

Transtorno do espectro do autismo: desafios na universidade

Autism spectrum disorder: challenges at the university

Transtorno del espectro autista: desafíos en la universidad

Recebido: 19/12/2022 | Revisado: 18/01/2023 | Aceitado: 17/03/2023 | Publicado: 23/03/2023

Stefany Caterine Mendes Rodrigues Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8526-7166>

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

E-mail: stefanycaterinetrabalho@gmail.com

Thaís Amanda Damasceno Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0965-1067>

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

E-mail: thais.est.bio@gmail.com

Ana Júlia Soares Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-4053>

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

E-mail: anajumed73unimontes@gmail.com

Laura Vicuña Santos Bandeira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0984-7788>

Núcleo de Desenvolvimento, Pesquisa e Inclusão Com Viver, Brasil

Email: laurapsicopedagogia@hotmail.com

Fernanda Dias Alves

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2532-2933>

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Email: fernandaalves.analisticorporal@gmail.com

Resumo

Introdução: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. A sua prevalência aumentou consideravelmente nas últimas décadas. Apesar de grande parte das pessoas com TEA ingressarem no ensino superior, uma parcela considerável, aproximadamente 60% desses acadêmicos, não conseguem concluir a graduação. **Objetivo:** identificar os principais desafios enfrentados pelos acadêmicos com o TEA na universidade. **Metodologia:** trata-se de um estudo com abordagem qualitativa do tipo exploratória-descritiva. Realizou-se uma entrevista em grupo focal com 3 acadêmicos matriculados no curso de medicina de uma universidade pública do norte de Minas Gerais. Os dados obtidos através da entrevista foram classificados e categorizados para uma análise de conteúdo conforme o método de Bardin, permitindo de forma indutiva estabelecer conclusões após análise e interpretações. **Resultados:** foram identificadas diversas demandas, como falta de acolhimento do centro acadêmico por parte da secretaria da universidade, elaboração de provas com linguagem mais simples, adaptações em seminários, falta de informação sobre o TEA por parte dos professores no início de cada tutoria e também foi identificado que há um bom acolhimento por parte dos docentes e dos discentes. **Conclusão:** A universidade precisa se adaptar no que tange à realidade dos acadêmicos com TEA. O corpo docente necessita de uma capacitação para lidar com estes acadêmicos, a fim de evitar constrangimentos. Os direitos dos acadêmicos precisam ser esclarecidos e os núcleos de apoio devem ser expostos.

Palavras-chave: Autismo; Transtorno autístico; Universidade; Educação.

Abstract

Introduction: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by difficulties in social interaction, communication, and repetitive and restricted behaviors. Its prevalence has increased considerably in recent decades. Although a large proportion of people with ASD enter higher education, a considerable portion, approximately 60% of these students, fail to complete their degrees. **Objective:** to identify the main challenges faced by academics with ASD at university. **Methodology:** This is a qualitative exploratory-descriptive study. A focus group interview was conducted with 3 students enrolled in the medical course of a public university in the north of Minas Gerais. The data obtained through the interview were classified and categorized for content analysis according to Bardin's method, allowing inductively establish conclusions after analysis and interpretations. **Results:** several demands were identified, such as the lack of reception of the academic center by the university secretariat, preparation of tests with simpler language, adaptations in seminars, lack of information about ASD by teachers at the beginning of each tutoring and it was also identified that there is a good reception by teachers and students. **Conclusion:** The university needs to adapt to the reality of the students with ASD. The teaching staff needs training to deal with these

students, in order to avoid embarrassment. The rights of the students need to be clarified and the support centers should be exposed.

Keywords: Autism; Autistic disorder; University; Education.

Resumen

Introducción: El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades en la interacción social, la comunicación y conductas repetitivas y restringidas. Su prevalencia ha aumentado considerablemente en las últimas décadas. Aunque una gran proporción de personas con TEA acceden a la enseñanza superior, una parte considerable, aproximadamente el 60% de estos estudiantes, no llegan a completar sus estudios. **Objetivo:** identificar los principales retos a los que se enfrentan los académicos con TEA en la universidad. **Metodología:** Se trata de un estudio cualitativo exploratorio-descriptivo. Se realizó una entrevista de grupo focal con 3 estudiantes matriculados en el curso de medicina de una universidad pública del norte de Minas Gerais. Los datos obtenidos mediante la entrevista se clasificaron y categorizaron para realizar un análisis de contenido según el método de Bardin, lo que permitió establecer inductivamente conclusiones tras el análisis y las interpretaciones. **Resultados:** se identificaron varias demandas, como falta de acogida del centro académico por parte de la secretaría de la universidad, preparación de pruebas con lenguaje más sencillo, adaptaciones en los seminarios, falta de información sobre TEA por parte de los profesores al inicio de cada tutoría y también se identificó que existe una buena acogida por parte de profesores y alumnos. **Conclusión:** La universidad necesita adaptarse a la realidad de los alumnos con TEA. El profesorado necesita formación para tratar a estos alumnos, a fin de evitarles situaciones embarazosas. Hay que aclarar los derechos de los becarios y exponer los centros de apoyo.

Palabras clave: Autismo; Trastorno autista; Universidad; Educación.

1. Introdução

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Os critérios diagnósticos, apresentados no DSM-V, sustentam-se em dois pilares: critério A - déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; critério B - padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Ambos os critérios avaliam tanto a história atual, como a história prévia pessoal (American Psychiatric Association, 2013). As causas do TEA não são elucidadas, porém, já é reconhecido como uma herança multifatorial, evidenciando uma combinação entre fatores genéticos e ambientais (Tordjman, 2014; Keil & Lein, 2016).

São, ainda, observados fatores não genéticos, tais como: parto prematuro, peso ao nascer, tipo de parto, icterícia neonatal, desordens psiquiátricas ou doenças neurológicas e estado emocional da mãe durante a gestação. As idades materna e paterna também contribuem para o risco de desenvolvimento de TEA (Brimacombe et al., 2007; Duan et al., 2014; Maramara et al., 2014; Larsson et al., 2005; Dodds et al., 2011; Zhang et al., 2010; Maia et al., 2018).

Condições genéticas representam cerca de 35 a 40%, enquanto 60 a 65% estão relacionados a fatores ambientais (Froehlich-Santino et al., 2014). O número de diagnósticos do TEA nos Estados Unidos cresceu consideravelmente nas últimas décadas. Na década de 60, estimava-se quatro a cinco casos de TEA infantil por 10.000 nascimentos; em 2009, esse número aumentou substancialmente passando para 40 a 60 casos por 10.000 nascimentos (Fombonne, 2009). Estudos realizados com crianças americanas, com oito anos de idade, estimaram prevalências: em 2002, de 1 caso em 150 crianças neurotípicas (Centers for Disease Control and Prevention, 2007); em 2006, de 1 em 110 (Centers for Disease Control and Prevention, 2009); em 2008, de 1 em 88 (Centers for Disease Control and Prevention, 2012); em 2010, 1 em 68 (Centers for Disease Control and Prevention, 2014); e, em 2016, 1 em 54 crianças neurotípicas (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). Os dados nacionais também têm mostrado um aumento na prevalência desse transtorno no Brasil (Dodds et al., 2011).

Os primeiros sinais perceptíveis do TEA, frequentemente, envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, que variam desde a ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, ecolalia, até a linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais estão intactas, o uso da linguagem

para comunicação social é prejudicado (American Psychiatric Association, 2013). Nos últimos anos, a quantidade de crianças diagnosticadas com TEA tem aumentado, principalmente, nos primeiros anos de vida (Maenner et al., 2020). A literatura internacional afirma que, nas últimas décadas, tem-se observado um aumento significativo nos índices do diagnóstico de TEA (Myers et al., 2018). Porém, esse número não é tão significativo quando comparado ao fato de que apenas cerca de um terço desse público frequentou a faculdade nos seis primeiros anos posteriores à conclusão do Ensino Médio na realidade norte-americana (Shattuck et al., 2012). No Brasil, dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio nas modalidades de ensino presencial e à distância, apontaram que 754 estudantes com Transtornos do Espectro Autista (378 diagnosticados com TEA infantil e 376 com Síndrome de Asperger), foram matriculados na Educação Superior, entre um total de 39.855 matrículas de estudantes autodeclarados com alguma deficiência (1,9%) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018). A quantidade de alunos com TEA demonstra-se, assim, significativa nas instituições de ensino superior, tal como em diversas outras áreas (Olivati, 2019).

De acordo com o artigo. 1º da lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), responsável pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o indivíduo com TEA é considerado uma pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Assim, verifica-se que a própria lei garante os direitos do acesso às vagas destinadas a pessoas com deficiências que estejam dentro do decreto estabelecido, representando um grande avanço na inclusão de pessoas com TEA para o ingresso no Ensino Superior.

Apesar de um grande número de pessoas com TEA ingressarem no ensino superior, uma parcela considerável, aproximadamente 60% desses acadêmicos, não conseguem concluir a graduação (Newman et al., 2011). Contudo, apenas uma quantidade restrita de pesquisas tem investigado as experiências universitárias de estudantes com TEA (Rosa, 2015), particularmente, pela perspectiva de si mesmos (Bolourian, 2018). Assim, faz-se necessário mais estudos sobre as fragilidades e limitações que os acadêmicos com TEA enfrentam ao ingressarem no ensino superior.

2. Metodologia

Um levantamento exploratório descritivo foi realizado no segundo semestre de 2022, utilizando o grupo focal como instrumento de pesquisa qualitativa. O grupo focal difere-se de uma entrevista individual, pois baseia-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa (Patton, 1990; Minayo, 2000). Portanto, a coleta de dados foi realizada prezando pela abordagem humanista e possibilitando uma maior riqueza, constituindo, assim, a primeira etapa da presente metodologia.

A pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer nº 534.000/14. Isso posto, todos os participantes receberam um resumo da proposta, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado pelos mesmos. Foram entrevistados três (3) acadêmicos, os quais a identidade foi preservada ao longo de toda a pesquisa, mantendo o anonimato.

Após a realização das entrevistas e sua transcrição, foi executada a análise das entrevistas com base na Análise de Conteúdo, que tem como cerne a organização, a codificação e a categorização de forma concatenada, desenvolvendo-os de forma integrada (Bardin, 2011). Segundo Bardin (2011), a análise consiste primeiramente na organização das entrevistas, o que significa a análise e seleção da narrativa dos textos, na qual busca-se compreender de modo multidimensional os significados e significantes dos relatos. Posteriormente, desempenhou-se o que foi denominado como codificação, no qual é materializado a partir da análise da unidade de registro e da unidade de contexto, que apresenta a totalidade do objeto de investigação.

Por fim, efetua-se a categorização como resultado das etapas antecedentes, na qual formam-se categorias, das quais emergem as unidades de análise e concebe-se novas compreensões e significados a partir da combinação dos fragmentos

anteriormente gerados para uma visão coletiva da realidade apresentada. Por conseguinte, a metodologia de análise aqui estabelecida tem como ênfase a compreensão do objeto de estudo, consistindo em uma concepção de análise instituída na Análise do Discurso, iniciando-a de forma mais simples, encaminhando progressivamente para uma análise mais profunda do objeto em estudo de forma multirreferencial, com vistas à compreendê-lo de forma diversificada.

O objetivo desta pesquisa consiste em identificar os principais desafios enfrentados pelos acadêmicos com TEA na universidade. O público-alvo abrange três (3) acadêmicos pertencentes ao curso de medicina de uma universidade pública do norte de Minas Gerais.

3. Resultados e Discussão

De acordo com a Análise de Conteúdo realizada baseada no método de Bardin (2011), foram identificadas cinco (5) categorias, sendo elas:

3.1 Inserção, acolhimento e barreiras de acessibilidade na Universidade

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, a Universidade é descrita como um local em que houve falta de acolhimento adequado, em especial da direção acadêmica. Conforme Donati e Capellini (2018), o público com transtorno do espectro autista ainda é considerado muito recente no ambiente acadêmico, o que denota falta de preparo no meio universitário em que se encontra. Esse fato decorre das políticas de acesso e permanência educacional a partir da educação inclusiva (Brasil, 2012), principalmente a partir dos Núcleos de Acessibilidade (Brasil, 2005). Em consonância, Santana et al. (2015, p. 676) afirma que a normativa garante que a: “organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação”. Contudo, mesmo com o abarque legal, a realidade que se configura no presente estudo evidencia que a Universidade tem sido inapta em comunicar os direitos dos indivíduos com TEA, bem como em atuar diretamente a partir dos Núcleos de Acessibilidade, aos quais os estudantes entrevistados não apresentavam total acesso aos recursos, além do receio quanto às solicitações, o que pode demonstrar uma ineficácia das ações institucionais, como exposto em:

“(...) na minha antiga escola eu tinha pelo menos 1 hora a mais de prova, a gente fazia em sala separada também, porque tinha menos barulho e era mais tranquilo... Que não tem isso aqui.” (Acadêmico 2)

“(...) falta de acolhimento pela parte da direção acadêmica” (Acadêmico 1)

“Eu acho que eu tentei solicitar algo, mas eu fiquei receoso de solicitar, porque é uma coisa que eu também solicitei (...) só que eu senti que ia ter um pouco de desconfiança, sabe? (...) Eu não solicitei algo depois, porque eu fiquei sentindo essa pressão... Sabe? Eu não quero que o povo fique achando que eu tô fazendo algo de errado!”

Nessa conjuntura, o núcleo da Universidade é responsável por dirigir cuidado e atenção ao estudante, aspecto legalmente garantido independentemente do nível de ensino, ao qual assevera-se que cabe ao sistema público o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015). Tal fato também está relacionado a um outro fator evidente: a falta de elucidação acerca dos direitos e deveres do autista no meio acadêmico. A exemplo disso, o Acadêmico 1 narra que:

“(...) Por isso que eu acho importante que todo mundo ter uma noção básica do TEA e dos direitos da lei (...)”

“(...) sobre os direitos: são as coisas que me foram apresentadas ao longo da minha vida acadêmica, tipo a questão de 1 hora a mais de prova, que eu tive no Enem e tive no ensino Médio e no Ensino Fundamental (...)”

Outrossim, a ausência de acolhimento da Universidade apontada pelas entrevistas, como exposto pelo Acadêmico 1 quando afirma que “(...) falta de acolhimento pela parte da direção acadêmica”. vai ao encontro com os resultados obtidos por Silva e Pavão (2018) e pode ser exemplificada nas narrativas pela falta de adaptações curriculares que sejam voltadas a atender às especificidades de aprendizagem dos estudantes e reduzir as adversidades a partir da inclusão do público-alvo; instituição, seja ela de natureza pública ou privada, abrir canais de comunicação e encontrar formas de atender às demandas de pessoas com deficiência. Nesse sentido, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28, determina que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Brasil, 2015) os direitos desse público. Dessa forma, a Universidade pode ser caracterizada, de acordo com a fala dos acadêmicos, como um local que deveria estar voltado ao acolhimento, acompanhamento, assistência.

No que tange ao aspecto curricular, a discussão também permeia noções sobre uma educação democrática, com equidade, permanência e trajetória acadêmica de qualidade. Entretanto, as necessidades e demandas desses estudantes ainda não são contempladas e muitas vezes são abarcadas sob ações deficitárias, haja vista a grande quantidade de práticas excludentes no ambiente acadêmico (Santana et al, 2015). Por conseguinte, é indiscutível a necessidade de maiores ações institucionais para a manutenção da permanência dos discentes com TEA no Ensino Superior, com o fato de reduzir a evasão. Esse fato pode ser observado na fala do Acadêmico 1, na qual afirma:

“(...) eu não estou fazendo nada de errado, sabe, esse negócio de inclusão tem que tomar cuidado, sabe? Porque às vezes, a pessoa vai fazer algo, que é para ajudar, mas acaba virando um receio. Eu acho meio errado, não acho que eu tivesse que fazer na frente de todo mundo pra mostrar que eu não estava fazendo nada de errado, sabe!?”

Em consonância, as metodologias acadêmicas com baixa ou nenhuma adaptação tornam-se notoriamente idiossincráticas e denotam falta de preparo, dado que a educação de pessoas do espectro deve ser fundada com base em políticas de inclusão e suporte (Santana et al, 2015). Entre os aspectos de grande relevância, está a falta de suporte proveniente da universidade, bem como a utilização de metodologias não tradicionais de forma não adaptada para os estudantes com o TEA. Desse modo, as narrativas do Acadêmico 1 e do Acadêmico 2, respectivamente, destacam-se por estarem atadas a essas colocações:

“Eu realmente, sinceramente, estudo, leio de novo, de novo e de novo, que eu não consigo entender, e eu não tenho com quem que eu posso falar (...). Eu tenho essa necessidade para mais de um reforço de algum assunto, para explicar nas coisas que eu tenho dificuldade por causa do TEA (...), e aí vai juntando o fato de eu não ter alguém que sabe o conteúdo especializado e que separa um tempo para me ajudar (...)”

“É, assim... Essa foi a primeira vez que eu fui apresentado ao método, então nas primeiras tutorias, eu sempre nas primeiras tutorias de cada módulo da turma e de cada dinâmica, é, para mim, é um pouco complicado, nesse sentido eu tive muita dificuldade... Uma barreira.”

Mais especificamente sobre o método PBL e a relação com o TEA, salienta-se as falas do Acadêmico 1 e do Acadêmico 3, respectivamente:

“(...) eu acho que o PBL ele tem a intenção de estimular você a ir atrás de conhecer, só que ao mesmo tempo ele meio que te deixa sozinho, só que é pra você lidar com aquilo né, e eu acho que isso não leva em conta as dificuldades e o apoio de certos alunos, têm essa intenção de querer criar independência, não leva em conta que apesar de ter que dar uma independência, tem que dar apoio a certas situações.”

“Eu tive muita dificuldade assim, de entrar na conversa porque fala muito... Entrar na tutoria às vezes acaba tendo que falar muito, só que eu não consigo, porque eu falo com uma frequência menor... Por exemplo, em algumas aulas não exigem tanta participação, aí eu não participo tanto.”

Logo, é notório que o ensino superior precisa adequar e adotar estratégias simples e de baixo custo capazes de promover a inclusão do estudante com TEA, tais quais: organizar e disponibilizar uma programação com antecedência, se atentar as alterações de cronogramas, apoiar a socialização, fornecer adequação de tempo para as atividades, utilização de tecnologia no apoio à escrita, comunicação objetiva, redução de geradores de desconforto sensorial e capacitação profissional (Ferrari, 2016). Todos esses aspectos são de suma importância para tornar a Universidade verdadeiramente acessível.

3.2 Autonomia e desenvolvimento do sujeito com TEA no nível superior de ensino

No ensino superior, a transversalidade na educação especial tem como finalidade a promoção do acesso, da permanência e da participação dos estudantes. Isso posto, as ações “envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos” (Brasil, 2008, p. 17).

Para além dessa perspectiva, a construção de autonomia para o sujeito com TEA envolve também as escolhas de vida que permeiam a sua existência. A exemplo disso, em relação à escolha do curso, os entrevistados consideram que partiu de uma escolha pessoal, mesmo que sentissem algum nível de limitação quanto a sua capacidade de adentrar ao nível superior, como relata o Acadêmico 1 em:

“No começo eu tinha uma cisma bem grande com a Medicina... eu falei “não, eu não ia dar conta e tal”. Mas é por isso que eu acho que quando eu passei, eu me senti “Nossa!... Eu consigo fazer isso”, sabe?! De vez em quando, eu fico “nossa, eu sei fazer isso!”, sabe?!”

Sob essa perspectiva, a autonomia é um direito que deve ser garantida também ao indivíduo pertencente ao espectro (Mesquita, 2001). Em consonância, Sasaki (2002) salienta que essa autonomia faz parte do domínio no ambiente físico e social e a busca por aumentar a autonomia do sujeito com TEA e viabilizar seu pleno desenvolvimento é facilitar pontes de convivência no mundo, bem como sua plenitude, o que inclui a vida acadêmica. Portanto, é evidente que a manutenção de um modelo não inclusivo, com a continuidade de visões capacitistas, acarreta em uma inviabilização da plena autonomia da pessoa com TEA, haja vista a dificuldade de mudanças de rotina inerentes à esses sujeitos, bem como a falta de adaptações nas avaliações, como mostra o Acadêmico 1 em:

“Eu sei que é muito puxado, então fica mudando toda hora né, os horários... Só que eu desorganizo, não consigo acompanhar tão bem, sabe?”

“(...) fui tão bem na tutoria aí chegou lá na prova, sabe... Eu não consigo nem descrever... Então, alguma forma tem que ser feita! Talvez de uma forma oral, talvez as questões têm que ser desenvolvidas de uma forma diferente, talvez mais questões abertas ou mais questões fechadas... Eu não sei, mas eu sei que do jeito que está não pode ficar.”

“(...) Até a linguagem era tão diferente, que eu não sei nem se foi a mesma coisa ou se não foi.”

Parte da construção da identidade social do indivíduo também se dá em meio ao ambiente formal de educação. Segundo Muccini (2017), em contraponto com a abordagem do modelo médico, o indivíduo com TEA é visto em uma perspectiva que vai de encontro ao capacitismo, que pressupõe que pessoas que desvie do que é considerado normativo são pessoas com deficiência, conceito relacionado também como inferioridade e incapacidade quando comparado aos demais. Essa lógica também se entremeia no ambiente universitário, como é visível na narrativa do Acadêmico 2:

“(...) não sei se vai ser assim ao longo dos 6 anos, então eu tenho muito receio quanto a isso de certa forma ser prejudicado por ser diferente.”

“(...) Então eu acho importante que os grupos quando ver que a gente, né... Que tenha uma certa compreensão das nossas limitações.”

Sendo assim, as estratégias e as flexibilizações a serem inseridas pelo ambiente acadêmico devem considerar a individualidade desses discentes, bem como promover ações que também visem o bem-estar desse grupo.

3.3 Relações Interpessoais com os seus pares

As relações sociais nas aulas e tutorias são pontos fundamentais da discussão. Isso se deve a fatores do espectro, aos quais envolvem a interação social diferenciada. Pode-se observar através das declarações dos discentes que havia um receio nessa interação, mas que houve uma aceitação da turma, o que estes atribuem à palestra de sensibilização ao TEA, realizada no início do semestre por um programa de extensão sobre o TEA da universidade como na fala do Acadêmico 2:

“(...) eu tive a surpresa de ser muito bem acolhido aqui, de certa forma pelos tutores e pelos colegas.”

“É como eu falei, eu me senti muito acolhido pelas tutoras e pelos colegas... Mas não tanto pela universidade em si.”

Por certo, Atwood (2010) esclarece que vínculos de amizade na universidade entre estudantes com TEA e neurotípicos são importantes para a formação de uma rede de suporte, o qual pode gerar auxílio acadêmico. E isto é reafirmado quando o acadêmico 2 diz:

“(...) É... No início eu não sabia como é que seria, então eu tive medo! É, sei lá...Pensei que tivesse algum preconceito, mas é, desde o início sempre foi muito bom, os colegas sempre incluíam. Então, é... Facilita fazer parte de um ciclo de amizade.”

Para Bosa (2002), as habilidades sociais podem ser adquiridas e, para a aprendizagem social, é indispensável que estudantes neurotípicos também se coloquem em situação de compreender a realidade do sujeito, o que deve ser também considerado nas instituições de ensino superior.

3.4 Relações com os docentes

Em Silva e Pavão (2019), a formação de professores na educação superior deve ser voltada para a compreensão de mudanças do perfil dos estudantes, mas acabam por perpetuar o distanciamento destes. No caso de discentes com TEA, por ser uma deficiência que não é visível de modo imediato, ou seja, não pode ser observada a partir de um primeiro contato com a

peessoa, faz com que comumente os docentes subestimem a importância de algumas medidas que devem ser aplicadas. Por conseguinte, Figueiredo (2010, p.30), assinala que: “a falta de habilidade em lidar com essas pessoas é fruto da não convivência com elas, pois como não convivemos diariamente, não criamos padrões de comunicação.”

Isso está relacionado ao fato de que a necessidade de capacitar professores para lidar com demandas de estudantes com TEA é essencial. O número crescente de indivíduos com TEA no ensino superior exige adaptações da universidade, de modo a promover a inclusão propriamente dita, já que não é possível incluir esses estudantes sem considerar que existem perfis sociais, motores, cognitivos e sensoriais que devem ser considerados (Mendonça Oliveira, 2022). Dessa forma, as preocupações dos estudantes com esse meio são evidenciadas pela narrativa do Acadêmico 2 em:

“(...) dos tutores que forem pegar a gente pelo menos conhecer e que a gente tem TEA, serem conscientizados das nossas necessidades... Eu tive muita sorte de pegar duas tutoras que conheciam e entendiam a situação, mas eu não sei se vai ser assim ao longo dos 6 anos, então eu tenho muito receio quanto a isso, de certa forma ser prejudicado por ser diferente.”

Portanto, é evidente que o déficit quanto a ausência de uma formação continuada que leve em consideração a sensibilização dos professores para questões de neurodiversidade ou a não ter segurança quanto à orientação que os professores recebem acarreta em insegurança por parte dos estudantes.

Ademais, quando falamos da abordagem dos profissionais com o sujeito autista, comumente vemos uma divisão clara entre o professor da disciplina, responsável pelo entendimento dos conteúdos previstos nas disciplinas, e o professor de apoio, sujeito responsável pelo apoio pedagógico, sem o domínio do conteúdo propriamente dito, o que resulta em uma segmentação do suporte, o que vai de encontro ao trabalho de Silva e Pavão (2018). No que tange ao professor da disciplina, a abordagem meramente conteudista acaba por reduzir a abertura para diferentes formas de ensinar e aprender, devido à inexistência de conhecimentos sobre o que são ações inclusivas e torna indiscutível a urgência em disponibilizar espaços de formação docente (Silva e Pavão, 2018).

3.5 Professor de apoio na universidade

De acordo com os entrevistados, a presença do professor de apoio é positiva, mas comumente surgem termos que caracterizam esse recurso como: constrangedor, causador de receio, medo de se sentir vigiado ou visto como alguém que requer cuidados excessivos. A exemplo disso a fala do Acadêmico 1 elucida que:

“(...) talvez a gente fica com esse receio... Principalmente na universidade, a gente fica, será que o pessoal vai olhar estranho? Será que o povo vai entender? Será que vai atrapalhar alguém? Será que eu vou estar dependendo?”

“(...) eu acho que tem que ter essa conversa, tem professor de apoio que eu acho que realmente acha que tem que fazer esse papel de babá e não é isso.”

Também relatam que o recurso não é necessário para todos, haja vista que o Acadêmico 3 destaca:

“(...) não tive a oportunidade de ter contato com o professor de apoio ainda, na época da escola eu tinha, era mais a psicóloga da escola que me acompanhava... E até então eu acho que eu estou conseguindo sobreviver a faculdade aí...”

De acordo com a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a mesma prevê o direito a acompanhante especializado para os estudantes com TEA, mas é válido salientar que, o discente tem direito de escolha e cabe a ele e seus responsáveis (caso seja menor de idade), a escolha do acompanhamento especializado em sala de aula.

Logo, apesar dos amparos legais e das diversas normativas que envolvem a existência de uma pessoa com deficiência, o enfrentamento de barreiras educacionais se constituem não só no aspecto da dificuldade de manter-se na universidade por questões materiais, mas também por recursos pessoais, o que envolve o desconhecimento dos docentes sobre suas ações e um possível despreparo por parte destes.

4. Conclusão

A partir da coleta de dados realizada neste trabalho, conclui-se que a Universidade precisa se adequar a realidade dos acadêmicos com TEA. Pode-se inferir que o acolhimento é deficitário em relação aos membros da instituição, exceto os atuais professores. A modificação nesse cenário é premente para viabilizar um avanço significativo nos âmbitos educacional, intelectual e social, para esses indivíduos. Ademais, identificou-se que há uma necessidade de aquisição de conhecimento e de especializações acerca da temática por parte do corpo docente, haja vista que esta se configura como uma das principais adversidades para os acadêmicos com os próximos professores nas futuras tutorias, nas quais o estudante procura os professores para explicar sobre o transtorno e as necessidades associadas. Isso posto, é explícito que, conforme a entrevista realizada em grupo (grupo focal), que foi baseada na comunicação e interação, os acadêmicos sentem que estão justificando algo que não é de escolha dos mesmos, o que finda a notória indispensabilidade de uma formação mais inclusiva por parte dos docentes e da informação adequada por parte da Universidade sobre as adaptações necessárias, a fim de evitar constrangimento. Os acadêmicos também pontuaram as linguagens utilizadas nas avaliações, segundo os mesmos, eles não conseguem identificar se o assunto cobrado é o mesmo que foi lecionado, pela linguagem técnica utilizada e no que tange a apresentação de trabalhos, há necessidade de adaptação, pois os acadêmicos afirmam que geram bloqueios para se comunicar em público. Os resultados obtidos também mostraram que, apesar de todas as demandas apontadas ao longo do trabalho, o acolhimento realizado na Universidade para conscientização do TEA no início do semestre, gerou um resultado positivo por parte dos acadêmicos, o que fez uma grande diferença para interação social dos acadêmicos na turma.

Os campos de investigação ainda são pouco explorados no que tange essa temática, pois há diversas lacunas que precisam ser exploradas com relação ao Transtorno do Espectro do Autismo, podemos citar como potenciais campos de pesquisa futuros: inclusão do acadêmico pertencente ao TEA; evasão universitária de estudantes dentro do TEA; ferramentas didático-pedagógicas utilizadas por discentes para promoção de equidade para estudantes pertencentes ao TEA, dentre outros potenciais trabalhos acadêmicos que podem ser explorados, vide a amplitude do tema.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association. 947 p.
- Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a síndrome de Asperger*. Lisboa: Babel.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. 229 p.
- Bolourian, Y., Zeedyk, S. M., & Blacher, J. (2018). Autism and the University Experience: Narratives from Students with Neurodevelopmental Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(10), 3330–3343.
- Bosa, C. (2002). *Autismo: atuais interpretações para antigas observações*. In: Baptista, Cláudio Roberto, Bosa, Cleonice (org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 21-39.
- Brasil. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012.

- Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 88p.
- Brimacombe, M., Ming, X., & Lamendola, M. (2007). Prenatal and birth complications in autism. *Matern Child Health J.*, 11(1), 73-79.
- Centers for Disease Control and Prevention. Prevalence of autism spectrum disorders. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 Sites, United States, 2002. *MMWR Surveill Summ.* 2007, 56(1), 1-20.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). Prevalence of autism spectrum disorders - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006. *MMWR Surveill Summ.*, 58(10), 1-20.
- Centers for Disease Control and Prevention. Prevalence of autism spectrum disorders— Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2008. *MMWR Surveill Summ.* 2012, 61(3), 1-22.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *MMWR Surveill Summ.*, 63(2), 1-21.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., & Baio, J. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR Surveill Summ.*, 69(1), 1–12.
- Dodds, L., Fell, D. B., Shea, S., Armson, B. A., Allen, A. C., & Bryson, S. (2011). The role of prenatal, obstetric and neonatal factors in the development of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(7), 891-902.
- Donati, G. C. F., & Capellini, V. L. M. F. (2018). Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 1459-1470.
- Duan, G., Yao, M., Ma, Y., & Zhang, W. (2014). Perinatal and background risk factors for childhood autism in central China. *Psychiatry research*, 220 (1), 410-417.
- Ferrari, J. B. (2016). *Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral*. São Carlos: UFSCar.
- Figueiredo, R. V. (2010). *A escola de atenção às diferenças*. In: Figueiredo, Rita Vieira de, Boneti, Lindomar Wessler, Poulin, Jean-Robert (Org.). *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, 65(6), 591-598.
- Froehlich-Santino, W., Tobon, A., Cleveland, S., Torres, A., Phillips, J., Cohen, B., et al. (2014). Prenatal and perinatal risk factors in a twin study of autism spectrum disorders. *J Psychiatr Res.*, 5(4), 100-108.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep.
- Keil, K. P., & Lein, P. J. (2016). DNA methylation: a mechanism linking environmental chemical exposures to risk of autism spectrum disorders? *Environmental epigenetics*, 2(1), 1- 15.
- Larsson, H. J., Eaton, W. W., Madsen, K. M., Vestergaard, M., Olesen, A. V., Agerbo, E., et al. (2005). Risk factors for autism: perinatal factors, parental psychiatric history, and socioeconomic status. *American journal of epidemiology*, 161(10), 916-925.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., & Baio, J. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR Surveill Summ.*, 69(1), 1–12.
- Maia, F. A., Almeida, M. T. C., Alves, M. R., Bandeira, L. V. S., Silva, V. B., Nunes, N. F., et al. (2018). Transtorno do espectro do autismo e idade dos genitores: estudo de caso-controle no Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 34(8), 1-14.
- Maramara, L. A., He, W., & Ming, X. (2014). Pre- and perinatal risk factors for autism spectrum disorder in a New Jersey cohort. *Journal of child neurology*, 29(12), 1645-1651.
- Oliveira, A. F. T. M., Santiago, C. B. S., & Teixeira, R. A. G. (2022). Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. *Educação E Pesquisa*, 48(contínuo), e238947.
- Mesquita, D. L. (2001). *Escolher para que e porquê? Análise de ações educativas com crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado — Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (7a ed.), Hucitec.
- Muccini, P. (2017). *Estudantes com surdocegueira na universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis.

- Myers, S. M., Voigt, R. G., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Storlie, C. B., Stoeckel, R. E., & Katusic, S. K. (2019). Autism Spectrum Disorder: Incidence and time trends over two decades in a population-based birth cohort. *J Autism Dev Disord*, 49(4), 1455-1474.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NCSEER 2011-3005)*, Menlo Park, CA: SRI International.
- Olivati, A.G., & Leite, L.P. (2019). Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 4, 729-746.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2a ed.), Thousand Oaks: Sage.
- Rosa, F. D. (2015). *Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil, 2015.
- Santana, A. P. O. (2015). Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 673-690.
- Sassaki, R. Z. (2002). Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, 5(24), 6-9.
- Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M., & Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1012-1049.
- Silva, M. C., & Pavão, S. M. O. (2018). (Im)possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. *Revista e-Curriculum*, 16(3), 621-649.
- Silva, S. C., & Pavão, S. M. O. (2019). Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. *Rev. educ. espec.*, 23(1).
- Tordjman, S., Somogyi, E., Coulon, N., Kermarrec, S., Cohen, D., Bronsard, G., et al. (2014). Gene x Environment interactions in autism spectrum disorders: role of epigenetic mechanisms. *Frontiers in psychiatry*, 5(0), 53.
- Zhang, X., Lv C. C., Tian, J., Miao, R. J., Xi, W., Hertz-Picciotto, I., et al. (2010). Prenatal and perinatal risk factors for autism in China. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(11), 1311-132.