

## Políticas públicas para inclusão no ensino superior: relato de uma experiência com uma estudante transexual e com Transtorno do Espectro Autista

*Public policies for inclusion in higher education:  
case report of a transsexual student with Autistic Spectrum Disorder*

*Políticas públicas para inclusión en la enseñanza superior:  
relato de una experiencia con una estudiante transexual y con Trastorno del Espectro Autista*

Bárbara Battistotti Vieira<sup>1</sup>  
Universidade Federal da Grande Dourados

Regina Basso Zanon<sup>2</sup>  
Universidade Federal da Grande Dourados

**Resumo:** O presente estudo busca problematizar a implementação de políticas públicas para inclusão no ensino superior brasileiro, a partir do relato de experiência com uma estudante universitária transexual e com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. O estudo é de natureza qualitativa e exploratória, e os dados foram coletados a partir de entrevistas. As principais dificuldades reportadas foram a falta de formação específica de docentes e adaptações didático-pedagógicas, e a não implementação de um Plano de Ensino Individualizado. A psicoterapia, o núcleo de acessibilidade e inclusão da Universidade e as mediações da coordenação do curso contribuíram para reduzir as barreiras para a inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão. Ensino Superior. Transtorno do Espectro Autista.

**Abstract:** The present study seeks to problematize the implementation of public policies for inclusion in Brazilian higher education based on the report of an experience with a transsexual university student diagnosed with autistic spectrum disorder. The study is qualitative and exploratory in nature and data were collected from interviews. The main difficulties reported were the lack of specific training for teachers and didactic-pedagogical adaptations, and the failure to implement an individualized teaching plan. Psychotherapy, the university's accessibility and inclusion center, and the course coordination mediations contributed to reducing barriers to inclusion.

**Keywords:** Inclusion. Higher Education. Autistic Spectrum Disorder.

**Resumen:** El presente estudio busca problematizar la implementación de políticas públicas para inclusión en la enseñanza superior brasileña a partir del relato de una experiencia con una

<sup>1</sup> Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFGD). Universidade Federal da Grande Dourados. Graduanda em Psicologia. Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: [barbarabattisotti2@gmail.com](mailto:barbarabattisotti2@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1669242985856096>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3389-9863>.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS. Universidade Federal da Grande Dourados. Professora Adjunta do Curso de Psicologia, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: [reginazanon@ufgd.edu.br](mailto:reginazanon@ufgd.edu.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3752692590223586>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9025-3391>.

estudiante universitaria transexual y con diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista. El estudio es de naturaleza cualitativa y exploratoria, y los datos fueron recopilados a partir de entrevistas. Las principales dificultades reportadas fueron la falta de formación específica de docentes y adaptaciones didáctico-pedagógicas, y la no implementación de un Plan de Enseñanza Individualizado. La psicoterapia, el núcleo de accesibilidad e inclusión de la Universidad y las mediaciones de la coordinación del curso contribuyeron para reducir las barreras hacia la inclusión.

**Palabras clave:** Inclusión. Enseñanza superior. Trastorno del espectro autista.

---

**Recebido em:** 25 de março de 2023

**Aceito em:** 02 de maio de 2023

---

## Introdução

Apesar dos avanços em termos de legislação e políticas públicas, a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior brasileiro permanece como um grande desafio a ser solucionado e operacionalizado pela comunidade acadêmica. Neste trabalho, objetivamos problematizar a implementação de políticas públicas para inclusão no ensino superior brasileiro, a partir de elementos de um caso referente a uma estudante de uma universidade pública brasileira, que possui o diagnóstico de TEA e é transexual. Buscamos, assim, investigar a percepção dela e amplificar a sua voz sobre experiências marcantes no cotidiano universitário.

Trata-se de um relato de uma experiência com a estudante universitária, realizada em contexto de atendimento junto ao Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LABSPA) da UFGD, sendo o seu processo de ingresso e permanência no ensino superior uma questão trabalhada, colaborativamente, em diferentes contextos e segmentos da Universidade, em parceria com a família. O estudo é de natureza qualitativa e exploratória e os dados foram coletados a partir de entrevistas com o objetivo de compreender a implementação das políticas de acessibilidade e inclusão no ensino superior, a partir da percepção da própria estudante.

Para atender os objetivos propostos, o texto foi organizado a partir de quatro pontos principais: 1) apresentação breve das legislações e políticas públicas para inclusão e acessibilidade no Brasil, com o foco no ensino superior; 2) caracterização do contexto da Instituição de Ensino Superior (IES), em que a participante do estudo se encontra matriculada, com destaque para o Núcleo de apoio para estudantes, Público Alvo da Educação Especial (PAEE); 3) exposição de elementos do caso atendido no LABSPA, e os resultados e discussões da entrevista realizada com a participante; e 4) conclusões.

## Legislação e políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (BRASIL, 2015), garantem que todos os indivíduos devem ter acesso à Educação em todos os níveis e modalidades de ensino, portanto, nenhuma pessoa deve ser excluída em decorrência de suas características individuais, em respeito às diversidades humanas. Em 2005, o “Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir” foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Superior (SESu), com o objetivo de

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, delimitou as ações para a Educação Especial nas universidades:

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços, a fim de promover a acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2008, p. 17).

Além disso, destaca-se a Lei nº 13.409/16, que altera a reserva de vagas em IES para pessoas com deficiência (PCD) a partir de 2018. Tal política pública, que prevê cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino técnico e superior, contribuiu para um crescimento expressivo no número de estudantes PAEE matriculados nas IES brasileiras (informações detalhadas sobre a inclusão e a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior podem ser acessadas em Mendes (2022)). Esse fato, ainda recente, evidencia a importância de se investigar como a inclusão desses alunos vem acontecendo nas diferentes instituições. O artigo 3º da Lei 15.409/16 preceitua-se que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016, p. 1).

No Brasil, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência, conforme a Lei 12.764 (BRASIL, 2012). O TEA é um transtorno muito prevalente e que se torna cada vez mais comum. De acordo com a rede *Autism and Developmental Disabilities Monitoring* (ADDM), um programa de vigilância com pais ou responsáveis de crianças de oito anos que residiam nos Estados Unidos em 2020, a prevalência do transtorno é de uma em 36 crianças, sendo quatro vezes mais prevalente em meninos (MAENNER *et al.*, 2023).

De acordo com o modelo biomédico, e com as sintetizações dos principais manuais diagnósticos vigentes (DSM-5-TR, 2022; CID-11, 2022), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em diferentes contextos, incluindo prejuízos na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos verbais e não verbais, com fins de interação social e habilidades relacionais. Há também a presença de padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e repetitivos, e indivíduos com TEA podem apresentar movimentos estereotipados e repetitivos, hipo ou hipersensibilidade sensorial (DSM-5-TR, 2022).

O TEA pode ser classificado em 3 níveis de gravidade, definidos a partir da necessidade de suporte do indivíduo: Nível 1 (Requer suporte); Nível 2 (Requer suporte substancial); e Nível 3 (Requer muito suporte substancial). Devido à sua natureza neurodesenvolvimental, indivíduos com TEA possuem conectividades e atividades atípicas em algumas áreas cerebrais, bem como diferenças neuroanatômicas no lobo frontal, hipocampo e cerebelo, e alterações neuroquímicas dos neurotransmissores serotonina e dopamina. Sendo assim, a etiologia do transtorno é multifatorial, levando em consideração fatores neurobiológicos e genéticos (DSM-5-TR, 2022).

Por outro lado, em um modelo social da deficiência, e apoiados em uma perspectiva vigotskiana, compreendemos que a deficiência se estabelece como uma limitação a ser superada no meio social a partir das limitações do ambiente, e não de limitações intrínsecas à deficiência, como pontua o autor sobre a educação formal de crianças cegas:

[...], a tarefa não é tanto de educação dos cegos como de reeducação dos videntes. É necessário mudar a atitude dos videntes em relação à

cegueira e ao cego. A reeducação dos videntes constitui uma tarefa social e pedagógica de enorme importância (VIGOTSKY, 2022, p. 125).

Trata-se, assim, de entender a deficiência não como um defeito, mas como um “[...] potencial qualitativamente diferenciado de desenvolvimento que a deficiência proporciona” (FARIA *et al.*, 2021, p. 07). Nesse ínterim, superar uma deficiência é, na realidade, superar limitações sociais que prejudicam o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo. Sobre esses aspectos, adaptações nas atitudes, espaços e currículo são fundamentais para romper com as barreiras que impedem a inclusão escolar. Como exemplo de práticas inclusivas legalmente garantidas pelas políticas públicas, citamos a presença de um acompanhante especializado, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do profissional de apoio e das adaptações curriculares, que podem ser sistematizadas em um Plano de Ensino Individualizado (PEI).

De fato, o aluno com TEA tem o direito de ter um acompanhante especializado (Lei Nº 12.764, 2012), que na prática costuma ser chamado de professor acompanhante, auxiliar pedagógico, acompanhante educacional, professor de apoio pedagógico, acompanhante terapêutico etc. (MAYER *et al.*, 2019). Além do professor regente e do acompanhante especializado, temos também o profissional de apoio (Lei nº 13.146/15), que é definido como uma pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, atuando em diferentes espaços e atividades escolares, compreendendo todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas (BRASIL, lei nº 13.146/15, Art. 3º).

Ainda, estudantes universitários com TEA têm direito a frequentar o AEE, uma vez que a educação especial se realiza em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2009). Porém, cabe mencionar que a oferta do AEE para estudantes com deficiência, embora esteja prevista nas políticas públicas brasileiras, ainda não é amplamente divulgada e disponibilizada no Ensino Superior (EVARISTO; ASNIS; CARDOSO, 2022). Do mesmo modo, os estudantes com TEA têm direito a um currículo adaptado, que costuma ser sistematizado num PEI – um plano que visa atender às individualidades dos estudantes, no que se refere às suas dificuldades e potencialidades/recursos, bem como às características do seu contexto. Sendo assim, o modelo de plano centrado no estudante passou a identificar as necessidades deste e possibilitar o oferecimento de um ensino correspondente às suas demandas (TANNÚS-VALADÃO, MENDES, 2018).

## Inclusão de estudantes com TEA no ensino superior: especificidades da Universidade Federal da Grande Dourados

Sobretudo a partir da década de 1990, a presença de pessoas com deficiência no ensino superior se intensificou, como resultado de políticas públicas pensadas para promover o acesso, a permanência e o bom desempenho acadêmico dessa população (CABRAL, 2018). Da Silva *et al.* (2020), ao mapear o perfil dos estudantes TEA no ensino superior brasileiro, baseado em dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), sinalizam que havia 546 estudantes autistas no ensino superior, sendo a maioria do sexo masculino (61,5%) e uma minoria do sexo feminino (38,5%).

No ensino superior, pessoas com deficiência (PCD), como as pessoas com TEA, podem enfrentar dificuldades diversas. Destacam-se algumas barreiras principais: as arquitetônicas, que dizem respeito àqueles espaços físicos pensados de maneira a impedir que a PCD se locomova com segurança e de forma independente no campus (1); as comunicacionais, sendo as dificuldades de acesso às informações disponibilizadas pela universidade (2); as pedagógicas, que estão relacionadas aos métodos de ensino e materiais didáticos inadequados (3); e, por fim, as atitudinais, que dizem respeito às atitudes de preconceito de colegas e professores em relação à PCD (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Ao revisar a literatura sobre o processo de inclusão no ensino superior, Da Silva *et al.* (2018) identificam o papel do professor como basal na maioria dos estudos acessados, sendo o docente o elo principal na cadeia de apoio ao estudante PAEE. Ainda, mencionam como imprescindível que a formação sobre inclusão se estabeleça como uma formação continuada, para além de cursos pontuais.

Dentre os desafios para a docência, além da formação continuada, enquadra-se a formação inicial dos professores para o exercício da docência, visto que o tema da inclusão na educação nem sempre é abordado como conteúdo (ANTUNES; AMORIM, 2020). Além disso, Antunes e Amorim (2020) ressaltam as dificuldades orçamentárias das políticas de inclusão no ensino superior. Em estudos que investigaram a percepção de estudantes com TEA no ensino superior (AGUILAR; RAULI, 2020; OLIVEIRA; ABREU, 2019; SANTOS *et al.*, 2020), dois pontos em comum se destacam: a importância da capacitação dos docentes e a importância de escutar a percepção daqueles que são o público-alvo das políticas de inclusão.

Entre os obstáculos enfrentados pelos discentes identificados nos estudos supramencionados, se destacam os métodos pedagógicos rígidos e empecilhos para as adaptações didático-pedagógicas e curriculares, a falta de compreensão em relação às especificidades do TEA pela comunidade acadêmica e as alterações provenientes da condição,

como a dificuldade para manter um foco, sobrecarga sensorial e emocional, e dificuldades nas interações sociais. Ainda, Oliveira e Abreu (2019) destacam que os interesses específicos dos estudantes com TEA podem ser instrumentalizados em atividades acadêmicas que possibilitem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O percentual de estudantes com deficiência regularmente matriculados no ensino superior representa um número de 0,45% do total de 8 milhões de matrículas (BRASIL, 2016). Em âmbito local, no Mato Grosso do Sul, existem 522 estudantes PAEE matriculados em instituições públicas de ensino superior, sendo 50 estudantes na rede estadual, 492 em instituições federais e 30 na estadual (INEP, 2017). Entretanto, ainda que as políticas públicas para a inclusão no ensino superior tenham repercutido num aumento de estudantes PAEE nas IES, existem obstáculos a serem superados *in loco*.

No contexto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no período de 2007 a 2014, o Laboratório de Acessibilidade e Práticas Inclusivas (LAPEI) foi o principal contexto/espço institucional responsável por apoiar e garantir o acesso e permanência dos estudantes PAEE na UFGD (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018). Em 2015, após uma reestruturação administrativa, o Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC) se estabeleceu como responsável pela execução e acompanhamento das políticas de acessibilidade e inclusão na Universidade. O NuMIAC é um órgão suplementar à Reitoria, que visa implementar um serviço de orientação acadêmica e profissional para estudantes universitários com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dentre as ações coordenadas pelo NuMIAC, destacam-se as de promoção da acessibilidade arquitetônica, de comunicação, nos sistemas de informações, materiais didáticos e pedagógicos. Nozu, Bruno e Cabral (2018) indicam que no ano de 2017 havia 42 matrículas de estudantes autodeclarados como PAEE na UFGD, o que representa um aumento significativo, considerando que no ano de 2012 havia 16 matrículas de estudantes do mesmo grupo. Ressaltamos que as ações realizadas por esse órgão de apoio aos estudantes PAEE, em especial aquelas de formação e sensibilização da comunidade acadêmica geral, quanto às necessidades desses estudantes, são indispensáveis para a efetivação da inclusão no ensino superior.

Pensar o processo de inclusão de pessoas com TEA no ensino superior, requer entender o TEA na vida adulta, e com isso também o atravessamento de temas específicos relevantes à faixa etária, como é o caso da orientação sexual e sexualidade. Sobre esse aspecto, existem trabalhos pioneiros que investigam pessoas com TEA na comunidade transexual e com disforia de gênero, como os estudos de Bejerot e Eriksson (2014) e Van der Miesen *et al.* (2018), Øien, Cicchetti e Nordahl-Hansen (2018) e George e Stokes (2018).

Øien, Cicchetti e Nordahl-Hansen (2018), em uma revisão sistemática da literatura sobre disforia de gênero, sexualidade e TEA, encontram 47 artigos sobre o tema e indicam um crescimento significativo nos estudos sobre a temática na última década, especialmente a partir de 2015. George e Stokes (2018), buscaram comparar a disforia de gênero entre 90 homens e 219 mulheres com TEA e 103 homens e 158 mulheres sem TEA. Seus resultados indicam que indivíduos com TEA são mais diversos nas suas identidades de gênero que a população geral.

Destaca-se uma nota conjunta da *Autistic Self Advocacy Network* (ASAN), *National Center for Transgender Equality* (NCTE) e da *LGBTQ Task Force* intitulada “Os direitos de pessoas autistas transgêneros e não conformistas de gênero”. Na referida nota, a autonomia, dignidade e autodeterminação de pessoas autistas não cisgênero é defendida, dado que, como pontuam os autores, existem cuidadores, profissionais de saúde e membros da família de pessoas autistas que negam sua identidade de gênero, justificando, inclusive, a partir do entendimento de que autistas não são capazes de entender o seu próprio gênero, tomar decisões sobre como expressá-lo ou que o fato de não se identificarem com seu gênero é um sintoma do transtorno.

Essa problemática indica a necessidade de maior aprofundamento nas experiências de pessoas adultas transexuais e com TEA. Como alertado na nota da *ASAN*, *NCTE* e *LGBTQ Task Force*, a falta de conhecimento e preconceito podem agravar as dificuldades cotidianas que pessoas com TEA já enfrentam numa sociedade não inclusiva, podendo impactar no estado de saúde mental dessas pessoas.

Assim, evidencia-se a importância do acolhimento psicoterápico das angústias relacionadas ao corpo que, como apontado por Barros, Lemos e Ambiel (2019), quando aliadas a ações da rede de suporte psicossocial, podem resultar na melhoria da qualidade de vida da pessoa transexual. Dentro dessa rede, inclui-se o papel das instituições de educação no cuidado com o/a estudante.

A revisão da literatura mostrou que, como resultado dos avanços nas políticas públicas para inclusão nas instituições de ensino superior brasileiras, observa-se um aumento significativo de PAEE nas universidades, o que evidencia a importância e necessidade de estudos que se dediquem a entender a inclusão a partir das experiências desses estudantes do ensino superior. Somado a isso, identifica-se um crescente interesse da comunidade acadêmico—científica sobre TEA em mulheres adultas, sendo, portanto, uma área de pesquisa ainda incipiente.

Nesse sentido, à luz das políticas públicas de inclusão brasileiras e das especificidades da UFGD, o presente estudo busca problematizar a implementação de políticas públicas para inclusão no ensino superior brasileiro, a partir de elementos do relato de uma estudante universitária transexual e com diagnóstico do TEA. A seguir, apresentaremos detalhes metodológicos e, em seguida, elementos da experiência e do caso em questão.

## Método

Optou-se por realizar um estudo de caso de cunho exploratório e de natureza qualitativa que, conforme indica Minayo (1999), é aquele que “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (p. 57).

Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, elaborada especificamente para o presente estudo, contendo seis questões/eixos principais: 1) No geral, como você percebe os esforços para inclusão e acessibilidade dentro da UFGD? (Ex.: Identificar possíveis problemas na acessibilidade, de infraestrutura, posturas e comunicação, núcleos de apoio, características dos espaços, como sala de aula, Restaurante Universitário etc.); 2) Como você percebe que os professores e os colegas lidam com o seu autismo? O que eles aparentam saber sobre? (Ex.: São compreensivos? Buscam aprender sobre? Os professores buscam adaptar o material para contemplá-la?); 3) Você percebe ações por parte de professores e colegas que se configuram como uma barreira para sua aprendizagem e bem-estar na universidade? (Ex.: método de avaliação, sistematização de conteúdo, trabalho em grupo); 4. Você já foi discriminada no ambiente universitário por ser autista? Se sim, como essa experiência te impactou?; 5) Você gostaria que algo fosse diferente na sua experiência no contexto universitário? Que adaptações você considera importantes de serem feitas para melhorar a sua experiência na universidade?; e 6.) Alguma vez já precisou de apoio e buscou o Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NUMIAC) da UFGD ou algum outro responsável? Como sua demanda foi recebida? (Eles já sabiam dela? Ela foi até lá buscar saber sobre? Tem o preparo formativo para lidar com alunos com TEA? A entrevista foi administrada pelas duas autoras nas dependências do LABSPA e, posteriormente, foi analisada qualitativamente, sendo a caracterização da participante, aqui denominada de A., e as demais informações apresentadas a seguir. Destaca-se, ainda, que algumas informações da história clínica da participante foram omitidas ou adaptadas, a fim de preservar a sua identidade e/ou atender os propósitos das autoras, porém preservando o conteúdo dos relatos e experiências.

## Relato de experiência com A.

A. é uma jovem de 20 anos, estudante de um curso de licenciatura na UFGD. É uma mulher transexual e teve um diagnóstico tardio de TEA, realizado em 2022. Tem hipersensibilidade a sons e, por isso, faz uso constante de fones de ouvido, e apresenta seletividade e rituais relacionados à alimentação, o que a impossibilita de se alimentar na universidade, por exemplo. Se destaca pela notável inteligência e tem forte interesse em Astrobiologia, tendo como hiperfoco temas derivados dessa área. Além disso, manifestou interesse em ser professora de escola no futuro, o que evidencia a essencialidade do ensino superior na sua trajetória pessoal. A. iniciou a psicoterapia no LABSPA em 2023, após encaminhamento da coordenadora de seu curso de origem, e está sendo acompanhada no Estágio Supervisionado Específico pela primeira autora do trabalho, com supervisão da segunda.

Para A., comunicar suas dificuldades relacionadas ao TEA é custoso, o que faz com que ela não externalize algumas de suas necessidades de adaptação em sala de aula. Comportamento bastante característico do TEA, considerando que o transtorno pode trazer prejuízos significativos na qualidade das interações sociais. Quanto à sua percepção geral dos esforços para inclusão e acessibilidade dentro da UFGD, A. menciona que, em termos de infraestrutura, encontra dificuldades para se localizar no campus, por isso sugere que mapas de sinalização dos blocos e salas podem ajudar, o que ela relata já existir no prédio de sua faculdade. Tal dificuldade evidencia a barreira arquitetônica que uma PCD pode enfrentar no ensino superior (CASTRO; ALMEIDA, 2014), visto que a organização física da instituição dificulta a locomoção segura e independente de pessoas com TEA, cujo processamento sensorial é alterado. Sobre esse aspecto, a participante relata, ainda, que se desorganiza quando os docentes cancelam aulas ou mudam de sala próximo ao horário de início previamente acordado entre estudantes e professores. Destaca-se a importância da previsibilidade na rotina de uma pessoa com TEA, dado que antecipar acontecimentos pode reduzir a ansiedade e aumentar o sentimento de segurança.

Compreendemos que, mesmo com o estabelecimento de um cronograma, imprevistos são possíveis e, por isso, é importante desenvolver, em contexto de psicoterapia, estratégias para A. lidar com situações imprevistas, do mesmo modo que se faz pertinente trabalhar com professores a importância da comunicação clara e objetiva sobre as mudanças para A., o mais brevemente possível. Sendo essa última tarefa uma das atribuições e potencialidades do NuMIAC/UFGD, dado que, conforme o Decreto nº 7.611/2011, os núcleos de acessibilidade têm por objetivo “eliminar barreiras físicas, **de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico** e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, grifos nossos). Ademais, A. destaca que o fato de cada professor ter um padrão de avaliação e métodos de ensino se configura como um dificultador (ex.: usos

de diferentes plataformas de ensino e caminhos para comunicação). Com relação à maneira como os professores e colegas lidam com o TEA, A. pontua que apenas um professor, pai de um filho autista, aparenta saber um pouco mais sobre o transtorno e, por isso, tem maior sensibilidade. Por exemplo, em um determinado momento, esse professor a questionou se fazer trabalho em grupo a deixava desconfortável e permitiu que ela fizesse os trabalhos sozinha.

Da Silva *et al.* (2018) destacam o papel do professor como basal no processo de inclusão no ensino superior e, em concordância com Faria *et al.* (2021), indica-se uma compreensão da função do docente enquanto um promotor do desenvolvimento, que deve levar em consideração, em suas estratégias de ensino, o nível de desenvolvimento de cada estudante, propiciando condições para que a aprendizagem ocorra. Apesar da centralidade desse papel, não é razoável propor que as ações sejam focalizadas apenas no professor, dado que o êxito educacional do estudante PAEE é responsabilidade conjunta de toda a comunidade acadêmica e, portanto, do núcleo de apoio ao estudante PAEE, dos gestores, técnicos e demais estudantes.

Quanto às ações por parte de professores e colegas, que se configuram como barreiras para sua aprendizagem, A. menciona que não se incomoda com o método de avaliação realizado por meio de provas objetivas, mas afirma ter dificuldade com conteúdos que fogem de seu hiperfoco, o que traz dificuldades para concentração durante a aula. Ainda, relata que a maneira como o conteúdo é sistematizado também prejudica seu aproveitamento e aprendizado, destacando a sua preferência por aprender a partir de esquemas visuais (mapas, figuras, gráficos, vídeos) e, por outro lado, sua dificuldade em realizar leitura de textos longos. Dessa forma, em conformidade com Oliveira e Abreu (2019), destacamos que os interesses específicos dos estudantes podem ser usados nas atividades acadêmicas para favorecer o aprendizado e superar barreiras pedagógicas (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

A. relatou que, em trabalho de campo, devido à sua seletividade alimentar, já se sentiu desconfortável pela comida oferecida, mas não informou o desconforto. A. não frequenta Restaurante Universitário pela hipersensibilidade e hiper-reatividade, mesmo motivo que a impede de se deslocar até a universidade de transporte público. Relata nunca ter sofrido discriminação por ter TEA ou por ser uma mulher transexual no ensino superior, mencionando, inclusive, exercer seu direito de usar o banheiro feminino. A. sabe da existência do NuMIAC/UFGD e afirmou já ter frequentado o espaço/contexto duas vezes, relatando que foi bem recebida e tratada com a devida atenção, sendo questionada sobre o que poderia ser feito por ela. Esse relato evidencia a potencialidade dos núcleos de acessibilidade e a proatividade do NuMIAC/UFGD que, em conformidade com o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), devem buscar eliminar barreiras que limitam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes PAEE.

Ainda que A. perceba e reconheça os movimentos e investimentos institucionais para seu acolhimento e inclusão na IES, percebemos, no decorrer da entrevista, um intenso esforço individual de A. para se encaixar num modelo tradicional de ensino, que por vezes não contempla suas especificidades. Em seu relato, evidencia-se que A. desenvolveu estratégias de enfrentamento para permanecer em sala de aula e aprender a maneira convencional de ensino empregada pela maioria dos professores. Dentre suas estratégias, destacamos o fato dela se acalmar e conseguir se concentrar mais facilmente quando desenha um buraco negro (interesse restrito) na lousa da sala, assim como opta por sentar-se longe do ar-condicionado (pelo barulho), e por vezes ficar repetindo mentalmente ideias de interesses.

Verificou-se pouca flexibilidade por parte de alguns docentes em suas práticas pedagógicas e uma articulação ainda com algumas limitações entre o órgão de apoio aos estudantes PAEE e os docentes do curso, visto que não houve mudanças significativas no método de ensino de todos os professores. Como encaminhamento possível para superar as barreiras pedagógicas (CASTRO; ALMEIDA, 2014), que dificultam o aprendizado de A., aponta-se para a necessidade da adaptação curricular que contemple as especificidades dessa estudante, e da elaboração colaborativa de um Plano de Ensino Individualizado (DA SILVA; CAMARGO, 2021), envolvendo a coordenação de curso, profissionais da saúde e professores. Um PEI é um instrumento de trabalho colaborativo, que propõe uma abordagem focada no estudante e elaborada a partir de suas particularidades – nível de ensino, idade, grau de desenvolvimento, conhecimentos prévios e habilidade –, buscando delimitar objetivos de aprendizagem e possibilitando a avaliação do progresso do estudante (DA SILVA, CAMARGO, 2021).

O PEI deve conter um objetivo de aprendizagem, baseado no plano de ensino de uma disciplina e metodologia, considerando as características particulares da estudante. Sugerimos a flexibilização da frequência, possibilitando que a aluna estude em casa em alguns momentos, com a possibilidade de aprendizado por vídeos ou artigos na língua inglesa, que facilitam sua leitura. Além disso, relacionar os conteúdos dos componentes curriculares com os interesses dela tem se mostrado como estratégias metodológicas avaliadas positivamente pela estudante. A título de exemplo, o TEA é um de seus interesses e, na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, a estudante realizará uma atividade sobre o transtorno.

Por fim, destacamos os efeitos das barreiras para a inclusão no ensino superior na saúde mental da participante com TEA. Neste caso em específico, a escassez de acessibilidade, curricular e atitudinal, contribuiu para a construção de uma crença da

participante de não possuir habilidades sociais para interação com seus pares. A. destacou não conversar com os colegas de sala e não ter amigos, sendo a solidão, que também marcava o contexto escolar, um dos motivos que a levaram a buscar a psicoterapia. No decorrer das entrevistas, observou-se que o desconforto da participante, nas relações sociais, não se atrelava à falta de habilidades sociais da mesma, sendo antes decorrente do fato dela não se sentir confortável para interagir de forma atípica, demarcando a necessidade de intervenções no âmbito social, e não individual. Tal fato revela a importância de ações e intervenções com pessoas neurotípicas que convivem com indivíduos com TEA. Como exemplo, citamos aqui uma pesquisa publicada recentemente sobre uma intervenção realizada com universitários com o intuito de aumentar o conhecimento e diminuir o estigma sobre o TEA, que encontrou resultados promissores, a partir de análise de redes (ARAÚJO; SILVA; BANDEIRA; GILLESPIE-LYNCH; ZANON, 2023). Intervenções dessa natureza poderiam ser realizadas também com professores, servidores, gestores etc. Assim, ressaltamos a essencialidade de uma inclusão efetiva no ensino superior que pode, inclusive, culminar na melhoria do quadro psicológico dos estudantes PAEE.

## Conclusões

O relato de experiência com uma estudante universitária com TEA possibilitou problematizar a implementação de políticas públicas para inclusão em uma universidade pública brasileira. A revisão da literatura demarcou que é de responsabilidade das IES o desenvolvimento de ações concretas que possibilitam, para além da mera integração de estudantes PAEE nas IES, uma inclusão real e respeitosa em relação às necessidades de cada estudante, considerando as especificidades de cada deficiência e a redução de barreiras para o aprendizado. É necessário que essas ações estejam presentes em toda a trajetória do estudante PAEE na instituição, desde o processo seletivo, de matrícula, nas adaptações curriculares e atitudinais durante a graduação, nas ações de permanência, entre outras, configurando-se como um desafio que demanda a participação de toda comunidade acadêmica, com destaque para gestores e docentes.

A partir da análise do caso de uma mulher transexual com TEA matriculada no ensino superior de uma IES brasileira, demarca-se a importância de a comunidade acadêmica saber sobre o TEA, a fim criar espaços que de fato acolham as neurodiversidades e que contemplem a heterogeneidade comportamental e do gênero humano. De modo geral, a partir da percepção de A., as principais dificuldades reportadas no processo de inclusão foram a falta de formação específica de

docentes e adaptações didático-pedagógicas e a não implementação de um Plano de Ensino Individualizado. Por outro lado, a psicoterapia, o núcleo de acessibilidade e inclusão da Universidade e as mediações da coordenação do curso contribuíram para reduzir as barreiras para a sua inclusão, aproximando as práticas das premissas das políticas públicas vigentes.

Por fim, o estudo possibilitou, a partir da percepção da participante, compreender algumas barreiras para a inclusão, assim como estratégias facilitadoras para o aprendizado e bem-estar de estudantes com TEA no contexto universitário. Por exemplo, cita-se o uso de suportes visuais, a comunicação objetiva, a não utilização de figuras de linguagem, a redução ou eliminação de estímulos que causem desconfortos sensoriais dos ambientes, a importância da previsibilidade e das rotinas nas atividades acadêmicas, além de atitudes marcadas pela criatividade, flexibilidade, empatia e tolerância.

## Referências

AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 1-26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686x44082>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*, [s. l.]: Artmed Editora, 2014.

ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, C. C. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1465-1481, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13800>

ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A.; B., BANDEIRA, P. F. R.; GILLESPIE-LYNCH, K.; ZANON, R. B. Stigma and Knowledge About Autism in Brazil: A Psychometric and Intervention Study. *Autism*, 2023. *Ahead of print*, v. 0. DOI: <https://doi.org/10.1177/13623613231168>.

BARROS, Leonardo de Oliveira; LEMOS, Carolina Rodrigues Bueno; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Qualidade de vida e satisfação com a imagem corporal de transexuais. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 184-195, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000100014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 maio 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i1p.184-195>.

BEJEROT, S.; ERIKSSON, J. M. Sexuality and gender role in autism spectrum disorder: A case control study. *PLoS One*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. e87961, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087961>.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 07 mar. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. Estatuto da pessoa com deficiência. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. *Presidência da República*, Casa Civil, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Orientador Programa INCLUIR: acessibilidade na educação superior*. SECADI/SESu. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento\\_orientador\\_programa\\_incluir.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf). Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Ministério da Educação*, Brasília, DF: 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Resolução No 4, DE 2 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: *Presidência da República*, [2009]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 03 maio 2023.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 26, n. 57, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3364>.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 20, p. 179-194, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382014000200003>.

DA SILVA, C. B. M. *et al.* Análise da Produção Científica na Revista ABCustos: a participação feminina de 2006 a 2016. *ABCustos*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 28-57, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47179/abcustos.v13i1.453>.

DA SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 34, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686x66509>.

DA SILVA, S. C. *et al.* Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618>.

EVARISTO, F. L.; ASNIS, V. P.; Cardoso, P. A. . O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 346-361, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/repod-v11n1a2022-64913>.

FARIA, P. M. F. *et al.* Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. *Linhas Críticas*, [s. l.], v. 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35389>.

GEORGE, R.; STOKES, M. A. *Sexual orientation in autism spectrum disorder*. *Autism Research*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 133-141, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361317714587>.

MAENNER, M. J., *et al.* Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, [s. l.], v. 72, n. 2, p. 1., 2023. DOI: <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6745a7>.

MAYER, P. C. M. *et al.* Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 32, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X33028>.

MENDES, F. A. G. *et al.* A inclusão e a reserva de vagas para a pessoa com deficiência no ensino superior. *Revista Educação e Políticas em Debate*. [s. l.], v. 11, n. 1, p. 312-324, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/repod-v11n1a2022-64910>.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 22, n. especial, p. 105-113, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018056>.

ØIEN, R. A.; CICCETTI, D. V.; NORDAHL-HANSEN, A. Gender dysphoria, sexuality and autism spectrum disorders: A systematic map review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, [s. l.], v. 48, p. 4028-4037, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3686-7>.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ABREU, T. F. de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). *Revista Diálogos e Perspectivas em educação especial*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 59-76, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.05.p59>.

SANTOS, W. F.dos *et al.* A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [s. l.], v. 9, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v9i3.33786>.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). Núcleo Multidisciplinar para inclusão e acessibilidade. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/setor/numiac/index>. Acesso em: 05 mar. 2023.

VAN DER MIESEN, A. I. R. *et al.* Autistic symptoms in children and adolescents with gender dysphoria. *Journal of autism and developmental disorders*, [s. l.], v. 48, p. 1537-1548, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3417-5>.

VIGOTSKI, L. S. Tomo Cinco: Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Trad. do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.