal (2021) e Padovani (2023) contribuem para a compreensão do TEA enquanto condição do neurodesenvolvimento e da evolução conceitual que marcou sua definição ao longo do século XX. As classificações internacionais produzidas pela American Psychiatric Association (2014) e pela Organização Mundial da Saúde (2018) fundamentam a análise dos critérios diagnósticos e dos níveis de suporte.

Para compreender a trajetória das políticas inclusivas e o reconhecimento do autismo como deficiência, tomam-se como referência a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, além de Mantoan (2006; 2015), Amaral (2013) e Cordeiro (2024). No debate sobre acesso e permanência na educação superior, são centrais as contribuições de Aguilar e Rauli (2020), Schmidt et al. (2016), Oliveira e Silva (2020) e Santos (2024), que discutem as barreiras acadêmicas, comunicacionais e institucionais enfrentadas pelos estudantes autistas, bem como as estratégias pedagógicas e os serviços necessários para sua inclusão. Esses referenciais sustentam a análise dos dados nacionais do INEP (2024) e das experiências vividas pelos estudantes da UESPI.

Esta seção está organizada em quatro subseções articuladas. A primeira apresenta a evolução histórica do conceito de autismo, os critérios diagnósticos contemporâneos e a definição do TEA como espectro, destacando as transformações que influenciam sua compreensão atual. A segunda discute a evolução das matrículas de estudantes autistas na

Educação Superior brasileira, observando tendências nacionais e o cenário específico da UESPI.

A terceira examina os marcos legais que reconhecem o TEA como deficiência e estruturam o direito à educação inclusiva, analisando documentos internacionais e legislações nacionais. A quarta subseção trata das experiências dos estudantes com TEA no contexto universitário, abordando o acesso às políticas institucionais, as condições de apoio ofertadas, as barreiras encontradas em sua vivência acadêmica e as demandas específicas que emergem desse percurso. Juntas, essas partes compõem um panorama integrado que sustenta a compreensão das condições de inclusão e permanência de estudantes autistas no ensino superior.

2.1 Evolução histórica e definição atual do TEA

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, compromete significativamente o modo como o indivíduo percebe, comprehende e se relaciona com o mundo ao seu redor (Klin, 2006). Isto se confirma com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5^a edição - DSM-5 (APA, 2014) que aponta o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento que caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Canal (2021) e Padovani (2023) reforçam que o autismo não pode ser reduzido a déficits, mas compreendido como uma forma singular de perceber, processar e interagir com o mundo.

O conceito de autismo passou por uma evolução histórica significativa ao longo do século XX. Inicialmente, termo era associado à esquizofrenia infantil, conforme os estudos de Eugen Bleuler (1911), chegando a ser incluído na DSM-I (1952) como um sintoma de esquizofrenia do tipo infantil, sendo referido apenas como uma reação psicótica em crianças (Canal, 2021). No entanto, foi apenas em 1943 que o autismo começou a ser entendido como uma condição distinta, a partir do trabalho de Leo Kanner (1943), que descreveu o "autismo infantil precoce" ao observar crianças com dificuldades na comunicação, ausência de interesse por interações sociais e comportamento repetitivo. No ano seguinte, Hans Asperger (1944) descreveu um grupo de crianças com comportamentos semelhantes, mas com preservação das

linguísticas, sendo posteriormente reconhecido como Síndrome de Asperger, inaugurando um campo próprio de investigação do autismo.

A partir dessas primeiras descrições, o autismo passou a ser compreendido progressivamente como uma condição distinta, culminando na classificação contemporânea apresentada pelo DSM-5 (APA, 2014), que consolida o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). A concepção atual entende o autismo como um espectro amplo de manifestações, marcado por diferentes perfis e por variações na forma e intensidade das características observadas entre os indivíduos.

Essa mudança conceitual é fundamental para compreender como as características do TEA se articulam com os desafios e potencialidades encontrados no contexto educacional, especialmente no ensino superior. A Classificação Internacional de Doenças – CID-11² (OMS, 2018) reforça essa perspectiva ao definir o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento com diferentes níveis de suporte ao longo da vida.

Outro marco importante na publicação da DSM-5 foi o abandono da divisão em subtipos de autismo (Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento) e unificou o TEA. Para individualizar ainda mais as necessidades dos indivíduos propõe-se níveis de suporte com base nas interações sociais e padrões repetitivos e restritivos. Ainda conforme a DSM-5:

Quadro 3 - Níveis de gravidade do transtorno do espectro autista (TEA) segundo o DSM-5

Nível	Descrição	Comunicação Social	Comportamentos Restritivos e Repetitivos
Nível 1	Requer suporte	Dificuldades em iniciar interações sociais e em manter reciprocidade social. Pode parecer desinteressado em interações sociais.	Comportamentos interferem significativamente em um ou mais contextos. Dificuldade em mudar de foco ou atividade.
Nível 2	Requer suporte substancial	Déficits notáveis nas habilidades de comunicação verbal e não verbal. Respostas sociais limitadas. Interações sociais são limitadas mesmo com apoio.	Comportamentos restritivos e repetitivos aparecem com frequência e são visíveis a observadores casuais. Dificuldade em lidar com mudanças.

² A coordenadora do Núcleo de Acessibilidade esclarece que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista no Brasil ainda se baseia na CID-10, em vigor desde 1993, na qual o autismo é classificado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Embora a CID-11 tenha sido publicada em 2019, sua implementação nacional, prevista para janeiro de 2025, foi adiada para 2027, devido à necessidade de documentos oficiais do Ministério da Saúde que orientem a transição para a nova nomenclatura e classificação. Enquanto essa adaptação não é formalizada, permanece o uso obrigatório da CID-10.

Nível 3	Requer suporte muito substancial	Déficits severos na comunicação verbal e não verbal. Iniciativa social mínima e resposta muito limitada a interações sociais.	Comportamentos interferem fortemente em todos os contextos. Extrema dificuldade em mudar de foco ou rotina.
----------------	---	---	---

Fonte: Adaptado de American Psychiatric Association (2014).

A classificação dos níveis do TEA, conforme apresentada no Quadro 1, permite compreender que as manifestações do transtorno variam significativamente entre os indivíduos, evidenciando que não é uma condição padronizada. Essa categorização tem como objetivo orientar a oferta de suporte adequado às necessidades específicas do autista. Dessa forma, reconhece-se que, embora todos os indivíduos diagnosticados estejam dentro do espectro, suas vivências, potencialidades e desafios são singulares, exigindo abordagens individualizadas no contexto social e estratégias educacionais personalizadas. Nessa perspectiva, Canal (2021, p. 52) afirma que “[...] cada sujeito deve ser avaliado de acordo com suas especificidades e possibilidades [...] para um melhor entendimento do sujeito com TEA, é necessário conhecer e compreender suas características.”

Da mesma forma, Silva (2014) explica que a adoção do termo “Transtorno do Espectro Autista” buscou abarcar a amplitude das formas de apresentação do transtorno, reforçando que não existe um padrão único de comportamento, mas uma diversidade de expressões que envolve diferentes graus de severidade e necessidades de apoio. Essa heterogeneidade exige que profissionais da educação evitem generalizações e reconheçam as singularidades de cada estudante, promovendo flexibilização curricular e práticas pedagógicas que acolham tais especificidades.

A compreensão dessa heterogeneidade ajuda a contextualizar outra mudança relevante no campo de estudos sobre TEA: o crescimento do número de diagnósticos nas últimas décadas, conforme apontado por Schmidt *et al* (2016, p. 223) ao falar sobre as pesquisas atuais acerca da prevalência do autismo. Sobre esse aumento, Canal (2021) aponta que está relacionado à unificação dos diferentes subtipos anteriormente considerados separadamente incorporados ao grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Complementarmente, Aguilar; Rauli (2020) associam essa crescente às intervenções precoces com pessoas com TEA, relacionando essa prática à melhora na implementação de políticas inclusivas para a educação, o que contribui para a ampliação do acesso ao ensino superior.

Vale ressaltar também, que essa crescente nos diagnósticos não se restringe à infância, mas tem ganhado visibilidade também na vida adulta. Entretanto, muitos adultos ainda

permanecem anos sem diagnóstico, especialmente aqueles com habilidades cognitivas na média e com linguagem preservada, que buscam avaliação apenas quando apresentam comorbidades como ansiedade, depressão ou transtorno obsessivo-compulsivo. Esse diagnóstico tardio pode gerar sofrimento psíquico e intervenções inadequadas (Assumpção Jr., 2023, p. 55). À medida que esse reconhecimento se amplia, ainda que com desigualdades e atrasos, torna-se possível observar seus efeitos também no âmbito educacional, especialmente no acesso à educação superior.

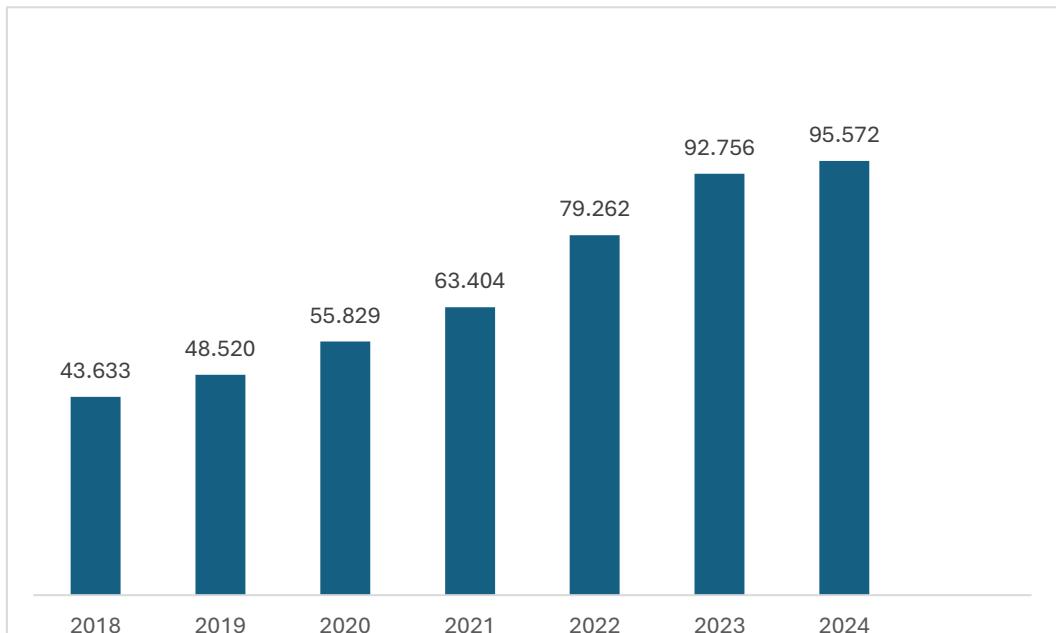
2.2 Evolução das matrículas de estudantes com TEA na Educação Superior

A expansão do acesso de estudantes com deficiência e neurodivergentes à educação superior no Brasil tem se tornado cada vez mais evidente, acompanhando transformações sociais, políticas e institucionais que buscam ampliar a democratização do ensino. Esse cenário reflete uma realidade mais ampla que aponta para a crescente inserção de alunos com deficiência nas universidades brasileiras.

Conforme a última edição do Censo da Educação Superior de 2024, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram registradas 15.941 matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas instituições de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), número significativo, considerando a quantidade de matrículas de 9.718 no ano anterior.

Esse registro faz parte do conjunto mais amplo de estudantes que se declararam pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. No total, o Censo 2024 contabilizou aproximadamente 95 mil matrículas de estudantes nessas categorias, o que corresponde a cerca de 0,9% do universo de matriculados em cursos de graduação presenciais e a distância no país, o que representa um aumento de 119% com relação aos dados dos 6 últimos anos, conforme os gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação



Fonte: INEP (2025, p. 68).

Essa série histórica, precisa ser lida considerando uma mudança terminológica que ocorreu dentro do próprio Censo Superior. Até 2022, o INEP utilizava a denominação “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)”, que incluía subtipos como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância. Em 2018, por exemplo, foram registrados 633 casos de autismo infantil, 489 de síndrome de Asperger e 235 de transtorno desintegrativo.

Em 2019, esse conjunto somava 917 estudantes, aumentando de forma contínua em 2021 e 2022, quando o Censo apontou, respectivamente, 4.018 e 6.063 estudantes classificados como TGD. Somente a partir de 2023 o Censo passa a adotar a nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, alinhada às classificações contemporâneas e à legislação vigente, o que possibilitou uma identificação mais precisa desse público. Nesse novo formato, foram registradas 9.718 matrículas, até chegar às 15.941 em 2024.³

³ O ano de 2020 não integra este recorte por apresentar baixa consistência nos registros específicos de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, em razão dos impactos da pandemia sobre o funcionamento das IES e sobre o processamento do próprio Censo Superior.

Os dados nacionais dialogam com levantamentos institucionais. No caso da UESPI, o Formulário Socioeconômico aplicado aos alunos matriculados em 2023.2 identificou 29 discentes que se autodeclararam pessoas com TEA, o equivalente a 0,38% dos 7.605 respondentes. Embora esse número pareça pequeno, ele revela a presença concreta desse público na instituição e reforça a importância de políticas de acessibilidade, apoio pedagógico e permanência, especialmente considerando o aumento nacional das matrículas e a crescente demanda por práticas educacionais inclusivas.

Assim, ao reconhecer a educação inclusiva como um direito assegurado constitucionalmente e reafirmado por legislações posteriores, nota-se que tais marcos não apenas orientam, mas exigem a adoção de práticas efetivas pelas instituições de ensino superior. A partir disso, é pertinente avançar para a análise das diretrizes que regulamentam a promoção da inclusão e da acessibilidade nas universidades. É nesse contexto que se desenvolve o tópico a seguir, que discute como essas normas influenciam e estruturam o trabalho das instituições na garantia do acesso e permanência dos estudantes.

2.3 Fundamento legal e proteção de direitos educacionais

Embora a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), já assegura os direitos fundamentais de todas as pessoas e reconheça a responsabilidade do Estado na promoção da dignidade humana, o estabelecimento de legislações específicas voltadas ao TEA é relativamente recente. Como explica Cordeiro (2024), essas normas respondem à necessidade de dar visibilidade ao grupo e de formular políticas capazes de atender suas demandas de forma mais abrangente e inclusiva.

Ultrapassa os campos da medicina e da psicologia e se estende ao direito e à educação, consolidando-se como fundamento para a criação de políticas públicas que assegurem inclusão e participação social. Esse reconhecimento é essencial para garantir que as pessoas com autismo tenham seus direitos respeitados, sobretudo no campo educacional, onde diferentes necessidades demandam respostas igualmente diversas.

O processo de consolidação desses direitos no Brasil foi influenciado por marcos internacionais que orientaram políticas educacionais nas décadas seguintes. Entre eles, destaca-se a Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, que defende que todas as escolas devem acolher todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

da Organização das Nações Unidas (ONU), ampliou esse horizonte ao estabelecer que pessoas com impedimentos de longo prazo, como o TEA, devem exercer participação plena e igualitária na sociedade. Sua ratificação no Brasil, com equivalência constitucional, reforçou o compromisso do país com a inclusão (Brasil, 2009).

No Brasil, o reconhecimento do autismo como deficiência foi oficializado com a publicação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, ela institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei consolida, no parágrafo 2º, o entendimento de que a pessoa com TEA deve ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Isso significa que todos os direitos já garantidos às pessoas com deficiência, como prioridade no atendimento, acesso à educação, saúde, transporte e assistência, também se aplicam às pessoas com TEA.

É importante relembrar que o TEA não se manifesta da mesma forma em todas as pessoas. Por isso, esse reconhecimento legal permite que sejam feitos ajustes necessários para garantir que cada pessoa com autismo tenha suas necessidades individuais respeitadas. Como afirma Amaral (2013), “o autismo é um espectro de condições, e o reconhecimento legal como deficiência garante acesso a direitos que promovem uma vida mais digna e participativa”.

Outro avanço importante foi a criação da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Essa lei traz uma definição atualizada de deficiência, reconhecendo que ela não está apenas nas limitações da pessoa, mas também nas barreiras impostas pela sociedade. A LBI em seu artigo 2º define deficiência como o impedimento de longo prazo que, em interação com diversas barreiras, pode limitar a participação da pessoa na vida em sociedade (Brasil, 2015). Nesse sentido, o autismo se enquadra claramente, uma vez que muitos obstáculos enfrentados por essas pessoas estão relacionados à falta de compreensão, apoio e acessibilidade social e educacional.

No âmbito educacional, o Parecer CNE/CP nº 50/2023 representa um avanço significativo ao reafirmar o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, destacando a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, da garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da elaboração de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI), respeitando as especificidades dos estudantes com deficiência, inclusive aqueles com TEA. O documento orienta os sistemas de ensino quanto à organização de políticas educacionais que promovam equidade, acessibilidade e permanência com qualidade no percurso escolar.

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, fortalece essa base legal ao regulamentar dispositivos voltados à inclusão educacional e à proteção dos direitos das pessoas com deficiência, enfatizando a responsabilidade das instituições educacionais na eliminação de barreiras e na oferta de apoios necessários para garantir o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA.

A educação inclusiva, como aponta Mantoan (2006), só é possível quando reconhecemos o direito de todos à diferença e à participação. Isso significa que o reconhecimento do TEA como deficiência não é apenas uma formalidade legal, mas um passo importante para que o ambiente educacional seja realmente inclusivo. Dessa forma, ao reconhecer que pessoas com autismo têm direitos específicos, pode-se pensar em estratégias pedagógicas adaptadas, como garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano Educacional Individualizado (PEI) e promover o respeito às diferenças no ambiente escolar.

Esse conjunto de diretrizes e garantias legais oferece o suporte necessário para que as instituições de ensino avancem na construção de espaços mais inclusivos. No entanto, a efetividade dessas políticas só pode ser compreendida quando observamos como se materializam no cotidiano acadêmico. É nesse ponto que a análise das vivências dos estudantes autistas torna-se central, pois revela tanto os avanços quanto as barreiras ainda presentes nas universidades.

2.4 Experiências dos estudantes com TEA no contexto universitário

Compreender as implicações do Transtorno do Espectro Autista no contexto educacional requer ir além do diagnóstico clínico, devendo ser compreendido tanto os desafios quanto as potencialidades dentro do contexto no qual o aluno está inserido. É importante reconhecer como as características do TEA se manifestam no cotidiano universitário, influenciando o modo como o aluno aprende, interage, se comunica e lida com a rotina institucional. A transição para esse novo contexto implica maior autonomia, maior diversidade metodológica e novas demandas acadêmicas, o que pode gerar impactos significativos para estudantes autistas, sobretudo quando não há suporte adequado.

A presença de desafios específicos, como dificuldades na comunicação social, sensibilidade sensorial acentuada e padrões restritos de comportamento, exige das universidades estratégias pedagógicas que assegurem inclusão, acessibilidade e permanência.

A reorganização das práticas docentes, das avaliações e dos recursos didáticos é imprescindível para que as instituições atendam às necessidades desses estudantes. Nesse sentido, Silva (2020, p. 67) enfatiza que:

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

A partir disso, entende-se que a flexibilização pedagógica não é um recurso complementar, mas um princípio orientador para garantir condições reais de aprendizagem a estudantes autistas. Ao defender que os conteúdos e metodologias sejam apresentados por meio de diferentes formatos e possibilidades de interação, o autor reforça que a universidade deve estruturar ambientes capazes de se ajustar às necessidades individuais, e não exigir que o estudante se adapte sozinho a um modelo rígido.

Para avançar nessa discussão, é necessário deslocar o foco da organização pedagógica para as condições concretas que moldam a experiência cotidiana do estudante autista na universidade. Se a flexibilização constitui um eixo estruturante das práticas inclusivas, sua efetividade depende diretamente do modo como a instituição comprehende e enfrenta as barreiras presentes no ambiente acadêmico. Assim, torna-se pertinente examinar as dinâmicas de apoio, os obstáculos recorrentes e as demandas específicas que atravessam a rotina desses estudantes, conforme apresentado a seguir.

A seguir, serão discutidas as experiências dos estudantes com TEA no contexto universitário, com ênfase no conhecimento e acesso às políticas de inclusão e serviços da universidade, bem como nas condições de apoio e nas barreiras enfrentadas no cotidiano acadêmico.

2.4.1 Conhecimento e acesso as políticas de inclusão e serviços da UESPI

O acesso às políticas institucionais e aos serviços de inclusão constitui um dos pilares para garantir a permanência de estudantes com TEA na educação superior. Entretanto, esse acesso não depende apenas da existência formal das políticas, mas da forma como são divulgadas, estruturadas e disponibilizadas aos usuários. Silva, Sobral e Soares (2016)

enfatizam que as universidades públicas têm responsabilidade direta na promoção da acessibilidade comunicacional, especialmente no que diz respeito aos seus sites institucionais. Assegurar que estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais encontrem informações claras, acessíveis e navegáveis é uma condição essencial para o exercício da cidadania, a democratização do ensino superior e a circulação do conhecimento científico (Ribeiro, 2022).

Nesse sentido, organismos internacionais e nacionais têm destacado a importância de estratégias de comunicação inclusiva que envolvam diferentes segmentos da sociedade. Ribeiro (2022) sintetiza esse conjunto de recomendações ao apontar que, no âmbito educacional, instituições de ensino superior devem: garantir igualdade de oportunidade por meio de acessibilidade comunicacional; assegurar mecanismos de feedback que permitam aos usuários avaliar os serviços prestados; promover a usabilidade dos recursos disponibilizados; e envolver os próprios estudantes no aprimoramento contínuo desses serviços. A falta desses elementos cria barreiras que dificultam o acesso, especialmente para estudantes neurodivergentes que dependem de orientações explícitas e fluxos comunicacionais organizados.

Além da comunicação acessível, Ribeiro (2022) destaca que a estruturação dos núcleos de acessibilidade é decisiva para a efetivação das políticas inclusivas no ensino superior. A autora evidencia que equipes reduzidas, somadas ao atendimento de demandas que extrapolam o público-alvo da Educação Especial — como transtornos de aprendizagem ou questões de saúde mental — revelam a ausência de espaços institucionais próprios para acolher adequadamente essas necessidades.

Esse cenário compromete o planejamento das ações, pressiona os recursos disponíveis e pode afetar a qualidade dos serviços ofertados. Ribeiro (2022) também ressalta a importância de distinguir entre pessoa com deficiência e pessoa com necessidades educacionais especiais, uma diferenciação que envolve tanto a singularidade do estudante quanto seu contexto sociocultural. Essa distinção é essencial para orientar o escopo de atuação dos núcleos e garantir que suas práticas estejam alinhadas às finalidades da Educação Especial.

A análise dos relatos dos estudantes confirma que a comunicação institucional e a divulgação dos serviços exercem papel central na efetivação das políticas de inclusão. A experiência da aluna P ilustra esse movimento. Ela relatou ter informado sua condição de TEA logo no início do curso, entregando o laudo à coordenação, que utilizou o documento para abrir o edital de solicitação de apoio pedagógico. Após esse procedimento, a estudante foi

encaminhada ao Núcleo de Acessibilidade, onde participou de uma entrevista para identificação de suas dificuldades acadêmicas e definição das orientações que seriam repassadas aos docentes, como o envio antecipado dos materiais de aula.

No que se refere ao acesso às políticas e serviços institucionais, em alguns casos, ocorre por vias informais, dependendo da iniciativa de professores ou colegas. A Aluna P relata:

ALUNA P	<p><i>Eu conheço alguns serviços, principalmente o Núcleo de Acessibilidade. Eu fiquei sabendo pelos professores e por colegas que comentaram. Quando eu entrei na UESPI, tinha uma professora de psicologia que me viu com o cordão (cordão de quebra-cabeça, que identifica pessoas com TEA) me chamou e perguntou se eu conhecia o Núcleo de Acessibilidade, perguntou se eu sabia dos meus benefícios, que poderia ter um auxiliar pedagógico. Aí falei com a coordenadora de curso que abriu o edital.</i></p>
----------------	---

Experiência semelhante é observada no relato do aluno J. Ao ingressar na UESPI, ele informou seu diagnóstico à coordenação, que teve acesso ao laudo médico no ato da matrícula. Contudo, esse dado não foi repassado aos docentes, produzindo uma lacuna entre o registro institucional e sua efetiva circulação entre os profissionais responsáveis pelo processo formativo. Embora o estudante tenha preenchido o formulário de autoidentificação, esse instrumento não acionou automaticamente os fluxos internos de inclusão, e seu encaminhamento ao Núcleo ocorreu apenas mediante sugestão de terceiros. O estudante afirmou inicialmente:

ALUNO J	<i>Eu só participei do Auxílio de Alimentação e o Auxílio de Trabalho, me inscrevi agora.</i>
----------------	---

Posteriormente o aluno esclareceu que também recebe apoio pedagógico individualizado por meio do Programa de Inclusão Social da UESPI. Apesar desse acompanhamento, seu relato não menciona diretamente o Núcleo de Acessibilidade ou outros serviços específicos destinados ao público da Educação Especial, o que sugere que sua conexão com esses dispositivos ainda não se consolidou de maneira plena. Esse movimento parcial de acesso não é incomum: Aguilar e Rauli (2020) destacam que a procura por serviços de acessibilidade muitas vezes é afetada por fatores como falta de divulgação, desconhecimento sobre direitos e receio de estigma decorrente da autodeclaração do diagnóstico.

Os relatos dos estudantes evidenciam tendências amplamente documentadas na literatura sobre inclusão no ensino superior: o acesso às políticas inclusivas tende a ser fragmentado, irregular e condicionado à mediação de professores ou ao esforço individual dos próprios estudantes. Embora a UESPI disponha de um Núcleo de Acessibilidade e de programas de apoio pedagógico, tais dispositivos não são acionados automaticamente e não se tornam, de imediato, referências claras para todos os alunos que deles necessitam.

Além das barreiras comunicacionais, emergem barreiras estruturais e atitudinais. De um lado, observa-se a falta de articulação entre os fluxos de atendimento, o que faz com que as ações institucionais cheguem aos estudantes de forma dispersa. De outro, há insegurança por parte de alguns alunos em comunicar suas necessidades ou buscar apoio especializado, o que repercute diretamente na sua permanência acadêmica.

Assim, o acesso às políticas de inclusão na UESPI revela avanços significativos, mas ainda convive com obstáculos que atravessam diferentes dimensões. Superá-los requer estratégias de comunicação institucional mais eficazes, fortalecimento das equipes e dos fluxos de atendimento e práticas proativas que garantam que o apoio chegue aos estudantes antes que as dificuldades se agravem. Esses aspectos serão aprofundados no posteriormente ao relatar as condições de apoio e as barreiras enfrentadas no cotidiano acadêmico.

2.4.2 Condições de apoio e barreiras enfrentadas no cotidiano acadêmico

A permanência de estudantes com TEA no ensino superior exige condições institucionais que assegurem apoio adequado, sensibilidade pedagógica e acolhimento. No entanto, ainda prevalecem práticas que fragilizam esse processo. Como destaca Santos (2024), muitas universidades recorrem a bolsistas de apoio pedagógico sem formação específica, o que contraria os princípios do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal (1988) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008). Essa estrutura insuficiente compromete a construção de um suporte qualificado e contínuo.

As experiências relatadas pelos participantes desta pesquisa revelam nuances importantes sobre como o processo de inclusão se materializa no cotidiano acadêmico. Ambos os relatos apontam para a dependência de iniciativas de terceiros, seja oficialmente por meio de edital formal solicitado pela coordenação do curso, ou por livre iniciativa, como apontam os relatos:

ALUNA P	<i>Eu recebo sim apoio pedagógico, que ele me ajuda a organizar os estudos e entender melhor os conteúdos (...) o apoio que recebo é principalmente da aluna que é meu apoio e dos professores, outros membros da universidade não me oferecem apoio direto.</i>
ALUNO J	<i>Eles me deixam bem livre, mas depois desses eventos que mencionei, criei coragem para pedir acompanhamento. Basicamente eu pedi ajuda para um amigo da minha turma pra me explicar algumas coisas.</i>

A Aluna P afirma que recebe apoio pedagógico, mas que esse suporte depende principalmente de pessoas no espaço da sala e aula. O Aluno J também recebe apoio vinculado ao Programa de Inclusão Social da UESPI, mas esse acompanhamento ocorre a partir de uma solicitação feita por ele para receber auxílio na explicação de conteúdo.

A análise desses relatos mostra que o apoio oferecido existe, mas aparece de maneira circunstancial e muito associado às relações construídas no próprio cotidiano da sala de aula. Esse tipo de cenário reflete um desafio ainda presente em grande parte das universidades brasileiras, que buscam conciliar políticas de inclusão com limitações estruturais, de pessoal e de formação específica. Quando o suporte depende majoritariamente da iniciativa de colegas ou de professores que agem de forma sensível às necessidades do estudante, a inclusão acaba se materializando de modo mais espontâneo do que sistematizado.

Essa dinâmica não invalida os esforços já realizados, ao contrário, evidencia que a presença de indivíduos membros da comunidade acadêmica comprometidos com a inclusão tem sido um fator importante para garantir a permanência de estudantes com TEA no ensino superior. Mello (2013) lembra que aspectos relacionados à comunicação e à interação social podem apresentar desafios adicionais, e, por isso, a atuação colaborativa no ambiente acadêmico assume grande relevância.

Mantoan (2015) também contribui ao destacar que muitos obstáculos vivenciados pelos estudantes não decorrem apenas de características individuais, mas de práticas pedagógicas que ainda estão em processo de transformação. Assim, os relatos dos participantes sugerem que o caminho para o fortalecimento da inclusão passa por ações contínuas de formação, sensibilização e organização institucional.

Nas experiências relatadas, essas questões se evidenciam nas percepções que cada um constrói sobre sua própria trajetória universitária. A Aluna P relata ter uma experiência

“positiva” como aluna da UESPI, embora reconheça momentos de exclusão quando seu ritmo não é compreendido por colegas, enquanto o aluno J descreve uma trajetória marcada por acolhimento inicial, seguido de desafios significativos:

ALUNA P	<i>Eu me sinto um pouco excluída quando algumas pessoas não entendem o meu ritmo de aprendizagem.</i>
ALUNO J	<i>No segundo período começou a ter uns desafios (...) lidar com uma matéria de um professor que adora colocar pressão mental nos alunos. (...) Eu fiquei muito em perigo nessa matéria.</i>

As situações de inclusão e exclusão relatadas reforçam o papel central das atitudes docentes e das relações interpessoais, evidenciando que práticas docentes pouco sensíveis podem comprometer não apenas o desempenho, mas também a saúde emocional do estudante. As narrativas dos alunos denotam a importância de o professor ter conhecimento e competência para exercer a docência na educação superior de forma inclusiva.

Acerca desse processo de inclusão e exclusão, o Aluno J relata ter se sentido incluído quando teve seu trabalho valorizado em sala: “*O professor (...) elogiou bem o meu trabalho.*”. Em contrapartida, descreve exclusão ao ser ignorado na formação de grupos: “*Meio que eu me senti bem apagado na escolha do grupo, então eu tive que me virar para fazer sozinho. O professor só falou: aqueles que não podem ter grupo, pode fazer solo, E aí eu fiz.*” Conforme argumenta Mantoan (2015), as dificuldades de participação não são inerentes ao aluno, mas emergem da interação entre ele e as práticas pedagógicas adotadas.

A interação social é uma das principais áreas afetadas pelo TEA. Desde o contexto escolar até o universitário, isso é manifestado em dificuldades na comunicação com colegas e professores, resistência a mudanças na rotina e ansiedade diante de ambientes ruidosos ou com muitos estímulos sensoriais (Oliveira; Silva, 2020). Para Mello (2013), tais dificuldades exigem a adoção de uma postura empática por parte da comunidade acadêmica, capaz de acolher a diversidade e minimizar barreiras. A falta de compreensão e preparo institucional pode gerar exclusão e comprometer a permanência e o desempenho desses estudantes (Mantoan, 2015).

As falas dos estudantes entrevistados alinham-se a essas observações. A aluna P relata dificuldade com barulhos, explicações muito rápidas e trabalhos em grupo, o que se alinha às características sensoriais e comunicacionais do TEA conforme a DSM-5. A estudante também

destaca que receber apoio pedagógico e contar com professores acolhedores contribui para minimizar essas dificuldades. Em contrapartida, o Aluno J relata que suas maiores barreiras estão relacionadas à forma como alguns docentes conduzem a aula: “[...] dependendo da explicação do professor [...] ele explica algumas situações que não são nada a ver, que fogem muito do assunto”, o que dificulta a compreensão e gera insegurança acadêmica.

Acerca das barreiras presentes no espaço universitário para alunos com TEA, Aguilar e Rauli (2020) destacam algumas categorias, sendo estigma o desafio mais enfrentado por estudantes. Partindo de um pré julgamento acerca da capacidade do indivíduo autista, alunos que fogem ao estereótipo do TEA tendem a ter seu diagnóstico questionado, gerando insegurança no estudante. Aguilar e Rauli apontam, ainda, estratégias para a redução desta barreira no ambiente universitário: “Ações dirigidas a toda a comunidade acadêmica, como rodas de conversa e serviços de apoio universais auxiliam na redução do estigma.” (2020, p. 12).

Outra barreira recorrente no percurso da vida universitária é o desconhecimento, reflexo de uma quantidade reduzida de estudos voltados exclusivamente para a inclusão do aluno com TEA no ensino superior. A lacuna na literatura é mencionada como fator agravante dessa falta de conhecimento por parte de alunos e professores, seguida necessidade de condições viáveis para o atendimento e acompanhamento de pessoas com deficiência (Aguilar; Rauli, 2020).

As características próprias do TEA também são apontadas como dificuldade na experiência do universitário. Dificuldades como autorregulação da fala, hiperfoco e padrões distintos de comunicação podem tornar a vivência acadêmica ainda mais desafiadora, elevando o estresse e favorecendo situações de *bullying*. Além das características típicas do transtorno, a ansiedade também é amplamente associada ao espectro, especialmente em contextos de elevada demanda social e acadêmica, embora não componha os critérios diagnósticos do TEA.

As alterações sensoriais constituem uma das barreiras mais significativas na experiência universitária de estudantes com TEA e, quando não compreendidas ou acomodadas, podem desencadear episódios de *meltdown* e *shutdown*. Muitos estudantes relatam intensa dificuldade em filtrar estímulos do ambiente, vivenciando ruídos, calor, luz e movimentação de maneira amplificada (experiência relatada pelos participantes desta pesquisa). Aguilar e Rauli (2020, p. 14) apontam que:

A sobrecarga de informações sensoriais ou emocionais com uma consequente sobrecarga da capacidade de processar as informações recebidas pode levar a respostas caracterizadas pela perda temporária do controle emocional. Quando a pessoa está sendo incapaz de lidar com estes estímulos pode ocorrer um

desligamento, o shutdown, ou um meltdown com descontrole emocional e comportamentos externalizantes autolesivos como bater a cabeça, se arranhar ou morder.

A partir dessa descrição, percebe-se que a sobrecarga sensorial não se trata apenas de um desconforto, mas um impedimento real para a permanência e desempenho acadêmico. O que reforça a necessidade de acolhimento, ambientes adaptados e práticas pedagógicas sensíveis às condições neuro divergentes.

A comunicação do diagnóstico também aparece como barreira importante. Relatos da coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UESPI indicam que muitos estudantes evitam revelar o diagnóstico por medo de estigma. Aguilar e Rauli (2020) observam que a exposição do diagnóstico pode gerar tanto alívio quanto vulnerabilidade, dependendo da sensibilidade da comunidade acadêmica.

As relações interpessoais no ambiente universitário constituem uma das dimensões mais delicadas para estudantes com TEA, especialmente pela combinação entre dificuldades de comunicação social e barreiras atitudinais presentes entre colegas e professores. A dificuldade de se envolver em grupos é uma queixa recorrente de alunos autistas, principalmente considerando a falta de estratégias que garantam a integração desses estudantes.

A esse respeito, Aguilar e Rauli (2020, p. 17) afirmam que: “A literatura enfatiza que as dificuldades para a inclusão estão amplamente associadas a dificuldades interpessoais que constituem desafios tanto para as interações com o professor como para as interações com os demais colegas”. É possível identificar essa situação na fala do Aluno J que foi excluído no momento da escolha dos grupos para realização de uma atividade e não obteve nenhuma intervenção significativa por parte do professor.

As adaptações didático-pedagógicas também são mencionadas. Os estudantes valorizam avaliações discursivas, instruções claras e ausência de ambiguidades (como relata o aluno de jornalismo ao se queixar do professor falar “coisas nada a ver” no meio da aula. Fazendo-o perder o foco). O tempo reduzido para provas, questões complexas e orientações pouco objetivas podem gerar ansiedade e comprometer o desempenho.

Adaptações como tempo ampliado, linguagem explícita e avaliações não ambíguas são recursos fundamentais para garantir equidade de aprendizagem (Aguilar e Rauli, 2020). No cenário da UESPI, a partir das falas dos estudantes, foi possível identificar a existência de adaptações e ausência de recursos concretos. Os alunos afirmam que:

ALUNA P	<i>Eu recebo explicações mais claras, exemplos mais simples e, às vezes, prazos mais flexíveis. [...] a primeira prova de Psicologia da Educação, eu falei pra professora que eu não sabia interpretar a questão escrevendo, só sabia falando. E aí ela até me deu a opção: se eu quisesse falar a prova transcrita, eu falava pra ela, ela escrevia a minha resposta, e aí eu acabei conseguindo me desenrolar e consegui responder. Então eu vejo que os professores são muito compreensivos.</i>
ALUNO P	<i>Eles só explicam algumas coisas de novo para eu poder entender ou até improvisam algumas coisas, tipo, participar de uma brincadeira, mas isso não vale para todos. A maioria só explica, mas também faz uma brincadeira apenas para poder ajudar a entender como funciona.</i>

Diante desses desafios, é fundamental a adoção de estratégias pedagógicas individualizadas, mas não excludentes. Isso inclui a elaboração de planos de ensino adaptados, uso de recursos de comunicação alternativa e aumentativa, oferta de tutoria ou mediação, além de ajustes nas formas de avaliação e no ambiente físico (Chiote, 2013; Camargos, 2013).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a escola deve assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes, considerando suas singularidades. A escuta ativa das necessidades do estudante, o diálogo com a família e o trabalho entre professores e profissionais de apoio são estratégias fundamentais para promover uma inclusão educacional efetiva (Ribeiro, 2021).

Os relatos da Aluna P e do Aluno J evidenciam que, embora existam políticas e serviços de apoio formalizados, a efetividade desses recursos ainda depende de ações individuais e iniciativas interpessoais. A aluna P demonstra que o suporte pedagógico recebido é valioso, mas condicionado à presença de outras pessoas no ambiente acadêmico, como professores ou colegas. Já o aluno J ilustra uma lacuna institucional, precisando recorrer a colegas para obter auxílio na compreensão de conteúdos, o que evidencia a ausência de um sistema estruturado e universal de acompanhamento.

Essa realidade indica que, na UESPI, a experiência acadêmica de estudantes com TEA é marcada por uma dependência de relações interpessoais, ao invés de um suporte sistemático que possibilite a independência do sujeito. A análise dos depoimentos revela, ainda, a dualidade da experiência universitária: enquanto há momentos de inclusão e acolhimento, também existem episódios de exclusão e barreiras sensoriais ou pedagógicas.

Em síntese, os dados evidenciam que, apesar da existência formal de políticas de inclusão e de serviços de apoio, ainda persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com TEA. A superação desses desafios demanda um esforço institucional mais sistemático, incluindo a formação docente continuada, a ampliação e a especialização das equipes de apoio, bem como a criação de estratégias de comunicação acessíveis e proativas, capazes de atender de forma integral às necessidades da comunidade acadêmica neurodivergente.

As narrativas dos alunos apontam também para a necessidade de os professores buscarem formação para trabalhar de forma inclusiva na educação superior. A formação de professores para a inclusão é crucial para criar um ambiente educacional acolhedor, garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e desenvolver práticas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais. Professores bem treinados podem valorizar a diversidade, identificar dificuldades, adaptar currículos e métodos de ensino, e trabalhar em parceria com as famílias para que alunos com e sem deficiência aprendam juntos e se sintam seguros e valorizados.

A formação deve preparar os professores para: A formação docente, nesse cenário, torna-se fundamental por possibilitar a valorização da diversidade como princípio educativo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas e a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, nos quais estudantes com e sem deficiência possam se sentir seguros e reconhecidos. Além disso, ela capacita os professores a identificar precocemente dificuldades e necessidades específicas, permitindo intervenções mais rápidas e eficazes. Também favorece a articulação com famílias, coordenações, núcleos de acessibilidade e outros profissionais, ampliando a rede de suporte ao estudante.

Do ponto de vista metodológico, a formação oferece instrumentos para flexibilização do currículo, planejamento inclusivo e elaboração de Planos Educacionais Individualizados, garantindo que as singularidades de cada aluno sejam consideradas. Por fim, contribui para a transformação de atitudes, superando concepções medicalizantes e promovendo uma visão que reconhece as potencialidades e o direito de aprendizagem de todos. Dessa forma, investir em formação docente não apenas qualifica as práticas já existentes, mas constitui uma condição essencial para que a inclusão se consolide como política institucional, e não como esforço isolado de alguns professores.

3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A compreensão da inclusão e da acessibilidade na educação superior exige o mapeamento do percurso histórico-normativo que estrutura a educação inclusiva no país. As políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir do final do século XX, vêm sendo orientadas por diretrizes que deslocam a perspectiva da educação especial de um modelo segregado para um modelo de garantia de direitos, considerando a diversidade como elemento constitutivo da escola e da universidade. Trata-se de um processo que envolve não apenas dispositivos legais, mas também a afirmação de princípios que concebem o acesso, a permanência e a participação como dimensões interdependentes da inclusão (Reis; Coutinho, 2025).

Ao longo das últimas décadas, o Brasil avançou na formulação de leis e políticas públicas que reconhecem a diversidade como parte fundamental da escola e reforçam a necessidade de eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que dificultam a inclusão. Nesse contexto, documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2025) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) se consolidaram como referenciais fundamentais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Assim, esta seção tem como objetivo apresentar os principais marcos legais que estruturam a educação inclusiva no Brasil, destacando sua relevância na garantia do direito à escolarização de estudantes com TEA e demais público-alvo da educação especial. Busca-se, dessa forma, oferecer a base normativa necessária para compreender a construção das políticas de acessibilidade e inclusão no ensino superior. Por fim, concentra-se nas estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com TEA, abordando a percepção docente sobre formação; e as adaptações pedagógicas e os recursos de acessibilidade empregados no cotidiano acadêmico na perspectiva de uma docente da UESPI.

3.1 Panorama geral da educação inclusiva no Brasil

A educação inclusiva no Brasil é fruto de um percurso histórico repleto de lutas sociais, pressões internacionais e transformações legais que buscaram assegurar a todos o direito

fundamental à educação. Nesse sentido, a legislação nacional passou a incorporar princípios de igualdade, acessibilidade e equidade, orientando políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como destacam Reis e Coutinho (2025), a evolução dos marcos normativos evidencia não apenas um avanço jurídico, mas também uma mudança paradigmática na compreensão da diversidade como parte constitutiva da escola.

O ponto de partida é a Constituição Federal de 1988, marco essencial para a consolidação dos direitos sociais no país. No artigo 205 a educação é definida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), enquanto o artigo 208, inciso III, garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Esses dispositivos não só reconheceram a educação como direito universal, mas também determinaram o dever do Estado em assegurar condições para que pessoas com deficiência tivessem acesso e permanência na escola.

Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/1996 reforçou esses princípios, dedicando a Seção V (artigos 58 a 60) à Educação Especial. O artigo 58 apresenta as seguintes orientações:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. [...] (Brasil, 1996, p. 39)

O Art. 58 estabelece a educação especial como modalidade transversal à educação básica e, preferencialmente, integrada à rede regular de ensino. Ao definir que o atendimento deve ocorrer, prioritariamente, em classes comuns, o artigo rompe com modelos segregados e orienta os sistemas educacionais a garantir a participação dos estudantes no espaço escolar comum. Os parágrafos complementares reforçam essa lógica ao preverem serviços de apoio especializado sempre que necessário, assegurando que os recursos e adaptações sejam oferecidos no próprio ambiente regular. Desse modo, a LDB consolida o entendimento de que

a inclusão não se realiza por meio da separação dos estudantes, mas pela oferta de condições que permitam sua permanência e aprendizagem junto aos demais.

Já o artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades desses estudantes, além de professores com especialização adequada. Previsão especialmente relevante quando se trata de alunos com TEA, que muitas vezes necessitam de adaptações curriculares e recursos pedagógicos diferenciados.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 40)

O Art. 59 complementa o Art. 58 ao especificar quais ações os sistemas de ensino devem garantir para atender adequadamente aos estudantes da educação especial. O inciso I destaca que currículos, métodos e recursos precisam ser ajustados às necessidades de cada estudante, reconhecendo que a padronização pedagógica é incompatível com a diversidade presente nas escolas. Já o inciso III enfatiza a necessidade de formação adequada dos profissionais, tanto dos professores especializados quanto dos docentes da sala comum. Essa previsão é especialmente importante no caso dos estudantes com TEA, pois sua escolarização depende de intervenções planejadas, participação docente qualificada e uso de estratégias pedagógicas que considerem suas particularidades de comunicação, organização e aprendizagem.

Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (1994) teve papel determinante na construção das políticas inclusivas brasileiras. O documento, elaborado pela UNESCO, afirma que

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

A Declaração de Salamanca estabelece as bases internacionais da educação inclusiva ao afirmar que escolas regulares organizadas segundo princípios de inclusão são mais eficazes para combater a discriminação e promover sociedades mais justas. Ao defender que todos os estudantes aprendam juntos, o documento afirma que a inclusão constitui não apenas uma diretriz pedagógica, mas também política e social. Conforme observam Reis e Coutinho (2025), essa declaração impulsionou outros países, como o Brasil, a repensarem suas práticas educativas e a investirem na construção de sistemas inclusivos.

No contexto nacional, esse movimento resultou na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI (Brasil, 2008). Esse documento representou um divisor de águas, ao determinar que todos os alunos, sem exceção, deveriam ser matriculados em classes comuns do ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído como serviço complementar, destinado a apoiar o processo de escolarização, sem substituir a experiência no ensino comum (Brasil, 2008). Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, reafirma esses princípios, consolidando o compromisso com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, garantindo ao estudante público-alvo da educação especial o direito à educação de qualidade em igualdade de condições com os demais estudantes.

Outro avanço normativo fundamental foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei n.º 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei consolidou e ampliou os direitos já previstos em legislações anteriores, assegurando em seu artigo 27 que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, p. 12).

O Art. 27 da LBI amplia e aprofunda o direito à educação ao exigir que o sistema educacional inclusivo esteja presente em todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior. O dispositivo reconhece que a aprendizagem deve ocorrer ao longo da vida e que o estudante com deficiência tem direito ao desenvolvimento máximo de suas habilidades, interesses e potencialidades. Ao afirmar que a educação deve ocorrer “em igualdade de

condições”, a LBI reforça que não basta garantir vaga ou matrícula: é necessário assegurar acessibilidade, recursos de apoio, adaptações e práticas pedagógicas que eliminem barreiras e permitam participação plena. O artigo consolida, portanto, um padrão normativo que vai além da integração, instituindo a inclusão como princípio estruturante da política educacional.

Ademais, LBI reforça a obrigatoriedade da oferta de condições de acessibilidade, formação de professores e recursos de apoio para garantir a efetiva participação dos estudantes, bem como a responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência. (Brasil, 2015).

Como ressaltam Reis e Coutinho (2025), esse conjunto de marcos legais representa não apenas a formalização de direitos, mas a construção de uma nova concepção de escola e educação pautadas na valorização das diferenças e na promoção da equidade. Ainda que a implementação das normas enfrente desafios, especialmente no que diz respeito à formação docente e à disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, sua existência representa um alicerce sólido para o avanço da inclusão escolar no país. Assim, compreender esse contexto nacional é essencial para analisar como tais diretrizes são incorporadas no âmbito da UESPI, o que será aprofundado nos tópicos seguintes.

3.2 Diretrizes de inclusão e acessibilidade na Educação Superior

A educação inclusiva representa um pilar fundamental para a garantia de direitos e igualdade no acesso ao conhecimento. No Brasil, esse direito está amparado por diversas normativas legais, que regulam a atuação de instituições de ensino superior. O direito à educação inclusiva, que rege a atuação de instituições como a UESPI, encontra seu alicerce na Constituição Federal de 1988. A CF/88 estabelece a educação como um direito fundamental de todos (Art. 205) e garante o princípio da igualdade (Art. 5º), vedando qualquer forma de discriminação. A concretização desse direito na educação superior vai além do ingresso, exigindo políticas afirmativas e mecanismos de permanência que assegurem a efetiva inclusão dos estudantes.

O processo de inclusão na educação superior, para ser efetivo, inicia antes do ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) e se estende por toda a trajetória acadêmica, sendo regido por um conjunto de normativas federais e estaduais. Enquanto o ingresso nas universidades federais é garantido e regulamentado pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012 e suas alterações), no caso da UESPI, por ser uma instituição estadual, o acesso afirmativo é

orientado por uma política própria: a Lei Estadual nº 5.791/2008, alterada pela Lei Estadual nº 7.455/2021, que destina um percentual de vagas para Pessoas com Deficiência (PcD) dentro do seu Sistema de Cotas Sociais. Contudo, a base de apoio e permanência é universal: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Decreto nº 12.686/2025 (PNEE-I) que impõem a todas as IES, sem distinção, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Para garantir essa inclusão, A LBI não se limita a estabelecer princípios gerais, mas detalha mecanismos concretos voltados à educação superior. Ao instituir o Estatuto da Pessoa com Deficiência, dedica especial atenção à educação superior, assegurando o acesso, a permanência e a participação dos estudantes em condições de igualdade com os demais (Art 28, XIII). Para tal, a LBI impõe que as instituições de ensino, públicas e privadas, promovam um sistema educacional inclusivo e garantam a acessibilidade para seus alunos. O Estatuto apresenta como definição de acessibilidade:

Art. 3º [...] - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (Brasil, 2015, p. 8).

Essa definição evidencia que a acessibilidade, no contexto da LBI, ultrapassa a simples adaptação física dos espaços. A lei comprehende que a inclusão no ensino superior depende de condições que garantam autonomia real ao estudante, envolvendo desde estruturas arquitetônicas adequadas até recursos comunicacionais, tecnológicos e informacionais.

Além disso, a LBI reconhece, em seu Art. 3º, inciso IV, que a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência depende, primariamente, da remoção de barreiras, definidas como "[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação" (Brasil, 2015). Ainda no Art. 3º, a LBI classifica essas barreiras em múltiplas dimensões:

- [...]
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- [...]
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

As categorias descritas na LBI apresentam as barreiras como elementos estruturais, comunicacionais e comportamentais que podem limitar a participação plena da pessoa com deficiência. Ao distinguir entre barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas, a lei evidencia que a exclusão não ocorre apenas pela falta de adaptações físicas, mas também por atitudes discriminatórias, pela ausência de recursos informacionais acessíveis e pela inadequação de tecnologias essenciais ao processo educativo. Essa classificação amplia a compreensão sobre os desafios enfrentados no ensino superior, mostrando que a inclusão depende tanto de mudanças materiais quanto de transformações culturais e institucionais.

Complementarmente, a legislação federal mais recente, por meio do Decreto nº 12.686/2025, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), reforça e detalha o compromisso legal com a educação superior inclusiva. O Decreto estabelece como diretriz fundamental, no Art. 3º, Inciso I, a "garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;". Neste contexto, a atuação na educação superior, incluindo graduação e pós-graduação, deve ser regida pela transversalidade da educação especial.

Ademais, o Decreto impõe uma obrigação de natureza ativa para as instituições. Como diretriz fundamental, o Art. 4º, Inciso VI, exige: "identificar e eliminar as barreiras que restrinjam ou impeçam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação na educação superior e na educação profissional e tecnológica;". Com efeito, a responsabilidade institucional vai além da adaptação física, exigindo a identificação e remoção de todos os tipos de barreiras em seu ambiente acadêmico.

A exigência de inclusão na educação superior é solidificada pelo papel regulatório do Ministério da Educação (MEC), que transforma as diretrizes da LBI em requisitos práticos de fiscalização. Nesse sentido, o Decreto nº 5.296/2004, anterior à LBI, já regulamentava a Lei de Acessibilidade e estabelecia normas gerais e critérios básicos, sendo um marco na exigência de condições de acessibilidade em edificações e serviços. É nesse contexto que surge o Programa Incluir, criado em 2005 com o objetivo de promover ações voltadas à eliminação de barreiras.

físicas, pedagógicas e comunicacionais nas Instituições Federais de Educação Superior, assegurando acesso e permanência de estudantes com deficiência.

Desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior - SESU em parceria com a Secretaria de Educação Especial - SEESP, o Incluir representou a primeira política nacional voltada especificamente à estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais, funcionando como instrumento direto de implementação do próprio Decreto nº 5.296/2004. No entanto, o programa não contemplou as instituições estaduais, que não recebem recursos federais para essa finalidade. Isso faz com que, na UESPI, a organização do núcleo dependa majoritariamente de trabalho voluntário docente, sem cargos ou equipes próprias.

No campo regulatório, a exigência de inclusão na educação superior é solidificada pelo papel regulatório do Ministério da Educação (MEC), que transforma as diretrizes da LBI em requisitos práticos de fiscalização. Nesse sentido, o cumprimento de requisitos de acessibilidade, tanto em cursos presenciais quanto em modalidades a distância, não é opcional, mas uma condição eliminatória para a autorização, reconhecimento, credenciamento e recredenciamento de cursos e instituições.⁴

Silva (2018) afirma, sobre a experiência de estudantes com deficiência no nível universitário, que “a acessibilidade ainda não é aplicada como um direito, mas como assistência individual” (Silva, 2018, p. 197). Isso revela que, apesar das normativas, o cotidiano da educação superior ainda privilegia a adaptação do aluno à instituição, e não a modificação da estrutura institucional para garantir a participação plena.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) exige que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja oferecido como apoio articulado ao ensino comum, inclusive no ensino superior. Ou seja, não basta que o estudante com deficiência esteja matriculado, é imprescindível que o suporte técnico-pedagógico e humano seja garantido para que ele acompanhe o curso em condições de equidade.

⁴ Portaria MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, 7 nov. 2003; Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017. Estabelece requisitos de acessibilidade e condições mínimas para oferta de cursos superiores. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 2017; Portaria Normativa MEC nº 23, de 21 de dezembro de 2017. Regulamenta requisitos técnicos de acessibilidade para credenciamento e recredenciamento de IES. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 2017; Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025. Regulamenta requisitos de acessibilidade em cursos de graduação a distância e polos EAD. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jul. 2025.

A base dessa situação reside em uma concepção médico-patológica da deficiência, que transforma o aluno com deficiência num “problema” e ignora as barreiras externas, destaca Silva (2018). Essa crítica ecoa diretamente o que Mantoan (2015, p. 33) já destacava: “não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se transformar para acolher a todos”.

A partir dessas bases, a acessibilidade no ensino superior deve ser compreendida como um conjunto integrado de ações que garantem acesso, participação e permanência de todos os estudantes, especialmente aqueles públicos-alvo da Educação Especial. Essa acessibilidade vai muito além das adaptações físicas, inclui também dimensões pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e institucionais, conforme os marcos normativos (Brasil, 2015; Brasil, 2008) e a análise de Silva (2018) mostram.

Em síntese, o conjunto de normativas que regula a inclusão na educação superior demonstra que o Brasil dispõe de um arcabouço legal que define direitos, responsabiliza as instituições e estabelece parâmetros objetivos para garantir acesso e participação acadêmica. Contudo, como evidenciam Silva (2018) e Mantoan (2015), a efetivação desses direitos depende de mudanças estruturais e culturais no cotidiano universitário, que incluem desde a eliminação de barreiras físicas e comunicacionais até a superação de concepções medicalizantes da deficiência.

No caso da UESPI, esses desafios tornam-se ainda mais expressivos diante da ausência de políticas federais específicas de financiamento do serviço de acessibilidade e da necessidade de organização interna para cumprir as exigências legais. Assim, compreender essas diretrizes é fundamental para analisar como elas se materializam nas práticas institucionais e pedagógicas da UESPI. Essa análise ganha força quando observam-se as percepções e experiências da professora de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na UESPI, cujas falas no próximo tópico permitem identificar como essas exigências legais se traduzem no cotidiano acadêmico.

3.3 Estratégias pedagógicas para inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior

O debate acadêmico sobre a inclusão de estudantes com TEA na educação superior apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a singularidade, a autonomia e as formas próprias de interação e aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, Melo et al. (2024) defendem que a valorização das vozes autistas e a centralidade da pessoa

devem orientar tanto os processos de tomada de decisão quanto as estratégias de ensino, reforçando que a promoção da autodeterminação é condição para uma inclusão que seja, de fato, ética e efetiva. Essa perspectiva dialoga com o entendimento contemporâneo de que o TEA é marcado por uma profunda heterogeneidade, o que exige abordagens individualizadas capazes de responder às necessidades específicas de cada estudante (Melo et al., 2024).

Nesse cenário, a formação docente surge como eixo estruturante. Visto que a ausência de preparo técnico e pedagógico ainda é um dos principais fatores que dificultam a inclusão na educação superior, Reis, Eufrásio e Bazon (2010) enfatizam que tanto a formação inicial quanto a continuada são indispensáveis para que os professores desenvolvam práticas responsivas às demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Essa lacuna formativa, como argumenta Michels (2008), repercute diretamente no fracasso escolar, especialmente quando docentes não dispõem de conhecimentos básicos sobre necessidades educacionais especiais. Além disso, o cotidiano universitário apresenta desafios adicionais, como a complexidade das dificuldades de aprendizagem e a necessidade permanente de negociação pedagógica, aspectos apontados por Sales (2021) como inerentes ao trabalho com estudantes autistas.

Diante desse panorama, conclui-se que iniciativas de formação docente, adaptações curriculares e fortalecimento dos fluxos de atendimento revelam que a inclusão, mais do que um conjunto de ações pontuais, constitui um processo contínuo e sistemático que depende do engajamento institucional (Santos, 2024; Maciel et al., 2017). Essa perspectiva converge com o entendimento de Mantoan (2011), para quem o foco da ação pedagógica deve recair sobre aquilo que os estudantes são capazes de aprender hoje e sobre as condições que a instituição pode lhes oferecer para estimular seu desenvolvimento.

É à luz desse referencial que se analisam, a seguir, as percepções de uma professora da UESPI sobre sua atuação com estudantes com TEA. Suas falas evidenciam tanto um aprendizado diário quanto lacunas significativas no processo de inclusão, revelando as estratégias que emergem do cotidiano, as dificuldades vivenciadas e os caminhos possíveis para uma prática pedagógica mais consistente e alinhada às diretrizes inclusivas.

3.3.1 Percepção docente sobre formação na atuação com estudantes com TEA

A atuação docente junto a estudantes com TEA exige uma compreensão aprofundada sobre a heterogeneidade das manifestações do transtorno, bem como a adoção de abordagens

centradas na pessoa. Para Melo et al. (2024), reconhecer a diversidade de perfis de pessoas autistas é uma condição indispensável para práticas pedagógicas que respeitem a autonomia, a autodeterminação e as necessidades individuais de cada estudante. Essa perspectiva demanda que professores desenvolvam sensibilidade pedagógica e capacidade de leitura das singularidades, o que pressupõe formação qualificada e contínua.

Nesse sentido, a formação docente é constantemente identificada como um dos elementos centrais para a efetividade da inclusão. Reis, Eufrásio e Bazon (2010) destacam que a preparação de professores constitui fator determinante para que práticas inclusivas se efetivem de forma responsável e consistente. Michels (2008), ao analisar a realidade brasileira, observa que a insuficiência de preparo para atuar com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais permanece como uma lacuna estrutural, contribuindo para processos de exclusão e insucesso escolar.

Sales (2021) aponta que as dificuldades de aprendizagem presentes no público da Educação Especial exigem do professor uma postura investigativa e um exercício contínuo de negociação pedagógica. Ele considera que a relação estabelecida entre professor e estudante com TEA transforma o docente em um mediador social, responsável por ajustar práticas, modos de comunicação e expectativas para favorecer o processo de aprendizagem. Complementarmente, Maciel et al. (2017) argumentam que iniciativas estruturadas como capacitações, ajustes pedagógicos e mudança de práticas docentes representam caminhos indispensáveis para aprimorar a inclusão na educação superior.

Os relatos da professora entrevistada apontam a distância entre as exigências normativas de inclusão e as condições ofertadas pela instituição. Acerca da experiência de ter um aluno autista em sala, ela afirma:

PROFESSORA	<i>Um aprendizado, porque a gente não teve um preparo anterior. E mesmo depois que a gente sabe que tá com um aluno com autismo, que tem diagnóstico e tudo, não foi dito pra gente como deveriam ser os procedimentos, como a gente deveria conduzir. A gente vai aprendendo, as vezes talvez errando em algumas coisas, uma preocupação de incluí-lo, de que tudo corra bem [...].</i>
-------------------	--

A fala evidencia a ausência de orientações institucionais sistematizadas e indica que o processo formativo acaba ocorrendo de maneira improvisada, sustentado pela tentativa e erro. É importante destacar que essa prática baseada no empirismo e na falta de suporte institucional

caminha em uma direção oposta à inclusão efetiva; ela produz uma forma silenciosa de exclusão, onde o aluno permanece no espaço escolar sem o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Complementando essa resposta, a professora ainda destaca que não foi informada sobre a existência de um aluno autista na turma, identificando sozinha ao observar o aluno usando o cordão do quebra-cabeça. Essa informação retoma a situação em que a Aluna P foi identificada como autista também pelo uso do cordão.

Assim como os alunos são expostos a desafios no cotidiano universitário, os professores também são colocados diante de situações que exigem um manuseio estratégico de situações fora do comum. Referente aos desafios enfrentados para incluir alunos com TEA, a professora afirma o seguinte:

PROFESSORA	<i>Os desafios são esses que a gente vai encontrando no dia a dia. [...] Muitas vezes eu não sei qual é o jeito certo de fazer. [...] eu sinto a gente muito desamparado no sentido de entender se aquilo é o melhor a fazer. [...] Então a gente está nesse processo de aprendizado também. [...] O que a gente sabe é mais o que a gente compartilha. Relato das experiências das professoras e dos professores que têm filhos com autismo, de falar um pouco dessas experiências.</i>
-------------------	--

O relato evidencia que, diante da carência de formação formal e de apoio institucional, a troca de experiências entre colegas professores e pais de pessoas autistas torna-se a principal fonte de orientação prática. Essa dinâmica, embora válida, revela a falta de um programa estruturado de formação continuada que responda às demandas que surgem no cotidiano universitário.

Assim, a percepção docente sobre formação na atuação com estudantes com evidencia que apesar de reconhecerem a importância da inclusão e demonstrarem disposição para aprender, os professores enfrentam dificuldades significativas decorrentes da ausência de capacitações consistentes, da insuficiência de suporte institucional e da complexidade inerente à heterogeneidade do TEA. Esse cenário converte a prática docente em improviso, enfraquecendo o processo de inclusão desses estudantes.

A fala da professora ao afirmar que a experiência é “um aprendizado” e que “não foi dito pra gente como deveria ser os procedimentos”, revela que a ação pedagógica se dá a partir de improvisos diários, o que reduz a previsibilidade para o estudante, prejudicando a organização mental de alunos que comumente necessitam de rotina e apresentam dificuldades com mudanças (American Psychiatric Association, 2014), demonstra também fragilidade na

busca individual por autoformação. Da mesma forma, a expressão “as vezes errando”, embora revele humildade profissional, evidencia um risco real ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas colocações, comprehende-se a importância de um laudo formal que oriente as práticas e, em alguns casos, as adaptações necessárias a serem realizadas pelo corpo docente para melhor acompanhamento desses alunos. Conforme destacada Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade a respeito das formas de identificação das necessidades dos estudantes:

COORDENADORA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	<i>Ele tem que trazer o laudo pra gente, pra identificar [...] se eu não tiver acesso ao laudo, a gente vai fazer um atendimento, mas sem saber qual é a condição que a pessoa tem. [...] Para eu fazer um atendimento com uma pessoa com deficiência eu preciso de um laudo médico que ateste que essa pessoa tenha uma deficiência. [...] quando não tem esse laudo vamos trabalhando em cima do que já tem, da demanda imediata, mas ele é encaminhado. A gente encaminha imediatamente para atendimento de saúde para que faça o laudo.</i>
---	---

A partir dessa declaração, evidencia-se que a falta de informações formais com a descrição diagnóstica e suas implicações funcionais do aluno com NEE não apenas limita a atuação do Núcleo, mas também interfere na prática docente que são obrigadas a se planejar a partir do que a coordenadora chama de “demandas imediatas”, dando sentido ao que a professora relata sobre os desafios encontrados e enfrentados no cotidiano. Assim, as falas tanto da professora quanto da coordenadora convergem ao demonstrar um mesmo ponto: a ausência de orientações institucionais e de informações técnicas confiáveis. Isso produz uma cadeia de improvisações que impacta diretamente a qualidade da experiência acadêmica do estudante autista.

A análise dos relatos evidencia um descompasso entre o que a literatura aponta como essencial para a inclusão de estudantes com TEA e o que é efetivamente ofertado pela instituição. Enquanto autores como Reis e Coutinho (2025) reforçam que a formação docente qualificada é um requisito para práticas pedagógicas responsivas e comprometidas com a diversidade, a realidade narrada pela professora revela uma experiência marcada pela ausência de orientações, pela improvisação e pela insegurança.

A recorrência da ideia de “aprender fazendo”, presente nas falas da docente, indica que a formação continuada não se estrutura como política institucional, mas como esforço

individual. A troca de experiências informais entre colegas aparece como principal fonte de apoio, o que demonstra fragilidade no processo de profissionalização para o atendimento do público-alvo da educação especial. Esse cenário converge com Michels (2008), que já identificava a preparação insuficiente como um obstáculo histórico nas universidades brasileiras.

O depoimento da coordenadora do NA reforça essa análise ao tornar explícita a dependência do laudo para compreender as condições funcionais do estudante. A necessidade de “trabalhar com o que aparece” revela um atendimento reativo e não planejado, pautado pelas demandas emergenciais e não por protocolos estruturados. Essa dinâmica explicita uma lacuna institucional que afeta simultaneamente o trabalho do núcleo e a atuação docente, produzindo um ciclo de improvisações que impacta diretamente o processo de aprendizagem do estudante com TEA.

Assim, esta subcategoria demonstra que a ausência de formação docente, associada à falta de informações diagnósticas e de orientação pedagógica, transforma a inclusão em uma prática incerta, dependente de esforços individuais e pouco sustentada por diretrizes institucionais. Diante desse cenário, torna-se essencial aprofundar a discussão acerca das adaptações pedagógicas e dos recursos de acessibilidade realizados, pois são esses elementos que possibilitam minimizar os efeitos das lacunas identificadas e oferecer respostas mais consistentes às necessidades educacionais dos estudantes com TEA, tema desenvolvido na subseção seguinte.

3.3.2 Adaptações pedagógicas e recursos de acessibilidade

Ao tratarmos especificamente do TEA, a literatura é categórica ao afirmar que a heterogeneidade é uma característica fundamental desse transtorno (Melo et al., 2024). Isso significa que estratégias padronizadas raramente dão conta das necessidades singulares de cada estudante. Nesse sentido: "[...] não existe um modelo único para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Cada indivíduo apresenta um contexto e demandas específicas, tornando essencial a adoção de um conjunto de ações personalizadas" (Quispe; Quispe Rodríguez; Figueiredo, 2025, p. 07). Diante disso, comprehende-se que a participação de estudantes autistas no contexto universitário demanda, além de planejamento individualizado, a sensibilidade pedagógica na percepção das necessidades individuais de cada aluno.

Nesse contexto, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) surge como uma ferramenta central para a inclusão. Silveira et al. (2023) demonstram que a implementação do PEI contribui significativamente para a permanência e desempenho acadêmico de estudantes com TEA, ao ajustar intervenções às especificidades de cada aluno. Referente ao uso dessa ferramenta, a coordenadora do NA explanou a particularidade da prática docente no que tange aos objetivos de aprendizagem no contexto universitário:

COORDENADOR A DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	<i>A especificidade do ensino superior é que [...] cada profissão tem as suas regras. [...] Então a acessibilidade no ensino superior é voltada para proporcionar meios diversificados para que o aluno adquira aquela competência.</i>
--	---

Essa perspectiva evidencia que as adaptações não comprometem os objetivos acadêmicos, mas proporcionam meios diversos para que os estudantes alcancem as competências necessárias. Para que essas adaptações sejam eficazes, o docente tem papel fundamental na execução do planejamento, utilizando estratégias que direcionem o aluno à aquisição das competências necessárias para seu curso. Quanto as estratégias, a professora entrevistada afirma que:

PROFESSORA	<i>[...] é também criando e inventando [...] sinto falta de alguma coisa que nos ajude. Aí a gente vai percebendo as dificuldades que tem. [...] Eu acho importante que a gente dê uma autonomia para ele, para ele decidir mesmo algumas coisas. [...] Então eu tento, assim, tratar mantendo a independência deles [...] Mas aparecem situações que a gente fica sem saber o que fazer, situações totalmente novas.</i>
-------------------	---

Esse relato ilustra que, além de recursos formais, o ajuste constante às necessidades individuais, a criação de estratégias alternativas e a promoção da autonomia do estudante são estratégias utilizadas para a inclusão. No entanto, embora o PEI seja um dos recursos mencionados na entrevista com a coordenadora do NA, a professora não menciona o uso na sua prática, nem a articulação entre a necessidade do aluno e as ferramentas oferecidas pela instituição. Isso ocorre pelo fato desta não ter acesso ao documento, que foi apresentado somente à coordenação. Maciel et al. (2017) reforçam que a formação docente, mudanças na prática pedagógica e adaptações curriculares constituem estratégias sistemáticas para aprimorar

a inclusão (Santos, 2024, p. 67). Nesta pesquisa identificamos somente mudanças na prática docente.

Os recursos de acessibilidade podem incluir: adaptações curriculares quantitativas ou qualitativas (Ribeiro et al., 2025) apoio de tutores ou bolsistas especializados, materiais didáticos diversificados e tecnologias assistivas. No entanto, conforme aponta Santos (2024) o suporte muitas vezes se concentra na figura de bolsistas de apoio, o que se verifica na UESPI. No âmbito do Programa de Inclusão Social da PREX, a universidade disponibiliza um bolsista para acompanhar estudantes com deficiência que necessitam de apoio contínuo. Esse bolsista deve ser um aluno da mesma turma, de modo a garantir domínio do conteúdo trabalhado em sala. Embora exista processo seletivo, o estudante público-alvo da educação especial pode indicar alguém com quem possua maior vínculo, favorecendo a interação e o acompanhamento acadêmico, conforme informado pela coordenadora do NA.

A literatura apresenta esse auxílio como algo importante, mas ressaltam a necessidade de "[...] políticas de acompanhamento pedagógico que vão além do suporte ao conteúdo, promovendo a autonomia e a aprendizagem, especialmente nas questões comportamentais relacionadas ao TEA" (Santos, 2024). Isso reforça a necessidade de profissionais qualificados e de políticas estáveis, que não dependam de ações temporárias, dando lugar ao protagonismo dos estudantes e reconhecendo-o como sujeitos capazes e ativos na construção das práticas inclusivas.

Nesse sentido, Quispe; Quispe Rodríguez; Figueiredo (2025, p. 07) afirmam que:

Além da implementação de políticas de permanência, é fundamental que as universidades acolham as necessidades desse público, incentivando sua participação ativa na defesa de seus direitos. Essa abordagem contribui para o aprimoramento das medidas inclusivas e para a construção de um ambiente acadêmico mais acessível e equitativo.

Essa afirmação reforça que a inclusão vai além do fornecimento de suporte institucional; ela requer que as universidades reconheçam os estudantes como **sujeitos ativos**, capazes de participar das decisões que afetam seu processo de aprendizagem. Para que essa participação seja efetiva, é fundamental que os docentes estejam preparados para identificar necessidades individuais e implementar estratégias pedagógicas adequadas. Nesse sentido, a literatura evidencia lacunas na formação inicial e continuada dos professores brasileiros, especialmente

no que se refere ao atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (Michels, 2008; Reis; Eufrásio; Bazon, 2010).

No entanto, ao confrontar o ideal teórico com a prática, observa-se um distanciamento entre o que a legislação prevê e o que efetivamente ocorre nas instituições. Os relatos revelam que os desafios da inclusão estão na articulação prática entre os recursos institucionais e a realidade do dia a dia docente, na necessidade de flexibilidade, criatividade e sensibilidade pedagógica para atender à diversidade do TEA. Além disso, o suporte institucional, como o oferecido por bolsistas de apoio, embora importante, ainda é pontual e limitado, sendo insuficiente para garantir autonomia e protagonismo efetivos dos estudantes (Santos, 2024). Em contrapartida, ainda existem impasses referente à informação das individualidades do aluno através do laudo, o que entra em conflito com as propostas de inclusão.

Portanto, a inclusão de estudantes com TEA na educação superior depende da integração de múltiplos elementos: planejamento individualizado (junto a equipe terapêutica que o acompanha, preferencialmente), estratégias pedagógicas flexíveis e inovadoras, recursos de acessibilidade diversificados e, principalmente, reconhecimento da autonomia dos estudantes. Somente quando esses elementos forem articulados de forma contínua e consistente será possível construir um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo, capaz de atender às necessidades singulares de cada estudante e promover aprendizado efetivo e equidade educacional.

Os dados revelam que, apesar de a literatura enfatizar a necessidade de adaptações estruturadas e planejamento individualizado, como defendem Silveira et al. (2023) e Quispe, Quispe Rodríguez e Figueiredo (2025), a prática docente na UESPI ainda depende fortemente da criatividade e da intuição do professor. A fala da professora sobre “ir criando e inventando” e sobre a falta de referências institucionais demonstra que as adaptações não são sistematizadas, mas emergem das dificuldades observadas em sala de aula. O fato de a professora não mencionar o uso do PEI, apesar de ele ser citado pela coordenadora, sugere um distanciamento entre o que está previsto institucionalmente e o que é efetivamente operacionalizado.

Assim, esta subcategoria evidencia que a ausência de formação articulada e de informações essenciais sobre o estudante fragiliza o processo de inclusão e o torna dependente de iniciativas individuais. Quando a instituição não fornece parâmetros claros, a prática docente passa a ocorrer no campo da tentativa e erro, o que limita a eficácia das ações pedagógicas e pode gerar insegurança tanto para o professor quanto para o aluno.

Esse cenário reforça que a inclusão não se sustenta apenas na boa vontade, mas na construção de condições mínimas que orientem o fazer pedagógico. A falta de um fluxo institucional de comunicação, de formação continuada e de apoio técnico impõe ao docente a responsabilidade de interpretar sozinho necessidades que deveriam ser acolhidas coletivamente pela universidade.

Vale ressaltar que, segundo a coordenadora o Núcleo de Acessibilidade, a UESPI possui três orientações de fluxo: 1) Mapeamento das demandas por ingresso: através do formulário de auto identificação preenchido pela pessoa ao entrar na UESPI. 2) Identificação das demandas por busca ativa: através das iniciativas de ampla divulgação dos serviços e de identificação de estratégias utilizadas pela Comunidade Acadêmica. 3) Identificação por livre demanda: a própria pessoa procura o núcleo.

A atuação do Núcleo tem o objetivo de: Mapear as necessidades educacionais especiais do PAEE, devidamente matriculados, que geram dificuldades ou limitações no âmbito do ensino– aprendizagem-avaliação, que não podem ser atendidas pelos meios educacionais tradicionais desenvolvendo em conjunto com os Professores do Curso, demais profissionais da comunidade acadêmica e os alunos PAEE, o Planejamento de Ensino Individualizado. Orientar procedimentos didático-pedagógicos e apoio educacional especializado aos respectivos Colegiados de Cursos, aos coordenadores de todas as áreas, aos diretores e docentes, com o objetivo de garantir autonomia, aprendizagem, desenvolvimento pleno e cidadania ao PAEE.

A respeito da atuação do Núcleo de Acessibilidade para atender as demandas de atendimento são encaminhadas pelas coordenações dos cursos ou os próprios alunos podem procurar o NA. O aluno com deficiência, com necessidades especiais e neuro divergentes devem anexar no ato da matrícula o laudo e informar a coordenação do curso.

4 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UESPI

Esta seção tem por objetivo apresentar a bases legal nacional que ancora a inclusão dos Núcleos de Acessibilidade na IES. Embora a legislação que orienta essa criação seja voltada especificamente para instituições federais, a criação do Núcleo da UESPI tem por base a diretriz do Projeto Incluir, ainda que não receba investimento financeiro desta. Ademais, será descrito o funcionamento do Núcleo e suas ações para alunos com TEA na instituição e as diretrizes pelas quais são regidas as práticas de acessibilidade na universidade.

Nesta seção, serão apresentadas as narrativas da coordenadora no Núcleo de Acessibilidade acerca dos questionamentos realizados na Entrevista semiestruturada sobre o funcionamento do setor. Os dados obtidos foram organizados em duas categorias: a) Bases legais e diretrizes institucionais, objetivando conhecer as legislações e parâmetros pelas quais o Núcleo se ancora e b) funcionamento e ações do Núcleo de Acessibilidade, a fim de identificar de que forma a instituição promove a inclusão e acompanhamento de estudantes autistas.

4.1 Bases legais e diretrizes institucionais

A inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior se insere no conjunto de responsabilidades éticas, sociais e legais das Instituições de Educação Superior (IES), que devem assegurar não apenas o acesso, mas condições reais participação e permanência acadêmica. Conforme ressaltam Glat e Pletsch (2010, p. 346) "[...] a Universidade, a partir de suas três dimensões constitutivas — ensino, pesquisa e extensão — tem uma grande contribuição na operacionalização das políticas de inclusão educacional. Esse entendimento revela que a inclusão não ocorre de maneira isolada, mas depende de uma articulação estrutural que permeia todas as áreas que compõem a vida universitária. A missão institucional deve integrar ações que contemplem desde a formação docente até a pesquisa que produz conhecimentos socialmente relevantes.

No plano normativo, o Programa Incluir (Acessibilidade na Educação Superior) estabelece as diretrizes para essa inclusão, reforçando que:

a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como

não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. [...] Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 11)

Esse dispositivo apresenta a inclusão como um direito que demanda ações planejadas e contínuas. Quando a legislação destaca que a participação dos estudantes com deficiência deve ocorrer em igualdade de condições, reforça que a universidade precisa garantir condições reais de participação, não bastando apenas permitir a entrada desses estudantes; é necessário assegurar que eles possam desenvolver plenamente suas atividades acadêmicas, sociais e profissionais. Nesse sentido, a oferta de serviços e recursos de acessibilidade deve ser entendida como parte de uma política institucional permanente, capaz de responder tanto às necessidades específicas dos estudantes quanto às transformações constantes da vida universitária.

Nesse cenário, os Núcleos de Acessibilidade (NA) são os principais responsáveis pela implementação dessas políticas. Os NA devem contar com a presença de um profissional responsável por coordenar as ações institucionais, articulando diferentes setores e departamentos da universidade para colocar em prática as políticas de acessibilidade e promover a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Melo; Guerra; Furtado, 2021, p. 30), ou seja, atuar de forma estratégica na promoção da inclusão.

No caso da UESPI, a política institucional de inclusão baseia-se em um conjunto de marcos legais nacionais e estaduais que orientam ações voltadas a grupos historicamente vulnerabilizados, incluindo estudantes com deficiência. Embora não seja regida diretamente pela legislação federal voltada a instituições federais de ensino, a UESPI adota diretrizes alinhadas às políticas afirmativas nacionais. A esse respeito, a Coordenadora faz um delineamento das diretrizes para inclusão que a universidade possui:

COORDENADOR A DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	<i>A UESPI possui uma política de Ações Afirmativas dentro da proposta do governo federal. Essa política nacional de ações afirmativas prevê a atuação em algumas frentes, que são: pessoas com deficiência, quilombolas, negros, indígenas, pessoas do campo, pessoas LGBTQIA+ e mulheres. Dentro dessa proposta, a gente tem a comissão de ações afirmativas, que aborda várias outras situações de vulnerabilização e a questão da deficiência está dentro dela, [...] da acessibilidade, isso é, todo o corpo da educação especial, são pessoas com deficiência, altas habilidades, superdotação e Transtornos Invasivos De Desenvolvimento.</i>
--	--

De acordo com a fala da coordenadora, o NA da instituição está inserido na política mais ampla de ações afirmativas e atua integrado à comissão que trata de diferentes situações de vulnerabilização. Essa estrutura confirma o que Ciantelli e Leite (2016) descrevem como um modelo de atuação multifacetado, no qual os núcleos assumem não apenas funções técnicas, mas também político-institucionais, especialmente no que se refere ao alinhamento com diretrizes nacionais de inclusão.

Entre esses diretrizes, destaca-se o Decreto nº 11.785/2023, que institui o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA). O decreto define as ações afirmativas como medidas destinadas à reparação de desigualdades e à ampliação dos direitos de grupos discriminados, entre eles pessoas negras, indígenas, quilombolas, mulheres e pessoas com deficiência. Ao contemplar modalidades como cotas, assistência financeira, critérios diferenciados de ingresso e políticas de acessibilidade em múltiplas dimensões, o PFAA constitui um importante marco político-organizacional, cujas normas orientam a formulação de políticas internas mesmo em instituições estaduais, como é o caso da UESPI.

No âmbito estadual, a Lei nº 7.455/2021 fortalece essa perspectiva ao regulamentar o Sistema de Cotas Sociais do Piauí e determinar a reserva de 10% das vagas para pessoas com deficiência tanto na graduação quanto na pós-graduação stricto sensu. A legislação ainda estabelece que laudos ou relatórios médicos apresentados por candidatos devem ser avaliados por comissão própria da universidade, garantindo maior segurança procedural. Para estudantes com TEA, esse reconhecimento se fundamenta na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), que classifica o autismo no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, conforme observado pela coordenadora do Núcleo.

Com relação a UESPI, a política institucional de acessibilidade tem como base normativa central a Resolução CEPEX nº 034/2016, documento que estrutura juridicamente a organização das ações inclusivas da universidade. É essa resolução que institui formalmente o Núcleo de Acessibilidade (NA), definindo-o como órgão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão. O texto normativo também apresenta os conceitos que orientam a política institucional, entre eles a definição de Educação Inclusiva, caracterizada como um processo político, pedagógico, cultural e administrativo que assegura “acesso, permanência, sucesso e terminalidade para todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento” (Resolução CEPEX nº 034/2016, Art. 2º, I).

O documento acrescenta ainda o entendimento de Acessibilidade como o conjunto de procedimentos destinados a garantir igualdade de oportunidades no acesso à educação, à comunicação, ao meio físico e à eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas (Art. 2º, II). Também conceitua a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em consonância com os marcos legais nacionais e internacionais, reforçando que essa modalidade atravessa todos os níveis educacionais (Art. 2º, III e IV). A resolução estabelece, em seu Art. 5º, as finalidades do Núcleo, entre as quais se destacam: identificar necessidades educacionais especiais, orientar docentes e coordenadores, sugerir adaptações pedagógicas, acompanhar casos, desenvolver ações de acessibilidade, promover formação continuada e articular políticas institucionais de inclusão.

A normatização institucional se complementa com a Resolução CEPEX nº 035/2016, que aprova o Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade e detalha sua composição e responsabilidades. Em citação direta longa, o Art. 1º estabelece que o Núcleo tem por função garantir aos estudantes público-alvo da Educação Especial: “[...] acesso, permanência, participação e oportunidades equânimes, assegurando o potencial para um desempenho acadêmico satisfatório” (Resolução CEPEX nº 035/2016, Art. 1º).

Esse dispositivo reforça o papel do NA como instância mediadora entre estudantes, docentes e gestão universitária, instituindo um espaço destinado à orientação pedagógica, à eliminação de barreiras e ao acompanhamento sistemático das demandas educacionais específicas. Dessa forma, o conjunto das duas resoluções conforma o arcabouço institucional que orienta, normativamente, as ações de inclusão e acessibilidade na UESPI.

Além das políticas de ação afirmativa, a UESPI se orienta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que norteia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e prevê ações individualizadas de acompanhamento. O Plano de Ensino Individualizado (PEI), citado pela coordenadora, constitui um desses instrumentos, permitindo organizar intervenções pedagógicas específicas para estudantes público-alvo da educação especial, incluindo aqueles com TEA. Esse planejamento reforça o que já vem sendo afirmado pela literatura, que a flexibilização pedagógica é um princípio estruturante da inclusão universitária.

A operacionalização dessas diretrizes ocorre por meio da Comissão de Ações Afirmativas e do Núcleo de Acessibilidade. A comissão, segundo a coordenadora, abrange uma margem ampla de estudantes que inclui Pessoas com Deficiência, estudantes com Altas-

Habilidades e aqueles enquadrados nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. A partir disso, observa-se o compromisso da UESPI com a acessibilidade dos universitários: ao articular normas legais federais - ainda que não seja beneficiada diretamente por estas - e estaduais como fonte para a elaboração de diretrizes institucionais para garantir a inclusão.

Nesse contexto, é fundamental conhecer o intermediador que atua entre a legislação no qual a instituição se apoia e as práticas de acessibilidade materializadas dentro do espaço acadêmico. É nesse ponto que o NA se destaca como instância responsável por mediar necessidades, operacionalizar serviços e coordenar ações e suporte. A seguir, examina-se o funcionamento desse núcleo e as principais ações que vêm sendo desenvolvidas pela universidade para consolidar uma política de inclusão efetiva e contínua.

4.2 Funcionamento e ações do Núcleo de Acessibilidade da UESPI

O Núcleo de Acessibilidade (NA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) se estabelece como o setor institucional chave, responsável por coordenar, acompanhar e orientar as políticas e práticas de inclusão e acessibilidade no contexto do ensino superior da instituição. Seu trabalho é juridicamente ancorado em um conjunto de normativas específicas para o nível superior, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as políticas nacionais de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, as resoluções internas da UESPI e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) vigentes. Essa base legal exige que cada caso de acessibilidade seja analisado a partir das prerrogativas específicas que estruturam o curso frequentado pelo estudante, com foco no Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Superior.

Apesar da clareza em seu papel institucional, o Núcleo de Acessibilidade da UESPI, assim como outros Núcleos em instituições públicas, enfrenta desafios de ordem estrutural e conceitual. No plano conceitual, há uma incompreensão do papel fundamental do setor. Melo, Guerra e Furtado (2021) observam que, na prática, o potencial transformador dos Núcleos é reduzido quando eles são vistos como setores que devem focar apenas o atendimento imediato de estudantes com deficiência, em detrimento de se construírem como um espaço de elaboração e suportes educacionais e tecnológicos. Esse equívoco leva a uma sobrecarga de demandas emergenciais, desviando o foco de ações preventivas e educativas.

A fala da coordenadora da UESPI ilustra a amplitude das ações desenvolvidas pelo setor:

COORDENADORA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	<p><i>No serviço de acessibilidade o aluno pode recorrer a fazer entrevista no Núcleo de Acessibilidade. É feito o contato com a coordenação, a gente faz um PEI para esse aluno, baseado no perfil do aluno, no que ele pleiteia. O serviço de psicologia faz os atendimentos de urgência quando é o caso; a gente encaminha para o serviço social quando é questão de auxílio-alimentação, orientação sobre bolsa-trabalho ou outros serviços que a UESPI disponibiliza. Também acionamos dispositivos de saúde mental, como o CAPS, para acompanhar a continuidade do atendimento e solicitamos materiais quando necessário pelo SEI.</i></p>
---	--

A partir dessa descrição, é possível observar que o núcleo realiza entrevistas iniciais, elabora o Plano Educacional Individualizado (PEI) com base no perfil e nas demandas do estudante, organiza atendimentos emergenciais de psicologia, articula encaminhamentos ao serviço social e mantém contato com redes externas de saúde mental, como CAPS e solicita materiais ou recursos necessários via SEI. Há um esforço constante de acompanhamento, orientação e mediação junto a diferentes setores da universidade.

No plano estrutural, Melo, Guerra e Furtado (2021) destacam dificuldades de diversas naturezas: formativa (falta de formação dos servidores docentes e técnicos); estrutural (ausência de espaços acessíveis); gestão de pessoas (dificuldade de contratação de profissionais especializados); e orçamentária (pouco investimento e repasse financeiro). No que concerne aos desafios descritos, a coordenadora do Núcleo da UESPI reforça esse cenário, identificando a estruturação do atendimento e a ausência de equipe como o maior desafio. Isso decorre da natureza do fomento:

COORDENADOR A DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	<p><i>O programa que instituiu os Núcleos de Acessibilidade, ele é um programa federal, voltado para instituições federais: O Incluir. Ele não tem nenhuma menção estadual, porque se é universidade estadual, tem que ter fomento próprio. Por conta disso, os núcleos de acessibilidade nas estaduais são vinculados à prática docente e não necessariamente a um cargo, tudo é voluntário, a gente não recebe para estender esse núcleo. Então, a organização, a estruturação do núcleo é o nosso grande desafio para o próximo ano.</i></p>
--	---

Apesar das limitações existentes, a coordenação aponta que há movimentos para fortalecer a equipe. Ela explica que já houve autorização para novas vagas de estagiários e que a solicitação por técnicos será encaminhada, uma vez que são essenciais a profissionais para sustentar esse trabalho de busca ativa e divulgação dos serviços do núcleo. A coordenadora

enfatiza que a ampliação do atendimento só será possível com esse reforço, especialmente por meio da incorporação de estagiários e técnicos que possam dar suporte às atividades do Núcleo.

Os fluxos de atendimento e identificação de demandas do Núcleo se estruturam em três vias principais. A primeira ocorre por livre demanda, quando o próprio estudante procura o setor em busca de orientação ou suporte. A segunda decorre de encaminhamentos feitos pelas coordenações de curso, geralmente formalizados por e-mail ou via SEI, o que permite registrar e organizar as solicitações. A terceira envolve a busca ativa, situação em que o Núcleo identifica estudantes que apresentam indícios de deficiência ou necessidades específicas e, a partir disso, realiza o contato para oferecer acompanhamento. Esse conjunto de mecanismos garante que as demandas sejam captadas tanto de forma espontânea quanto institucional, favorecendo um monitoramento mais amplo do público atendido.

A identificação formal de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outras deficiências se inicia, preferencialmente, com a apresentação de documentação. A coordenadora enfatiza a necessidade do laudo para a identificação precisa: "Para eu fazer um atendimento com uma pessoa com deficiência eu preciso de um laudo médico que ateste que essa pessoa tenha uma deficiência." Contudo, na ausência do laudo, o NA não nega o atendimento imediato, mas prioriza o encaminhamento do aluno para serviços de saúde que possam fornecer a documentação necessária.

A partir da identificação das NEE, o principal recurso de acessibilidade pedagógica adotado pelo NA é o PEI. Como aponta Mantoan (2020), esse instrumento sistematiza o percurso formativo do estudante, integrando diagnóstico, estratégias de ensino, recursos disponíveis e organização dos tempos pedagógicos. No contexto da UESPI, a construção do PEI baseia-se no perfil e nas demandas apresentadas pelo aluno, combinando análise de documentos institucionais, consulta ao histórico acadêmico e, de modo central, a escuta qualificada do próprio estudante, que orienta a definição das adaptações e apoios necessários.

Quanto as ações práticas do NA da UESPI, estas se estruturam em três níveis articulados. O primeiro corresponde às estratégias universais, direcionadas a toda a comunidade acadêmica, como a disponibilização prévia de materiais, o uso de slides com contraste adequado, o planejamento antecipado das atividades e o manejo de sala orientado a favorecer a atenção e a permanência dos estudantes. O segundo nível envolve estratégias específicas, destinadas a atender demandas individuais, incluindo provas ampliadas, ambientes diferenciados para avaliações, mobiliário adaptado e fornecimento de abafadores. Por fim, o

terceiro nível contempla estratégias de caráter técnico, que exigem avaliação especializada e podem envolver intérprete de Libras, produção de material em *braille*, uso de recursos ópticos e indicação de um Profissional de Apoio Pedagógico, considerado um recurso de alta complexidade e alinhado às diretrizes curriculares e ao Projeto Pedagógico do Curso. O objetivo dessas estratégias é assegurar acesso ao currículo, compreensão dos conteúdos e condições de permanência acadêmica.

A análise das falas da coordenadora, articulada às diretrizes legais e à literatura especializada, mostra que a UESPI vem alinhando suas práticas institucionais às políticas nacionais de inclusão, apesar de não contar com o financiamento federal previsto no Programa Incluir. Os marcos normativos, como o PFAA, a legislação estadual de cotas e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, orientam formalmente a atuação do Núcleo de Acessibilidade, estabelecendo parâmetros para o atendimento de estudantes com deficiência, inclusive aqueles com TEA.

No cotidiano institucional, o NA tem assumido a responsabilidade de operacionalizar essas diretrizes. Seu trabalho concentra-se na identificação de demandas, no suporte a docentes e estudantes, na organização de planos individualizados e na articulação com serviços psicológicos, pedagógicos e administrativos. A finalidade dessas ações converge para um objetivo central: garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso efetivo ao currículo e possam concluir sua formação em conformidade com as normas acadêmicas e legais. A articulação entre orientação institucional, flexibilizações pedagógicas e encaminhamentos intersetoriais evidencia uma compreensão integrada das necessidades dos estudantes com TEA.

Entretanto, a investigação também torna explícito que tais práticas se desenvolvem em condições estruturais limitadas. A falta de financiamento específico, a equipe reduzida e a dependência de trabalho voluntário dificultam a continuidade de ações planejadas e restringem o potencial de expansão do NA. A coordenadora reconhece que a ampliação da equipe técnica é um requisito imediato para qualificar o acompanhamento e sustentar uma política de acessibilidade permanente. Assim, os achados indicam que a efetividade das ações inclusivas na UESPI não depende apenas do arcabouço legal existente, mas da capacidade institucional de viabilizar condições humanas, materiais e organizacionais estáveis. O NA emerge como instância central nesse processo, embora ainda limitado por obstáculos históricos das universidades estaduais.

Entre os desafios enfrentados pela UESPI está a manutenção do seu Núcleo de Acessibilidade. Por ser uma instituição estadual, não se enquadra no Programa Incluir — Acessibilidade na Educação Superior, recebendo, portanto, menos apoio para estruturação e funcionamento. O núcleo opera de forma voluntária, sem cargos ou remuneração específicos, o que limita sua atuação e evidencia um ponto crítico para a consolidação de políticas de acessibilidade. Esse cenário reforça que, embora exista esforço institucional, a permanência e a ampliação das ações dependem diretamente de investimentos estáveis, equipe técnica própria e reconhecimento formal do setor como parte estruturante da política de inclusão.

5 EFETIVIDADE DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A análise da efetividade das ações voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) exige, antes de tudo, uma retomada do percurso teórico apresentado nos capítulos anteriores. Ali foram discutidos os fundamentos legais, os princípios da educação inclusiva e as diretrizes que orientam as práticas de acessibilidade no ensino superior. Esse conjunto de elementos oferece o cenário necessário para compreender como a instituição organiza suas iniciativas e quais sentidos essas ações assumem na experiência concreta dos sujeitos envolvidos.

Com base nesse cenário, esta seção dedica-se a examinar os dados produzidos ao longo da pesquisa, tomando como referência os relatos dos estudantes, os documentos institucionais e autores que discutem a temática, como Reis e Coutinho (2025), Mantoan (2015), Chaves e Viana (2025), entre outros que auxiliam na leitura crítica da realidade estudada. A intenção é evidenciar de que modo a inclusão se materializa no cotidiano acadêmico e quais dimensões têm sido fortalecidas ou fragilizadas nesse processo.

5.1 Avanços percebidos na implementação da inclusão para estudantes com TEA

As narrativas dos participantes indicam que a UESPI tem desenvolvido ações que, mesmo com algumas limitações, representam avanços relevantes na promoção da inclusão de estudantes com TEA. Os relatos dos alunos indicam que a UESPI apresenta avanços importantes no processo de inclusão, ainda que iniciais e parciais. Um elemento recorrente nas falas é a percepção de acolhimento humano, principalmente por colegas de turma e professores.

Quando a Aluna P afirma que “[...] a universidade busca apoiar e ter professores que realmente se preocupam”, revela que a dimensão relacional da inclusão tem sido um ponto forte. Essa dimensão corresponde ao que Ciantelli e Leite (2016) classificam como estrutura humana, isto é, a atuação de profissionais capazes de mediar demandas, orientar práticas e estabelecer vínculos de apoio.

No caso do Aluno J, quando afirma receber antecipadamente informações e oportunidades, demonstra um aspecto essencial da acessibilidade comunicacional. A literatura destaca o valor da previsibilidade para pessoas com TEA, especialmente para organização emocional e cognitiva (APA, 2014; Chaves; Viana, 2025). É necessário compreender que o

aluno remete aos docentes essa comunicação facilitada. O relato completo do aluno indica que o NA não tem conseguido estabelecer um fluxo totalmente funcional de comunicação acessível, como ressalta a Coordenadora do NA ao mencionar a necessidade de pessoas para tornar mais eficiente a busca ativa.

A partir da ações realizadas pelos NA estruturadas por Ciantelli e Leite (2016), identifica-se no Núcleo da UESPI como avanços percebidos pelos alunos: a existência de um espaço físico de atendimento, ainda que precisando de ampliação; uma estrutura humana, formada por docentes e técnicos que assumem funções de triagem, entrevistas, elaboração do PEI e articulação com coordenações; e ajudas técnicas, como orientação pedagógica, encaminhamentos para psicologia e serviço social, materiais solicitados via SEI e acompanhamento especializado.

Mesmo sem financiamento federal, a UESPI consegue manter práticas que dialogam com o que a literatura aponta como essencial para a inclusão na educação superior. O desafio que se coloca, portanto, não é o de iniciar a inclusão, mas de fortalecer e sistematizar ações já existentes, transformando iniciativas pontuais em políticas institucionais mais estáveis, contínuas e abrangentes.

5. 2 Desafios existentes nas políticas e práticas institucionais

Apesar dos avanços, os dados revelam limites estruturais que afetam diretamente a permanência e o processo de aprendizagem de estudantes com TEA. A fala da professora sintetiza uma das principais questões: a ausência de formação docente adequada. Quando ela afirma que “a gente está tentando, inventando, tentando descobrir os métodos”, evidencia que a prática pedagógica ocorre sem orientação sistemática, o que gera insegurança, improviso e risco de inadequação metodológica. Reis e Coutinho (2025) destacam que a formação continuada é eixo central para uma inclusão efetiva, e a falta dela transforma a responsabilidade em um esforço individualizado.

Do lado dos estudantes, as falas reforçam outros desafios. Para a Aluna P, a universidade “[...] ainda pode melhorar muito na comunicação sobre acessibilidade e na formação dos docentes”. Esse cenário dificulta a compreensão sobre direitos e procedimentos.

Nesse sentido, o relato da aluna revela não apenas a dificuldade de compreender os procedimentos institucionais, mas também a incerteza quanto ao próprio funcionamento do

fluxo de atendimento. Sua experiência evidencia um percurso marcado por desinformação, dependência da mediação de professores e demora na efetivação do apoio:

ALUNA P	<p><i>Eu não sei te dizer se eles [professores] leram o meu laudo. Eu entreguei meu laudo para a coordenadora do curso, e ela disse para eu esperar uns dias, porque iam abrir o edital pra eu conseguir ter um apoio pedagógico. Depois disso, fui ao Palácio Pirajá conversar com a coordenadora do NA. Ela perguntou das minhas dificuldades e disse que ia dar entrada, mas demorou. Depois que falei com a coordenadora do Núcleo, tudo aconteceu, mas levou quase dois meses.</i></p>
----------------	---

Nesse quadro, é importante reconhecer que, embora existam fragilidades, o relato também evidencia a presença de iniciativas efetivas dentro da universidade. A própria estudante afirma que “depois que falei com a coordenadora do Núcleo, tudo aconteceu”, o que sinaliza a capacidade do NA de mobilizar recursos e organizar os apoios quando acionado. Esse movimento indica que há esforços institucionais em curso, ainda que operem de forma concentrada e dependam de demandas específicas. Assim, o problema não reside na ausência de ações, mas na falta de comunicação que proporcione a independência do aluno de modo que não necessite de intermediação na busca por seus direitos e na garantia de fluidez dos processos.

O percurso da estudante, embora permeado por atrasos e desinformação, também revela que mecanismos de apoio existem, mas precisam ser aprimorados. A necessidade de procurar mais de um setor para concluir o processo indica que a universidade possui estruturas, como a coordenação de curso e o NA, mas que requerem maior integração e comunicação entre si. A organização desse fluxo é um passo essencial para que a inclusão deixe de depender da insistência do estudante e se transforme em prática institucional consolidada.

O Aluno J, por sua vez, descreve obstáculos pedagógicos e atitudinais: a maneira como alguns professores conduzem a aula e a dinâmica da turma interferem diretamente em sua possibilidade de acompanhar os conteúdos. Isso se alinha ao conceito de barreiras atitudinais previsto na LBI (Brasil, 2015): comportamentos e práticas que, mesmo não sendo intencionais, impedem ou prejudicam a participação plena.

Essas falhas também dialogam com o que Mantoan (2015) denuncia como resquício do modelo médico-patológico: a ideia de que o estudante é quem deve “se adaptar” à sala, e não que a prática pedagógica precisa se reorganizar para acolher a diversidade. Quando J. relata que

se perde por conta do excesso de estímulos e dispersões na turma, identificamos a ausência de adaptações simples, como clareza nas instruções e redução de estímulos, que poderiam minimizar obstáculos sensoriais e cognitivos.

No plano institucional, os dados confirmam a crítica de Silva (2018): a acessibilidade frequentemente aparece como “assistência individual”, e não como política estruturada. O NA atua, mas sua equipe é reduzida, sem profissionais exclusivos, e depende de voluntariado docente, por não ser contemplada pelo Programa Incluir. Assim, os desafios institucionais se concentram em três eixos: a formação docente insuficiente que leva a ausência de práticas pedagógicas inclusivas sistematizadas e a limitação estrutural e operacional do Núcleo de Acessibilidade oriundos de questões como a equipe reduzida, grande demanda, ausência de financiamento federal e impossibilidade de realizar busca ativa contínua.

Portanto, mais do que apontar falhas, os dados mostram um cenário em transição. A UESPI já dispõe de normativas, setores e atores comprometidos, mas precisa avançar na consolidação de procedimentos, na formação docente e na comunicação interna. Ao compreender tanto os limites quanto os esforços existentes, torna-se possível analisar a política de acessibilidade de forma equilibrada, reconhecendo avanços, identificando lacunas e indicando caminhos de fortalecimento das ações já implementadas.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a universidade se encontra em um processo de amadurecimento institucional no que diz respeito à inclusão de estudantes com TEA. Os relatos mostram que há iniciativas relevantes, como a atuação do NA e a disposição de docentes em buscar alternativas pedagógicas; contudo, revelam também que esses esforços ainda não se articulam de maneira suficientemente integrada para garantir respostas diretas. A oferta de formação continuada e a ampliação da comunicação interna aparecem como pontos estratégicos para qualificar as ações já existentes e reduzir a dependência de iniciativas individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo buscaram compreender como a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista vem sendo estruturada e vivenciada no âmbito da Universidade Estadual do Piauí. Para isso, foi necessário revisitar os fundamentos conceituais do TEA, examinar o arcabouço legal que garante o direito das pessoas autistas à educação superior, descrever a organização institucional do Núcleo de Acessibilidade e, por fim, analisar os dados construídos por meio de documentos, questionários e entrevistas.

A análise revelou que a UESPI se pauta em diretrizes nacionais que orientam a inclusão e a acessibilidade nas IES particularmente aquelas que tratam dos direitos das pessoas com deficiência. A partir desse marco, foi possível compreender como tais normativas são incorporadas ao contexto institucional, especialmente no que concerne à atuação do NA enquanto setor responsável por orientar e acompanhar as práticas inclusivas.

Os dados revelam que a UESPI se organiza em ações importantes, como a identificação das necessidades dos estudantes, a orientação inicial aos docentes e o encaminhamento de recursos e serviços necessários para favorecer a permanência acadêmica de alunos com TEA. Contudo, também evidenciam desafios estruturais que impactam diretamente a efetividade dessas ações. Entre eles, destacam-se a insuficiência de informações diagnósticas completas, a fragilidade da comunicação interna sobre procedimentos e direitos e as limitações operacionais do NA, que enfrenta sobrecarga e equipe reduzida. Esses elementos, em conjunto, restringem a capacidade da instituição de assegurar condições consistentes de acesso, acompanhamento e participação plena dos estudantes.

Ao longo do estudo, tornou-se possível observar que a atuação do Núcleo de Acessibilidade se configura como eixo fundamental para o funcionamento das políticas inclusivas da UESPI. O setor tem papel articulador, sistematizando procedimentos, acolhendo demandas e orientando encaminhamentos. Contudo, os dados mostraram que ainda há desafios para consolidar um processo mais integrado entre coordenadores, docentes e gestão, especialmente no que se refere ao acompanhamento sistemático dos estudantes e à implementação de adaptações pedagógicas.

As análises também permitiram discutir como a inclusão de estudantes com TEA é atravessada por questões estruturais mais amplas, como a carência de recursos, a distribuição de responsabilidades entre setores e a necessidade de ampliar a formação dos profissionais envolvidos. Esses elementos contribuem para compreender que a inclusão no ensino superior

não depende apenas de dispositivos legais, mas da articulação entre políticas institucionais, práticas pedagógicas, infraestrutura e condições de trabalho.

A pesquisa buscou responder ao problema central proposto: como as políticas de inclusão e as práticas de acessibilidade voltadas a estudantes com TEA se materializam na Universidade Estadual do Piauí (UESPI)? A partir dos dados analisados, conclui-se que a instituição apresenta avanços, manifestado na existência de um setor específico, na adesão a marcos normativos nacionais e na realização de ações voltadas ao atendimento especializado. Entretanto, ainda enfrenta limites que interferem na efetividade dessas ações, sobretudo no que diz respeito à formação docente, ao fluxo de informações internas e à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Considera-se que o estudo contribui para ampliar o debate sobre inclusão no ensino superior, especialmente no que diz respeito à realidade de instituições estaduais, que historicamente dispõem de menos recursos e menor visibilidade nas pesquisas da área. Os resultados apresentados podem servir de subsídio para reflexões acadêmicas, para o aprimoramento de políticas institucionais e para investigações futuras que aprofundem temas como acompanhamento pedagógico, práticas docentes e trajetórias acadêmicas de estudantes com TEA.

Diante do exposto, reafirma-se que a inclusão na educação superior constitui um processo em constante construção, atravessado por limites, avanços e desafios que demandam compromisso político, institucional e pedagógico. Estudos como este ajudam a evidenciar caminhos possíveis para fortalecer esse percurso, contribuindo para uma universidade mais acessível, mais democrática e mais atenta à pluralidade de seus estudantes.

Para incluir alunos na educação superior, é necessário garantir a acessibilidade por meio de recursos físicos e tecnológicos. Além disso, é fundamental promover um ambiente inclusivo que reconheça a diversidade, adapte metodologias de ensino, forme os professores e ofereça apoio psicossocial. Requer dos professores: adaptação das práticas do ensino; flexibilização do currículo; adaptação dos conteúdos e das metodologias para atender às diferentes formas de aprendizado.

O professor precisará diversificar as metodologias; utilizar recursos como jogos pedagógicos e materiais visuais para tornar o aprendizado mais significativo e acessível para todos; individualizar o plano de ensino; desenvolver planos de ensino individualizados quando necessário, respeitando as singularidades de cada estudante; Formação continuada dos

professores para garantir que professores e a equipe administrativa estejam preparados para lidar com a diversidade e as necessidades específicas dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. **Desafios da inclusão:** a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 36, p. 1-26, 2020. ISSN 1808-270X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313162288042>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- AMARAL, Márcia. **Autismo: uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: Wak Editora, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Borges (org.). **Autismo no adulto.** Porto Alegre: Artmed; São Paulo: Editores, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BLEULER, Eugen. **Dementia praecox ou o grupo das esquizofrenias.** [S.l.: s.n.], 1911.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50/2023. **Orientações específicas para o atendimento escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Brasília, DF: CNE, 2023.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Altera o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, para dispor sobre a Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: Presidência da República, 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- 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, DF, 28 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em:
https://proaeci.ufes.br/sites/proaeci.ufes.br/files/field/anexo/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 18 nov 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CABRAL, L. S. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220300004>. Acesso em: 25 nov 2025.

CAMARGOS, Leila Maria Ferreira. **Transtorno do espectro autista: um novo olhar sobre o autismo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior**. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

CHAVES, Caroline Mustafa Bessa; VIANA, Tania Vicente. Dificuldades de estudantes universitários autistas: uma breve análise da literatura. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 11, n. 35, mar. 2025.

CHIOTE, Núbia Monteiro. **Educação inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista: estratégias de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Wak Editora, 2013.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 27 nov. 2025.

CORDEIRO, Camila P. B. S.; ANDRADE, Isabela A.; ROCHA FILHO, Otávio; FERREIRA, Vanessa M. G. **A eficácia da legislação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) para a educação brasileira**. *Revista Eletrônica Direito e Conhecimento*, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em: <https://cesmac.emnuvens.com.br/dec/article/view/1782>. Acesso em: 31 maio 2025.

COSTA, Vitor. **A importância da acessibilidade para os autistas no acesso ao ensino superior**. Canal Autismo, 7 fev. 2025. Disponível em:
<https://www.canalautismo.com.br/artigos/a-importancia-da-acessibilidade-para-os-autistas-no-acesso-ao-ensino-superior/>. Acesso em: 31 maio 2025.

FOMBONNE, Éric. **Current issues in epidemiological studies of autism**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 20, n. 3, p. 1-12, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127410002>. Acesso em 21 nov 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2023**: apresentação dos resultados. Brasília: INEP, 03 out. 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2024**: apresentação dos resultados. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217–250, 1943.

KAZU, Viktor. **Direito dos autistas na inclusão do ensino superior**. 2019. Disponível em: <https://viktorkazu.jusbrasil.com.br/artigos/702075709/direito-dos-autistas-na-inclusao-do-ensino-superior>. Acesso em: 1 mar. 2022.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. In: VOLKMAR, Fred Robert et al. Manual de autismo e transtornos globais do desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 27.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed., 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, Bruno Silva. **Estratégias de ensino para autistas no ensino superior**. Revista Canal Autismo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/estrategias-de-ensino-para-autistas-no-ensino-superior/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 13. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus. Acesso em: 28 nov. 2025, 2006

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MELO, Andrea Santos de. **Autismo e inclusão no ensino superior: desafios e possibilidades**. Recife: EDUFPE, 2013.

MELO, Francisco Ricardo Lins V. de; GUERRA, Érica Simoný F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (Org.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade:** reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes, RJ: EncontroGrafia, 2021. 304 p. ISBN 978-65-88977-48-4. DOI 10.52695/978-65-88977-48-4.

MELO, Yara Gabriela Falcão Ferreira de; GUEDES, Esequiel Costa dos Santos; WANDERLEY, Sarah Vislynne Nunes; MOREIRA, Henry Witchael Dantas. Dificuldades enfrentadas por estudantes autistas no ensino superior no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Diálogos em Saúde*, v. 7, n. 1, jan./maio 2024. ISSN 2596-206X

MICHELS, M.H. **Práticas de ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico:** A formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J.G.S.; MENDES,G.M.L.; SANTOS, R.A. *Deficiência e escolarização:* novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasilia: CAPES, 2008. p. 205-247.

MOREIRA, Maria Carolina S.; MANZINI, Eduardo José. **Estilos de aprendizagem de estudantes com autismo.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 1, p. 69-86, jan./mar. 2017.

OLIVATI, Ana Gabriela. **Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade pública.** 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152670>. Acesso em: 1 mar. 2022.

OLIVEIRA, Daniel Carlos S.; SILVA, João Lucas. **Estudantes com TEA no ensino superior: desafios e possibilidades.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1-18, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11ª Revisão (CID-11).** Genebra: OMS, 2018. Disponível em: <https://icd.who.int/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PADOVANI, Carolina Ribeiro. **Aspectos cognitivos do autista adulto.** In: DEL PORTO, José A.; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Borges (orgs.). Autismo no adulto. Porto Alegre: Artmed; São Paulo: Editores, 2023.

PISETTA, Maria Aparecida A. de M.; SANTIAGO, Maria Clara. **A tríade ensino, pesquisa e extensão no fazer universitário com a inclusão de alunos com autismo: intervenções educacionais e psicanalíticas.** *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. esp.1, p. 836–855, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23iesp.1.12945. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12945>. Acesso em: 1 mar. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo – RS: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR, Universidade Feevale, 2013.

QUISPE, Alana Paula Costa; QUISPE RODRÍGUEZ, Rene; FIGUEIREDO, José Antônio Oliveira de. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos da educação especial no ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e18984,

2025. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.189840>. Acesso em: 21 nov. 2025.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva no Brasil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S.I.], v. 11, n. 1, p. 161–176, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17776.
Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17776> . Acesso em: 10 set. 2025.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010.

RIBEIRO, Camila Gonçalves; SOUZA, Julyana Christine Cunha; MENDES, Maria de Nazareth; GUIMARÃES, Neylla Cristhina Cordeiro; PALHANO, Raissa Bezerra; SOUSA, Thalita de Fátima Aranha Barbosa. Adaptação curricular para alunos com TEA no ensino superior: práticas inclusivas para professores. 1. ed., e-book. São Luís: EDUEMA, 2025.
Disponível em: <https://www.nau.uema.br/>. Acesso em: 25 nov 2025.

RIBEIRO, Karen. UNIVERSIDADES ESTADUAIS NORDESTINAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE. *Educere et Educare*, [S. I.J, v. 17, n. 43, p. 125–146, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29701. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29701>. Acesso em: 26 nov. 2025.

RODRIGUES, Daniel C. R. et al. *Educação inclusiva na universidade: perspectivas de alunos com deficiência*. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 385-400, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cGTd6B6WHLzms7HvY4TgNQF/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SALES, Jefferson Falcão. Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. 2021. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021

SANTOS, Adriana Pereira da Silva. *Núcleos de acessibilidade: uma revisão sistemática sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação superior [recurso eletrônico]*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>. Acesso em: 21 nov 2025.

SCHMIDT, Carlo et al. **Inclusão escolar e autismo:** uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do espectro autista: conceitos, diagnóstico e intervenção.** Revista USP, São Paulo, n. 89, p. 114-133, 2011.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Elaine Cristina. **Autismo e desenvolvimento: uma abordagem neuropsicológica.** São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Danielle Karla Martins da; SOBRAL, Natanael Vitor; SOARES, Ludenivson Victor Hugo. Acessibilidade em sites de universidades federais de Pernambuco: avaliação à luz do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – eMAG. **Revista dos Mestrados Profissionais**, [S. l.], v. 5, n. 2, abr. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352009757_ACESSIBILIDADE_EM_SITES_DE_UNIVERSIDADES_FEDERAIS_DE_PERNAMBUCO avaliacao a luz do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletronico - eMAG. Acesso em: 26 nov. 2025. DOI: 10.52614/2317-0115.2016.244884.

SILVA, Mariana Valente Teixeira da. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Solange Cristina da. **Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista no Ensino Superior**, 2020. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226760>.

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWSKI, Erikson; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino superior**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, e13, p. 1–20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39504> . Acesso em: 3 abr. 2025.

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWSKI, Erikson; NUERNBERG, Adriano Henrique. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-9, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618>

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca**, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI). **Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL)**. 2025. Disponível em: <https://uespi.br/tag/cchl/> . Acesso em: 28 out. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI). **Sobre a UESPI**. Disponível em: <https://uespi.br/institucional/> . Acesso em: 1 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI). **UESPI recebe novo prédio do CCECA em entrega técnica**. 2025. Disponível em: <https://uespi.br/uespi-recebe-novo-predio-do-cceca-em-entrega-tecnica/> . Acesso em: 28 out. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CEPEX nº 034/2016, de 2016. Cria o Núcleo de Acessibilidade da UESPI e estabelece diretrizes para a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado. Teresina, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CEPEX nº 035/2016, de 2016. Aprova o Regimento do Núcleo de Acessibilidade da UESPI. Teresina, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação. Relatório do Formulário Socioeconômico – Discentes (2023.2). Teresina, 2024. Emitido pelo SIGAdmin.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VOLKMAR, Fred Robert; PAUL, Rhea. **Autismo.** In: KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamin J. (org.). Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 1196–1210.

WANDERLEY, Sarah Vislynne Nunes; MOREIRA, Henry Witchael Dantas. **Dificuldades enfrentadas por estudantes autistas no ensino superior no Brasil: uma revisão integrativa.** Revista Diálogos em Saúde, v. 7, n. 1, p. 228, jan./maio 2024.

WING, Lorna; GOULD, Judith. **Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification.** Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 9, n. 1, p. 11–29, 1979.

APÊNDICE

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Título: Inclusão na educação superior: políticas e práticas de acessibilidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista

Orientadora: Francisca Maria da Cunha de Sousa

Acadêmica: Kássia Luana Carvalho Oliveira

Prezado(a) participante, este questionário contém uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). As informações fornecidas são confidenciais e utilizadas apenas para fins acadêmicos.

1. Idade: _____ anos
2. Curso em que está matriculado(a): _____
3. Período atual: _____
4. Tempo de vínculo com a UESPI:
 Menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 anos ou mais
5. Modalidade de ingresso na universidade:
 Ampla Concorrência Cotas. Qual? _____ Outro: _____

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Título: Inclusão na educação superior: políticas e práticas de acessibilidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista

Orientadora: Francisca Maria da Cunha de Sousa

Acadêmica: Kássia Luana Carvalho Oliveira

Prezado(a) professor(a), este questionário faz parte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), cujo objetivo é analisar as políticas e práticas de acessibilidade na UESPI voltadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e preservando sua identidade.

1. E-mail: _____
2. Nome: _____
3. Formação acadêmica: _____
4. Tempo de atuação docente na Educação Superior: () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () Mais de 10 anos
5. Centro de atuação: _____
6. _____
7. Já teve alunos com TEA em suas disciplinas?
() Sim () Não
8. Participou de capacitação sobre inclusão de alunos com TEA?
() Sim () Não
9. Considera-se preparado(a) para trabalhar com estudantes com TEA?
() Sim () Parcialmente () Não

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORE DO NÚCLEO DE
ACESSIBILIDADE**

Título: Inclusão na educação superior: políticas e práticas de acessibilidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista

Orientadora: Francisca Maria da Cunha de Sousa

Acadêmica: Kássia Luana Carvalho Oliveira

Prezada coordenadora, este questionário faz parte de uma pesquisa de TCC sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na UESPI. Seu preenchimento contribuirá para compreender o funcionamento e os desafios enfrentados pelo Núcleo de Acessibilidade.

1. E-mail: _____

2. Nome: _____

3. Cargo/Função: _____

4. Tempo de atuação no Núcleo de Acessibilidade:

() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () Mais de 6 anos

5. Formação acadêmica: _____

6. Possui especialização na área da inclusão?

() Sim () Não Se sim, qual? _____?

7. Há capacitações regulares voltadas ao atendimento desses alunos?

() Sim () Não () Ocasionalmente

**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
ALUNOS**

Título: Inclusão na educação superior: políticas e práticas de acessibilidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista

Orientadora: Francisca Maria da Cunha de Sousa

Acadêmica: Kássia Luana Carvalho Oliveira

1. Você tem conhecimento de políticas ou serviços da UESPI para estudantes com TEA e, se sim, como ficou sabendo deles (professores, Núcleo de Acessibilidade, etc.)?
2. De que forma a universidade oferece apoio para suas necessidades básicas de estudo? Quais recursos ou adaptações concretas foram ou não oferecidos a você (materiais, acompanhamento, apoio pedagógico, acessibilidade física ou digital)?
3. Como os professores adaptam o ensino e as avaliações para você? Cite atitudes, estratégias ou apoios pedagógicos que mais facilitaram seu aprendizado ou sua participação nas disciplinas.
4. Como você descreve sua experiência geral como estudante na UESPI? Compartilhe uma situação em que se sentiu incluído(a) ou, ao contrário, excluído(a).
5. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no dia a dia da universidade (nas aulas, nos espaços, nas relações)? Você se sente acolhido e compreendido apesar dessas barreiras?
6. Qual é o aspecto positivo na forma como a UESPI promove a inclusão? E o que poderia melhorar na instituição para facilitar sua permanência e aprendizado?

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Título: Inclusão na educação superior: políticas e práticas de acessibilidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista

Orientadora: Francisca Maria da Cunha de Sousa

Acadêmica: Kássia Luana Carvalho Oliveira

1. Como foi e/ou tem sido a experiência de ter um(a) aluno(a) com TEA no ambiente universitário?
2. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para atender estudantes com TEA?
3. A UESPI oferece recursos de apoio que auxiliam no processo de inclusão? Se sim, quais?
4. Quais desafios você enfrenta para incluir alunos com TEA na Educação Superior?
5. O que você considera necessário para que a prática pedagógica seja mais inclusiva na universidade?

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
COORDENADORA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE**

Título: Inclusão na educação superior: políticas e práticas de acessibilidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista

Orientadora: Francisca Maria da Cunha de Sousa

Acadêmica: Kássia Luana Carvalho Oliveira

1. Qual o quantitativo atual de alunos matriculados na UESPI que possuem alguma deficiência, transtorno ou CID? Desse total, quantos estudantes estão no espectro autista (TEA)?
2. Quais políticas ou diretrizes específicas a UESPI possui para inclusão de alunos com TEA?
3. Quais serviços de acessibilidade e apoio institucional estão disponíveis atualmente?
4. Como a universidade identifica as necessidades dos alunos com TEA?
5. Existe acompanhamento contínuo (pedagógico, psicológico e/ou social) para esses alunos?
6. Na sua visão, quais são os maiores avanços e os principais desafios para consolidar a inclusão de alunos com TEA na UESPI?



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**



APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ECLARECIDO – TCLE

Dados de identificação

Título do Projeto: Inclusão na Educação Superior: Políticas e práticas de acessibilidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Pesquisadora Responsável: Dra. Francisca Maria da Cunha de Sousa e Kássia Luana Carvalho Oliveira

Instituição a que pertencem: Ambas da UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, Teresina-PI

Contatos: (86) 9. 9932-8574 / franciscacunha@prp.uespi.br; (86) 988067583 / kassiaoliveira@aluno.uespi.br.

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Inclusão na Educação Superior: Políticas e práticas de acessibilidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista**” de responsabilidade da pesquisadora Dra. Francisca Maria da Cunha de Sousa e Kássia Luana Carvalho Oliveira.

Esta pesquisa justifica-se pela relevância social e acadêmica do tema, considerando o crescimento do número de estudantes com TEA nas universidades brasileiras e a necessidade de aprimorar as políticas e práticas institucionais de acessibilidade. A presença de alunos com autismo na educação superior representa um avanço nas políticas inclusivas, mas também evidencia desafios relacionados à permanência e à efetiva participação acadêmica. Dessa forma, compreender como a UESPI tem implementado suas ações de acessibilidade e inclusão é essencial para fortalecer o compromisso institucional com a equidade educacional e ampliar o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior.

Ademais, o interesse pela pesquisa partiu do contato direto da autora com um colega de turma com Transtorno do Espectro Autista no sétimo bloco do curso de Pedagogia da Uespí, Campus Poeta Torquato Neto, durante as aulas online via *Google Meet*. Experiência que despertou a curiosidade acerca da vivência de alunos autistas no contexto universitário.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar, no contexto da UESPI, as políticas de inclusão e as práticas de acessibilidade voltadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Especificamente, pretende-se: Identificar as bases legais que fundamentam as políticas

de inclusão e acessibilidade voltadas para alunos com TEA na UESPI; descrever as estratégias adotadas para promover a inclusão e acessibilidade de alunos com TEA no ambiente acadêmico; compreender como alunos com TEA percebem as condições de inclusão e acessibilidade em sua trajetória acadêmica e, por fim, refletir sobre a efetividade das políticas de inclusão e práticas de acessibilidade para alunos com TEA.

A pesquisa será realizada por meio de análise documental e pesquisa de campo, envolvendo a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com alunos autistas, professores e a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UESPI. Esses instrumentos permitirão conhecer as percepções, experiências e práticas relacionadas à inclusão de estudantes com TEA no ambiente universitário.

Todos os dados produzidos com os participantes da pesquisa terão a garantia do anonimato, com o uso de pseudônimo para individualizar os relatos. Garantindo assim **a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes**.

É importante ainda que saiba que a qualquer momento pode retirar o seu consentimento e deixar a pesquisa, sendo garantido que todo o material produzido não será utilizado no relatório final.

Esse documento será elaborado em duas vias a serem rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, pelo participante, assim como pela pesquisadora responsável.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Dra. Francisca Maria da Cunha de Sousa: (86) 9. 9932-8574 / franciscacunha@prp.uespi.br.

Kássia Luana Carvalho Oliveira: (86) 988067583 / kassiaoliveira@aluno.uespi.br

Teresina-PI, _____ de _____ de 2025

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

PARTICIPANTE DA PESQUISA