

Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior

Academic profile of students with Autism Spectrum Disorder enrolled in Higher Education

Perfil académico de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista Matriculados en la Enseñanza Superior

* Solange Cristina da Silva

Professora doutoranda na Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
profsolangeudesc@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0001-5479-4879>

** Daniela Ribeiro Schneider

Professora doutora na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
danischneiderpsi@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-2936-6503>

*** Erikson Kaszubowski

Psicólogo clínico da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
erikson84@yahoo.com.br – <https://orcid.org/0000-0001-5481-1755>

**** Adriano Henrique Nuernberg

Professor doutor na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
adriano.nuernberg@ufsc.br – <http://orcid.org/0000-0002-7875-8490>

Recebido em 11 de abril de 2019

Aprovado em 26 de junho de 2019

Publicado em 12 de setembro de 2019

RESUMO

Este artigo objetiva mapear o perfil socioacadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino superior em 2016. Visa medir a proporção de ingresso, trancamento e cancelamento das matrículas no período de 2011 a 2016, por meio dos microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O estudo quantitativo se configura como uma pesquisa de levantamento de dados secundários, de natureza descritiva. Os estudantes com TEA que acessam o ensino superior têm idade de ingresso similar à dos neurotípicos (a moda de idade de ingresso em 2016 de ambos era de 18 anos). Esses estudantes, na sua maioria, entram por meio de vestibular (58%, n=359, sem imputação; 55%, n=817, com imputação), em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (59%, n=362, sem imputação; 75%, n=1.033, com imputação), em cursos presenciais (89%, n=546, sem imputação; 84%, n=1.149, com imputação), majoritariamente na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (25%, n=155, sem imputação; 32%, n=431, com

imputação). Entre 2011 e 2016, o número de estudantes com TEA aumentou até 2013, com posterior redução e estabilização até 2016. A proporção de matrículas trancadas ou canceladas foi relativamente menor em comparação a estudantes neurotípicos. Ao se apresentar o perfil socioacadêmico dos estudantes com TEA no ensino superior, busca-se refletir sobre as barreiras e os facilitadores de acesso e permanência desses estudantes na graduação, contribuindo para o aprimoramento de ações e políticas públicas e para a bem-sucedida participação desse grupo no contexto educacional acadêmico.

Palavras-chave: Acessibilidade; Transtorno do Espectro Autista; Ensino Superior.

ABSTRACT

This paper aims to map the academic profile of students with Autism Spectrum Disorder enrolled in Higher Education in 2016, and the proportion of admissions, temporary suspensions and cancellation of enrollments from 2011 to 2016, through micro-data from the Higher Education Census of the Anísio Teixeira National Educational Studies and Research Institute (INEP). Using a quantitative approach, the study is configured as a descriptive data survey. Students with ASD who can access Higher Education have a similar age of admission as do neurotypics (the age of admission in 2016 is 18 years for both); the majority enter through the college entrance examination (58%, n = 359, without imputation, 55%, n = 817, with imputation), in private higher education institutions (59%, n = 362, without imputation, 75%, n = 1,033, with imputation); in face-to-face courses (89%, n = 546, without imputation, 84%, n = 1,149, with imputation); mainly in the fields of Social Sciences, Business and Law (25%, n = 155, without imputation, 32%, n = 431, with imputation). Between 2011 and 2016, the number of students with ASD increased until 2013, with further reduction and stabilization through 2016. The proportion of temporarily suspended or canceled enrollments of these students was relatively lower than among neurotypical students. When presenting the socio-academic profile of these individuals in Higher Education, we sought to reflect on the barriers and facilitators to their access and permanence in the undergraduate coursework, thus contributing to the improvement of actions and public policies so this group can increasingly be a part of the quality academic educational context.

Keywords: Accessibility; Autism Spectrum Disorder; Higher Education.

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto hacer un mapeo del perfil académico de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) matriculados en la Enseñanza Superior en 2016, y la proporción de ingreso, encerramiento y cancelación de las matrículas de 2011 a 2016, por medio de los microdatos del Censo de la Educación Superior de lo Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). El estudio cuantitativo, se configura como una investigación de levantamiento de datos secundarios, de naturaleza descriptiva. Los estudiantes con TEA que logran acceder a la Enseñanza Superior tienen edad de ingreso similar a los neurotípicos (la moda de edad de ingreso en 2016 es 18 años para ambos); en su mayoría entran por medio de vestibular (58%, n = 359, sin imputación, 55%, n = 817, con imputación), en IES privadas (59%, n = 362, sin imputación, 75%, n = 1.033 con imputación); en los cursos presenciales (89%, n = 546, sin imputación, 84%, n = 1.149, con imputación); en el área de Ciencias Sociales, Negocios y Derecho (25%, n =

155, sin imputación, 32%, n = 431, con imputación). Entre 2011 y 2016, el número de estudiantes con TEA aumentó hasta 2013, con posterior reducción y estabilización hasta 2016. La proporción de matrículas cerradas o canceladas de estos estudiantes fue relativamente menor que entre alumnos neurotípicos. Al presentar el perfil socio-académico de esos en la Enseñanza Superior, se busca reflexionar sobre las barreras y facilitadores de acceso y permanencia en la graduación, contribuyendo así al perfeccionamiento de acciones y políticas públicas para que cada vez más ese grupo haga parte del contexto educativo académico con calidad.

Palabras clave: Accesibilidad; Trastorno del Espectro Autista; Enseñanza Superior.

Introdução

A defesa da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, numa perspectiva de “escola para todos” inicialmente prevista para a educação básica, chegou a outros níveis educacionais devido a seu sucesso como política e sua importância para a qualidade de vida dessas pessoas. Sustentada em concepções que rompem com os reducionismos, ao adotar a perspectiva relacional e, assim, superar a visão da deficiência como uma ocorrência intrínseca à pessoa, essa perspectiva discute que essa condição se estabelece na relação com a sociedade, a qual, por isso mesmo, deve ser responsável pela eliminação das barreiras com as pessoas com deficiência, visando à participação social de forma plena, efetiva e equitativa.

Para garantir essas conquistas foi preciso construir um embasamento legal consistente, que veio se afirmando e se fortalecendo por meio de várias leis, decretos e notas técnicas, cita-se como exemplo a Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), embasada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa lei preconiza que o sistema educacional, em todos os níveis, deve ser inclusivo e garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de serviços e recursos voltados à acessibilidade e a eliminação de barreiras, tendo o poder público a incumbência de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional”. Para tanto, desde a avaliação para o ingresso na universidade até as avaliações para disciplinas durante o curso devem ter formatos inclusivos, com recursos e ações de acessibilidade conforme as necessidades da pessoa com deficiência.

Constata-se nos últimos anos, em várias partes do mundo, uma tendência de crescimento na inserção de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) nas universidades (TIPTON; BLACHER, 2013; RANDO; HUBER; OSWALD, 2016). Esta situação traz um desafio para as questões da acessibilidade e permanência desse grupo no ensino superior devido às barreiras no processo educacional derivadas de diferentes fatores acadêmicos, ambientais e sociais, com destaque ao nível de envolvimento dos profissionais e ao bem-estar, comunicação e compreensão desses estudantes nesses espaços (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016). Por exemplo, as transformações de um ensino mais estruturado como o do ensino médio para um ensino mais aberto e mais dependente da disposição e habilidade do próprio estudante, tal como se caracteriza o ensino universitário, traz para pessoas com TEA exigências que podem implicar desdobramentos emocionais e psicossociais que comprometem o desempenho acadêmico. Soma-se a isso as atitudes dos colegas que, muitas vezes, não respondem positivamente ao comportamento característico dessas pessoas, o que pode gerar instabilidades (RANDO; HUBER; OSWALD, 2016).

Sendo assim, destaca-se a existência de barreiras no processo universitário dos estudantes com TEA, síntese de uma complexidade de fatores tais como: estrutura acadêmica; falta de conhecimento e sensibilização sobre especificidades da situação das pessoas com TEA, tanto por parte dos professores como de colegas; e dificuldades nas interações e na comunicação social. Essas condições podem gerar falta de motivação, perda de foco de interesse, dificuldades com a gestão e a organização do tempo de estudo, dificuldades de compreensão e aumento da sensibilidade sensorial, o que pode acirrar sintomas como ansiedade e tensão nesses estudantes (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; RANDO; HUBER; OSWALD, 2016; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016).

Por isso mesmo, Rando, Huber e Oswald (2016) afirmam a importância de oportunizar um apoio adequado aos estudantes com TEA, para que consigam ter maior qualidade de vida, aumento da produtividade, interações sociais positivas e diminuição da dependência de serviços de apoio. Os autores trazem o Desenho Universal para Aprendizagem com foco, principalmente, na aprendizagem sinestésica e visual, como proposta a ser incorporada na prática pedagógica.

As políticas públicas voltadas ao acesso das pessoas com deficiência na educação superior oportunizam que as Instituições de Ensino Superior (IES) revejam sua organização e adequem sua estrutura e metodologia para atender os estudantes com autismo, bem como desenvolvam ações visando à eliminação das barreiras atitudinais. Para acolher esse novo perfil de estudante com autismo é fundamental a remoção de barreiras – principalmente no que se refere a comunicação e interação social – para que eles possam participar, aprender e ter sucesso no contexto acadêmico de forma equitativa.

O Transtorno do Espectro Autista, de acordo com a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve prejuízo persistente na díade comunicação e interação social, além de apresentar comportamento restrito e repetitivo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Possui escala de nível de gravidade de 1 a 3 (sendo 1- exigindo apoio, 2- exigindo apoio substancial e 3- exigindo apoio muito substancial).

Na perspectiva dos Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*), o movimento da neurodiversidade compreende o autismo como uma diversidade nas condições neurológicas que faz parte da variação humana (ORTEGA, 2008), rompendo com a ideia de padrões normocêntricos da existência humana (Silva, Gesser e Nuernberg, 2019). Os Estudos sobre Deficiência na Educação têm como princípio a justiça social e uma educação para todos. Assim, a necessidade da eliminação de barreiras e a transformação do ambiente pedagógico para possibilitar a aprendizagem são foco nos argumentos dos autores e se tornam prioritárias nas discussões deste estudo.

De acordo com Robertson (2010), na perspectiva da neurodiversidade, as pessoas com autismo possuem forças cognitivas, ainda que, ao mesmo tempo, experimentem certas dificuldades que devem ser compreendidas de forma contextual. Essa perspectiva destaca alguns pontos fortes que muitas pessoas autistas podem ter como “pensamento detalhado, memórias expansivas a longo prazo, um conforto com regras e diretrizes e uma afinidade por analisar padrões complexos no mundo social e físico” (ROBERTSON, 2010, p. 2). As dificuldades que as pessoas com autismo enfrentam no seu cotidiano – como, por exemplo, as barreiras criadas pelas exigências sensoriais, as ambiguidades sociais e as complexidades da informação – são desafios que se apresentam por fazerem parte de uma sociedade que é construída e pensada para neurotípicos.

A inclusão de pessoas com TEA no ensino superior representa, além de uma prerrogativa legal, uma força transformadora, pois exige que o sistema educacional se atualize em busca de qualidade educacional. A participação dos estudantes com TEA no espaço acadêmico contribui para a transformação do ensino superior para todos os estudantes, seja por denunciar situações de inacessibilidade ou por promover reflexões sobre atitudes, práticas educacionais, estrutura e organização acadêmica, ou ainda, por provocar a flexibilização curricular e a inovação das práticas.

Com o intuito de contribuir para o processo de inclusão dos estudantes com TEA, esta pesquisa objetiva mapear o perfil socioacadêmico desses estudantes, matriculados no ensino superior em 2016, em universidades brasileiras. As perguntas norteadoras desta pesquisa foram: qual foi o perfil educacional dos estudantes com TEA matriculados em 2016? Qual forma de ingresso melhor permitiu o acesso do estudante com TEA ao ensino superior em 2016? Qual seria a proporção de matrículas de alunos com TEA no período de 2011 a 2016? Qual seria a proporção de estudantes que fizeram trancamento ou se desvincularam do curso no período de 2011 a 2016? A partir dos dados produzidos, alinhados às concepções teóricas adotadas, este estudo pretende contribuir como instrumento de reflexão para a elaboração de políticas públicas que ampliem o acesso a esse grupo, para práticas pedagógicas que contemplem os diferentes perfis educativos e que facilitem o processo de inclusão educacional com qualidade e equidade.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de levantamento de dados secundários, de natureza quantitativa e de caráter exploratório-descritivo. Este estudo, como continuidade da pesquisa apresentada por Silva et al. (2019, no prelo), trabalhou com dados a partir do Censo de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para a caracterização do perfil do estudante com TEA no ensino superior, foram utilizados dados provenientes do censo de 2016, o mais atual no momento da realização da pesquisa. Para a avaliação de características históricas dos alunos com TEA, bem como para a imputação dos casos faltantes, foram incluídos todos os censos desde 2011, ano em que o INEP adotou a avaliação de TEA entre alunos.

O Censo da Educação Superior é um levantamento realizado anualmente pelo INEP com todas as IES do Brasil. O censo avalia, simultaneamente, características das IES, dos cursos de graduação e de cada matrícula dos estudantes de ensino superior. Seus

resultados são disponibilizados tanto por meio de relatórios dos dados estatísticos oficiais, de acesso público (INEP, 2015), quanto na forma de microdados, que “são dados brutos trabalhados para assegurar o sigilo de informações pessoais e para facilitar seu manuseio em softwares estatísticos” (INEP, 2014, p. 2).

No caso específico dos microdados dos alunos, as informações fornecidas pelo INEP são desagregadas por matrícula, uma vez que um mesmo aluno pode estar matriculado em mais de um curso de nível superior. Os resultados apresentados nesta pesquisa se baseiam, principalmente, sobre o total de matrículas. Nos casos em que os números se referem a estudantes únicos, esse fato é denotado no texto.

Tratamento inicial

Os microdados dos censos de 2011 a 2016 foram carregados a partir do site do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>) e importados, a partir de arquivos CSV (Comma Separated Values), para o ambiente de programação R (versão 3.2.2) com auxílio das bibliotecas `ff` (versão 2.2) e `ffbase` (versão 0.12), necessárias para lidar com bases de dados grandes.

A cada ano, os estudantes com TEA foram inicialmente identificados por meio de duas variáveis binárias: presença de Síndrome de Asperger e presença de Autismo Infantil. Foram incluídos todos os casos em que esse valor era positivo e excluídos os casos em que esse valor era negativo ou faltante (`missing`). Não foi efetuado nenhum filtro em função da condição de matrícula, o que implica a inclusão de alunos tanto com matrícula ativa quanto inativa.

As duas variáveis para identificação de estudantes com TEA apresentaram uma grande proporção de dados faltantes. Além disso, identificou-se que muitos alunos possuíam registros discrepantes, por exemplo, com TEA em alguns anos e sem TEA em outros. Para lidar com o viés das informações faltantes, foi utilizada a estratégia de imputação `last value carried forward` (último valor válido levado à frente), possível de ser realizada pois os dados do censo identificam cada aluno de forma única, mesmo entre diferentes anos. Através desse método de imputação, foram incluídos os dados de todos os estudantes que foram identificados pelo menos uma vez com TEA nos censos de 2011 a 2016.

Essa estratégia, porém, não resolve de forma satisfatória as discrepâncias nos registros entre os diferentes anos. Trata-se de uma constatação que desvela a fragilidade

dos dados divulgados pelo INEP (Silva et al., 2019, no prelo), sendo esta uma limitação do estudo.

A instituição esclareceu que há uma equipe responsável pela coleta de dados que está sempre buscando melhorar a fidedignidade dos dados com a introdução de análises de relatórios feitas em conjunto com as IES, bem como notificando as IES a respeito de informações que podem estar incorretas em seus questionários, visto que os dados são autodeclarados por elas. Isso denota que há ainda um caminho a ser trilhado para que os dados sejam mais fidedignos. O motivo que leva a essa discrepância não pôde ser descoberto, mas é possível levantar algumas suposições, como: erro de digitação; falta de digitação de informações importantes em função do descompromisso do respondente ou por falta de informação institucional; formação inadequada ou insuficiente do respondente; orientação ineficaz por parte do INEP; e insuficiência na análise dos dados do INEP. Os dados não permitem afirmações a respeito do motivo dessa discrepância. Acredita-se que é preciso maior controle e orientação das IES sobre esse preenchimento, além de um aprimoramento na análise para se obter maior fidedignidade nos dados.

Análises

Após a filtragem dos casos com TEA e a imputação dos dados faltantes, foram selecionadas variáveis relevantes para responder às questões da pesquisa. As variáveis de interesse do estudo, utilizadas para a constituição do perfil socioacadêmico dos estudantes com TEA, foram:

- a) com relação às IES nas quais esses alunos estudam: categoria administrativa (federal, estadual, municipal ou privada);
- b) com relação ao curso de graduação: forma de ingresso (vestibular, ENEM, avaliação seriada, decisão judicial etc.), modalidade de ensino (presencial ou a distância), área de conhecimento;
- c) com relação a características do aluno: idade e situação de matrícula (regularmente matriculado, trancado, transferido etc.).

As variáveis foram analisadas por meio de estatísticas descritivas, principalmente pela frequência absoluta (contagem da ocorrência de cada caso) e pela frequência relativa (proporção de ocorrência com relação a um denominador). Os dados descritivos foram sistematizados em tabelas e gráficos para facilitar sua visualização e comparação.

Como esta pesquisa lida com dados censitários, não faz sentido trabalhar com técnicas estatísticas construídas para lidar com erro amostral. Técnicas inferenciais tradicionais como valores-p e intervalos de confiança são pertinentes quando se quer realizar afirmações sobre uma população com base na informação limitada de uma amostra, considerando o efeito gerado pelo erro inerente ao processo amostral. Um censo, por definição, engloba toda a população-alvo e carece de erro amostral. Isso não significa que não existam erros sistemáticos – e a discrepância na informação sobre TEA ilustra bem esse caso para os dados do INEP –, mas não há técnicas estatísticas padronizadas para lidar com esse tipo de erro.

Este estudo, como parte do projeto de pesquisa “Acessibilidade para Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior”, foi aprovado e registrado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), sediado em uma universidade pública situada no estado de Santa Catarina.

Resultado

Foram detectados 546 alunos únicos identificados com TEA, matriculados em cursos superiores no Brasil em 2016, ou 1.217 alunos únicos, considerando a imputação baseada nos anos anteriores. Esses 546 alunos possuem 614 matrículas em cursos de nível superior, ou, considerando os dados imputados, os 1.217 alunos com TEA possuem 1.368 matrículas em cursos de graduação (Silva et al., 2019, no prelo).

Em relação à categoria administrativa das IES, a maioria (59%, n=362, sem imputação; 75%, n=1.033, com imputação) se refere a matrículas em IES privadas, sendo que somente 35% (n=217) sem imputação e 20% (n=268) com imputação frequentam o ensino público federal, conforme apresentado na Tabela 1. O INEP incluiu, em seus dados, também, a categoria “Especial”. Essa categoria, de acordo o item 2.3 do anexo da Portaria Normativa/MEC nº 23, de 01 de 2010, refere-se a uma “instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita” (BRASIL, 2010, s.p.).

Tabela 1 – Número de Matrículas de Alunos com TEA em 2016 no ensino superior brasileiro por Categoria Administrativa das IES

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	SEM IMPUTAÇÃO		COM IMPUTAÇÃO	
	n	%	n	%
Privada com fins lucrativos	156	25	753	55
Privada sem fins lucrativos	206	34	280	20
Pública Federal	217	35	268	20
Pública Estadual	29	4.7	56	4.1
Especial	3	0.49	8	0.58
Pública Municipal	3	0.49	3	0.22
Total	614	100,0	1368	100,0

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2016). Tabela elaborada pelos autores (2018).

Verifica-se que o vestibular é a modalidade de ingresso mais usada pelos estudantes com TEA no Ensino Superior (ES), sendo 55% (n=335, sem imputação) e 57% (n=786, com imputação), dados coincidentes com os dos estudantes em geral. A próxima forma de ingresso mais comum é através do ENEM, com quase 20% dos ingressos. Nessa mesma porcentagem está a seleção por vagas remanescentes, sendo que aqui os estudantes com TEA têm um índice um pouco maior do que os estudantes em geral.

Aparecem diferenças, no entanto, entre a modalidade de ingresso e a categoria administrativa da universidade. Em todas as categorias, a maioria dos estudantes com TEA utiliza, principalmente, o vestibular para acessar ao ensino superior, com exceção das IES públicas federais, em que o maior percentual de ingressos é por meio do ENEM (em torno de 55%). Nesta categoria de instituição há entrada de estudantes por meio de praticamente todas as modalidades de ingresso, com exceção ao transferido *ex officio*.

Do total de matrículas de estudantes com TEA, 89% (n=544, sem imputação) e 84% (n=1.154, com imputação) são de cursos presenciais, e 11% (n=70, sem imputação) e 16% (n=214, com imputação) de cursos a distância. Já no que se refere à área de conhecimento, segundo classificação do INEP quanto à área em que os estudantes com TEA mais se matriculam, há uma predominância na área de “Ciências Sociais, Negócios e Direito”, equivalente a 25% (n=155, sem imputação) e 32% (n=431, com imputação) das matrículas. A Tabela 2, a seguir, mostra esses dados.

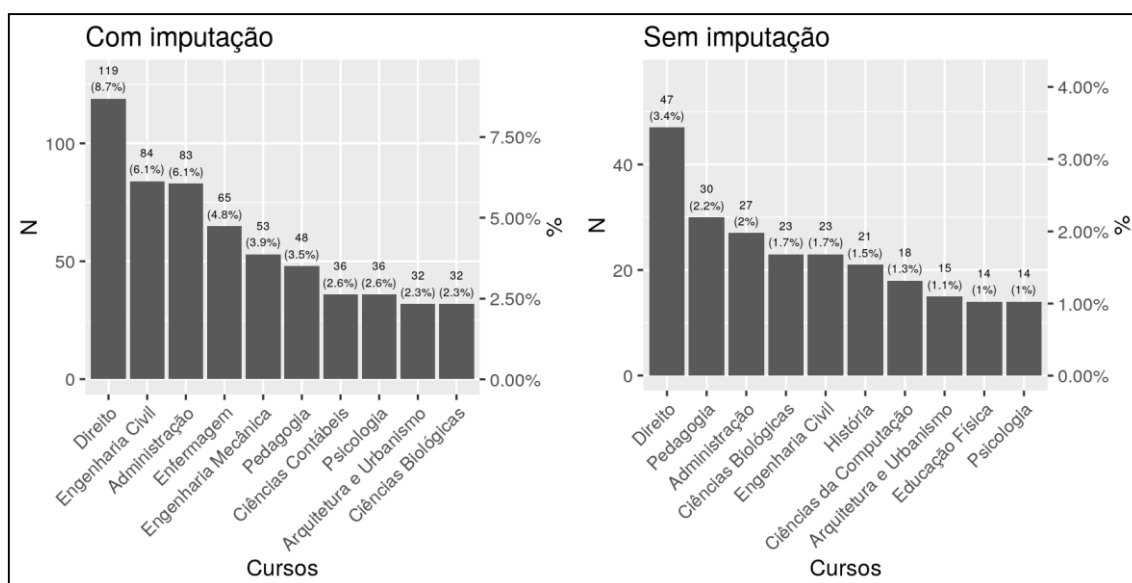
Tabela 2 – Número de estudantes com TEA matriculados em 2016, no ensino superior brasileiro, por área de conhecimento

Área de Conhecimento	Sem Imputação		Com Imputação	
	n	%	n	%
Ciências sociais, Negócios e Direito	155	25	431	32
Engenharia, Produção e Construção	99	16	294	21
Educação	127	21	204	15
Saúde e Bem-estar social	66	11	203	15
Ciências, Matemática e Computação	89	14	121	8,8
Humanidades e Artes	44	7,2	62	4,5
Agricultura e Veterinária	19	3,1	24	1,8
Serviços	10	1,6	21	1,5
Não disponível	5	0,81	8	32
Total	614	100,0	1368	100,0

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP 2017). Tabela elaborada pelos autores (2018).

Entre os dez cursos com maior número de matrículas de estudantes com TEA, destaca-se o curso de Direito com 3,4% (n=47, sem imputação) e 8,7% (n=119, com imputação), conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Percentual de matrícula dos estudantes com TEA em dez cursos com maior número de matrículas nas IES

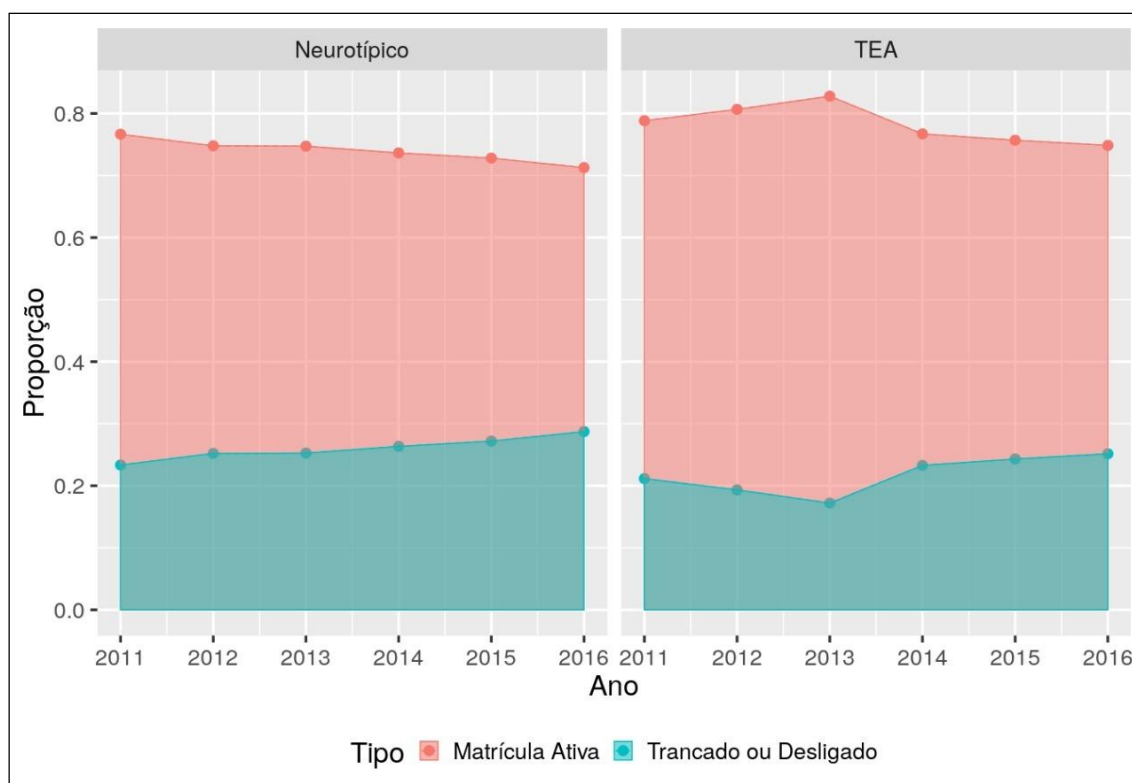


Fonte: Censo da Educação Superior 2016 (INEP 2017). Gráfico elaborado pelos autores (2018).

As matrículas dos estudantes com TEA, em relação à situação acadêmica, apresentam predominância de estudantes regularmente matriculados em 2016, com 70% (n=430) nos dados sem imputação e 62% (n=849) nos dados com imputação. Porém, de modo geral, havia estudantes que estavam em diferentes situações de matrículas em 2016, como os desvinculados do curso, com índices de 11,1% (n=68) sem imputação e 17,3% (n=236) com imputação, e os com matrícula trancada, sendo 9,8% (n=60) sem imputação e 7,9% (n=108) com imputação. Destaca-se, também, o número dos que completaram o curso e se formaram, com índices de 7,7% (n=47) sem imputação e 11,8% (n=161) com imputação.

Esses dados se tornam mais interessantes quando comparados com os percentuais de estudantes neurotípicos. Nota-se que os estudantes com autismo trancam matrícula ou se desligam menos do que os outros estudantes, conforme pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Proporção de estudantes com TEA em relação a estudantes neurotípicos na condição de matrícula, entre os anos de 2011 e 2016



Fonte: Censo da Educação Superior do INEP 2011 a 2016. Gráficos elaborados pelos autores (2018).

Verifica-se, na Figura 2, a proporção de matrículas ativas (em vermelho) e inativas (em azul) para os estudantes neurotípicos e com TEA, sendo que entre 2011 e 2016 a

proporção de matrículas ativas reduziu lentamente entre os estudantes neurotípicos, passando de 78% a 71%. Observa-se que entre os estudantes com TEA esse padrão não se repete e, via de regra, o número de matrículas ativas entre estudantes com essa condição é sempre maior, chegando a 82% em 2013, por exemplo.

Com relação à idade de ingresso dos estudantes com TEA no ensino superior, constatou-se que não difere daquela da população acadêmica em geral. Para o ano de 2016, utilizando o valor de maior ocorrência (moda) para a idade, tanto estudantes neurotípicos quanto estudantes com TEA apresentaram maior proporção de ingressantes com 18 anos.

Discussão

Verifica-se uma importante inserção de pessoas com transtornos do espectro autista no ensino superior nos últimos anos, fruto de uma série de iniciativas legais, assim como uma mudança de mentalidade em relação a pessoas com deficiência e um empoderamento gradativo dessas pessoas, que pouco a pouco vêm ocupando espaços em contextos sociais diversos. Discutir o perfil e as condições de permanência dos estudantes com TEA nas universidades contribui para compreender esse processo de inserção social e seus desafios. Outros estudos também vêm discutindo e demonstrando dados que corroboram os achados da presente pesquisa.

A partir da série histórica dos dados do Censo da Educação Superior do INEP de 2016 em relação ao ano 2012, realizada por Sousa, Teixeira e Oliveira (2018), observa-se um aumento no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Segundo os autores, na análise da distribuição por deficiência, constata-se “maior crescimento de matrícula de 2016 em relação ao ano de 2012 de estudantes com deficiência intelectual (153,0%), seguido dos com TEA (142,2%)” (p. 42).

Ainda que em 2016, de acordo com (Silva et al., 2019, no prelo), esse número em relação aos estudantes neurotípicos fosse relativamente pequeno, pois correspondia a menos de 1% (0,005%) de matrículas dos estudantes no ensino superior, ele tem um importante significado histórico, pois já se faz notar a presença desse grupo no espaço universitário ano a ano, num crescente. Por outro lado, em comparação com o número de pessoas com TEA no Brasil, cuja prevalência está em torno de 4 casos para cada 10.000 habitantes (PAULA et al., 2011), ou seja, compreende um índice de 0,04%, a proporção de estudantes com esta deficiência em relação aos alunos neurotípicos (0,005%) é mais baixa

do que a média populacional, mas não é tão distante assim. Esses números representam um começo de um processo de inclusão. Sendo assim, como afirmam Rando, Huber e Oswald (2016), o número de estudantes com TEA que entram no ensino superior está aumentando e deverá aumentar ainda mais nos próximos anos, por razões que incluem o aumento na proporção de crianças diagnosticadas com TEA, conscientização, alterações na especificação de diagnóstico e melhora na capacidade de reconhecer e diagnosticar as pessoas com alto funcionamento.

A partir da promulgação da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, a partir do dispositivo de reserva de vaga, pode-se notar mudanças no perfil dos estudantes universitários. Já em 2016 houve um aprimoramento nas políticas de cotas e um aumento da reserva de vagas, por meio da alteração produzida pela Lei 13.409/2016 (regulamentada pelo Decreto Federal nº 9.034/2017), que sancionou que as reservas de vagas, incluindo para as pessoas com deficiência, deveriam ser, no mínimo, iguais à proporção respectiva ao último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da federação da qual a IES faz parte (BRASIL, 2016, 2017). Esse aumento das vagas pode ter refletido no aumento de ingresso de estudantes com TEA no ensino superior em 2016 em relação a 2012. Pode-se, também, inferir a possibilidade de um aumento ainda maior de ingresso desses estudantes nas IES públicas federais após 2016, ano a que se referem os dados da pesquisa aqui apresentada.

Segundo a pesquisa feita pela Andifes sobre o perfil do estudante universitário brasileiro,

a democratização do acesso ao ensino superior, resultante da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização dos campi das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – pretos, pardos e indígenas – e Pessoas com Deficiência), modificou radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais. (ANDIFES, 2019, p. 11)

É importante considerar, também, que há programas governamentais que funcionam como facilitadores para o ingresso das pessoas com deficiência ao ensino superior, tanto no ensino público quanto no ensino privado. As instituições de ensino da iniciativa privada contam com bolsas concedidas pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e pelo

Programa Universidade para Todos (PROUNI). Ambos são programas criados pelo Ministério da Educação (MEC), com o propósito de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil. As IES públicas contam com programas, também criados pelo MEC, que buscam ampliar o acesso e a permanência na educação superior, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é um sistema informatizado por meio do qual as IES públicas oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), o qual propõe ações que garantem o acesso das pessoas com deficiência às IES federais (<http://portal.mec.gov.br/>).

Entretanto, na análise de Rosseto e Gonçalves (2015, p. 815), “a existência de programas como o ProUni, o FIES e as ações afirmativas nas IES públicas são avanços na direção de um sistema mais equitativo”. Por outro lado, atenderam cerca de 17% de estudantes matriculados em 2012, pondo “em dúvida o quanto possam impactar na redução da desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior” (Rosseto e Gonçalves, 2015, p. 815).

A reserva de vagas para pessoas com deficiência veio para preencher uma lacuna criada pelo processo de exclusão vivido por esse grupo numa sociedade normocêntrica. Vencato (2014), ao trazer uma discussão importante sobre a diferença na escola, afirma que a deficiência sempre foi negada e julgada dentro dos padrões sociais excludentes, compreendida como um problema e um empecilho ao ensino e, por isso, devendo ficar fora da escola. A criança, ao entrar para a escola, deve deixar sua identidade, sua história e sua singularidade, para responder a padrões acadêmicos e normas pré-estabelecidas. Esses padrões, que excluem os diferentes, perpassam todos os níveis de ensino. Nesse sentido, o enfrentamento de barreiras no ingresso escolar e em todo seu percurso, desde a escolarização básica até o ensino superior, levam ao aumento da idade de ingresso das pessoas com deficiência ao ensino superior, como apresentado em pesquisa com surdocegos (MUCCINI, 2017). Entretanto, nesta pesquisa, em relação à idade de ingresso das pessoas com TEA matriculados em 2016, tal tendência não se confirma, sendo a média 26 anos, a moda 18 anos e a mediana 23 anos. Observa-se, portanto, que esses dados não divergiram dos dados dos estudantes neurotípicos.

Sousa, Teixeira e Oliveira (2018), ao organizarem as idades dos estudantes com deficiência em faixas etárias, observaram maior recorrência de matrículas na faixa etária entre 20 e 29 anos. Isso também foi constatado nesta pesquisa: 69,8% (n=546, dados sem imputação) ou 65,9% (n=802, dados com imputação) dos estudantes com TEA no ensino superior se encontram nessa faixa etária.

A análise do tipo de categoria administrativa das instituições em que os estudantes com TEA estavam matriculados (Tabela 1) indicou uma discrepância entre os dados sem e com imputação. A partir dos dados com imputação, as instituições privadas com fins lucrativos têm predominância de matrículas, sendo 55% (n=753) do total de estudantes com TEA. Já nos dados sem imputação, a predominância é das instituições públicas federais, com 35% (n=217). Embora haja primazia das universidades públicas federais nos dados sem imputação, a diferença para as privadas sem fins lucrativos, a partir dos mesmos dados, é de 1%. Considerando todas as IES privadas, o total de matrículas é de 59% (n=362, sem imputação) e de 75% (n=1.033, com imputação). Isso significa que, majoritariamente, a matrícula de estudantes com TEA é na rede privada de ensino. A necessidade de imputação, entretanto, como já visto, aponta para a discussão da questão de como as informações são preenchidas pelas universidades no sistema do INEP, sendo que a discrepância de dados foi maior nas universidades privadas.

Conforme a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a categoria administrativa das Instituições de Ensino brasileiras pode ser pública ou privada. As públicas não cobram matrícula ou mensalidade e são mantidas e administradas pelo Poder Público, podendo ser federais, estaduais ou municipais. Já as privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem ser sem finalidade de lucro (comunitárias, confessionais e filantrópicas) (BRASIL, 2009) ou terem como finalidade o lucro.

Outros estudos, como Sousa; Teixeira; Oliveira (2018), que analisaram as matrículas nas IES com base nos dados do Censo da Educação Superior do INEP de 2016, constataram que, no geral, 24,7% das matrículas são oriundas de IES públicas, enquanto 75,3% são das IES privadas. Especificamente sobre o público da educação especial, “embora a rede privada tenha a maior representatividade, o percentual é mais reduzido, sendo 40,6% de IES públicas e 59,4% de IES privadas” (SOUSA; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 37). No mesmo estudo, a estratificação dos dados por tipos de rede mostra uma

queda de matrículas, em 2016, em todas as redes de ensino. Diferente dos dados de 2016, os autores, ao realizarem uma série histórica de 2016 em relação a 2012, observaram que o número de matrículas de estudantes com deficiência teve o índice de crescimento maior nas IES públicas, correspondendo a 77,5%. Nas IES privadas, o crescimento nesse período foi de apenas 12,6%. Na evolução de matrículas constatadas nas IES públicas, os autores relatam que “as instituições federais apontaram crescimento de matrícula na ordem de 108,9% e as estaduais de 30,7%”, e “as instituições municipais tiveram redução de matrícula de 54,5% (indicador negativo)” (SOUSA; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 47), podendo ser o resultado das leis de acessibilidade ao ensino universitário.

É importante deixar claro que alguns vieses podem interferir no resultado de como acessar os dados dos estudantes com deficiência, como o fato de a declaração de TEA nas IES ser feita pelo próprio estudante, que pode querer ocultar a sua situação, por receio de sofrer discriminação e subjugação (BLACK; WEINBERG; BRODWIN, 2015; CLAIBORNE et al., 2011). Discute-se, também, a existência da subnotificação de mulheres com TEA (BARGIELA; STEWARD; MANDY, 2016). Todavia, mais que a possibilidade para o ingresso no ensino superior, é preciso avaliar também as condições de permanência e de sucesso acadêmico. Sendo assim, a discussão passa a ser a equidade tanto no acesso a uma educação de qualidade quanto em sua permanência.

Para Felicetti e Morosini (2009, p. 21), “a equidade representa a intensidade em que os alunos podem se beneficiar da educação e da formação, através de acesso, oportunidades, acompanhamentos e resultados”. Os autores defendem que “quando os resultados da educação e da formação do alunado não dependerem de fatores geradores de ‘características iniciais’” (aquelas que existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica) e “quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um, pode-se dizer que o sistema educacional estará sendo equitativo” (p. 21). Porém, não se deve atribuir à universidade a responsabilidade total pela equidade, sendo que esta envolve questões políticas e as IES dependem de decisões e investimentos públicos (FELICETTI; MOROSINI, 2009). Por isso mesmo, um aspecto importante no processo de inclusão social nas universidades foi a estruturação dos núcleos de acessibilidades nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir do apoio técnico e financeiro da União, instituído pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

A modalidade de acesso às IES predominantemente usada pelas pessoas com TEA e pelos estudantes em geral é o vestibular. As normativas legais, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), garantem provas em formatos acessíveis, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, dilatação do tempo para realização das provas, além de uma avaliação das provas que considere a singularidade linguística da pessoa com deficiência. Apesar de o vestibular ser um dos sistemas abarcados por essas garantias legais, ainda é construído a partir de princípios meritocráticos, da competitividade e da seletividade (RODRIGUES, 2006; SILVA, 2014), excluindo, muitas vezes, as pessoas com deficiência, por não possibilitar seu acesso em condições de igualdade em relação aos demais. Esse fato é exemplificado na pesquisa de Siems-Marcondes (2017, p. 103), que aborda a falta de qualidade das adaptações e dos recursos disponibilizados. Neste estudo, uma estudante com baixa visão, que foi reprovada no vestibular, relata dois fatores vividos como negativos: “o tempo de prova idêntico ao dos demais estudantes e a variação de ledores”. Por isso, como assinala Siems-Marcondes (2017, p. 94),

a permanência e a continuidade de estudos só ocorre entre os que alcancem resultados mínimos nos processos avaliativos, nos padrões exigidos para todos. A chegada de alunos com deficiência ao ensino superior é um fato que vem se intensificando na última década, havendo ainda a necessidade de ampliação de estudos quanto às necessidades e condições peculiares desse público.

A partir dos relatos dos participantes com deficiência, Silva (2018, p. 205) afirma que o vestibular se apresenta como uma barreira de acesso ao ensino superior, “porque a seleção não é realizada com base na diversidade de estilos, modelos e expressões de aprendizagem e não inclui nas provas as variações visuais, auditivas e sinestésicas de candidatos com deficiência”. Essa é a primeira barreira a ser transposta para se ter sucesso no ensino superior, mas não a única. Cintra, Jesuino e Proença (2011, p. 71) dizem que “o sucesso do estudante com necessidades educacionais especiais no ensino está diretamente relacionado com as posturas institucionais e os recursos que lhe são oferecidos”.

Sobre as barreiras enfrentadas por estudantes com TEA no ensino superior, alguns autores sugerem estratégias voltadas à acessibilidade – a adequação do espaço para atividades avaliativas, de acordo com as necessidades do estudante com TEA; a redução de situações de imprevistos e insegurança; o uso de materiais pedagógicos adequados a

seu estilo e ritmo de aprendizagem; o ensino estruturado e com rotina explícita; as adequações na linguagem, na organização e na disponibilização das atividades pedagógicas; a oferta de tutoria ou bolsista de apoio; a promoção de atividades visando ao desenvolvimento de habilidades sociais para resolução de problema; o apoio aos familiares e amigos para o envolvimento nas atividades acadêmicas dos estudantes; o acompanhamento e formação aos professores e dos funcionários das IES –, ou seja, um conjunto de ações que visam à eliminação de preconceitos e estereótipos (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016). Como afirmam Castro e Almeida (2014, p. 191)

uma educação superior que prime pela presença de todos os alunos na universidade carece de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas.

Pode-se constatar que houve diferença entre a modalidade de ingresso e a categoria administrativa da qual a IES faz parte. Nas IES públicas federais, o ENEM é a modalidade de ingresso majoritariamente usada pelos estudantes com TEA, seguido do vestibular. É provável que a predominância de ingressos pelo ENEM nas IES públicas ocorra em função da aderência dessas IES ao SISU, sistema informatizado que seleciona os candidatos inscritos para as vagas das IES públicas oferecidas aos candidatos participantes do ENEM.

No que se refere à modalidade de ensino, a escolha da maioria dos estudantes com TEA (89%, n=546, sem imputação, e 84%, n=1.149, com imputação) matriculados em 2016 foi por cursos presenciais. Para estudantes com TEA, que passam por dificuldades de sociabilidade e comunicação, participar de cursos presenciais pode trazer desafios e ganhos em outras áreas além da acadêmica, pois exige deles uma integração com pares e professores, além da participação em espaços coletivos que podem produzir mudanças psicossociais positivas, ainda que, por outro lado, conforme as relações que se estabeleçam, possam acarretar mais sofrimento. A modalidade presencial ainda tem primazia nas IES, embora a Educação a Distância (EaD) venha ganhando cada vez mais espaço e se fortalecendo institucionalmente.

Independente da modalidade adotada pela IES, vale destacar a reflexão de Cintra, Jesuino e Proença (2011, p. 77) sobre a necessidade de se “repensar a inflexibilidade e rigidez curricular que norteiam as práticas dentro do espaço das Instituições de Ensino

Superior – IES” e compreender a especificidade de cada estudante no seu processo de construção do conhecimento para a inclusão de pessoas com autismo.

Essa flexibilidade é entendida, por outro lado, como uma vantagem da Educação a Distância. A flexibilidade se materializa na execução das tarefas assíncronas, que podem ser realizadas em tempo e espaço variados por diferentes estudantes, diferentemente das tarefas síncronas e provas presenciais, que obrigam os estudantes a estarem no mesmo espaço (virtual ou presencial) ao mesmo momento. A flexibilidade e a autonomia dos estudantes são oportunizadas pelo uso de ferramentas digitais, que, em termos pedagógicos, é o forte dessa modalidade de ensino. Em estudo bibliográfico e exploratório, Barroso e Souza (2018, p. 8) afirmam que

as atuais pesquisas sobre tecnologias digitais no ensino de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm demonstrado resultados persistentes no sentido de comprovar os benefícios das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas, sociais e emocionais.

Passerino (2005, p. 303) traz um elemento importante sobre os benefícios da tecnologia, ao destacar que a “mera inserção da tecnologia não é suficiente para promover mudanças” (PASSERINO, 2005, p. 303). O ambiente digital de aprendizagem é construído pela tríade de elementos tecnológicos, humanos e metodológicos, “incluindo todo o contexto sócio-histórico constituindo um todo sistêmico, e não apenas uma agregação de elementos isolados que podem ser recortados isoladamente” (PASSRINO, 2015, p. 305).

A modalidade EaD oportuniza flexibilidade na execução das atividades, possibilitando um ensino estruturado com programação à disposição dos estudantes desde o início de cada disciplina e informação antecipada sobre possíveis alterações. Além disso, conta com ferramentas digitais como principal recurso pedagógico, oportunizando a apresentação do conteúdo em diferentes formatos. Possibilita, também, que o estudante com sensibilidade sensorial possa estudar em um ambiente adequado às suas necessidades, como, por exemplo, no seu quarto. Soma-se a isso a mediação humana oportunizada pelos professores e/ou tutores presenciais.

Esses aspectos da modalidade EaD, dentre outros, podem atuar como facilitadores da aprendizagem de estudantes com TEA no ensino superior, pois condizem com as necessidades educacionais dos estudantes com TEA e outros que necessitam de antecipação da programação e acesso às alterações, flexibilidade de tempo e espaço para execução de tarefas, espaços livres de sobrecarga sensorial, mediação humana e

tecnológica para aprendizagem e interação social. Outro ponto consiste no fato de que a modalidade presencial possibilita, como já tratado, maior espaço de socialização entre pares e o corpo acadêmico, possibilitando a mediação dos professores de forma mais direta. Isso pode ser uma barreira para alguns, em função da vulnerabilidade social, assim como um facilitador para outros, como estímulo para o fortalecimento de laços, a aprendizagem social e um acompanhamento mais direto.

Independente da modalidade de ensino, é necessário que as singularidades das pessoas com TEA, e dos estudantes de modo geral, sejam respeitadas. Tanto a modalidade a distância quanto a presencial possibilitam o acolhimento das variações corporais e funcionais humanas, aumentando a autonomia dos estudantes, desde que estejam alicerçadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Para Bock et al. (2019, p. 14), é “relevante incorporar os princípios e diretrizes do DUA enquanto horizonte para implementação dos princípios da ética do cuidado”.

Quanto à área de conhecimento, o resultado mostra que a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito predominou entre os estudantes matriculados em 2016. O curso de Direito foi o mais procurado, seguido pelos cursos de Pedagogia, Engenharia Civil e Administração.

É importante informar que as áreas do conhecimento do Censo de Educação Superior (INEP, 2017) são instituídas pelo INEP e se diferem das áreas de outros órgãos do Ministério da Educação (MEC), como, por exemplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O INEP optou pela adoção da Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED – *International Standard Classification of Education*) para as estatísticas da Educação Superior, com algumas adaptações relacionadas aos cursos do Brasil. O motivo dessa adoção foi, dentre outros aspectos, a “necessidade da comparabilidade internacional das estatísticas brasileiras do ensino superior” (EUROSTAT, 2000, p. 4).

Não se conhece a motivação que leva os estudantes com TEA à escolha ou não por determinados cursos ou áreas de conhecimento. Futuros estudos podem investigar essa questão. Mas uma informação interessante que pode estar relacionada a esse índice é a questão da oferta de vagas, pois o Brasil se consagra como a nação com mais cursos de Direito do mundo todo, com mais de 1.240 cursos superiores de Direito (ABRIL, 2019). Os resultados dessa pesquisa mostram que, mesmo em percentual diferenciado, há

estudantes com TEA em todas as áreas elencadas no Censo do INEP referente ao ano de 2016. Isso leva à reflexão de que a busca por um curso em determinada área de conhecimento pode, também, ser influenciada pela diversidade de características pessoais dos estudantes e de motivações que possibilitam sua identificação com a área.

Essa diversidade de área de conhecimento também foi constatada por Sousa, Teixeira e Oliveira (2018, p. 49), que apresentam um gráfico com detalhamento dos tipos de deficiência de 10 cursos de graduação com maior número de matrículas de estudantes da Educação Especial sobre o Censo do INEP de 2016, no qual 74 estudantes com TEA estão matriculados em Engenharia, 45 em Direito, 71 em Ciência, 31 em Administração, 35 em Pedagogia, 11 em Gestão, 20 em Letras, 16 em Educação, 11 em Psicologia e 16 em Medicina.

Em relação à situação acadêmica dos estudantes com TEA de 2016, a grande maioria estava ativa em seus cursos, sendo menores os índices dos que estavam desvinculados ou com matrícula trancada, principalmente quando comparados com estudantes neurotípicos. Constatou-se, nas matrículas dos estudantes com TEA, que houve aumento nos três primeiros anos, e depois redução sucessiva. Já nas matrículas dos estudantes neurotípicos, houve aumento seguido de pequeno declínio e novamente aumento de trancamento ou desligamento. Constatou-se que a proporção de estudantes com TEA que trancam ou desistem é sistematicamente menor que a dos estudantes neurotípicos matriculados. Diante disso, conclui-se que há menor tendência dos estudantes com TEA trancarem ou desistirem, em comparação à população acadêmica neurotípica. Este é um dado interessante, pois pode ser indício de uma maior perseverança dos estudantes com TEA em seus objetivos, ainda que sejam necessários novos estudos de caráter mais qualitativo para confirmar essa suposição. Também destaca-se o dado de que já estão formados quase 10% (sem imputação) e 8% (com imputação) dos que ingressaram em 2011, indicando a possibilidade do sucesso acadêmico entre estudantes com TEA e sua entrada para o mundo do trabalho, ainda que este dado também exija estudos específicos para sua análise e para a compreensão dos sentidos implicados.

Há questões macroestruturais que envolvem o ensino superior que podem, também, ajudar a refletir sobre a questão da permanência ou desistência nos estudos. De acordo com Rocha (2002), as IES, assim como as escolas fundamentais e médias, são produzidas e produtoras de perspectivas macropolíticas do sistema capitalista de produção. Elas se

estruturam e se organizam no tempo e no espaço, com suas cadeiras enfileiradas, sua forma padronizada de ensino, dentro de uma lógica capitalista. Engendram, assim, um fazer pedagógico que torna os corpos dóceis, que controla o espaço e o tempo, que ao desconsiderar as diferenças perpetua a lógica homogeneizante, ao constituir uma subjetividade mecânica pautada em modelos e regras padronizadas, aprisionando o movimento e estimulando a competitividade e a produtividade. Esses elementos estruturais são essenciais para a formação de sujeitos produtivos e adequados ao convívio social. Sendo assim, é preciso mais que uma mudança metodológica para transformar esse sistema; é preciso entender o saber construído no cotidiano, suas contradições, as relações micro e macro que constroem significados e domesticam pensamentos e ações. Se não houver uma ruptura nesse padrão instituído, continuarão altos os índices de trancamento e cancelamento de curso pelos estudantes, pois o sistema é exclusor em suas exigências sub-reptícias (ROCHA, 2002).

Nesta direção macroestrutural, pensar sobre o ensino voltado para pessoas com deficiência é ainda mais desafiador. Castro e Almeida (2014) defendem que ainda há uma insuficiência nas propostas inclusivas das IES, que concentram seus esforços mais no acesso, mantendo, assim, as dificuldades de permanência. Santos et al. (2017, p. 75) esclarecem que “perante as características e demandas de cada contexto institucional, cultural e social, pode haver mudanças na percepção e nas atitudes que levam à evasão dos estudantes”.

Ao considerar que o número maior de matrículas está nas IES privadas, pode-se inferir que a oferta de bolsas parciais ou integrais seja um facilitador para a permanência desses estudantes no ensino superior, principalmente os de baixa renda, que não podem sustentar os custos dos cursos das IES privadas. Em estudo para verificar o efeito da concessão de bolsas do PROUNI e FIES na contenção da evasão, realizado por Silva e Santos (2017), concluiu-se que o PROUNI se apresenta como a política mais eficaz na contenção da evasão do que o FIES.

O fato de os estudantes com TEA terem a propensão de permanecer no ensino superior mais que os estudantes neurotípicos é um dado interessante para ser investigado em uma futura pesquisa qualitativa. A questão da permanência parece ser, para o estudante com TEA, que conquistou uma vaga na universidade, um desafio que consegue ultrapassar mesmo com as barreiras existentes, como, por exemplo, o ruído excessivo e a

sensibilidade sensorial (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); o desagrado com multidões (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); a realização de trabalhos em grupo (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016); o *bullying* (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014), dentre outros. É sabido que a acessibilidade atitudinal é um facilitador essencial no processo acadêmico dos estudantes com TEA no ensino superior, visto que ela se relaciona ao respeito, ao acolhimento e ao cuidado.

Considerações finais

O cenário brasileiro da educação superior proporcionou, por meio de dispositivos legais, a democratização do acesso às pessoas com deficiência e o fortalecimento de ações com vistas à sua permanência no ensino superior. Nesse contexto, o processo de inclusão das pessoas com TEA se caracteriza positivamente como um desafio, por um lado, e um sucesso, por outro, como mostram os números (ROCHA et al., 2018). No entanto, é preciso destacar que essas políticas inclusivas estão sob forte ameaça com a mudança da política pública do Governo Federal a partir das eleições de 2018. Os avanços até aqui conquistados podem ser revertidos, caso prossiga o ataque às universidades feito pelo novo governo.

Existe, então, um duplo desafio. O primeiro é de ordem macro, relacionado à lógica das políticas públicas atuais. O outro é de ordem interna, pois é preciso melhorar ainda mais as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência. É possível que algumas estratégias sejam necessárias como facilitadoras dessas dimensões como, por exemplo, a dilatação do tempo para a prova e atividades, a utilização de Tecnologia Assistiva (TA) no apoio à escrita, o uso de informações visuais e comunicação objetiva, o não uso de linguagem figurativa, a eliminação de barreiras que provoquem desconforto sensorial, o aviso prévio sobre as mudanças na programação/cronograma, dentre outros facilitadores (FERRARI, 2016).

Com o intuito de contribuir para a construção de posicionamentos que busquem garantir a ampliação de direitos, a participação equitativa e a acessibilidade de estudantes com autismo na IES, objetivou-se com esta pesquisa o mapeamento do perfil socioacadêmico de estudantes com TEA que compõe o Censo do INEP do ano de 2016. Com isso, pretendeu-se trazer, por meio da análise das categorias administrativas,

modalidade de ingresso, área de conhecimento, cursos, situação acadêmica e permanência, as zonas de forças e de fragilidades.

Na análise dos dados obtidos pelo Censo do Ensino Superior, conclui-se que há um crescente aumento de estudantes com TEA no ensino superior de 2011 a 2013, provavelmente impulsionado pela expansão de cursos de graduação e pelas políticas públicas voltadas ao ensino superior como, por exemplo, a lei que garante reserva de vagas para pessoas com deficiência, os programas de bolsas de estudo e financiamento estudantil, dentre outras. Contraditoriamente, houve uma pequena queda em 2014 e 2015 e estabilização das matrículas em 2016, o que faz pensar que essas ações governamentais não foram suficientes, nesse período, no sentido de garantir aumento de acesso a esses estudantes no ensino superior. Pressupõe-se que os reflexos da materialização das ações afirmativas, do aumento de reserva de vagas, da constituição dos Núcleos de Acessibilidade nas IES, dentre outras, principalmente voltadas às IES públicas, serão percebidos em período posterior ao ano de 2016, havendo necessidade de continuidade desta pesquisa e de outras com o uso de metodologia qualitativa para o aprofundamento dos dados obtidos.

Há limitação neste estudo, principalmente no tocante à amostra – por ser uma parte da população acadêmica brasileira na qual aparecem discrepâncias nos dados do INEP –, o que trouxe desdobramentos para o recorte da pesquisa e para a escolha da metodologia. Todavia, acredita-se que a partir dos dados e das discussões apresentadas neste artigo, no qual fica clara a zona de fragilidade, será possível orientar a importância de um melhor preenchimento dos formulários sobre pessoas com deficiência por parte das IES e um maior controle desses dados por parte do INEP. Também pode trazer desdobramentos para a elaboração de políticas públicas e contribuir para reflexões e maior investimento para a acessibilidade desse grupo na área educacional. Faz-se necessário aumentar o volume de pesquisas nessa área no Brasil, pois dada a dimensão da problemática, ainda é pequena a produção brasileira sobre o tema (CINTRA; JESUINO; PROENÇA, 2011; PAULA et al., 2011). Sugere-se que outros estudos sejam realizados no seguimento deste aqui apresentado, tendo como base o Censo do Ensino Superior, realizado anualmente, por se caracterizar como um importante levantamento estatístico educacional brasileiro para verificar a evolução da condição de pessoas com TEA nas IES e sua relação com o contexto social, político e econômico do país.

O aprimoramento das políticas, o cumprimento das normativas legais, bem como o acolhimento e o cuidado, requerem atitudes inclusivas, necessárias para que haja oportunidades de acesso e condições de aprendizagem igualitárias, e para que sejam respeitadas as especificidades educacionais das pessoas com deficiência no ensino superior.

Referências

ABRIL. **Guia do Estudante**. São Paulo: Editora Abril, 2019. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Transtornos Mentais DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDERSON, Anastasia; STEPHENSON, Jennifer; CARTER, Mark. A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. **Research in Autism Spectrum Disorders**, [s. l.], v. 39, p. 33-53, 2017. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946717300521>. Acesso em: 27 maio 2017.

ANDIFES. FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Uberlândia: 2019. Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BARGIELA, Sarah; STEWARD, Robyn; MANDY, William. The Experiences of Late-diagnosed Women with Autism Spectrum Conditions: An Investigation of the Female Autism Phenotype. **Journal of autism and developmental disorders**, [s. l.], v. 46, n. 10, p. 3281–94, 2016. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27457364>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BARROSO, Denise Araújo; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro De. O uso das tecnologias digitais no ensino de pessoas com autismo no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. São Carlos, UFSCar, 2018. **Anais eletrônicos CIET EnPED**. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/156/151/>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BLACK, Robert D.; WEINBERG, Lois A.; BRODWIN, Martin G. Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. **Exceptionality Education International**, [s. l.], v. 25, p. 1–16, 2015. Disponível em: <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol25/iss2/2>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; Nuernberg, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de educação a distância. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32 (Publicação Contínua), p. 1–18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34504/html_1>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, 23/12/1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial**, 21/12/1999, p. 10. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Decreto no 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial**, 18/11/2011, p. 5, edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Lei 12.020 de 27 de agosto de 2009. Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. **Diário Oficial**, 8/08/2009, p. 1. (2009b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12020.htm>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa/MEC nº 23, de 01 de Dezembro de 2010. Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, [...] e outras disposições. **Diário Oficial da União**, nº 249, Brasília, 29/12/2010, Seção 1, p. 31-36. Disponível em: [http://www.semesp.org.br/porta/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA N 23 -1-12-10.pdf](http://www.semesp.org.br/porta/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA_N_23_-1-12-10.pdf). Acesso em: 3 fev. 2019.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30/08/2012, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 07/07/2015, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 maio. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, 29/12/2016, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 8 jun. 2017.

BRASIL. Decreto 9.034 de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, 24/04/2017, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm. Acesso em: 28 maio. 2017.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/03.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

CINTRA, Rosana Gonçalves Gomes; JESUINO, Mirtes dos Santos; PROENÇA, Michele Alves Muller. As possibilidades da EaD no processo de inclusão no ensino superior da pessoa com autismo: um estudo de caso. **Revista de Educação**, v. 14, n. 17, 2011. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1810>. Acesso em: 27 maio. 2017.

CLAIBORNE, Lise Bird. et al. Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? **International Journal of Inclusive Education**, [s. l.], v. 15, n. 5, p. 513–527, 2011. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903131747>. Acesso em: 24 maio. 2019.

EUROSTAT. **Áreas de Formação e treinamento**: manual de classificação. [s.l.: s.n.]. EUROSTAT/UNESCO/OCDE, 2000. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FERRARI, Juliana Barbosa. Inclusão de um estudante autista no Ensino Superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, São Carlos, 2016. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no->

ensino-superior%2C-um-relato-de-experiencia-na-ufpr-litoral. Acesso em: 8 jun. 2017.

GELBAR, Nicholas W.; SMITH, Isaac; REICHOW, Brian. Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Programs. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 44, n. 10, p. 2593-2601, 2014. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24816943>. Acesso em: 27 maio 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014** - Notas Estatísticas. MEC/INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 27 maio 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados: Censo de Educação Superior - 2014**. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados#>. Acesso em: 28 maio. 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Notas Estatísticas. MEC/INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 27 maio 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados: Censo da Educação Superior 2016**. MEC/INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdado>. Acesso em: 4 mar. 2018.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2003.

MUCCINI, Patrícia. **Estudantes com Surdocegueira na Universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica**. 2017. Universidade Federal de Santa Catarina, [s. l.], 2017. Disponível em: www.bu.ufsc.br. Acesso em: 4 mar. 2018.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 477–509, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 out. 2017.

PASSERINO, Liliana Maria. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Univerisade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13081%0Ahttp://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13081/000634298.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 mar. 2018.

PAULA, Cristiane Silvestre de. et al. Autism in Brazil: perspectives from science and society. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 2–5, 2011. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21390445>. Acesso em: 4 mar. 2018.

RANDO, Heather; HUBER, Mary J.; OSWALD, Gina R. An Academic Coaching Model Intervention for College Students on the Autism Spectrum *Journal of Postsecondary Education and Disability*. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, [s.l.], v. 29, n. 3, p. 257-262, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123790.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

ROBERTSON, Scott Michael. Neurodiversity, Quality of Life, and Autistic Adults: Shifting Research and Professional Focuses onto Real-Life Challenges. **Disability Studies Quarterly**, [s.l.], v. 30, n. 1, p. 21, 2010. Disponível em: <http://dsq-sds.org/article/view/1069/1234>. Acesso em: 9 jun. 2017.

ROCHA, B. R. et al. Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com T.E.A nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. **Revista Educação em Foco**, [s. l.], n. 09, 2018. Disponível em: http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/014_UNIVERSITÁRIOS_AUTISTAS_CONSIDERAÇÕES_SOBRE.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

ROCHA, Marisa Lopes. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 185-207.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROSSETTO, Cristina Botti de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791–821, 2015.

ROSSETTO, Cristina Botti de Souza; GONCALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, set. 2015.

SANTOS, Bettina Steven dos. et al. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n.1, p. 73-94, jan/abr. 2017.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, [s.l.], v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4083/3594>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SILVA, Adriano Maniçoba; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior**. 2014. 242 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 60, p. 197-214, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23590>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SILVA, Solange Cristina da et al. **Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior**: analisando dados do INEP. No prelo, [s. l.], 2019.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Compreensão do Transtorno do Espectro Autista: um campo em disputa. In Gattino, Gustavo Schulz; Reis, Claudia Schaun (org.). **Musicoterapia & autismo**: campos de comunicação e afeto. Florianópolis: Forma & Conteúdo Comunicação Integrada, 2019, p. 30-60.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. Expansão da educação especial superior: cenários no Brasil e no Rio Grande do Norte. **Di@logus**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 32-62, 2018. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tS7XnRsAJn4J:revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Revista/article/view/8077+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 fev. 2019.

TIPTON, Leigh Ann; BLACHER, Jan. Brief report: autism awareness: views from a campus community. **Journal of Autism e Developmental Disorders**, [s.l.], v. 44, n. 2, p. 477-83, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23881093>. Acesso em: 14 fev. 2019.

TOOR, Nicky; HANLEY, Terry; HEBRON, Judith. The facilitators, obstacles and needs of individuals with autism spectrum conditions accessing further and higher education: a systematic review. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, [s. l.], v. 26, n. 02, p. 166-190, 2016. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S2055636516000215/type/journal_article. Acesso em: 14 fev. 2019.

VALLE, Jan; CONNOR, David. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JUNIOR, Jorge (Orgs.). **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 19-56.

Correspondência

Solange Cristina da Silva – Universidade do Estado de Santa Catarina. Av. Me. Benvenuta, 2007 - Itacorubi. CEP: 88035-901. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)