

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE DIREITO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Josias Gadelha da Silva

**Desafios da efetivação do direito à educação em nível superior das pessoas
com transtorno do espectro autista**

Manaus – AM
2018

JOSIAS GADELHA DA SILVA

**DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM NÍVEL
SUPERIOR DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Monografia de Graduação apresentada à Escola Superior de ciências Sociais da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do grau de bacharel em Direito.

Orientador: Prof. MsC. Denison Aguiar

Manaus - AM
2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

G124d

Silva, Josias Gadelha

Desafios da efetivação do direito à educação em nível Superior das pessoas com Transtorno do Espectro Autista / Josias Gadelha Silva. Manaus : [s.n], 2018.64 f.: il.; 7 cm.

TCC - Graduação em Direito - Bacharelado -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.
Inclui bibliografia
Orientador: Aguiar, Denison

1. Direito à educação. 2. Educação inclusiva. 3. Transtorno do Espectro Autista. I. Aguiar, Denison (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Desafios da efetivação do direito à educação em nível superior das pessoas com Transtorno do Espectro Autista

TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE DIREITO
TERMO DE APROVAÇÃO

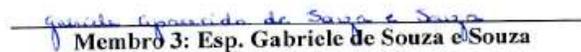
Josias Gadelha da Silva

**DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM NÍVEL
SUPERIOR DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel no Curso de Graduação em Direito, Escola Superior de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Amazonas, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a): Prof. Me. Denison Melo de Aguiar


Membro 2: Prof. Me. Ygor Felipe Távora da Silva


Membro 3: Esp. Gabrielle de Souza e Souza

Manaus, 03 de dezembro de 2018.

A todos os profissionais e educadores, que, com afino e dedicação, tornam possível a garantia cada vez maior do direito à educação das pessoas com transtorno do espectro autista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, desde sempre providente.

Aos meus pais, que me mostraram desde cedo, pelo exemplo diário, os conceitos práticos de caráter, honestidade e justiça, aprimorados depois nesses anos de formação.

Ao meu orientador, Prof. MsC. Denison Aguiar, pela esmerada orientação, compreensão e amizade.

À MsC. Genise Bentes e Gabriele Souza, pela atenção dispensada, pelo incentivo na pesquisa sobre o tema, pela parceria nos trabalhos anteriores que inspiraram este e pelos conhecimentos repassados.

À Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Attademo, pelos semestres no Núcleo de Práticas Jurídicas, pelas motivações e incentivo à pesquisa e por ser exemplo de profissional na docência.

Ao Dr. Luciano Bendaham, pelo oportuno auxílio que embasou os conceitos quando o assunto esboçou para a área médica.

À Universidade do Estado do Amazonas, especialmente na pessoa do coordenador do curso e Secretaria, pela atenção dispensada sempre.

RESUMO

Analisam-se os desafios enfrentados pelas pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na efetivação do seu direito à educação, especificamente em nível superior. Tal direito é garantido plenamente na Constituição Federal, bem como na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e diversas normas espraiadas pelo ordenamento jurídico brasileiro. A temática da pesquisa se concentra nos princípios norteadores da educação inclusiva e nas políticas públicas direcionadas às pessoas com TEA – que são legalmente equiparadas às pessoas com deficiência. O objetivo do trabalho é descrever os principais desafios encontrados para a efetivação do direito à educação quanto ao ingresso e permanência na educação superior, e, ainda, verificar como a inclusão dessas pessoas ocorre nos setores infraestrutural e pedagógico das instituições, visto que, embora exista uma vasta legislação garantista, verifica-se na prática, a sua não efetividade. Nesse sentido, analisa-se a ampla legislação acerca do tema aplicada à inclusão das pessoas com TEA no ensino superior, com base nas políticas públicas de inclusão como forma de efetivação do direito à educação – tido como direito fundamental pela Constituição Federal.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

People whose taken by Autism Spectrum Disorder (ASD) should have same right to access education, mainly higher degree; This presentation is going to focus on this subject. These kind of rights are totally guaranteed on Bill of Rights (called Federal Constitution on latin countries), and also they are protected by Nacional Political Human Rights Program, even to ASD people by many rules of brazilian legal order system. Once and again, our main focus is analyze better ways to include them on government programs exclusively driven to ASD; We would like to reforce people suffering ASD are legally similar to Mental Disorder People. We are going to describe main defies they find to get structures to support them to live their lives dignity and search ways which avoid jeopardizing of it and a totally effectiveness. Thus, we are going to analize entire legal rules about it which protect the inclusion ASD people onto higher degree education system - a fundamental right rolled as dignity letter rights by our constitucion law.

Key-Words: Right to education. Inclusion education. Autism Spectrum Disorder.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	13
1.1 AS VARIAÇÕES DO ESPECTRO AUTISTA	15
1.2 REFLEXOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL	18
1.3 DO PARADIGMA DA SEGREGAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
1.4 LEGISLAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	24
2 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS SETORES INFRAESTRUTURAL E PEDAGÓGICO DAS INSTITUIÇÕES DE NÍVEL SUPERIOR.....	30
2.1 ADAPTAÇÕES EM INFRAESTRUTURA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM FAVORECIMENTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	32
2.2 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	35
3 DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	39
3.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS E A EFETIVIDADE DA NORMA JURÍDICA	40
3.2 DESAFIOS ESPECÍFICOS ENFRENTADOS PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	44
3.2.1 Do ingresso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior.	46
3.2.2 Da disponibilização de serviço profissional de apoio multidisciplinar e pedagógico às pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior	49
3.2.3 Da efetivação dos núcleos e programas de inclusão permanente voltados para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas Instituições de Ensino Superior	51
3.2.4 Da formação e atuação de professores especializados.....	53

3.2.5 Da efetividade da legislação aplicada à educação inclusiva em nível superior das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa e o interesse pelo tema que se propõe surgiu a partir dos estudos feitos sobre os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Lei nº 12.764/2012, bem como da análise jurídica da Lei Estadual – Amazonas nº 241/2015, para proposição de artigos em eventos educacionais e de inclusão, em que constatou-se o distanciamento sobre o que é proposto nas disposições legais e a realidade das normas aplicadas às pessoas com TEA quanto aos seus diversos direitos garantidos.

Diante dessa temática, esta pesquisa tem como objeto de estudo os desafios enfrentados pelas pessoas com Transtorno do Espectro Autista para a efetivação do direito à educação em nível superior. O TEA é uma síndrome incapacitante caracterizada por padrões comportamentais próprios, incluindo déficit na interação e comunicação social associados a comportamentos e interesses repetitivos, observados desde a infância (LAI et al., 2013). Tais alterações levam a variáveis graus de prejuízos na imersão desses indivíduos na sociedade. A causa do TEA ainda não é compreendida e fatores genéticos e neuroanatômicos têm sido implicados na sua etiologia (TAMANAH; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

A eficácia de tratamento precoce durante a infância e a observação de indivíduos portadores de TEA com alto rendimento nos levam a concluir que seu acesso ao Ensino Superior deverá aumentar nos próximos anos. Embora intelectualmente capazes de alcançar e transpor o nível universitário, esses estudantes defrontam uma série de desafios devido à sua condição, a saber, reciprocidade na socialização, desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, problemas relacionados ao reconhecimento de padrões de convivência e atitudes não-verbais (PINDER-AMAKER, 2014). Assim, urge a necessidade de implementação de programas educacionais direcionados a esses estudantes (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014).

O TEA tornou-se atualmente um assunto um pouco mais conhecido na sociedade brasileira, pois sua incidência tem aumentado nas últimas décadas, em parte justificado pela melhor delimitação da síndrome, assim como seu melhor reconhecimento e sua detecção por parte dos profissionais de saúde. O desenvolvimento da produção científica sobre o assunto é essencial para a elaboração de políticas públicas direcionadas para sua assistência adequada (TEIXEIRA et al., 2010), políticas essas que garantem plenamente, através de políticas públicas de inclusão, o seu direito à educação.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é descrever os desafios que são impostos para a efetivação do direito à educação em nível superior das pessoas com transtorno do espectro autista, visto que a realidade mostrada em diversos estudos indicam que, apesar dos direitos das pessoas com TEA estarem previstos em vários dispositivos da legislação brasileira, suas garantias e aceitação ainda não estão plenamente consolidadas no espaço educacional das Instituições de Ensino Superior.

O direito à educação é indicado, como direito fundamental e social pela Carta Magna, que estabeleceu a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio, além de prever que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, às pessoas com deficiência, que incluem, para efeitos legais, as pessoas com TEA. Porém, embora tão bem normatizado, a efetivação desse direito ainda está longe de ser plenamente alcançado, principalmente na educação em nível superior. Basta, em um primeiro momento, constatar que, segundo o Censo de Educação Superior 2016, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) vinculado ao Ministério da Educação, apenas 488 pessoas com autismo estão matriculadas no ensino superior.

É relevante discutir sobre a problemática da inclusão a partir da experiência dessas pessoas relatadas em pesquisas bibliográficas, com suporte na doutrina específica acerca da efetivação do direito à educação como direito fundamental e apresentar os seguintes questionamentos: quais problemas as pessoas com TEA enfrentam no ensino superior? Quais soluções podem ser ofertadas? Como as instituições de ensino superior são reguladas a se adequar para a devida oferta de cursos de graduação com suporte infraestrutural e pedagógico a pessoas com TEA? De que forma o poder público, através de políticas públicas, pode viabilizar e efetivar seus direitos?

No primeiro capítulo apresentam-se os conceitos básicos das variáveis do TEA e sua implicação no desenvolvimento educacional do indivíduo e, ainda, sob o contexto das legislação quanto à garantida de uma educação inclusiva, explicitam-se as diversas normas do ordenamento jurídico brasileiro que garantem o pleno acesso à educação das pessoas com TEA, tudo em paralelo à legislação disposta para as pessoas com deficiência, visto que legalmente a essas são equiparadas. Tais normas se encontram precipuamente na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), na Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua

integração social, no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012), entre outras.

No segundo capítulo expõe-se de que forma, ante a legislação existente, as Instituições de Ensino Superior (IES), são obrigadas a cumprir os requisitos legais quanto à acessibilidade em sua infraestrutura, bem como os recursos pedagógicos específicos para a garantia do atendimento e permanência das pessoas com TEA nos cursos de graduação. Não é difícil perceber as frequentes dificuldades enfrentadas pelos alunos que demandam alguma limitação de comunicação ou cognição, como a falta de requisitos obrigatórios de acessibilidade, negativa de matrícula em instituições de ensino, falta de profissionais capacitados para acompanhamento multidisciplinar desses alunos, ausência de metodologia pedagógica que vise seu pleno desenvolvimento e sua interação com todos os alunos levando em conta sua condição, falta de adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, não oferecimento de atendimento educacional especializado, dentre outras.

Já no terceiro capítulo, a partir da legislação específica apresentada e baseada nos princípios da educação inclusiva, e, ainda, perante a realidade observada no cotidiano das IES, sob a perspectiva da educação como direito fundamental e da efetivação do direito à educação como direito social garantido a todos os cidadãos, são apresentados os principais desafios enfrentados pelas pessoas com TEA para ingresso e permanência no ensino superior.

Todos os desafios apresentados na pesquisa impõem barreiras para a permanência e desenvolvimento da educação em nível superior das pessoas com TEA, e, ante a constatação de que as pesquisas sobre a inclusão de alunos com TEA nos cursos de graduação são recentes, faz-se necessário aprofundar as discussões a fim de que sejam explicitadas e removidas as barreiras existentes.

1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O termo “autismo” tem sua origem do grego *autos*, e significa, “dentro de si mesmo”, esta definição retrata a grande introspecção característica das pessoas autistas, uma vez que, pela dificuldade em concentrar-se ao ambiente, acaba por apresentar um repertório curto de interesses e uma dificuldade acentuada em relacionar-se com as demais (CUNHA, 2015).

Na maioria dos levantamentos bibliográficos encontra-se Leo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, sempre mencionado por descobrir o autismo e desenvolver seu trabalho com crianças autistas na década de 1940, década em que, especificamente em 1943, publica a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, nela, descreveu casos de onze crianças que tinham em comum “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice, denominando-as autistas” e usou o termo “autismo infantil precoce”, pois sintomas já apareciam na primeira infância, o médico escreveu em seu artigo:

Desde 1938, chamaram-nos a atenção várias crianças cujo quadro difere tanto e tão peculiarmente de qualquer outro tipo conhecido até o momento que cada caso merece – e espero que venha a receber com o tempo – uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinante (KANNER, 1997).

Contudo CUNHA (2015) reconhece em suas obras o psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que foi um grande estudioso da esquizofrenia, como pioneiro a utilizar o termo “autismo”, visto que no ano de 1911 procurava definir a fuga da realidade e o recolhimento interior sofrido por alguns de seus pacientes bem jovens, até então diagnosticados esquizofrênicos. Considerando a pouca idade e a grande introspecção sofrida por esses pacientes, Bleuler percebeu que algo os diferenciava dos quadros típicos de esquizofrenia que estava habituado a lidar. Primeiramente o psiquiatra conceituou esse tipo de transtorno como se tratando de uma doença mental diferente das demais “demências” conhecidas na época, reconhecendo-a assim como “Demência Precoce”.

Caracterizavam as demências conhecidas principalmente a perda da lucidez, perda da capacidade de julgamento e de realizar escolhas, contudo essas características só se manifestavam em indivíduos mais velhos, diferentemente do quadro de pacientes de Bleuler. Sem uma definição que abrangesse essas novas características, o autismo durante as primeiras décadas do século passado, era reconhecido como um tipo peculiar de esquizofrenia que se manifestava principalmente em indivíduos bem jovens (SILVA, 2008). Contudo, Bleuler

percebeu após diversos estudos que tratava-se de um novo transtorno, que mesmo apresentando algumas semelhanças com a esquizofrenia necessitava de uma nova definição, capaz de refletir suas principais características que estavam diretamente relacionadas à introspecção e à alienação ao mundo exterior, o autor adotou então o termo autismo para nomear o conjunto dessas características, que davam origem a um transtorno desconhecido até então.

Em 1944, Hans Asperger, também médico e austríaco, descreveu na Áustria os sintomas de autismo de maneira muito semelhante à de Kanner, nesse mesmo ano o médico publicou seu trabalho “A Psicopatia Autista na Infância”, descrevendo um grupo de pacientes que apresentava dificuldades na comunicação não verbal e habilidades sociais (MASI et al, 2017). Houve um longo período de desconhecimento dos estudos de Asperger até a década de 1980. Este fato provavelmente aconteceu pelas descrições do autismo feitas pelo médico e que foram publicadas no pós-guerra, em língua alemã, não sendo traduzidas para outro idioma, gerando a falta de acesso a este conhecimento (SILVEIRA,2015).

Importantes contribuições para a descrição do autismo, sua manifestação, e a apresentação das bases para os critérios de diagnóstico, são as publicações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM) pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

Em 1952 a APA publica a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-I). Esse manual fornece uma nomenclatura e critérios padrão para o diagnóstico de transtorno mental. Nesta primeira edição, sintomas autísticos semelhantes eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil. Autismo não era considerado como um diagnóstico separado. As demais edições do manual, com a crescente produção de trabalhos sobre o autismo foram aprimorando as especificidades dos sintomas e reconhecendo novas classes de transtornos.

O DSM-II, de 1968, refletia a predominância da psicodinâmica psiquiátrica. Sintomas não eram especificados com detalhes em determinadas desordens. Eram vistos como reflexos de grandes conflitos subjacentes ou reações de má adaptação aos problemas da vida, enraizados em uma distinção entre neurose e psicose.

No ano de 1980, com a publicação do DSM-III, a crescente produção de trabalhos sobre o autismo, influenciaram a definição desta condição, quando o autismo, pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs). Esse termo foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas

áreas de funcionamento do cérebro eram afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas.

Na publicação do DSM-IV em 1994, novos critérios potenciais para o autismo, bem como as várias condições candidatas a serem incluídas na categoria TID, foram avaliados em um estudo internacional, multicêntrico, que incluiu mais de mil casos avaliados por mais de 100 avaliadores clínicos. A definição dos critérios foi decidida com base em dados empíricos revelados em trabalhos de campo. A Síndrome de Asperger é adicionada ao DSM, ampliando o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais. O DSM-IV foi acompanhado de textos atualizados sobre autismo, síndrome de Asperger e outros TIDs.

Com o lançamento da 5ª edição do DSM em 2013, os subtipos dos transtornos do espectro do autismo são eliminados. Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O DSM-V passa a abrigar todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico guarda-chuva denominado Transtorno do Espectro Autista. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Desde os estudos iniciais realizados por Bleuler, Kanner e Asperger há um intenso debate a respeito do diagnóstico, dos subtipos e da etiologia relacionada ao que conhecemos hoje como Transtorno do Espectro Autista, e, embora o conceito e formas de diagnóstico tenham passado por modificações desde os primeiros trabalhos até o presente, os sintomas centrais que definem a condição permanecem os mesmos.

1.1 AS VARIAÇÕES DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista se manifesta antes dos três anos de idade e persiste durante a vida adulta, raramente a partir de uma determinada idade, a criança pode entrar em uma fase de regressão, perdendo habilidades de comunicação adquiridas nos primeiros anos de vida e de interação social:

Duas em cada mil crianças têm algum distúrbio autístico. Dessas, de 10% a 50% são portadoras do autismo infantil (a variação percentual decorre das diferentes formas de classificação da doença). A doença atinge aproximadamente 0,05% da população, e a ocorrência de novos casos é mais comum no sexo masculino, na razão de três homens para cada mulher afetada. Não há uma clara relação entre o autismo e a classe socioeconômica, apesar de estudos mais antigos apoiarem essa teoria (HENRIQUES, 2010).

O TEA geralmente é diagnosticado pela primeira vez na infância, com muitos dos sinais mais óbvios apresentando-se por volta de 2 a 3 anos de idade, mas algumas crianças com autismo desenvolvem-se normalmente até a infância quando param de adquirir ou perdem habilidades previamente adquiridas. O autismo é uma condição vitalícia. No entanto, muitas crianças diagnosticadas passam a viver vidas independentes e produtivas.

O espectro autista não se caracteriza numa categoria única, mas num contínuo, que se apresenta em graus diferentes. Atualmente, o autismo é conhecido como “um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano” (JÚNIOR, CUNHA, 2010).

A partir desse pressuposto, o autismo passou a não ser mais classificado como psicose infantil, pois o termo era estigmatizante para as crianças e para suas famílias, assim, “a descrição propicia uma melhor compreensão de manifestações diversas dessas funções de transtornos do desenvolvimento, os quais, apesar de apresentarem semelhanças, são classificados em diferentes quadros diagnósticos” (SILVEIRA, 2015).

Em síntese, o TEA pode ser conceituado como uma condição do desenvolvimento neurológico, que afeta a forma como as pessoas percebem o mundo e interagem com os outros, caracterizado por uma alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Com a realidade dos diferentes déficits de comunicação, interação social e comportamental do autista o sujeito com TEA pode estar em diferentes níveis, assim, “o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo” (CUNHA, 2015). Não se pode, portanto, homogeneizar o sujeito com autismo, considerando que são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes. É viável o conhecimento mais sucinto das características desse Transtorno.

As variações do autismo se manifestam de acordo com a capacidade de que cada indivíduo possui de aprender e exercitar regras sociais e atingir um desenvolvimento físico e mental que permita sua adaptação e autossuficiência ainda na infância.

Existem ao menos quatro variantes clínicas do autismo, que frequentemente tendem a ser descritas a partir da tríade de deficiências na área social, de comunicação e de comportamento, entretanto está cada vez mais difícil perceber essas características em um único grupo. Há casos onde se percebem os problemas de comunicação social, porém sem os

problemas comportamentais, e há casos de problemas comportamentais sem os problemas de comunicação social, por isso o espectro do autismo está em constante ampliação.

Como anteriormente indicado, na 5a. Edição do Manual de Estatística e Diagnóstico de Desordens Mentais da Associação Americana de Psiquiatria – referência padrão usada pelos profissionais de saúde para diagnosticar condições mentais e comportamentais, além de definir os aspectos do Espectro Autista, o TEA é apresentado como um distúrbio, e sugere que a variação da apresentação clínicas do transtorno variam muito de indivíduo a indivíduo, desde sintomas leves sem deficiência intelectual até sintomatologia bastante severa.

Algumas mudanças aconteceram na edição mais atualizada do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, em sua quinta edição, o DSM-V, publicada em 18 de maio de 2013, especificando que os transtornos que existiam anteriormente, um total de cinco transtornos do espectro do autismo (Transtorno de Asperger, Transtorno Autista clássico, Transtorno invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett), passaram a ser classificados nessa última versão por apenas um transtorno, inserido no diagnóstico de “Transtorno do Espectro do Autismo” – com exceção da Síndrome de Rett, a qual não fará mais parte do espectro do autismo (SILVEIRA, 2015).

A nova denominação, como descreve LAPLANE (2016), reduziu os três domínios anteriormente considerados (prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades) para dois: déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos. Essa modificação tem por objetivo facilitar o diagnóstico e situar numa linha contínua traços ou características distribuídas em níveis de severidade para auxiliar a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento.

Desse modo os transtornos do espectro autista foram descritos pelo DSM-5 de modo mais amplo, nessa revisão conceitual foram abrangidos quatro transtornos do desenvolvimento que anteriormente eram classificados de modo individual: transtorno autista, transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação.

Essa única condição apresenta grande variabilidade de graus de severidade e de sintomatologia. Com a publicação do DSM-5 em 2013 os TEA receberam um marcador de “severidade” baseado no nível do comprometimento. Desse modo, nos critérios diagnósticos do referido manual são observadas três classificações de severidade no indivíduo diagnosticado com TEA, que podem variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo: grau leve (nível 1): aqueles que necessitam de apoio, grau moderado (nível 2): aqueles que exigem apoio substancial e grau severo (nível 3): aqueles que necessitam de apoio muito

substancial. Essas classificações são divididas em duas áreas: Comunicação Social (CS) e Comportamentos Restritos e Repetitivos (CRR).

Convenciona-se, assim, a não falar mais acerca de “tipos de autismo”, mas de espectro, conforme a explicação do Manual: “manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro” (APA, 2014).

1.2 REFLEXOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

A fim de receber um diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, uma pessoa deve ter os três seguintes déficits: Problemas de interação social ou emocional alternativo, que pode incluir a dificuldade de estabelecer ou manter o vai e vem de conversas e interações, a incapacidade de iniciar uma interação e problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros; Graves problemas para manter relações, que pode envolver uma completa falta de interesse em outras pessoas, as dificuldades de jogar fingir e se engajar em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais; Problemas de comunicação não verbal, o que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outras pessoas (WILSON, 2018).

Além disso, o indivíduo deve apresentar pelo menos dois destes comportamentos: Apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas, fala ou movimentos repetitivos, interesses intensos e restritiva, dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais, entre outros.

O indivíduo com TEA tem dificuldades comunicativas, que o impede de realizar ações simples, como escovar os dentes e vestir-se. A dificuldade de ler, escrever e falar também são características encontradas. Considerando essas características, os indivíduos com esse transtorno necessitam de atendimento educacional especializado no seu processo de escolarização em todos os níveis. Isso requer da escola e da universidade a elaboração de práticas pedagógicas específicas para o aluno com TEA, direcionadas à aquisição de habilidades para a inclusão familiar, social e escolar.

Ademais, o TEA pode vir associado com outras enfermidades, como por exemplo, deficiência intelectual, déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, entre outros. Esses fatores aumentam a dificuldade para a conclusão do diagnóstico de TEA.

Estudantes com TEA geralmente apresentam dificuldades em transferir habilidades de uma situação para outra. O processo de aprendizagem para ele apresenta mais sucesso quando as mesmas habilidades são reforçadas em casa e na escola. Sendo assim, envolver a família no planejamento educacional da criança pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade do estudante em aprender. Não existe nenhum dano, comportamento ou níveis de habilidade que identifiquem o TEA. Embora ele seja tipicamente caracterizado por danos na comunicação e interação social, assim como padrões incomuns de comportamento, interesses e atividades, a amplitude de dificuldades vão variar consideravelmente entre os indivíduos e dentro de um indivíduo ao longo do tempo (ALEXANDRINO, et al,

Embora intelectualmente sejam capazes de buscar educação superior, dependendo também do nível do transtorno, estudantes com TEA certamente encontrarão uma série de desafios psicossociais na transição do ensino médio à faculdade.

Essas dificuldades podem incluir a dificuldade na interação social recíproca e no desenvolvimento de relacionamentos, problemas sobre manter a conversação em contato com outros alunos, ou comportamentos e interesses restritos, e dificuldade em interpretar sinais não-verbais (PINDER-AMAKER, 2014).

Podem ser verificados, ainda, comportamentos inadequados que podem gerar incompreensões perante aqueles que não conhecem o transtorno. Além disso, a transição para a faculdade também pode comprometer e dificultar a rotina do aluno com TEA, que também pode ter dificuldade em processar ou lembrar de instruções orais, comprometimento o aprendizado (PINDER-AMAKER, 2014).

Em sala, o portador de TEA poderá apresentar dificuldade de interagir com os outros presentes no mesmo ambiente e com os adultos, terá dificuldade em ler e entender os seus semelhantes, em comunicar seus pensamentos e necessidades verbalmente e não verbalmente e também demonstrará obsessões ou preocupação com certos assuntos e objetos. O nível de inteligência pode variar significativamente dentre a população de estudantes com autismo. Alguns em específico demonstram níveis normais de desenvolvimento cognitivo, enquanto outros não.

Destaca-se, ainda, que em indivíduos com problema de neurodesenvolvimento a idade que se frequenta a faculdade coincide com o período de maior incidência de início das

principais doenças psiquiátricas, como transtorno depressivo, transtorno bipolar e esquizofrenia. (PINDER-AMAKER, 2014).

1.3 DO PARADIGMA DA SEGREGAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na maioria dos países, diferentes paradigmas definiram a educação das pessoas com deficiência: a segregação, a integração e a inclusão. Percebe-se vigente ao longo da história, que as pessoas acometidas por alguma deficiência, notadamente a deficiência mental, eram segregadas e asiladas, comumente rejeitadas pela sociedade. Soma-se, ainda, a associação de suas características ao fenômeno da loucura e de sua institucionalização, conforme aponta Foucault, já no século XIX:

O indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado – e muito tardiamente, na prática média, na prática judicial, tanto no saber quanto nas instituições que o rodearão por essa espécie de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparatos de retificação. E, por último, está marcado por este segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades (FOUCAULT, 2006).

Explicita SILVEIRA, 2015 que também no Brasil, com a norma burguesa instituída a partir do século XIX, foi vigente a prática de retirar os indesejáveis do convívio das cidades, fabricando uma exclusão massiva, dessa forma, as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência passaram a ser recolhidas em hospitais gerais e instituições especializadas.

Neste paradigma de exclusão, as pessoas com deficiência eram consideradas inválidas e sem utilidade para desempenhar funções produtivas, condicionando-a, por sua condição, a um estado não passível de mudanças. De acordo com SASSAKI (1997), a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais, experimentando situação de exclusão social de pessoas, em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passando para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Apoiando-se nos ditames da evolução da medicina, a questão da deficiência passa a ser vista como doença, gerando ações de proteção e cuidado de forma institucionalizada. Nota-se então a segregação de pessoas com deficiência em instituições residenciais ou escolas especiais, mas com fins também de proteger a sociedade ou de tirar do convívio dela aqueles que eram considerados diferentes. Esta prática social perdurou por aproximadamente oito séculos baseadas em ações pontuais de cunho social, religioso e caritativo de proteção e cuidado como: hospitais, prisões e abrigos. Várias instituições e classes especiais surgiram no início do século XX, entretanto com os mesmos moldes de segregação do século anterior, a

educação de forma institucionalizada, inclusive, mas não de uma forma voltada para a educação escolar.

Ainda no tocante à educação das pessoas com deficiência, tem sido evidentes ao longo da história as diversas dificuldades da escola em responder pela aprendizagem de todos e, com isso, isso justificou a criação das chamadas escolas especiais e, posteriormente, as classes especiais para estes alunos considerados “difíceis” de serem ensinados (MENDES, 2006).

Totalmente superado, e inaceitável nos dias de hoje o modelo de segregação anteriormente explicitado, os governos e a sociedade tendem a garantir a integração das pessoas com deficiência no meio social, sugerindo a integração da pessoa com deficiência na sociedade em condições o mais próximo possível da normalidade. Essa integração inicialmente significou capacitar, habilitar ou reabilitar a pessoa com deficiência para torná-la capaz de participar de forma natural da sociedade especialmente da escola, o que fez com que as instituições passassem a oferecer serviços que possibilitassem aos deficientes maior acesso e condições de vivenciar seu cotidiano através das atividades oferecidas, culminando no Paradigma de Serviços. (SASSAKI, 1997).

As discussões abrangendo a questão da educação inclusiva estão presentes no cotidiano das escolas e universidades, no campo das políticas públicas e também nos estudos acadêmicos. Nessa proposta, as situações de ensino-aprendizagem devem ser adaptadas para atender as necessidades dos educandos, para sua inclusão, que acaba implicando muitas mudanças, abrangendo o currículo, a forma como a avaliação é realizada, e, além disso, precisa complementar a formação do professor que muitas vezes é insuficiente para atender ao aluno com transtorno do espectro autista.

A expressão Educação Especial tem origem nas experiências do médico francês Jean Itard com a educação do menino selvagem de Aveyron, no início do século XIX, quando inaugurou o campo chamado médico-pedagógico. RAIÇA (2006) explicita que Itard, ao considerar a possibilidade de educação de Aveyron, rejeita explicações unicamente organicistas, e defende que a falta de convívio social era a possível causa do comportamento selvagem do garoto, e que a educação poderia trazer-lhe benefício. O médico, na persistente pesquisa, abre caminhos para a educação de pessoas com deficiência.

A educação inclusiva é um modelo educacional que deve atender a todos de maneira igual, para que haja convívio e troca interativa entre os membros, sem qualquer tipo de segregação ou exclusão, abrindo espaço a um novo olhar para o sistema de educação

(RECHICO, MAROSTEGA, 2002), sendo que um dos principais fatores para a educação ser inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas peculiaridades. A escola inclusiva deve atender a todas as necessidades, acomodando tanto as crianças com deficiência, como as que não necessitam destes cuidados, adaptando-se às estratégias de ensino (UNESCO, 1994).

Necessário destacar a diferença entre educação especial e a educação inclusiva. Esta, baseada no princípio da igualdade, pressupõe o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais impostas pelos diversos tipos de deficiência, assegurando acesso ao ensino regular a todos os portadores de deficiência, sejam quais forem; aquela é planejada para ambientes em que as crianças são separadas por tipo e grau de deficiência, com programa pedagógico próprio para cada especialidade. Ambas, na legislação brasileira, estão cada vez mais próximas, embora do ponto de vista histórico-estrutural, as duas modalidades possam parecer significativamente antagônicas.

É importante lembrar que o simples acesso das crianças com deficiência mental às classes regulares não significa inclusão. Muitas vezes, ainda que frequentem classes de crianças “normais”, podem se sentir excluídas do investimento pedagógico e até mesmo das trocas sociais realizadas entre os membros do grupo no qual estão inseridas.

Entre a educação especial e a educação inclusiva, há ainda, destaque para o movimento de integração:

Correia (1999) pesquisador português, esclarece que a integração teve seu marco com a Public Law – Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiências -, promulgada nos Estados Unidos em 1975. A lei obrigava as instituições a melhorar o sistema educativo, criando estrutura que pudessem oferecer às crianças com deficiência uma educação em ambiente menos restritivo possível, isto é, uma educação em meio “normal”. A lei também propunha diagnósticos multidisciplinares, a fim de que a escola pudesse criar, em parceria com as famílias, planos de atendimento individualizados que contemplassem as necessidades e potencialidades de aprendizagem específicas de cada criança (RAIÇA, 2006).

Esse processo de integração escolar tinha como pressuposto dois fatores: a inserção das crianças com deficiência dentro da escola, não necessariamente nas classes regulares, apenas em classes especiais, pois eram vistas como pessoas que não teriam o mesmo aprendizado das outras crianças; e o de que os alunos com deficiência inseridos nas classes regulares deveriam se adequar aos recursos disponíveis aos alunos sem deficiência na escola. Assim, a educação especial ainda era vista como “[...]um sistema paralelo ao ensino comum, muito em decorrência dos estigmas e das questões morais vigentes na sociedade daquela época” (CUNHA, 2013).

Destaca MARQUEZAN (2012) que a escola integrativa é desenvolvida segundo um modelo médico psicológico, com a identificação de alguns alunos que passam a receber apoio específico quanto adaptações curriculares, estratégias e tratamentos diferentes, possuindo, assim, os alunos que seguem o currículo principal e os alunos que tem deficiência, estão integrados, mas seguem caminhos alternativos.

Analisando a evolução da passagem da educação especial para a educação inclusiva ao longo da história, RAIÇA (2006) destaca que há uma progressiva superação do paradigma da segregação para uma modalidade de ensino em que a criança tem o direito de frequentar uma escola comum, que independe do tipo e grau da deficiência.

Entende-se a importância da inclusão escolar de crianças com TEA pelo fato delas terem a oportunidade de conviver com outras crianças de mesma idade. Isso abre inúmeras possibilidades para estimular suas capacidades interativas, diminuindo as chances de isolamento, visto que a interação entre pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança, incluindo as autistas (CAMARGO; BOSA, 2009).

Nos últimos anos os órgãos oficiais de Educação têm cada vez mais destacado políticas e programas com princípios inclusivos, buscando colocar a escola pública como espaços que valorizem a diversidade e se dedique ao atendimento das necessidades específicas de cada educando, porém, por muitos anos, a educação especial ocorreu em espaços separados, em escolas especiais ou em classes voltada para determinado tipo de deficiência (RAIÇA 2006).

Percebe-se, assim, que a educação inclusiva, embora apareça como uma ramificação da educação especial, tal como é concebida nas diretrizes legislativas brasileiras, surge como um movimento opositivo às concepções paradigmáticas da educação especial focada nos déficits e na separação, porém, mesmo com a existência das legislações que asseguram o acesso à escola aos alunos com Transtornos do Espectro Autista - TEA, cujos pontos centrais serão vistos adiante, constatam-se que as escolas atravessam ainda diversas dificuldades para efetivar a inclusão, e essas dificuldades muitas vezes distanciam o aluno de seu aprendizado.

No que compete à inclusão da pessoa com TEA, cabe aos poderes constituídos a promoção das condições e políticas públicas necessárias, a fim de possibilitar a elas a participação plena nos diversos graus de educação, de nível superior, inclusive. Nesse contexto, a Educação Inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional, moldado no arcabouço jurídico brasileiro de forma plena, como visto a seguir.

1.4 LEGISLAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O direito à educação é amplamente garantido em diversas normas do ordenamento jurídico brasileiro, abrangendo leis específicas que tem como sujeitos de direitos as pessoas com deficiência, notadamente as pessoas com TEA, inclusive.

Na Carta Magna, a educação é indicada como direito fundamental social em seu artigo 6º, considerado como um fim e um meio para o desenvolvimento do indivíduo e do exercício de sua cidadania, nela, estabeleceu-se a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio, além de prever que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, às pessoas com deficiência, que incluem, para efeitos legais, as pessoas com TEA.

Além dessa previsão, a Constituição Federal de 1988 estabelece cerca de trinta disposições referentes ao direito à educação visando a sua efetivação, destacando-se entre elas: a garantia do ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (artigo 208, § 1º), assegurando também sua oferta gratuita àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria (artigo 208, inciso I); a responsabilização das autoridades competentes pelo não oferecimento do ensino obrigatório e gratuito ou por sua oferta irregular (artigo 208, § 2º); a indicação dos princípios e objetivos sob os quais o direito à educação deve ser concretizado (artigo 206); o estabelecimento de competências legislativas em matéria educacional (artigo 22, inciso XXIV e artigo 24, inciso IX); a repartição de competências administrativas na efetivação do direito à educação (artigo 211); a organização do financiamento educacional (artigo 212 e artigo 213) e o estabelecimento das garantias e meios judiciais para a sua concretização (SCAFF; PINTO, 2016).

A educação inclusiva, necessária para a garantia do atendimento universal, representa um verdadeiro desafio para o Estado, visto que a educação é seu dever, nos termos da Constituição Federal em seu artigo 205 quando prescreve que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sua promoção e incentivo serão feitos em colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania além de sua qualificação para o trabalho.

Acerca da educação direcionada às pessoas com transtorno do espectro autista, igualmente o acesso à educação é direito, como afirma a própria Constituição Federal, ao imprimir, em seu artigo 208, inciso III, a previsão de que o Estado tem o dever de garantir-lhes atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro importante instrumento normativo é a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência editada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional em 2008. Este documento sistematiza estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do

século XX e nos primeiros anos do século XXI, criando uma nova conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social. VANNUCH (2007) expõe que com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenada pela moral e ética e punida na forma da lei. Destaca ainda que cada Estado parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral.

Esse tratado internacional altera o conceito de deficiência, ampliando-o significativamente ao adotar uma definição que retira da pessoa o estigma de deficiência e o relaciona com o meio. Apresenta como um verdadeiro marco da educação inclusiva no âmbito internacional e no Brasil, pela clareza da definição de seus preceitos para a efetividade de uma educação inclusiva. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu art. 1º, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Especificamente quanto à educação inclusiva, a Convenção ratifica que este é um direito fundamental para todas as crianças e adolescentes, todas as crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista, inclusive, na medida em que fica assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a fim de efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Preconiza o artigo 24 da Convenção que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ONU, 2006)

O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90 Como você talvez já saiba, em 1990 foi aprovada a lei de nº 8069, pautado na doutrina da proteção integral a crianças e adolescentes consolidou a luta pela universalidade dos direitos humanos, incluindo-os como sujeitos de direitos. Relativamente à educação, em seu artigo 54, III, também

assegura à criança e ao adolescente portador de deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

O dispositivo ratifica o disposto na Constituição Federal, visto que toda criança e adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoas, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, o que garante o art. 54 do referido estatuto, prescrevendo que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, reafirma o que já é contemplado na Constituição Federal, que o atendimento educacional especializado deve ser garantido às pessoas com necessidades educacionais especiais preferencialmente nas escolas regulares, incluem-se, nunca demais observar as pessoas com TEA. Preceitua o artigo 4º da referida lei: o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Especificamente o capítulo V da LDB trata acerca da educação especial, esta engloba todos os tipos de deficiência e transtornos, o que supera o antigo texto do art. 58 da referida norma, que constava o termo “portadores de necessidades especiais”, amplia-se, assim, a garantia de acesso à educação especial para todos os transtornos referentes ao autismo. Destaca-se, ainda, sobre a educação inclusiva, a recente alteração feita no §3º do art. 58, cujo texto anterior limitava a garantia da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, passando a contemplar o início na educação infantil e se estendendo por toda a vida, contemplando, dessa maneira, a possibilidade de educação especial no ensino superior. Garante o dispositivo que a oferta de educação especial, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida (BRASIL, 1996).

O capítulo V da LDB trata acerca da educação especial, esta engloba todos os tipos de deficiência e transtornos, o que supera o antigo texto do artigo 58 da referida norma, que constava o termo “portadores de necessidades especiais”. O texto legislativo dos artigos 59 e 60 enfatizam a promoção da educação especial com vistas para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os

órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. Já o artigo 60 impõe que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista normativo, a edição da Lei nº 12.764 no final de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi um importantíssimo marco legal, por ser a primeira lei voltada à proteção específica das pessoas com TEA, garantido direitos essenciais à vida dessas pessoas como o acesso à educação, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social, dentre outros, destacando-se, ainda, que a formação dos professores deve dar condições a estes profissionais para que possam construir conhecimentos que levem a práticas educacionais as quais possibilitem o desenvolvimento sócio cognitivo dos alunos com TEA.

A Lei Berenice Piana traz importante conceito legal da pessoa com TEA, em seu art. 1º, parágrafo 1º, inciso I, e parágrafo 2º, respectivamente, o transtorno do espectro autista é considerado deficiência, nivelando os indivíduos que possuem o espectro com os demais que possuem alguma deficiência. Assim, para o direito brasileiro, o transtorno do espectro autista está inserido no rol das deficiências e deve ser tratado como tal, facilitando o acesso deles às garantias constitucionais e legais do ordenamento jurídico brasileiro.

Art. 1o Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1o Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2o A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.764 de 2012 trata, ainda, acerca da efetivação da garantia de matrícula em todas as modalidades de ensino, em consonância com os atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, Para tanto, ressalta-se que o disposto dessa lei impõe sanção para o gestor escolar ou autoridade

competente que recusar matrícula de pessoas com transtorno do espectro autista, nos termos do artigo 7º, estabelecendo punição com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos.

Dentre as diversas garantidas da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, destaca-se o direito a um acompanhante especializado como forma de garantir a sua permanência no ensino, observando que, à luz da eficácia horizontal dos direitos fundamentais, aplica-se a lei integralmente às instituições particulares de ensino, por estarem sujeitas à autorização e fiscalização do Poder Público quanto ao cumprimento das normais gerais da educação nacional, nos ditames do art. 209 da Constituição Federal, bem como se aplica em sua amplitude e ao ensino profissionalizante. A lei abarca, assim, as situações em que é necessária a presença de uma pessoa que possa se dedicar a mediar a inclusão do aluno, zelando desde sua aprendizagem até a própria segurança, sendo o atendimento especializado, em determinados casos, indispensável. Ratifica a lei no seu parágrafo único do art. 3º, que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular e terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 cuja previsão está contida na Constituição Federal, em seu artigo 214, é um documento do Governo Federal composto por quatorze artigos e por 20 metas que devem ser atingidas em 10 anos a respeito da educação. Entre essas metas, em relação à educação inclusiva, o Plano visa a universalizar atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede de ensino regular com sistema inclusivo. Acerca do tema, o PNE consigna na Meta 4 seu objetivo em: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A Lei brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 - é a instrumentalização de um dos mecanismos desenvolvidos pelo Estado brasileiro para a concretização das perspectivas adotadas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Nos termos do artigo 1º do Estatuto, esta norma tem o objetivo de assegurar e promover, em condição de

igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, com o objetivo de promover a sua inclusão social e cidadania. O dispositivo, em seu artigo 2º, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com das demais pessoas (BRASIL, 2015).

Acerca da educação, o Estatuto reservou um capítulo exclusivo sobre o direito à educação e decreta em seu artigo 27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Prossegue a norma, ainda, enfatizando que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Em seguida, o artigo 28 dispõe acerca de uma série de ações e obrigações que devem ser cumpridas pelo poder público na oferta de educação à pessoa com deficiência, estendendo-as, às instituições de ensino privada, de qualquer nível e modalidade de ensino. Entre essas ações destaca-se desenvolver o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Decreta ao Estado também o dever do aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Pressupõe ainda ao poder público implementar projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, além de promover o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Além desses dispositivos, o direito à educação das pessoas com TEA é garantido por outras leis, decretos e tratados. Os Estados também possuem legislação específicas, a exemplo do Amazonas, que possui em seu ordenamento a Lei n. 241/2015, que consolida os

direitos das pessoas com deficiência no Estado do Amazonas, dentre eles, reafirma o direito fundamental à educação, consagrado na Constituição Federal.

Essa ampla legislação, juntamente com a leitura dos comandos constitucionais e legais apresentados, reafirma a posição da legislação brasileira notadamente garantidora de uma educação inclusiva, e não seria justo que tal garantia não fosse assegurada, visto que a educação compõe o rol de direitos fundamentais, sendo as pessoas com TEA efetivamente sujeitos desses.

2 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS SETORES INFRAESTRUTURAL E PEDAGÓGICO DAS INSTITUIÇÕES DE NÍVEL SUPERIOR

Entre as principais questões que se apresentam diante de uma educação verdadeiramente inclusiva, neste ponto tratando especificamente de educação em nível superior, estão os problemas quanto à capacidade dessas instituições de atender, amparado na legislação vigente, aos anseios e especificidades dos alunos com TEA.

Destaca-se, ainda, que as políticas públicas de inclusão garantem a escolarização de alunos com TEA, o que possibilita a esses alunos almejarem o ensino superior, como bem explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reforça a garantia de que o atendimento educacional deve atender às necessidades específicas em todos os níveis de ensino, com apoio especializado, quando necessário. Para tanto, tornam-se essenciais alterações tanto na estrutura quanto na organização escolar.

Na contemporaneidade já não se discute se a pessoa com TEA deve ou não ser aceita em um curso de graduação, visto que é um direito constitucionalmente garantido e avalizado por vasta legislação, como a Lei Berenice Piana, porém, as instituições de ensino superior necessitam, para além da aceitação desses alunos, de mudanças significativas e conhecimentos técnicos que vão além de uma postura política de aceitação das diferenças.

Acolher essas pessoas exige que sejam tomadas providências para que sejam oferecidas as condições de ensino ideais, a viabilização das condições de igualdade e a educação inclusiva aos acadêmicos com TEA, daí a necessidade de adaptações, recursos humanos e materiais, além de uma ação pedagógica e discente específica.

Por uma determinação legal, todos devem ter seus acessos garantidos e suas diferenças aceitas e respeitadas. Mas quando não mudam as representações e as identidades, as mudanças legais, por si só, acabam produzindo aquilo que chamamos de “inclusão excludente”: todos entram, mas de dentro se excluiu... A in/exclusão,

assim, não pode mais ser tratada como algo que os sujeitos ou grupos têm ou não têm, mas como um “processo social e relacional” (Skliar, 2001), como uma construção histórica e linguística que tem se ocupado de colocar uns em posição de vantagem em relação aos outros, que tem naturalizado certos atributos aqueles considerados anormais ou estranhos (THOMA, 2006)

Como já demonstrado, o artigo 28 da Lei 13.146/2015, que se refere à Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis, os quais devem ser aprimorados visando eliminar barreiras e garantir a inclusão plena. A Lei faz referência, em seus incisos XIII, XIV e XV do artigo 28, ao acesso à educação superior em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, com a inclusão de conteúdos curriculares e critérios de avaliação, respeitando-se a singularidade da pessoa com deficiência. Neste sentido, as instituições de ensino superior devem se adequar ao que é requerido pelas políticas públicas de inclusão.

As demandas relacionadas ao atendimento de alunos com necessidades especiais são de competência do Ministério da Educação (MEC), responsável pela elaboração de diretrizes educacionais que orientam os sistemas de ensino, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que buscam, junto às instituições de ensino superior, através de atos normativos e projetos de apoio financeiro, a viabilização e implantação de programas de inclusão. O MEC também regulamenta as leis e decretos que viabilizam o implemento da legislação atinente à educação inclusiva através de seus expedientes normativos, especialmente as notas técnicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que o atendimento educacional especializado, ao longo de todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, definindo que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2008).

Para o cumprimento dos requisitos legais de inclusão e permanência das pessoas com TEA, as Instituições devem adequar sua infraestrutura ao comando normativo de

acessibilidade dessas pessoas bem como das devidas adaptações nos planos pedagógicos, evidenciando a interdisciplinaridade entre direito e pedagogia em casos específicos.

2.1 ADAPTAÇÕES EM INFRAESTRUTURA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM FAVORECIMENTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A Constituição Federal assegura a disposição legislativa para que, nos termos do art. 244 cumpram-se os requisitos de acessibilidade quanto a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º (BRASIL, 1988).

Assegurar a acessibilidade é uma obrigação da Instituição de Ensino Superior (IEA), públicas e privadas. A obrigação é determinada especialmente no Decreto nº 5.296/2004, na Lei nº 10.048/2000, na Lei nº 10.098/2000 e regulamentada pela Portaria MEC nº 3.284/2003 (BRASIL, 2013).

A Lei nº 10.098 de 2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Esta lei define, em seu artigo 2º, importantes conceitos para se entender o tema da acessibilidade, que também é direcionada às pessoas com transtorno do espectro autista, dentre eles, destaca o conceito de: acessibilidade - possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; barreiras - qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros; pessoa com deficiência - aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; acompanhante - aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não

desempenhar as funções de atendente pessoal; tecnologia assistiva ou ajuda técnica - produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, 2000).

O plano de promoção de acessibilidade é essencial e obrigatório no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, que devem tomar como base para sua elaboração a normativa constante no Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006, assinalando em seu artigo 16 que o PDI deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (BRASIL, 2006).

A averiguação do cumprimento dos requisitos quanto aos comandos normativos de acessibilidade pelas instituições de ensino superior é certificada através de parecer nos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, sob responsabilidade do Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE). É obrigatória a inclusão de instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamento Urbanos (BRASIL, 2003). São observados, nos instrumentos destinados a avaliar a oferta de cursos superiores, se são atendidas as condições de acessibilidade em geral, e, em específico, a proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, nessa perspectiva, acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônica e atitudinais, a promoção da tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado para os alunos (BRASIL, 2013).

A infraestrutura com acessibilidade plena aos serviços e instalações das universidades é um dos indicadores imprescindíveis para a participação efetiva e garantida da igualdade de oportunidades, ensejando das instituições de ensino o devido planejamento

institucional quanto a melhorias na infraestrutura de seus prédios, adequando-a às pessoas com deficiência.

Algumas pessoas diagnosticadas com TEA podem apresentar dificuldades motoras e isso pode implicar dificuldades de locomoção, devendo a estrutura dos prédios das IES se apresentar adaptada para o pleno acesso delas às instalações. Assim, a acessibilidade arquitetônica deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes com TEA tenham o direito de ir e vir garantidos com segurança e autonomia. O cumprimento da norma de acessibilidade, neste caso, independe da matrícula do estudante como deficiente na IES, e as adequações arquitetônicas para acessibilidade nos diversos ambientes das universidades como rampas, barras de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras devem ser garantidas, como bem assevera Manzini:

As condições de acessibilidade presentes nas estruturas físicas das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão. Porém, a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada. (MANZINI, 2005).

Especificamente para as instituições públicas federais, o governo disponibiliza recursos financeiros para projetos que favoreçam as condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. Uma iniciativa importante foi o Programa Incluir, criado pelo MEC e conhecido como Programa de Acessibilidade na Educação Superior. O objetivo do programa é apoiar, e, de forma especial, fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013), esses núcleos foram entendidos como a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. (Brasil, 2008).

Na Universidade Federal do Amazonas, a experiência do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade “EUAPOIO”, promove o apoio às ações que possam tornar a Instituição mais acessível, buscando oferecer um ambiente com recursos que trazem mais acessibilidade aos alunos e servidores.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº13.146/2015, também apresenta normas de acessibilidade que devem ser seguidas para a promoção da acessibilidade como forma de garantia do direito à educação das pessoas com TEA, especificamente no art. 28, inciso XVI, ratificando que é dever do poder público desenvolver a acessibilidade para todos os estudantes às edificações, aos ambientes e às atividades concernente a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.

O desenvolvimento de políticas de acessibilidade às pessoas com deficiência no âmbito das universidades, com planejamento e propostas de ações que visem a garantir a inclusão nos espaços físicos e acadêmicos das instituições de ensino superior pelos alunos com TEA e outras deficiências é pressuposto para a garantia da permanência dessas pessoas na universidade.

2.2 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A educação inclusiva nas instituições de ensino superior requer, para sua real efetivação, sejam dadas respostas educacionais específicas às particularidades apresentadas pelos estudantes, em seus diversos graus demonstrados nos transtornos, necessitando, assim, que estas ações passem a integrar a proposta pedagógica das instituições para a promoção da aprendizagem desses alunos.

Outrossim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo artigo 28, inciso III dispõe acerca da institucionalização de projeto pedagógico que contemple ações para atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, ao prelecionar que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Com relação às práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com transtorno do espectro autista no ensino superior, os estudos apontam, e as orientações normativas do Ministério da Educação explicitam, que é preciso orientar a estrutura de sistemas paralelos de educação especial, em um sistema educacional inclusivo, através da implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em documento elaborado pelo Ministério Público Federal (2004), o atendimento educacional especializado tem caráter diferente do ensino escolar. Ele constituiu apoios necessários para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram ao se relacionar com o seu ambiente, tais como o uso do código braile, da Língua Brasileira de Sinais (Libras), técnicas de orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, entre outros (ANACHE, ROVETTO, OLIVEIRA, 2014).

O AEE foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização, e prescreve que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; aprendizado ao longo de toda a vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

Na educação superior, o AEE é parte integrante do processo educacional envolvendo o planejamento, garantindo a transversalidade da educação especial na graduação e a organização de recursos e serviços didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e extensão.

A institucionalização da oferta do AEE no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, considera a flexibilidade desse atendimento realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme Plano de AEE de cada estudante.

A modalidade da educação especial disponibiliza o atendimento educacional especializado - AEE, os demais serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, contemplando a oferta de profissional de apoio, necessário à inclusão escolar do estudante com transtorno do espectro autista, nas classes comuns do ensino regular, nas escolas públicas e privadas. Os serviços da educação especial constituem oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, devendo constar no PPP das escolas e nos custos gerais da manutenção e do desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2013)

O Plano de AEE do estudante com transtorno do espectro autista contempla: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (BRASIL, 2013). No caso do aluno com TEA, o AEE deve servir como complemento ou suplemento a sua formação escolar, objetivando a eliminação das barreiras que obstruem o processo de escolarização e impedem o desenvolvimento desse aluno.

Outro direito garantido ao aluno com TEA, nos termos do art. 3º, parágrafo único, da Lei nº 12.764 de 2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é o desenvolvimento de suas atividades por meio de acompanhante, desde que comprovada sua necessidade.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:
Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Para tanto, faz-se necessário que a IES mantenha um profissional que acompanhe esse aluno, que terá a finalidade de orientá-lo e auxiliá-lo na realização das atividades acadêmicas definidas pelos docentes da Faculdade ou, ainda, sugerir o devido encaminhamento para os casos em que se fizer necessário um atendimento especializado. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse profissional para ajudar no serviço educacional destaca-se que esse apoio: destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2013).

A organização dos serviços de apoio deve ser prevista pelos sistemas de ensino, considerando que os estudantes com transtorno do espectro autista devem ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que leve em conta as suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência (BRASIL, 2013).

As ações pedagógicas, portanto, devem ser direcionadas, específicas, continuadas e flexíveis, devendo incluir o docente com Transtorno do Espectro Autista como destinatário de formação, concretizando-se na prática diária da sala de aula. Ademais, as adaptações com vistas a incluir os estudantes, com equidade de oportunidades, devem ocorrer sempre que necessário no decorrer da disciplina, e não somente no processo avaliativo, ao final do semestre.

Relato de caso que merece destaque é a consultoria colaborativa realizada por um profissional especialista, juntamente com gestores e professores universitários de um curso superior em matemática, que teve como foco um estudante de 31 anos do interior paulista diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. O resultado da consultoria foi publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos da Educação em setembro de 2018. Como são escassos os estudos de caso que descrevem a inclusão e a situação dos alunos com TEA nas universidades, tal consultoria revela-se bastante esclarecedora quanto às práticas pedagógicas específicas que podem ser adotadas no acompanhamento de alunos com TEA.

A consultoria colaborativa constitui-se pelo compartilhamento do trabalho entre os educadores da escola regular e profissionais especializados, visando “não somente as intervenções quanto às dificuldades de aprendizagem do aluno, mas também no sentido de unir forças para realizar conquistas político-sociais” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

Para avaliar as necessidades de apoio em tarefas acadêmicas do estudante, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos: análise documental e histórico escolar, laudo e pareceres técnicos; entrevista inicial com o estudante e seus pais; três sessões de avaliação com o estudante para coleta de dados a respeito de habilidades de linguagem, aspectos cognitivos e interação social; entrevistas por videoconferência e reunião com professores do corpo docente. Os resultados foram apresentados para o corpo docente, bem como indicadas pelos profissionais da consultoria indicação de atendimentos terapêuticos.

Nas prescrições de recomendações estratégicas e recursos de avaliação, estes corroborados nas entrevistas e reuniões com os docentes, reforçam-se os pressupostos de que os recursos pedagógicos das instituições de nível superior devem ser adaptados às necessidades individuais do estudante com TEA, conforme as prescrições apresentadas no estudo de caso. As recomendações de ajustes e adaptações de recursos e estratégias de avaliação foram apresentadas durante a reunião presencial com as docentes, as quais, em sua maioria, foram tratadas no item anterior. Ademais, vale apresentar a síntese das recomendações: Realizar agendamento de uma avaliação por semana; Disponibilizar tempo adicional ao estudante para a realização da prova; Redigir as questões com frases curtas e objetivas, sem detrimento do nível de exigência ou conteúdo; Permitir tempo para estruturação, pelo estudante, do “passo a passo” do raciocínio lógico necessário à resolução do exercício; Apresentar cada questão individualmente ao estudante, com intuito de ampliar o foco atencional, reduzir a exigência de organização da informação e diminuir ansiedade; Oferecer apoio de leitura da questão, ou seja, ler a questão para o estudante; Aceitar respostas manifestadas oralmente, com apoio de solução no papel ou na lousa; Validar, por meio de confirmação oral, o acerto do estudante; Registrar a avaliação com anotações escritas,

incluindo comentários sobre os apoios e estratégias, fotografias e registros de áudio e vídeo, se possível (FERREIRA; CAPELLINI,2018).

Ao final da consultoria, foi formalizada, como recomendação, a construção de um grupo de trabalho universidade com a finalidade de elaborar um documento institucional com orientações e esclarecimentos aos docentes a respeito de TEA. Abordagens como esta podem identificar o melhor processo que se deve perseguir para o aprimoramento do aprendizado do aluno com TEA, bem como favorecer “a ampliação e qualificação de pesquisas concernentes ao desenvolvimento de estudos e intervenções sobre práticas inclusivas e no aprimoramento de políticas públicas na educação especial”. (FERREIRA; CAPELLINI, 2018).

As orientações pedagógicas, embora bem fundamentadas, especificamente quanto à inclusão das pessoas com TEA no ensino superior, demandam pesquisas para a compreensão do acompanhamento desses alunos e a consequente concretude do aprendizado nos cursos de graduação. Destaca-se, ainda, o número reduzido de pesquisas acerca do tema, podendo tal fato ser observado devido a ausência de condições de acessibilidade pedagógica, ainda em construção nas Instituições de Ensino Superior.

3 DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Diante de várias normas que regulam o direito à educação das pessoas com transtorno do espectro autista e, ainda que se perceba que as escolas de ensino regular atravessam dificuldades para a efetivação desse direito amparada nos princípios da educação inclusiva, tem-se visto, através das pesquisas acerca do tema, avanço considerável na promoção desse direito nos ensinos médio e fundamental, porém, em se tratando de educação de nível superior, verifica-se e a problemática do acesso, as dificuldades de se dispor de atendimento especializado e recursos mínimos para a permanência dos alunos nessa condição na graduação.

Preparar as IES para atuar permanentemente na modalidade inclusiva, oferecendo condições importantes de permanência dos alunos com TEA é um grande desafio para gestores e para o Estado, responsável pela implementação e efetivação das políticas públicas voltadas para as pessoas nessa condição.

A mudança na concepção e prática pedagógica do sistema educacional como um todo se faz necessária quando se propõe uma educação inclusiva. Reorganizar a

escola, rever concepções que pautam o planejamento pedagógico, assim como refletir sobre os padrões relacionais entre os integrantes da comunidade escolar são aspectos importantes quando se pretende favorecer ambientes de aprendizado pautados nos princípios da inclusão (RAIÇA, 2006).

Quando se trata de inclusão e educação juntas, deve-se observar que a lei no papel não basta, assim sendo, a prática deve ser executada incluindo os pormenores da lei. Não é encontrada com tamanha facilidade uma estrutura adequada prontamente para receber aquelas pessoas com o TEA, visto que as IEA, são, em sua maioria, desprovidas dos quesitos necessários para esses alunos e, assim, enfrentam dificuldades com a diversidade como um todo.

A partir dessa realidade verificada nas IES, faz-se necessário identificar os desafios enfrentados para a efetivação desse direito tão bem regulamentado, num ambiente em se favoreça o respeito às suas condições, bem como a oferta dos pleitos necessários quanto às especificidades que lhe são peculiares. Reconhecer esses desafios é essencial para que ações sejam tomadas a fim de que o atual paradigma da inclusão internalizada na Constituição Federal seja plenamente assegurado, com a urgência de que as medidas necessárias na educação inclusiva sejam efetivadas para que haja os benefícios que ela trará para a sociedade, contando com o desenvolvimento das pessoas com TEA e sua inserção social.

3.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS E A EFETIVIDADE DA NORMA JURÍDICA

Antes de elencar os desafios específicos para a efetivação do direito à educação em nível superior das pessoas com TEA, é de todo oportuno ponderar a importância do direito à educação e inclusão: este destacado no entendimento do eminente autor Lucas Emanuel Ricci Dantas, aquele no entendimento do renomado José Afonso da Silva – ambos atestam os referidos direitos como sendo fundamentais. Traz-se previamente, ainda, considerações sobre a efetividade da norma jurídica prelecionadas pelo festejado Norberto Bobbio, explanações necessárias para se concluir acerca da efetividade, ou não, das diversas normas que tratam dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista.

Positivado no mais alto grau normativo, a Constituição Federal, e evidenciado como direito social no art. 6º da Carta Magna – que trata do rol dos Direitos Sociais, o direito à educação é também considerado um direito fundamental, conforme assevera SILVA, 2014: “O art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é direito

de todos, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade”. E, sendo assim, são necessários mecanismos que assegurem a sua realização e efetividade para todos os cidadãos, especificamente àqueles que, por uma situação de exclusão, possam ficar mais vulneráveis a ter esse direito não garantido, destaca-se aqui o direito à educação em nível superior das pessoas com transtorno do espectro autista, a fim de que a garantia não passe apenas de promessas e anseios do constituinte.

Ora, a Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 205 que a essência do acesso à educação é promover o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Com a precisão do legislador constituinte, é possível aferir que a Constituição não está tratando de qualquer educação, e sim de uma educação construída e fundamentada nos ditames constitucionais que visa a todos os cidadãos como destinatários, sem haver qualquer distinção, sendo dever do Estado prestá-la e não podendo jamais ser impedido ou dificultado esse direito às pessoas com TEA. A esse propósito, faz-se mister trazer à colação a continuidade do ilustre José Afonso da Silva que assevera:

A norma, assim explicitada – “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (arts. 205 e 227) -, significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, não que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização (...). As normas têm, ainda, o significado jurídico de elevar a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impende possibilitar a todos (SILVA, 2014).

A partir dos direitos garantidos pela atual Constituição Federal, surgiram muitas políticas públicas, conquistadas por grupos sociais, em prol dos direitos humanos e do combate à discriminação. Apesar disso, observa-se que, mesmo com a previsão legal, a realidade de grande parte da população brasileira está pautada na desigualdade, discriminação e exclusão. Quando se trata especificamente da inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista, esse contexto não é afastado.

Quando se consideram os direitos fundamentais relacionados às pessoas com deficiência, aponta DANTAS, 2016, aborda-se, também, uma experiência constitucional de possuir e gozar os direitos em âmbito de igualdade com os demais cidadãos.

Logo, sabe-se que os direitos fundamentais são o mínimo necessário à condição da existência da cidadania de toda pessoa; sua fundamentalidade é uma condição de existência para outros direitos. A formação de novo direito, a partir dos direitos fundamentais, acontece por meio da Relação de Refinamento proposta por Alexy (2012, p. 75). Pelo Refinamento, surgem outros direitos decorrentes dos direitos fundamentais; a concretização do direito fundamental depende de outros fatores, que podem ser, inclusive, políticas públicas que garantam ações prestacionais do Estado.

Como exemplo, mencionam-se jardins sensoriais do município de São Paulo, que estimulam a convivência inclusiva de pessoas com e sem deficiência e, mais recentemente, a criação de delegacias especializadas, no Estado de São Paulo, para apuração de crimes que têm como vítimas as pessoas com deficiência, reforçando, assim, a especificação do sujeito de direito – ora já comentado – e garantindo o direito fundamental à segurança aos deficientes (DANTAS, 2016).

DANTAS, 2016 ratifica, ainda, que, partindo do pressuposto de que os direitos positivados na Constituição são fundamentais, e que os tratados referentes a direitos humanos, antes da Emenda Constitucional 45/2004, não são vistos como fundamentais, os direitos previstos na Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, incorporada no sistema jurídico nacional por meio do Decreto Legislativo 186/08, é um direito fundamental e humano, já que é vigente tanto no plano internacional como no plano nacional, assim, a inclusão é um direito fundamental, exigível no plano jurídico interno, e um direito humano, decorrente de um tratado internacional.

Há de se inferir, portanto, que o direito à educação das pessoas com transtorno do espectro autista abarca, inevitavelmente, o direito à inclusão, em consideração a não discriminação, que por sua vez é previsto em nossa Constituição além dos pactos e tratados internacionais de que o Brasil é subscritor.

Assim, os direitos tidos como fundamentais, e destaca-se a inclusão, devem ter um grau de efetividade grande, daí a intrínseca necessidade de os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista se fazer efetivo por meio das políticas públicas já disponíveis e as necessárias para sua concretização, sob pena de não obediência ao comando constitucional. Quanto à fundamentalidade dos direitos das pessoas com deficiência, DANTAS, 2016, ainda nos mostra que a inclusão e a integração social se apresentam como características essenciais para o gozo dos direitos positivados na Carta Magna, e tem como consequência, a efetiva construção de uma sociedade livre, justa e igualitária.

Como se observa, se há uma Constituição pautada pelo respeito à dignidade e à garantia da inclusão da pessoa com deficiência, e aqui, sempre pontuando, compreende-se a inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista, em todos os níveis e aspectos sociais, tem-se que a sociedade se importa em traçar o caminho da inclusão e, se esta não o faz, está desprezando os valores traçados pelo legislador na Constituição Federal.

Entender o desafio da efetivação de direitos, quando codificados e tão bem normatizados como visto no capítulo acerca da ampla legislação quanto às garantias dos direitos das pessoas com TEA, perpassa a positivação destes, pois, tem que refletir na sua real efetividade, isto é, na real produção dos efeitos para os quais foi criada. Bobbio (2004) afirma

que o problema dos tempos atuais não consiste em relacionar direitos, mas sim em concretizá-los, não sendo mais o problema filosófico, mas sim político.

Para a realização dos direitos do homem, são frequentemente necessárias condições objetivas que não dependem da boa vontade dos que os proclamam, nem das boas disposições dos que possuem os meios para protegê-los (...). Sabe-se que o tremendo problema diante do qual estão hoje os países em desenvolvimento é o de se encontrarem em condições econômicas que, apesar dos programas ideais, não permitirem desenvolver a proteção da maioria dos direitos sociais. O direito ao trabalho nasceu com a Revolução Industrial e é estreitamente ligado à sua consecução. Quanto a esse direito, não basta fundamentá-lo ou proclamá-lo. Nem tampouco basta protegê-lo. O problema da sua realização não é nem filosófico nem moral. Mas tampouco é um problema jurídico. É um problema cuja solução depende de um certo desenvolvimento da sociedade e, como tal, desafia até mesmo a Constituição mais evoluída e põe em crise até mesmo o mais perfeito mecanismo de garantia jurídica (BOBBIO, 2004)

Para a efetividade das normas jurídicas voltadas para o direito à educação das pessoas com TEA, há de se voltar os olhos precipuamente para a Constituição, sobretudo quanto às normas constitucionais definidoras de direitos fundamentais. A falta da lei não é problema, visto que o legislador cumpriu seu papel de inseri-la no ordenamento jurídico, e de forma muito específica a essa parcela da população, porém, elas devem fazer valer a garantia do gozo dos direitos fundamentais, que são a base do ordenamento jurídico moldado pela Constituição.

Inegável, ainda, que, além da vontade política, para atingir esse patamar de efetividade das normas e garantias relacionadas às pessoas com TEA, se faz necessário passar, inegavelmente, pelos caminhos e práticas de um modelo de educação inclusiva, tendo como objetivo principal o acolhimento de todos e impulsionando caminhos que concretizem o ideal de igualdade, acesso e permanência de todos os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais no espaço escolar, especificamente no ensino superior.

Este caminho tem sido bastando positivo nos últimos anos, mas foi fruto de intensos debates nos planos de educação, sendo necessário a quebra de paradigmas dos planos didáticos, constantemente criticados pela doutrina, quando se tinha que “a educação especial é representada, nos materiais, como ensino segregado e antagonista à inclusão escolar, desconsiderando os movimentos empreendidos por profissionais e teóricos da área na construção da proposta da inclusão escolar (LEODORO, 2008), como se vê, no contexto educacional a norma não se fazia efetiva por conta de sua não aplicação do direito como sendo fundamental.

A aplicabilidade e efetividade da norma jurídica são problemas recorrentes no mundo jurídico. Especialmente no Brasil, o problema da efetividade das leis, e por fim, os direitos garantidos em plena realidade, saltando a lei para sua concretude, sempre foi um

problema. Nosso país é possui uma avançada estrutura jurídica, todavia, a lei nem sempre consegue se materializa na realidade social. A inadequabilidade da norma jurídica à vida cotidiana dos indivíduos é um motivo desta não ser aplicada, conduzindo a sua não efetividade.

Ao se verificar a atual realidade em que as pessoas com transtorno do espectro autista vivenciam quanto ao acesso e permanência no ensino superior, conclui-se que os seus direitos tidos como fundamentais, apresentam-se de formas secundárias diante da realidade fática. A pessoa com TEA, em grande parte dos casos, encontra-se desassistida em face ao preconceito, a falta de apoio ou a limitação de suas garantias. Neste sentido, apesar da guarida legal que é oferecida pelo legislador, encontra-se ainda ausente a concreta efetivação da norma, visto que é comum encontramos grande empecilhos para a inclusão da pessoa com TEA no ambiente educacional, especialmente no ensino superior.

3.2 DESAFIOS ESPECÍFICOS ENFRENTADOS PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A garantida do direito à educação em nível superior das pessoas com transtorno do espectro autista deve ser atendida na forma que prescreve o postulado constitucional de direito à educação para todos, e que o poder público não deve negligenciar a prestação de seus deveres estatais quanto ao dever de oferecer educação, tal como direito fundamental. Faz-se necessário, assim, analisar então, por quais motivos o direito dos alunos com TEA ao ingresso e permanência ao ensino superior são obstaculizados.

Embora haja, como visto, uma legislação específica que ampare o processo inclusivo voltado para a educação das pessoas com TEA, bem como sejam observados muitos avanços, no Brasil ainda se encontram vários desafios a serem transpostos, esses desafios se impõem como barreira à efetivação desses direitos frente ao descumprimento das normas pela sociedade, pelo próprio poder público e pela escassez de políticas públicas que viabilizem a concreção dos preceitos constitucionais, como explicita DANTAS, 2016, assinalando acerca da legislação direcionada à pessoa com deficiência e sua efetividade:

A grande dificuldade de se estabelecer um estudo jurídico da inclusão da pessoa com deficiência é que este não vai avaliar normas a serem criadas e sim adequar à norma existente a realidade ambiente; e, nesse aspecto, pode-se encontrar um vazio de efetividade, o qual a hermenêutica tradicional não preencherá (DANTAS,2016).

Como enfatiza BOHNERT, 2015, não deve a educação brasileira trabalhar de forma seletiva, o que contribui para a exclusão daqueles que apresentam desenvolvimento

atípico ou não se enquadram em alguns padrões sociais previamente definidos. Desse modo, a construção de um ambiente educacional inclusivo é um desafio que deve ser almejado diariamente, mais ainda, no Ensino Superior.

A efetivação do direito à educação em nível superior das pessoas com TEA ainda está longe de ser plenamente alcançado, basta, em um primeiro momento, constatar que, segundo o Censo de Educação Superior 2016, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) vinculado ao Ministério da Educação, apenas 488 pessoas diagnosticados com as variáveis do transtorno do espectro autista estão matriculadas no ensino superior, num universo de dois milhões de pessoas com os transtornos no Brasil, segundo estimativas do Centro de Controle de Doenças (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, que estima existir hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas.

Os alunos com transtorno do espectro autista que chegam ao ensino superior, são, geralmente, pessoas que estão na parte menos comprometidas do espectro, grau leve ou moderado, e que não possuem atrasos significativos na aquisição da linguagem. Ao ingressar no ensino superior, esses alunos se deparam com dificuldades como mudança de rotina e a compreensão de termos técnicos que fazem parte do seu curso.

As trajetórias escolares desses alunos, considerando as pesquisas que tratam do tema, sugere alto índice de evasão escolar e os depoimentos dos familiares, embora reconheçam a contribuição positiva da universidade, indicam a persistência de dificuldades de diversas ordens. É notório que nem todas as pessoas com TEA têm condições de chegar ao ensino superior devido aos fatores que envolvem os casos e que atingem vários níveis como dificuldades de locomoção, fala, interação social, entre outros, o que não pode estancar a promoção das políticas públicas voltadas para essa parcela da população, visto que o direito à educação é um direito fundamental, garantido a todos para a promoção da cidadania. É o que propõe o direito fundamental à inclusão, através da educação inclusiva, pressupondo que todas as pessoas com TEA tenham a mesma oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento nas Instituições de Ensino Superior, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não.

Enquanto a legislação e os documentos oficiais enunciam o direito à educação e criam mecanismos para garantir esse direito, a realidade nas escolas, os estudos existentes e as denúncias das famílias com filhos com TEA indicam que a educação brasileira enfrenta, ainda, inúmeros problemas na efetivação dessas políticas (BRITO; SALES, 2014). Esses problemas afetam o acesso, a permanência e a progressão no sistema escolar desses alunos e o

que interfere em outros direitos, como das possibilidades de acesso ao mercado de trabalho pelas vias educacionais.

Nesse sentido, Carneiro (2015) propõe uma reflexão quanto ao pouco avanço que as escolas e Universidades têm conseguido ter em relação ao processo inclusivo:

A escola do ensino básico ao superior, pouco tem avançado no sentido de reorganização para atender a todos, considerando estrutura física, aquisição de recursos tecnológicos e pedagógicos, bem como formação de recursos humanos. Essa realidade reflete o baixo índice de alunos com deficiência no ensino superior, pois sem uma educação básica competente para ensinar a todos, o ensino superior se torna algo inatingível para a grande maioria das pessoas com deficiência. Segundo dados do IBGE em 2010, apenas cerca de 6,7% das pessoas com deficiência no Brasil possuem nível superior de escolaridade (CARNEIRO, 2015).

Na educação superior, a inclusão das pessoas com TEA deve ser efetivada por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos, que envolvem desde o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, até a adequação nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos, inclusive, e no desenvolvimento de todas as atividades da vida acadêmica que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os principais desafios que se apresentam para a efetivação do direito à educação em nível superior das pessoas com transtorno do espectro autista são apresentados nos próximos tópicos e apresentam-se: quanto ao ingresso das pessoas com TEA no ensino superior; quanto à disponibilização de profissionais de apoio multidisciplinar e pedagógico nas IES; quanto à efetivação dos núcleos e programas de inclusão permanente voltados para alunos com TEA nas IES; quanto a atuação e formação de professores especializados e acerca da efetividade da legislação direcionada à educação inclusiva em nível superior das pessoas com TEA.

3.2.1 Do ingresso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior

A educação no Brasil, de forma geral e, mais especificamente, a superior, se caracteriza como um caminho para a obtenção da ascensão econômica e social, o que a determina como uma das principais áreas de implantação de políticas e programas de ações afirmativas. Dentre essas ações, especificamente as políticas voltadas para a garantia do ingresso ao ensino superior das pessoas com deficiência, é a forma que o Estado tem de promover o acesso à graduação a essas pessoas, no cumprimento do seu dever do

constitucional. Aliás, é esse mandamento que o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência estabelece que os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (ONU 2006).

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, prescreveu, em seu texto original, que as instituições federais de educação superior reservem no mínimo 50% de suas vagas nos cursos de graduação, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro dessa cota, 50% das vagas devem ser reservadas a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita.

A partir de 2016 as pessoas com deficiência também passaram a contar com os benefícios das regras de acesso e atendimento especial em Instituições Federais de Ensino, foi o que determinou a Lei nº 13.409, que alterou a redação do artigo 3º da Lei de Cotas, passando a prelecionar:

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,2012).

As alterações do caput do artigo mencionado consiste na determinação, de que as vagas reservadas, nas universidades e institutos federais de ensino técnico, pela Lei nº 12.711, de 2012, àqueles “estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”, dividir-se-ão não apenas entre os cidadãos e cidadãs “autodeclarados pretos, pardos e indígenas”, mas também entre as pessoas com deficiência, igualmente segundo sua distribuição na população da unidade da federação.

Destaca-se que, em se tratando de reserva de cotas para pessoas com deficiência, infere-se também que tal reserva se estende para as pessoas com TEA, precisando que a Lei nº 12.764 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista preceitua a pessoa com TEA como deficiente para todos os efeitos legais.

O alcance da Lei de Cotas, ao estabelecer as cotas sociais e étnicas, pode e deve ser estendido às pessoas com transtorno do espectro autista e aos portadores de outras

deficiências, pois, assim como aqueles em desvantagem em razão da história de nossa sociedade, como são os cidadãos e cidadãs que tiveram formação escolar na rede pública de ensino, e, ainda, os negros, indígenas e pardos, também as pessoas com TEA ingressam na sociedade em desvantagem, o que deve ser superado, já que podem contribuir muito para o desenvolvimento social, se receberem as oportunidades que lhes são devidas.

Embora a alteração do texto da Lei de Cotas seja um avanço ao definir expressamente a pessoa com deficiência como titular das cotas ali reservadas, isso não foi suficiente, visto que Ministério Público Federal ainda é bastante acionado para atuar em casos de desrespeito à legislação. Em muitos casos, a reserva de vagas em instituições de ensino federal, que está prevista na Lei supracitada, não foi disponibilizada por algumas universidades através do sistema ou ofertaram número menor de vagas do que o exigido legalmente.

Ademais, depois de quatro anos que as pessoas foram incluídas em seu escopo legal para enfatizar os seus direitos como beneficiários, por que ainda se constatam universidades negligenciando um direito da pessoa com deficiência garantido por Lei? Por que o Ministério Público Federal necessita ser acionado tantas vezes para fazer valer um direito líquido e certo? Realmente é um avanço na perspectiva da educação inclusiva ou apenas mudanças pontuais nos procedimentos? Será que em 2022, prazo para a revisão da política de cotas a partir da lei que instituiu o programa, os direitos das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas com TEA estarão plenamente efetivados, ou serão necessárias ações afirmativas mais específicas? Acrescenta-se que a Lei de cotas é específica para as instituições federais públicas de ensino superior, as estaduais seguem legislação específica de cada estado da federação.

Pondera-se que a lei não diferencia deficiência física e deficiência mental, motivo por que pesquisadores sugerem que tal ponto seja melhor discutido, já que os graus de dificuldade variam, indicando a possibilidade de se incluir na lei cotas parte de reserva de cotas específicas para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, precisando que as vagas reservadas no texto atual distribuem a candidatos com deficiência física, auditiva, visual, mental e deficiências múltiplas.

Iniciativas para cotas específicas para pessoas com TEA já começam a surgir. A partir de 2019, a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) terá sistema de cotas para transexuais, travestis, transgêneros, quilombolas, ciganos, portadores de deficiência, e especificamente para transtorno do espectro autista e altas habilidades. Desse modo, além dos

40% para negros e 5% de vagas adicionais para indígenas da política de cotas em vigência, a universidade assegurará outras "sobrevagas" para os quilombolas, ciganos, transexuais, travestis e transgêneros e para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades: cada grupo com direito a 5%.

Quanto às avaliações para ingresso no ensino superior, os alunos com TEA também têm direito ao oferecimento, pelas instituições de ensino superior, de adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com TEA, com tempo adicional para realização das provas, inclusive, tudo conforme as características da deficiência, nos termos do art. 27 do Decreto nº 3.298/99.

Todavia, deve ser observado que a educação inclusiva, não se concretiza apenas com as reservas de vagas ou a garantida de matrícula nas Instituições de Ensino Superior, o direito de permanência e inclusão plena nos diversos setores das IES deve ser almejado.

3.2.2 Da disponibilização de serviço profissional de apoio multidisciplinar e pedagógico às pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior

As pessoas com TEA necessitam de atendimento multiprofissional, posto que a síndrome, conforme já explicitado, atinge as áreas da comunicação, da interação social e do comportamento, em diversos graus de severidade. Nesse sentido, os estabelecimentos de ensino superior públicos e privados pertencentes ao sistema federal de ensino, devem dispor de recursos humanos e pedagógicos que permitam a inclusão desses indivíduos no ensino superior, garantindo-lhes pleno acesso, participação e aprendizagem em todas as atividades acadêmicas.

A Lei Federal nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista destaca, em seu artigo 2º, inciso VII, que a efetivação do direito à educação das pessoas com TEA tem como diretriz o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista. Garante, ainda, conforme prescreve art. 3º, parágrafo único, que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. Enfatiza-se que os gastos para garantia dos recursos materiais e humanos fazem parte da atividade educacional, não podendo ser repassados à família do aluno com deficiência. Um ponto importante de levar em consideração é que, devido a heterogeneidade nos indivíduos

com o transtorno do espectro autista, a identificação das necessidades particulares do estudante deve ser atendida por equipe multidisciplinar bem como a família do estudante inserida no processo de aprendizagem.

A Nota Técnica nº 24/2013 do MEC, que direciona as orientações aos sistemas de ensino para a implementação da Lei Federal nº 12.764/2012, ratifica que o serviço do profissional de apoio, é uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional e deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os pontos a serem considerados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio: destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares; Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (SANTOS, 2013).

Enfatiza-se que as Instituições de Ensino Superior são obrigadas, para cumprir os requisitos essenciais para aprovação nos processos regulatórios e de supervisão realizados pelo Ministério da Educação, a atender disposições que garantam o direito à acessibilidade no quanto a disponibilização de profissionais com conhecimentos específicos voltados para programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, para a operação de recursos de tecnologia assistiva, entre outros – é o que prescreve a Nota Técnica nº 385/2013 do MEC.

É essencial, para a efetivação do direito à educação em nível superior das pessoas com TEA, que a universidade forneça, sem cobrar valores adicionais quando instituições particulares, todos os meios que garantam ao aluno com transtorno do espectro autista cursar sua graduação em igualdade de condições com os demais alunos. Porém, são constantes as ações de obrigação de fazer para que seja garantido o apoio multidisciplinar de que essa parcela de alunos necessita, o que corrobora a sua não efetivação e o desafio de concretizá-las.

Os resultados encontrados em pesquisas de cunho qualitativo e descritivo em diversos artigos, evidenciam que alunos com TEA são recebidos nas Instituições de Ensino Superior sem planos de acessibilidade pedagógica, não encontrando ações flexíveis e individualizadas que potencializem a permanência desses alunos na graduação.

Desse modo, a falta de disponibilização de programas de apoio à socialização, adaptações curriculares aliadas a propostas pedagógicas diferenciadas, mudanças nos planejamentos das aulas e na didática e avaliações são desafios que devem ser enfrentados pelas instituições. Ferrari, 2016, relatando a inclusão de um estudante com TEA no ensino superior, destacou que:

No Ensino Superior é possível adotar algumas estratégias que favorecem a inclusão do estudante autista: disponibilizar programação com antecedência e avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades, utilização de tecnologia assistiva no apoio à escrita, aulas com mais informações visuais, comunicação objetiva, não utilização de figuras de linguagem, e eliminação de barreiras que causem desconforto sensorial (FERRARI, 2016).

MAGALHÃES, 2013, sugere que o desenvolvimento dos potenciais dos alunos com deficiência pode ser feito através do processo denominado adaptação curricular, viabilizado quando o docente é atento às necessidades e aspirações desses alunos específicos na busca de uma efetiva construção de conhecimento. Essa adaptação curricular pode ser perfeitamente adequada para atingir alunos específicos com transtorno do espectro autista, com modificações nos aspectos da prática pedagógica por meio de adaptações organizativas, relativas ao objetos e conteúdos, sequenciação, avaliativas, nos procedimentos didáticos e das atividades e na temporalidade.

São raras as universidades que oferecem recursos de tecnologia assistiva, auxílio de profissionais de apoio especializado, adaptações razoáveis quanto à flexibilização de conteúdo, disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas, entre outros, assim, a falta de todos esses recursos inviabiliza a concreta inclusão e permanências das pessoas com TEA no ensino superior.

3.2.3 Da efetivação dos núcleos e programas de inclusão permanente voltados para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas Instituições de Ensino Superior

Outro grande desafio para a efetivação do direito à educação em nível superior das pessoas com TEA é a institucionalização de núcleos de acessibilidades, ou órgão equivalente, com equipe especializada para o atendimento educacional especializado (AEE). Essa equipe não ocupa o lugar do professor, pois este é responsável pelo aprendizado de todos os alunos.

A equipe de AEE poderá intervir com o aluno fora ou dentro da sala de aula, dependendo da necessidade.

A experiência dos núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais, tendo como base o programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu (BRASIL, 2013), constitui valorosa contribuição para a efetivação das ações políticas de inclusão na educação superior, e seguramente é uma prática que deve ser institucionalizada efetivamente nas universidades para garantir a inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista que ingressam no ambiente acadêmico, não apenas eliminando as barreiras físicas, mas também as pedagógicas nos ambientes, nas instalações, nos equipamentos e nos materiais didáticos.

Não é forçoso destacar que na universidade, a sobrecarga já é grande pra quem não tem nenhuma deficiência e que, por isso, é fundamental que esses estudantes recebam apoio das instituições em que ingressam. As ações dos núcleos e programas de acessibilidade permanente começam já durante a matrícula dos alunos, quando da avaliação caso a caso. Sendo necessário conhecer qual necessidade específica de cada aluno, saber quem são e de quantos profissionais especializados serão necessários para o seu pleno desenvolvimento acadêmico, prosseguindo com ações específicas com os professores visando à adaptação dos materiais e formas de avaliação e utilização de didática específica.

Por conseguinte, SILVA, et al., 2016, enfatiza que as instituições, além de reorganizar suas ações institucionais em núcleo específico, a fim de garantir a inclusão aos alunos com deficiência por meio de um ensino inclusivo, também necessitam investir em pesquisa e extensão como dimensões que constituam a formação universitária, como assinala em experiência na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA):

É nesse contexto que as ações extensionistas do NAIA, institucionalizam-se via o Programa Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Unifesspa: políticas e práticas em Educação Especial e formação de professores, que iniciou suas atividades em 2014, acumulando experiência de dois anos de intensa produção abrangendo três projetos: a) Projeto de acessibilidade e atendimento educacional especializado/AEE no ensino superior, b) Formação de recursos humanos na área de Educação Especial e Acessibilidade no Ensino Superior e c) Produção de material didático adaptado e tecnologias assistivas no apoio a escolarização de alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades ou superdotação. (SILVA, et al, 2016).

A efetivação de programas permanentes e núcleos de acessibilidade e inclusão específicos para alunos com transtorno do espectro autista nas universidades certamente é um desafio que deve ser almejado e cumprido pelas IES. Tais medidas contemplam questões essenciais para garantir a permanência desses alunos na universidade, como a atenção para aquisição de equipamentos de tecnologias assistivas, equipe de atendimento educacional

especializado e contratação de recursos humanos especializados, ações necessárias para atender um público tão diferente, com muitas especificidades.

3.2.4 Da formação e atuação de professores especializados

Além da adequação dos recursos pedagógicos, disponibilização de profissionais especializados e institucionalização de núcleos de atendimentos específicos, é fundamental que os professores de graduação tenham conhecimentos básicos sobre as necessidades educacionais dos estudantes com transtorno do espectro autista, pois, entre as principais questões que se apresentam diante dos desafios para a efetivação do direito à educação em nível superior das pessoas com TEA está o problema da formação docente. Como poderão educadores formados para o atendimento educacional de um perfil padronizado e normal de alunos atender as diferenças em suas salas de aula?

Nesse sentido, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional assegura a contratação de professores capacitados para atendimento dos portadores de necessidades especiais, de forma a garantir suas necessidades para integração nas classes comuns, na educação em nível superior, inclusive.

Tais necessidades deverão estar vinculadas às diferentes estratégias e recursos de aprendizagem, que extrapolem as salas de aula, bem como a maiores investimentos e qualidade dos serviços na educação no que se refere à formação de professores, pois o aumento de matrículas de alunos com TEA observado no ensino regular faz com que sejam os professores de nível superior, que certamente receberão maior demanda de alunos diagnosticados com o transtorno, sejam instados a conhecer as características desses indivíduos, o que certamente deve refletir na formação continuada dos docentes.

Desse modo, o desafio que se impõe é que não sejam os professores formados para dar aula como se todos os alunos fossem iguais, em que o conhecimento é repassado de uma forma única, como se todos os alunos, de igual forma entendessem.

Aos professores também é um desafio lidar com salas de aulas heterogêneas e isso se agrava com a falta de formação. Como bem enfatiza MAGALHÃES, 2013, quando disserta que o processo de inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior se apresenta atualmente como um desafio para professores universitários, isso porque a integração desse grupo de alunos, e aqui destacam-se os alunos com transtorno do espectro autista, ocorre de forma lenta e sem instrumentos que assegurem tanto o acesso quanto a

continuidade desses alunos no contexto das exigências peculiares que tem a educação superior, enfatiza, ainda, o autor que “não se trata apenas de garantia de vagas, mas da organização por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar desses alunos”.

Retomando a Nota Técnica nº 24/2013 do MEC, acerca das orientações aos sistemas de ensino para a implementação da Lei Federal nº 12.764/2012, pois bem, além do desafio apresentado, as Instituições de Ensino Superior já são orientadas quanto à formação dos professores, que deve ser orientada a possibilitar a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. Nessa perspectiva, a referida nota enfatiza que a formação inicial e continuada dos professores deve ser subsidiada visando à superação do foco de trabalho nas estereotípias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar; a organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados; a identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais; a interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico e se fizer necessária a troca de informações sobre seu desenvolvimento; [...] (SANTOS, 2013).

Nesse contexto, propõe RICARDO (2017) que o professor “necessita de uma qualificação, uma capacitação que lhe assegure o desenvolvimento de competências e de conhecimentos fundamentais para uma atuação segura”, sendo de grande validade as experiências de cursos superiores para a especialização como a pós graduação lato sensu em educação de pessoas com transtorno do espectro autista oferecida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como a oferta de Disciplina optativa: Transtorno do Espectro Autista, ministrada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Também na UFSC, durante pesquisas realizadas nos sítios de Universidades Brasileiras, RODRIGUES (2018) ressalta que a formação de professores na referida universidade, cuja instituição demonstra atenção à inclusão de pessoas com TEA, destacando a formação de professores no sentido e a proposição de currículos mais flexíveis.

Destacam-se, ainda, iniciativas como o curso de Formação de Professores para Inclusão, oferecido Universidade Federal de Goiás (UFG), que visa a qualificação de docentes sobre ações inclusivas no ambiente educacional. O curso está disponível gratuitamente em formato de e-book e pode ser acessado em <<https://seinclui.ciar.ufg.br/>>.

É importante e necessário que os profissionais da educação reconheçam os comportamentos específicos do indivíduo com espectro do autismo, e com elas saibam estabelecer relações de ensino, bem como estejam dispostos a acompanhar os avanços apresentados pela literatura sobre inclusão das pessoas com TEA, além dos conceitos e expressões que envolvem a temática.

3.2.5 Da efetividade da legislação aplicada à educação inclusiva em nível superior das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Reafirma-se a convicção de que as diversas proposições legais não têm sido suficientes para garantir a efetividade do direito à educação das pessoas com transtorno do espectro autista, especificamente no nível superior. Carneiro (2015) levanta essa séria questão, quando discute o fato de a Universidade pouco ter evoluído no sentido de se reorganizar para atender a todos, embora a parcela de indivíduos seja relativamente pequena, considerando estrutura física, aquisição de recursos tecnológicos e pedagógicos, além da significativa questão da formação dos profissionais e professores. O autor ainda acrescenta a questão da baixíssima quantidade de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

A aplicabilidade e efetividade da vasta legislação aplicada à educação inclusiva das pessoas com TEA é um desafio que deve ser superado. O direito em si, como visto é amplamente positivado tanto na Constituição Federal, quanto na legislação o infraconstitucional. Dessa forma, as afirmativas dos direitos expressos nos textos legais são pressupostos que lhe garantem as ações do poder público para sua eficácia, como reverbera José Afonso da Silva:

A questão técnica que se apresenta na evolução das declarações de direitos foi a de assegurar sua efetividade através de um conjunto de meios e recursos jurídicos, que genericamente passaram a chamar-se garantias constitucionais dos direitos fundamentais. Tal exigência técnica, no entanto, determinou que o reconhecimento desses direitos se fizesse segundo formulação jurídica mais caracterizadamente positiva, mediante sua inscrição no texto das constituições, visto que as declarações de direitos careciam de força e de mecanismos jurídicos que lhe imprimissem eficácia bastante (SILVA, 2014).

A educação inclusiva, como direito fundamental, requer sejam tornados reais, para sua aplicabilidade no ensino superior tanto na esfera pública quando na esfera privada, os direitos garantidos e que não são plenamente efetivados por conta dos desafios apresentados, sob pena de não se garantir democraticamente o direito de todos os cidadãos. SILVA (2014), enfatiza essa constatação quando discorre acerca da efetividade da declaração de direitos: “Não é, pois, sem razão que se afirma que o regime democrático se caracteriza, não pela inscrição dos direitos fundamentais, mas por sua efetividade”.

Pertinente a reflexão de DANTAS (2015) quando propõe a reflexão acerca da gama de direitos fundamentais que protegem as pessoas com deficiência e as pessoas com TEA, especificamente. O autor pondera que a não eficácia social desses direitos é um problema político e não jurídico, não havendo como dissociar política de direito, quando se trata de direitos fundamentais, cuja garantia é materializada na ação governamental por meio das diversas políticas públicas.

O aumento no número de diagnóstico de pessoas com os transtornos do espectro autista clama pela necessidade legal do processo de inclusão dessa parcela da população. Salienta-se que não se busca o amparo dos direitos na legislação, posto que suas aspirações já são positivadas, mas sim, atender as suas exigências específicas, de forma mais direta, os anseios desses indivíduos – esta tem sido a função das proposições e mudanças legislativas atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista, condição caracterizada pelo déficit na interação social e comunicação, bem como no comportamento e interesses restritivos e repetitivos, vem ganhando cada vez mais importância nos últimos anos, principalmente por conta do aumento no número de diagnósticos e sua identificação em idade cada vez mais precoce, passando, assim, de um fenômeno raro para algo mais comum nos tempos atuais.

Os reflexos do transtorno no desenvolvimento educacional das pessoas com TEA enfatizam a necessidade de eliminar qualquer tipo de exclusão experimentada há tempos por essas pessoas, percebendo-se a evolução de um paradigma tido como de exclusão para uma proposta totalmente inclusiva dessas pessoas na sociedade. Nessa concepção, a garantia do direito à educação e inclusão prelecionados como direitos fundamentais na Constituição Federal e nos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, fizeram com que o legislador dispensasse especial atenção para a positivação dessas garantidos, alcançando um vasto e avançado arcabouço jurídico.

Infere-se, com a pesquisa apresentada, que grandes foram os avanços jurídicos, especialmente quanto a formação de uma avançada legislação aplicada à garantia do direito à educação das pessoas com TEA, todas fazendo valer os ditamos constitucionais, destacando-se a edição da Lei nº 12.764 de 2012, que instituiu Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, importantíssimo marco legal, posto que é a primeira lei voltada à proteção específica das pessoas com TEA. Apresentam-se, ainda, uma vasta legislação que em seu bojo se norteiam pelos princípios da educação inclusiva: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional da Educação (PNE) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Referente à aplicabilidade da legislação nos níveis infraestrutural e pedagógico das pessoas com TEA nas Instituições de Ensino superior, demonstrou-se que essas são obrigadas a cumprimentos específicos de requisitos de acessibilidade certificada através de parecer nos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores e propostas pedagógicas diferenciadas, bem como da implementação de propostas pedagógicas diferenciadas aos alunos com TEA através Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Percebe-se, com a legislação apresentada e sua aplicação direta nas IES, que o direito à educação e inclusão das pessoas com TEA, elencados como fundamentais e

garantidos a todos, gozam no mundo jurídico de prescrições diretas e bem estabelecidas no ordenamento jurídico, o que nos leva a refletir acerca da efetividade da norma jurídica quando da sua concretude frente aos anseios dos titulares desses direitos.

Cabe confirmar que para a efetivação do direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, é necessário confrontar e transpor os desafios impostos quanto ao ingresso das pessoas com TEA no ensino superior; quanto à disponibilização de profissionais de apoio multidisciplinar e pedagógico nas IES; quanto à efetivação dos núcleos e programas de inclusão permanente nas IES; quanto a atuação e formação de professores especializados e da efetividade da legislação direcionada à educação inclusiva em nível superior das pessoas com TEA.

A partir do estudo apresentado e durante as pesquisas nas diversas fontes, constatou-se que o direito à educação em nível superior das pessoas com TEA ainda carece de relevantes pesquisas que joguem luz sobre o desenvolvimento e a concretização das leis apresentadas, que embora tão bem normatizadas, carecem de plena efetivação de políticas públicas direcionadas à educação inclusiva, que figura como prestação positiva por parte do Estado, que deve garanti-lo como direito indisponível.

Portanto, os avanços na legislação pátria e nos documentos internacionais confirmam a preocupação do legislador em fazer garantir no ordenamento jurídico o direito à educação inclusiva, aplicado diretamente às pessoas com TEA para salvaguardar o acesso ao ensino superior, contudo, evidencia-se uma grande lacuna que se apresenta quando se verifica a real efetivação desses direitos, sobretudo na falta estrutura física, na ausência de ambientes adaptados às peculiaridades do aluno com TEA, bem como estrutura humana – revelando-se um verdadeiro abismo entre a relação jurídica comparada à realidade fática.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Bruna Brito; DEUS, Pedro Augusto Silva de. **A efetividade do direito na inclusão escolar dos portadores do transtorno do espectro do autismo**. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=f29c0f1c5f3cc955>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. – Dsm V - 5ª ed., Editora Artmed, 2014.

ANACHE, Alexandre Ayache; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no ensino superior**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 49, 2014, p. 299-312. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037/pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

ARAÚJO, L. S.; ALMEIDA, M. A. **Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual**. Rev. Educação Especial, v. 27, n. 49, p. 3341-3352, maio/ago., 2014.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. Franca, UNESP, 2017. Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2017. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150651>>. Acesso em: 27 out. 2018.

BOHNERT, Gina de Oliveira Mendonça. **Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação**. Brasília, UnB, 2017. Dissertação de Mestrado profissional em ensino de ciências, Instituto de Ciências Biológicas da Faculda UnB Planaltina, Universidade de Brasília, 2017. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24924/1/2017_GinadeOliveiraMendon%C3%A7aBohnert.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira. **Direito à educação da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da acessibilidade arquitetônica e nas comunicações nas universidades no Ceará**. Fortaleza, UNIFOR, 2016. Dissertação de Mestrado EM Direito Constitucional, Fundação Edson Queiroz, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade de Fortaleza, 2016. Disponível em <<https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=99811>>. Acesso em: 27 out. 2018.

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

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. **Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____ **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. Brasília: 1999. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____ **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2000.

_____ **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Ministério da Educação. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____ **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: 2006. Disponível em < <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____ **Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir:** acessibilidade na educação superior. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior, 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p.39-40, 5 maio. Recuperado: 23 jan. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 nov. 2018.

_____ **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____ **Programa Incluir. Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu, 2013.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 02 nov. 2018.

_____ **Lei nº 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. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

_____ **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

_____ **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (CIAN da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRUNONI et al. **Transtorno do espectro do autismo.** In: LOPES, A. C. Clínica Médica. Diagnóstico e tratamento. 6 vol. São Paulo: Ateneu, 2014.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação Inclusiva:** desafios da construção de um novo paradigma. In: VIVEIRO, A. A.; BEGO (org.), A. M. O ensino de ciências no contexto da educação inclusiva: diferentes matizes de um mesmo paradigma. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. **Nota Técnica nº 385/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, 2013.** Acessibilidade: dúvidas mais frequentes, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13408-nota-tecnica-385-2013-acessibilidade-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 out. 2018.

DANTAS, Lucas Emanuel Ricci. **Políticas públicas e direito:** a inclusão da pessoa com deficiência. Curitiba: Juruá, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

_____. **Autismo e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

FERRARI, J. B. **Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral.** In: 7.º Congresso Brasileiro De Educação Especial (CBEE), 2016. Anais. 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: 28 out. 2018.

FERREIRA-DONATI, Grace Cristina; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com TEA.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1459-1470, set. 2018. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11655>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GELBAR, Nicholas W.; SMITH, Issac.; REICHOW, Brian. **Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Programs.** Autism Dev Disord (2014) 44: 2593. Disponível em <<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5>>. Acesso em: 28 out. 2018.

GIRARDI, Ana Cristian de Sanctis. **Transtorno do espectro autista em pacientes portadores da pré-mutação no gene FMR1.** São Paulo, USP, 2017. Dissertação de Mestrado em Ciências na área de concentração aconselhamento genético e genômica humana, Instituto de Biociência, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em <

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/41/41136/tde-15052018-092019/pt-br.php>>. Acesso em: 27 out. 2018.

HENRIQUES, S. **Autismo**. Laboratório de Neurociências, IPq – Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP. Disponível em <<http://neurociencias.org.br/temas-em-psiQUIATRIA/>>. Acesso em: 27 out. 2018.

INEP. **Censo da educação superior 2015**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

INSTITUTO PENSI. **História do Autismo**. 2018. Disponível em: <<http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

JÚNIOR, J. F. B.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtorno Globais do Desenvolvimento** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

KANNER, L. **Os distúrbios Autísticos de Contrato Afetivo**. In: ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997.

LEODORO, Juliana Pires. **Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. São Paulo, USP, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15032010-160126/pt-br.php>>. Acesso em: 20 out. 2018.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (org.). **Inclusão no ensino superior: Docências e Necessidades Educacionais Especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013.

MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. In: Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada - Sobama, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 31-36, Suplemento, dez. 2005.

MARQUEZAM, Reinoldo. MATOS, Maria Almerinda de Souza (org.). **Educação Especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM**. Manaus: Vitória, 2012.

MASI, A. et al. **An overview of autism spectrum disorder, heterogeneity and treatment options**. Neuroscience Bulletin, 1-11.

MEC. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

MELO, Francisco Ricardo Luis Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues de. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo-SP, número especial, 2018, p. 57-66. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lúcia Pereira. **Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, n. 4, 2017, p. 609-621. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/37665/pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

ONU. **Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 12 nov. 2018.

PINDER-AMAKER, S. **Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum**. Harvard Review of Psychiatry, v. 22, n. 2, p. 125–137, 2014.

RAIÇA, Darcy; PRIOSTE, Cláudia; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RECHICO, C.N.; MAROSTEGA, V.L. **(Re) Pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos**. Revista de educação especial, Santa Maria, n.19, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5129/0>>. Acesso em: 28 out. 2018.

RICARDO, Débora Cristina. **Boas práticas de acessibilidade na educação superior: tecnologia assistiva e desenho universal**. Juiz de Fora, UFJF, 2017. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6099>>. Acesso em: 27 out. 2018.

RODRIGUES, Marlene. **Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia**. Araraquara, UNESP, 2018. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2018. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/158261/rodrigues_m_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 30 out. 2018.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECAD/DPEE, 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>>. Acesso em: 28 out. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCAF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. **O Supremo Tribunal Federal e a Garantia do Direito à Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, abr. jun. 2016.

SILVA, Gabriela Alves; CASTRO, Lorena Reis; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Atuação do núcleo de acessibilidade e inclusão acadêmica da UNIFESSPA e seus impactos**. Disponível em: <

https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_2016/Relatos_de_experiencia/Gabriele_Alves_da_Silva.pdf >. Acesso em: 29 out. 2018.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 37. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

SILVA, S. M. LAPLANE, A. L. F. de. **Escolarização de alunos com autismo**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr-Jun, 2016.

SILVEIRA, Andrea Rosa da. **Autismo Infantil: práticas educativas integradoras e movimentos sociais**. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação**. *Pro-posições*. Campinas, SP, v.12, n.2-3, jul/nov. 2001.

TAMANAHARA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. Revista Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia, v. 13, n. 3, p. 296–299, 2008.

TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz, et. Al. **Produção científica brasileira sobre transtornos do espectro autista**. Revista da Associação Médica Brasileira, v. 56, n. 5, p. 1–8, 2010.

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão no ensino superior: “ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos...”**. Reunião anual do ANPED. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VANNUCHI. P. Prefácio. **Organização Das nações Unidas**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, 2007.

WILSON, Miller Kate. **Criteria for Autism in the DSM-V**. Disponível em: <<https://autism.lovetoknow.com/diagnosing-autism/criteria-autism-dsm-v>>. Acesso em: 19 nov. 2018.