

Os desafios e superações do TEA no ensino superior: dando voz aos acadêmicos

The challenges and overcoming of ASD in Higher Education: giving voice to academics

Viviane Barbosa de Souza Huf¹
Samuel Francisco Huf²
Antonio Alexandre Pereira Junior³
Paloma Ratuchne Lima⁴

Resumo

O presente artigo tem como objetivos identificar os principais desafios e avanços que os acadêmicos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tiveram no primeiro trimestre letivo de 2023 em uma universidade pública do Estado do Paraná, e ainda, verificar o papel dos programas de apoio nesse contexto. Sendo assim, a pesquisa é norteada pelas seguintes questões: quais os principais desafios e avanços que os acadêmicos com diagnóstico de TEA obtiveram ao adentrar em uma universidade pública do Estado do Paraná? Como se mostram os programas de apoio aos discentes na contribuição desses fatores? A fim de atender ao objetivo e responder a problemática, o estudo segue uma abordagem qualitativa de natureza aplicada com delineamento interpretativo, realizada com três acadêmicos no âmbito dos encontros de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertados por uma universidade pública do Estado do Paraná. Os resultados evidenciam que os principais desafios enfrentados por esses acadêmicos dizem respeito à interação e ao contato social. E, os avanços que contribuíram para o melhor desempenho e não evasão se deram em decorrência das estratégias de intervenções pedagógicas realizadas pelos programas de apoio, principalmente o AEE e a tutoria discente.

Palavras-chaves: Inclusão; Educação especial; Universidade.

Abstract

This article aims to identify the main challenges and advances that students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) had in the first academic quarter of 2023 at a public university in the State of Paraná, and also to verify the role of support programs in this context. Therefore, the research is guided by the following questions: what are the main challenges and advances that academics diagnosed with ASD obtained when entering a public university in the State of Paraná? How are student support programs contributing to these factors? In order to meet the objectives and respond to the problems, the study follows a qualitative approach of an applied

¹ Doutoranda e Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora de Matemática pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). E-mail: vivianebs@huf@gmail.com

² Doutor em Ensino de Ciências e Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: samuelhuf@hotmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Professor e coordenador do curso de Psicologia no Centro Universitário Uniguairacá. E-mail: alex.ju67@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora do Curso de Formação de Docentes, nível médio, e bolsista do projeto de extensão NEADE/TEA da UNICENTRO. E-mail: paloma.ratuchne@hotmail.com

nature with an interpretative design, carried out with three academics within the scope of Specialized Educational Assistance (SEA) meetings, offered by a public university in the State of Parana. The results show that the main challenges faced by these academics are related to interaction and social contact with each other. And, the advances that contributed to the better performance and non-evasion, occurred as a result of the pedagogical intervention strategies, carried out by the support programs, mainly the Specialized Educational Service and student tutoring.

Keywords: Inclusion; Special education; University.

1. Introdução

O autismo é classificado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) no 5º Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V-TR (APA, 2023), como um transtorno que se manifesta antes dos três anos de idade e afeta o neurodesenvolvimento. Podendo ser dividido em dois grupos categóricos, o que apresenta déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos e, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, os quais podem variar do nível 1 ao nível 3 de suporte/apoio. (APA, 2023).

No Brasil ele é subdividido em mais categorias pela Classificação Internacional de Doenças CID-11, a fim de abranger a gama de especificidade que o leva a ser entendido como um espectro. Ou seja, apresenta níveis e alterações diferentes em cada indivíduo. Essas alterações afetam o desenvolvimento em pelo menos uma dessas áreas: interação social; linguagem e comunicação; comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados; e ausência de jogos simbólicos ou imaginários (CID-11, 2022; APA, 2023).

Segundo Velasques e Ribeiro (2014) atualmente os estudos sobre autismo tem avançado de forma considerável, porém, ainda não existe total consenso de sua compreensão, devido a complexa etiologia e multivariabilidade de alterações cerebrais causadas por esse transtorno. Dessa forma, cresce o interesse pela temática no âmbito da comunidade científica, que tem se empenhado nas buscas por novas descobertas, aprimorando os diagnósticos e trazendo novos tratamentos para essa condição. O que tem gerado a sensação do aumento dos números de casos de TEA na sociedade como um todo (SILVA, 2015; BRAGA, 2018; BRITO, 2022).

Em decorrência dessa conjuntura, pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021) evidenciam, entre os anos de

2012 a 2021, o contínuo crescente de pessoas com TEA chegando às universidades. Essas por sua vez, de acordo com a Lei nº 13.409 de 2016, devem garantir a oferta de vagas para pessoas com deficiência, abrangendo os autistas que a partir de 2012, amparados pela Lei n. 12.764 (BRASIL, 2012), foram incluídos nessa categoria e passam a ter seus direitos assegurados por lei.

Nesse contexto, cabe a reflexão sobre a preparação das universidades para além do receber o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), em específico as pessoas com autismo, também mantê-los nas instituições de ensino, até a conclusão do curso. Visto que, no Brasil, o processo de desenvolvimento histórico das universidades evidencia que seus interesses, sempre foram voltados às classes dominantes e a elitização, marcado pela exclusão dos que estão às margens da sociedade.

Porém, com o avanço das políticas públicas e da luta pela democratização e igualdade nas universidades, aos poucos, as classes historicamente invisíveis, incluindo as pessoas com deficiência, vão lentamente ocupando seus lugares de direito nesses espaços. Nessa perspectiva, de inserção e permanência nas instituições de ensino superior, surgem as problemáticas da pesquisa, a saber: quais os principais desafios e avanços que os acadêmicos com diagnóstico de TEA obtiveram ao adentrar em uma universidade pública do Estado do Paraná? Como se mostram os programas de apoio aos discentes na contribuição desses fatores?

Segundo Silva (2017), essa temática na universidade é relativamente nova, quando comparada ao Ensino Básico, assim como, a criação dos núcleos de inclusão, acessibilidade e demais projetos de apoio aos acadêmicos com deficiência. Esses, de acordo com Coutinho (2023) são de extrema importância para acolher, auxiliar na superação de obstáculos e diminuir a evasão dos discentes. Nesse interim, o presente artigo tem como objetivos identificar os principais desafios e avanços que os acadêmicos com TEA tiveram no primeiro trimestre letivo de 2023 em uma universidade pública do Estado do Paraná, e ainda, verificar o papel dos programas de apoio nesse contexto. Para tanto, a seguir serão apresentados os encaminhamentos metodológicos percorridos durante a pesquisa visando o alcance desse objetivo.

2. Aspectos metodológicos

O presente estudo segue uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, com delineamento interpretativo, que segundo Gil (2002) oportuniza conferir significado mais amplo aos resultados obtidos, mediados por outros conhecimentos. Para tanto, a investigação se deu em uma Universidade pública do Estado do Paraná, durante os três primeiros meses do período letivo de 2023, em quatro encontros do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertados pela Universidade, do qual os pesquisadores deste trabalho são colaboradores. Dessa forma, participaram da pesquisa três estudantes que possuem laudo médico de TEA com diagnósticos dados em diferentes etapas da vida, e que não entraram na Universidade pelo sistema de cotas para pessoas com deficiências (BRASIL, 2016; PARANÁ, 2020). A título de manter o sigilo dos estudantes, eles serão nomeados de A1, A2 e A3. O Quadro 1 sintetiza algumas de suas características.

Quadro 1 - Características dos acadêmicos

Acadêmico	Gênero	Idade	Idade do diagnóstico	Nível de suporte	Curso	Características comportamentais
A1	Masculino	24	23	1	Letras/ Inglês	Hipersensibilidade severa aos estímulos do ambiente; Déficits na organização mental, na compreensão de múltiplos sentidos e na interação social.
A2	Feminino	19	14	1	Direito	Sensibilidade a ruídos; Déficits na comunicação, na interação, na capacidade de compreensão de múltiplos sentidos, na organização mental; Isolamento social; Estereotípias;
A3	Masculino	20	16	1	Letras/ Inglês	Sensibilidade a ruídos; Isolamento social; Hiperfoco na comunicação e na leitura; Déficits na interação e na capacidade de compreensão de múltiplos sentidos.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os dados foram coletados por meio das atividades escritas realizadas nos encontros do AEE, depoimentos espontâneos e em entrevistas cedidas pelos acadêmicos, as quais foram gravadas com o auxílio do celular e posteriormente

transcritas para a análise. O tratamento dos dados se deu segundo os preceitos da análise de conteúdo, que é segundo (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682) “uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social”. Na qual deve ser organizada em três fases sendo: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011).

Na primeira fase foram organizados os dados e por meio de uma leitura flutuante separado o material para a análise. Para a exploração do material, os dados foram categorizados em 3 temas para análise sendo: (1) Principais dificuldades de inserção e adaptação à Universidade; (2) Aspectos relacionados aos conteúdos e metodologias de ensino na Universidade; e (3) Suportes que auxiliam a permanência dos acadêmicos na Universidade. Na última fase, os “resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ‘falantes’” (BARDIN, 2011, p. 101), por meio da interpretação dos relatos e apontamentos feitos pelos acadêmicos.

3. Análise e discussão dos resultados

A seguir serão tratadas as análises e discussões dos resultados, conforme categorias elaboradas, assim como as considerações finais do presente estudo.

3.1 Categoria (1) - Principais dificuldades de inserção e adaptação à Universidade

Considerando as categorias de análise, a primeira a ser verificada é a que aponta as principais dificuldades de inserção e adaptação dos acadêmicos na Universidade, no primeiro trimestre do ano de 2023. Essa categoria se subdividiu em três: habilidades sociais, comportamentais e emocionais; função cognitiva executiva e percepção sensorial. Sendo estes, segundo Orrú (2012), alguns aspectos que podem sofrer alterações e se apresentar de forma modificada nas pessoas com autismo, comprometendo, muitas vezes, o desempenho educacional.

As habilidades sociais, comportamentais e emocionais podem ser entendidas como as formas que o indivíduo interage, reage e se comporta perante o outro e a si mesmo (SILVA; CARRARA, 2010). As funções cognitivas executivas são a forma como o ser humano se auto gerencia, segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 87), “nelas se incluem a identificação de metas, o planejamento de comportamento e a sua execução, além do monitoramento do próprio desempenho, até que o objetivo seja

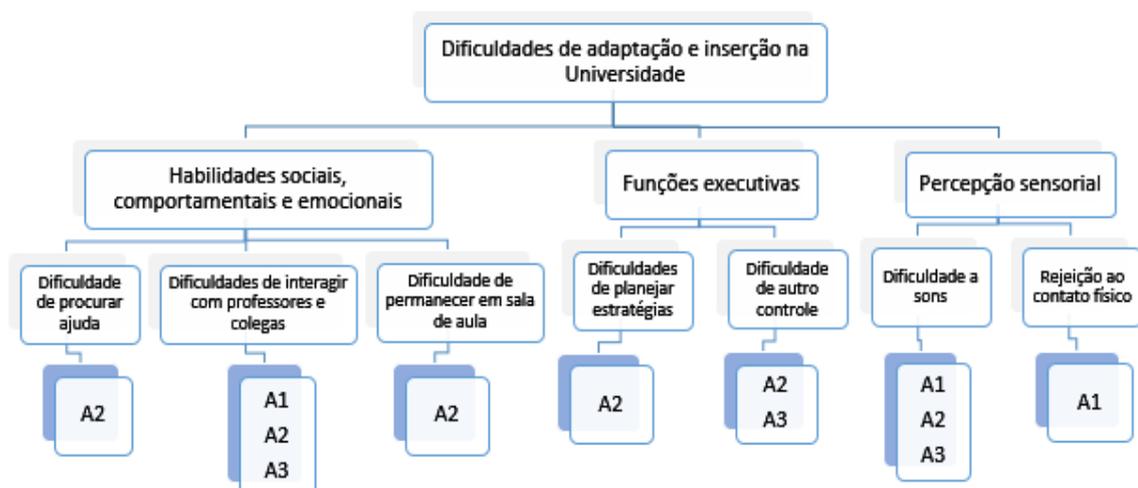
consumado”. A percepção sensorial é a área que envolve os cinco sentidos (tato, paladar, olfato, audição e visão). Sendo assim, dentro dessas subcategorias, os acadêmicos participantes da pesquisa apresentaram dificuldades conforme apresenta a Figura 1.

A maior dificuldade de inserção e adaptação à Universidade, apresentada no primeiro trimestre, por todos os acadêmicos pesquisados, se concentra na falta de habilidades sociais, que afetam as interações com os colegas e professores. Assim como, dificuldades em permanecer em ambientes com ruídos, o que varia de intensidade para cada acadêmico. Essas dificuldades, de acordo com Schneider e Velasques (2014), estão relacionadas com alterações no tronco cerebral, que provocam anomalias nos lobos frontais.

[...] as anomalias do lobo frontal podem estar relacionadas com resistência a mudanças, rigidez comportamental e repertório restrito de atividades, problemas nas habilidades sociais e dificuldades na conversação, pois a conversa, embora aparentemente desprovida de planejamento, exige, na verdade, complexas capacidade de raciocínio, memória de atividades, sensibilidade aos sinais contextuais e mudanças de atenção (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014, p. 125).

Porém, como cada acadêmico apresenta graus diferentes nessas dificuldades, foi realizada a descrição de cada um conforme suas características.

Figura 1 - Dificuldades apresentadas na categoria (1)



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O estudante A1, que cursa o 3º Ano de Letras/Inglês, recebeu o diagnóstico de TEA recentemente em decorrência de não conseguir se adaptar à rotina acadêmica,

especificamente a disciplina de estágio docente, que requer o contato com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para desenvolver habilidades docentes, haja visto que seu curso é licenciatura. Segundo A1, esses estudantes, são bastante agitados e fazem muito barulho durante as aulas, causando sofrimento para ele, devido a sua hipersensibilidade auditiva.

Nesse contexto, quando questionado como se portava em relação a esses quesitos no Ensino Básico, A1 relata que tem muitos traumas dessa etapa de ensino, pois, sempre foi vítima de *bullying*, devido ser retraído e não conseguir interagir com os colegas, além disso, em decorrência dos ruídos em sala eram recorrentes as crises de pânico e de ansiedade. *“Eu sempre passava mal na sala, minha turma era muito barulhenta, mas não sofria só na escola, cheguei a desmaiar um dia dentro do ônibus indo pra escola, o barulho para mim é insuportável”* (A1).

Porém, seus familiares, segundo A1, por falta de informação não compreendiam como ajudá-lo e, por tempos, ele foi tratado como um adolescente rebelde, introvertido e depressivo. Essa situação mudou quando chegou à Universidade. No primeiro ano, devido a pandemia do COVID-19, o curso se deu de forma remota e, dessa forma, o acadêmico não teve problemas. Já no segundo ano, quando retornou ao ensino presencial, os professores perceberam suas dificuldades de interações, as crises de pânico e de ansiedade durante as aulas, fazendo com que, alguns professores, se aproximassem dele e lhe orientassem a procurar ajuda. *“Uma professora percebeu que eu não conseguia se aproximar dos colegas e tinha crises frequentes de ansiedades nas aulas, então ela falou para procurar ajuda na faculdade que eles iriam me orientar o que fazer”* (A1).

Dessa forma, A1 ao procurar ajuda, foi orientado a ir ao médico e foi diagnosticado com TEA, oportunizando assim, autoconhecimento e a busca por alternativas para superar suas dificuldades. Sendo assim, no quesito habilidades sociais, comportamentais e emocionais, nesse primeiro trimestre de curso, devido em grande parte, conhecer os colegas de sala e estar sendo acompanhado psicologicamente, A1 tem conseguido avançar nos estudos. *“Hoje eu compreendo porque sou diferente, sempre sofri por causa disso, agora com acompanhamento e medicamentos corretos, não tenho tantas crises em sala, me acostumei com o pessoal e tenho conseguido acompanhar as aulas”* (A1).

Ainda, A1 relata que comparece às aulas com mais frequência e realiza as atividades propostas pelos professores sem ter episódios de ansiedade, como ocorria em anos posteriores. As dificuldades de interação social continuam presentes, porém, A1 relata estar conseguindo administrar melhor essa situação.

O mesmo ocorre nas funções executivas, o acadêmico cita estar conseguindo planejar e realizar as atividades no período de tempo proposto, e também manter o autocontrole durante as aulas de observação de estágio docente supervisionado. *“Depois que comecei a conversar sobre as observações de estágio com a professora AEE, e também com a professora de estágio, tenho me sentido mais confortável, quando os alunos estão agitados uso abafador e isso me ajuda”* (A1). Sendo assim, A1 menciona que conseguir ir nas observações de estágio supervisionado é um grande avanço.

Na subcategoria percepção sensorial, o processo de adaptação caminha a passos lentos. Dessa forma, junto a professora do AEE, o acadêmico tem procurado caminhos para não se sentir tão incomodado, como uso de abafador parcial durante alguns momentos do estágio supervisionado e em algumas aulas, além de comunicar as pessoas a importância de não tocar em seu corpo. *“O pessoal da sala já sabe que eu não suporto cumprimentar ninguém, então eles já estão acostumados comigo, mas continuam com as conversas e risadas altas, batem a porta, derrubam as coisa, enfim são muito barulhentos”* (A1).

Sendo assim, é possível perceber, pelos relatos de A1, que o primeiro ano de ensino presencial na universidade foi o que ele mais encontrou desafios, devido não ter nenhum tipo de acompanhamento psicológico, emocional, social ou educacional. E, que agora, após seu diagnóstico e com rede de apoio, o primeiro trimestre de aula no 3º ano do curso, foi um processo de autoconhecimento, superação de barreiras e de novas descobertas.

Com relação a acadêmica A2, que estava no primeiro ano do curso de Direito, possuía laudo médico, acompanhamento psicológico, neurológico e rede de apoio presente, os primeiros contatos com a universidade, segundo ela, não foram tarefas fáceis. *“No começo, vim para a universidade várias vezes e não conseguia ficar em sala, sempre me dava um desespero e eu voltava para a casa correndo, sorte que moro perto”* (A2).

No quesito interação social com os professores e colegas, A2 relatou apresentar muitas dificuldades de se aproximar, por ter medo da rejeição do outro. *“Não consigo chegar para conversar com ninguém, mas gosto quando alguém conversa comigo, também não consigo falar com os professores e nem responder as perguntas durante as aulas, tenho medo de errar”* (A2). Sobre isso, Brito (2022) relata que essa característica está muito presente no TEA e por mais que se tenha o desejo de interagir ele é inibido pelo medo e pela insegurança, fazendo com que a pessoa se isole. Essa situação ocorreu com a acadêmica durante os três primeiros meses de graduação, que ao conhecer as dependências físicas da universidade, se isolava sempre que possível em espaços menos frequentados, no caso, em uma pequena e silenciosa capela.

Essa situação de isolamento, deixava A2 confortável e dificultava sua permanência nas aulas e também possíveis intervenções de ajuda. *“Quando encontrei a capela, fiquei muito animada, não vai ninguém, então sempre fico lá, não preciso ir pra casa correndo”* (A2). Acarretadas pela sua dificuldade de autocontrole e planejamento, a acadêmica não conseguia permanecer em sala durante as aulas, dificultando seu desenvolvimento acadêmico.

Dessa forma, ao ser relatado essa questão à professora do AEE, ela procurou caminhos para amenizar essa situação. Sendo uma delas a intervenção de tutoria discente em sala de aula, em que um colega da turma, auxilia a estudante nas suas dificuldades acadêmicas e, também, relata à professora do AEE, quando acontecem episódios que necessitam de intervenção acolhedora, como crises de ansiedade, de choro, de isolamento, entre outras. Esse processo até a data da escrita do presente artigo, está em andamento e adaptação, demonstrando melhoras significativas nesse e em outros quesitos das funções executivas.

Além, das dificuldades acentuadas nas habilidades sociais, comportamentais e emocionais, A2 também relatou apresentar grandes dificuldades nas funções executivas. Não saber como planejar suas estratégias de estudos e organizar o seu material de estudo, foram as principais causas, relatadas por ela, que acarretaram em sofrimento e angústia nos primeiros trimestre de aula. *“Não sei o que é para estudar, os professores passaram o plano de estudos, mas tem muitos livros, não consigo ler todos, fico desesperada porque não sei o que estudar primeiro”* (A2).

Essas situações causavam crises de ansiedade frequentes em A2, que com o auxílio das estratégias realizadas pela professora do AEE, juntamente com o tutor discente em sala, estavam se amenizando. Dentre elas, organização do conteúdo semanal em planilhas eletrônicas, organização de agenda educacional, disponibilização dos slides das aulas em uma pasta no Google Drive e orientações semanais com a professora do AEE. Com relação às percepções sensoriais, a acadêmica não apresenta dificuldades acentuadas, não tem muita sensibilidade a barulhos e nem aversão ao toque físico.

Dessa forma, os três primeiros meses da acadêmica A2 se mostraram desafiadores, ela chegou a relatar que sem o AEE ela teria desistido do curso, pois não conseguiria acompanhar o ritmo da vida acadêmica. *“Se eu não tivesse essas conversas e ajuda eu já teria desistido, me parece que é muita coisa pra estudar, eu não consigo me organizar. Agora estou pegando o jeito, as planilhas com as aulas e conteúdos para estudo me ajudam muito”* (A2). Sendo assim, A2 se mostrou em processo de adaptação e recebeu acolhimento dos colegas de sala, que sempre que possível, procuram com cuidado se aproximar dela sem invadir seu espaço.

Outro ponto positivo na sua inserção na Universidade, foi o processo de tutoria discente, o colega de turma, que é seu tutor, facilitou a aproximação dela com os demais, além de auxiliá-la na organização dos estudos. Aos poucos, em seu tempo, A2 tem conseguido se manter por mais tempo em sala de aula, sem crises de ansiedade e motivada a continuar seus estudos. *“Agora tenho ido na capela somente nos intervalos, e quando realmente necessito de um pouco de espaço, quando sinto que irei chorar em sala ou ter alguma crise”* (A2).

Já o acadêmico A3, que cursava o 1º ano de Letras/Inglês e tinha acompanhamento psicológico e rede de apoio familiar, na subcategoria habilidades sociais, comportamentais e emocionais, relatou apresentar dificuldades de interação social, relacionada a comunicação com os professores e colegas. *“Eu respondo somente o que me perguntam, mas sou muito direto, as pessoas acham que eu sou ignorante e grosseiro. Mas não sou assim, é só meu jeito de falar”* (A3). Segundo A3, os colegas e professores sentem-se incomodados devido ele ter respostas concretas e diretas, o que soa de forma agressiva e grosseira.

Agregado a essa questão, está seu hiperfoco em leituras e assuntos relacionados ao seu curso, o que oportuniza que ele sempre tenha apontamentos

consistentes a realizar em sala de aula. Porém, nem sempre ele sabe a hora apropriada para interromper o professor e muitas das vezes não consegue respeitar o espaço de fala dos outros colegas. Conseqüentemente, recebe olhares de descontentamento e percebe que os colegas estão falando sobre ele. Essas situações, lhe deixa desmotivado e inseguro, dificultando o processo de interação com os demais, fazendo com que ele se isole em certos momentos.

No que tange às funções executivas, A3 relata não sentir dificuldades para se planejar e se organizar com relação aos estudos, todavia sua capacidade de se autocontrolar para saber o momento em que pode interromper os colegas e professores com seus apontamentos, apresenta falhas consideráveis. Dessa forma, a fim de atender a essa questão, a professora do AEE propôs ao acadêmico a ajuda de um tutor em sala de aula, o qual foi prontamente aceito pelos estudantes e estava, no momento da realização da pesquisa, em processo de seleção.

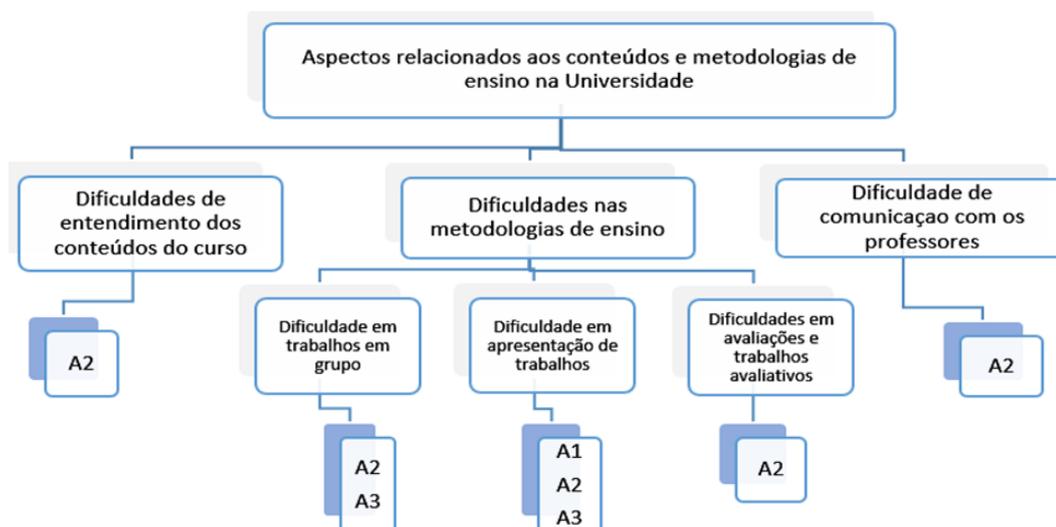
Já na subcategoria percepção sensorial, o acadêmico apresenta dificuldades com barulhos, todavia, relatou que durante os acompanhamentos psicológicos feitos, tinha treinado algumas técnicas para superar essa situação, e que durante as aulas, colocava elas em práticas e conseguia conviver tranquilamente com os sons produzidos em sala de aula. *“Aprendi na terapia a mudar meu foco, em vez de prestar atenção nos barulhos, pego um texto para ler ou faço outras coisas, assim não me incomodo tanto com os barulhos”* (A3). Essa questão, nos remete a importância de um diagnóstico mais precoce, sendo esse fundamental, para que o indivíduo compreenda suas características e saiba como lidar com elas, evitando possíveis frustrações e criando caminhos para superação de obstáculos (GADIA; ROTTA, 2016; BRAGA, 2018; BRITO, 2022).

Dessa forma, os primeiros três meses de A3 na Universidade, se deu, segundo ele, de maneira tranquila, passando pelos desafios da interação e dificuldades na comunicação, mas compreendendo seus limites e entendendo que ele pode buscar caminhos para superá-los. Esse entendimento, em partes está ligado, por um lado, a motivação pela aprendizagem dos conteúdos que está estudando. A todo momento A3 reafirma que o seu sonho era fazer o curso de Letras e está muito satisfeito de ter conseguido passar no vestibular em ampla concorrência sem fazer uso de cotas. E, por outro lado, a ajuda psicológica e familiar que recebe, sempre motivando A3 a superar suas dificuldades e se manter confiante e persistente.

3.2 Categoria (2) - Aspectos relacionados aos conteúdos e metodologias de ensino na Universidade

Dando continuidade às análises, na segunda categoria, serão analisados e descritos aspectos relacionados aos conteúdos e metodologias de ensino abordadas pelos professores em sala de aula, e quais desses aspectos contribuíram ou não para a inclusão dos acadêmicos com TEA na Universidade. A Figura 2 sintetiza os resultados apresentados.

Figura 2 - Dificuldades apresentadas na categoria (2)



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O acadêmico A1, devido a sua maior experiência, relata não sentir dificuldades consideráveis no entendimento dos conteúdos do curso, e por não ter alterações nas funções cognitivas executivas, consegue se organizar e criar estratégias para estudo, o que para ele, é um ponto positivo, tanto para o entendimento dos conteúdos, quanto estudar para atividades avaliativas. Com relação aos trabalhos em grupos, A1 relata não ter problemas em realizar, devido já ter seu grupo pré-estabelecido, e criar dinâmicas dentro dele, para caso seja necessário a apresentação de trabalhos, outro integrante apresenta. Fato esse, decorrente da grande dificuldade de exposição frente ao outro.

O acadêmico A1 relata que sentir-se observado o deixa constrangido e extremamente desconfortável. *“Não tenho dificuldade para fazer as atividades, somente para apresentar trabalhos para a turma, mas os professores não entendem*

muito bem, dizem que somos licenciatura e temos que saber falar em público, então eu tento entender” (A1).

Dessa forma, considerando que A1 terá que passar pelas aulas de regência na disciplina de estágio supervisionado, e que está sendo preparado para ser professor, essas questões estão sendo trabalhadas nos encontros do AEE. Os primeiros trabalhos expositivos foram realizados em forma de vídeo e no dia da apresentação esses vídeos eram apresentados aos professores, e posteriormente esses vídeos começaram a ser apresentados para toda a turma. No passo seguinte, espera-se que A1 consiga se habituar com as apresentações sem necessidade de apoio.

Sobre a comunicação de A1 com os professores, para ele, não existem barreiras, os professores estão sempre procurando interagir e ele sempre corresponde. Sendo assim, A1 demonstrou por meio dos relatos, tranquilidade com as questões pedagógicas do curso e que sua principal dificuldade é a aversão à exposição durante as apresentações de trabalho. Porém, relatou que tenta entender a importância de se expor aos demais, já que pretende ser professor, e assim demonstrou interesse em superar essa dificuldade por meio de estratégias propostas pela professora do AEE.

Com relação à acadêmica A2, devido as suas dificuldades em se organizar, criar estratégias para estudo e permanecer em sala, ela relatou sentir dificuldades de entendimento em alguns conteúdos, por não conseguir anotar as informações e concomitantemente prestar atenção na aula. Assim, ela fica confusa sem saber como e quais conteúdos estudar. Essa situação afeta também, todas as outras questões. *“Não sei muito bem o que estudar, pois, no começo faltei muitas aulas e agora não tenho o conteúdo, aí não consigo estudar para as provas, agora com o tutor estou conseguindo me organizar melhor, pois ele vem me perguntar e eu peço ajuda” (A2).*

Ainda nessa categoria, A2, não se vê confortável para fazer trabalhos em grupos, pois acredita que não consegue fazer a atividade proposta no mesmo tempo que os demais integrantes e não consegue estudar de forma significativa para as atividades avaliativas, pois não tem anotações consistentes. Além disso, tem dificuldades extremas com apresentação de trabalhos devido a exposição e não consegue ter a iniciativa de se comunicar com os professores, para que eles revejam essa abordagem. *“Não tenho coragem de falar com os professores, sempre que preciso, peço ajuda para professora do AEE” (A2).*

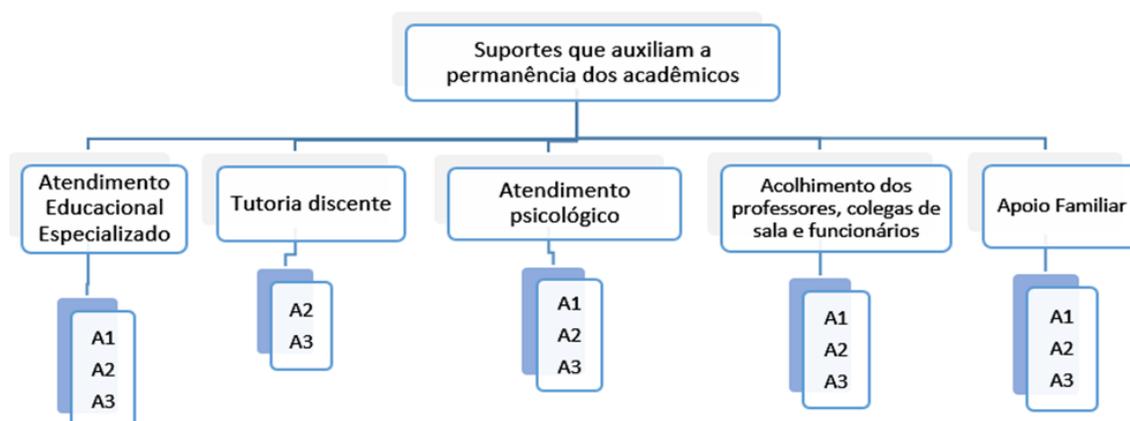
Os assuntos supracitados estão sendo trabalhadas com a acadêmica no AEE, e segundo seus relatos, têm surtido efeitos positivos. Dessa forma, neste trimestre, os desafios para A2 nas questões pedagógicas se mostraram acentuados, porém, com a sua frequência nos encontros do AEE esses obstáculos estão sendo aos poucos trabalhados e desconstruídos.

Sobre as questões tratadas nesta categoria, o acadêmico A3 relata apresentar dificuldades somente na realização de trabalhos em grupo e na apresentação de trabalhos. No primeiro quesito, por sentir dificuldades em tomar iniciativa para se aproximar dos colegas, por medo da rejeição, e no segundo quesito, por não conseguir saber a hora que deve parar de falar. *“Não sei se estou me estendendo muito, sinto que sempre estou incomodando por falar muito e não saber a hora que devo parar, às vezes os professores ficam me olhando e eu me sinto mal”* (A3). Dessa forma, essas questões estavam sendo trabalhadas no AEE e o acadêmico se mostrava em processo de aprendizado e adaptação.

3.3 Categoria (3) - Suportes que auxiliam a permanência na Universidade

Na categoria 3 serão analisadas as redes de apoio que os acadêmicos poderiam contar, tanto na Universidade quanto fora dela, com o intuito de auxiliá-los na permanência no Ensino Superior. Segundo Rodrigues (2011) as redes de apoio são essenciais para que o indivíduo com TEA tenha um bom desenvolvimento. A Figura 3, sistematiza os resultados obtidos.

Figura 3 - Dificuldades apresentadas na categoria (3)



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

De acordo com a figura 3, todos os acadêmicos participantes da pesquisa possuem rede de apoio que os auxiliam na permanência no Ensino Superior. Na universidade pode-se citar o AEE a tutoria discente, o atendimento psicológico e o acolhimento dos professores e colegas, assim como dos funcionários que trabalham na Universidade. Nessa perspectiva, o AEE tem como “[...] função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). E, apesar de ser assegurado por lei desde 2019, para todas as etapas de ensino, só foi implantado efetivamente na universidade, da qual a presente pesquisa faz parte, no ano de 2022, e se dá pela mediação de dois professores, especialistas na área da Educação Especial.

O AEE no Ensino Superior, apesar de estar em seus aspectos iniciais, quando comparado à Educação Básica, é um grande avanço para Educação Especial na perspectiva inclusiva. Antes da existência desse serviço, na Universidade, lócus da pesquisa, os acadêmicos com deficiência ficavam totalmente desassistidos ou eram amparados pelo Programa de Tutoria Discente, e não tinham o auxílio de um professor especialista na área. Com exceção dos acadêmicos surdos que contavam com o apoio de Tradutor e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS). A tutoria discente é um programa presente nessa Universidade pública desde 2007 e tem como objetivo atender alunos que necessitam de apoio pedagógico. Dessa forma, é selecionado um acadêmico bolsista, que juntamente com um professor orientador, formulam as atividades pedagógicas que devem ser aplicadas junto ao acadêmico tutorado, a fim de que esse supere possíveis obstáculos.

Nesse contexto, com o aumento do PAEE, adentrando às Universidades (INEP, 2021) e também os avanços das normativas de inclusão para o Ensino Superior, sendo algumas delas: Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) que afirma a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS como meio legal de comunicação; Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2009) que prevê o AEE em todas as instituições de ensino; Lei Brasileira de Inclusão que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e dá demais providências (BRASIL, 2015); Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016) que garante um número de vagas por meio de cotas as pessoas com deficiência; Lei nº 20.443 (PARANÁ, 2020) que dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência (PcD) no Ensino Superior e na Educação

Profissional, destinando 5% das vagas para esse público, entre outras. Algumas Universidades públicas vêm criando núcleos de apoio especializados, mais voltados a atender as necessidades reais dos estudantes.

Na universidade em que está pesquisa foi realizada, existem um núcleo atuante nas relações estudantis, especificamente para PcD, desde 2011, o qual vem se aperfeiçoando. Esse núcleo em questão, oferece aos acadêmicos programa de apoio educacional (AEE), programa de atendimento com psicólogos, programas de atendimento com assistentes sociais (moradia estudantil e vale refeição) e atendimento médico e de enfermagem.

Considerando esse contexto, os acadêmicos A1, A2 e A3 são assistidos por alguns desses programas, conforme suas necessidades. O AEE aconteceu, nesse primeiro trimestre letivo, no contra turno uma vez na semana para A1 e A3, e para A2 sempre que a acadêmica contatava a professora do AEE, geralmente de duas a três vezes na semana logo após as aulas e também em alguns dias no contra turno. Já o atendimento psicológico, A1, A2 e A3, como são assistidos fora da Universidade, não sentem necessidade desse acompanhamento, porém se necessitarem sabem que podem contar com esse serviço, de forma gratuita, no âmbito da universidade.

Sendo assim, como o AEE está dando seus primeiros passos na universidade, ainda não existem, até o momento da pesquisa, profissionais que possam suprir a demanda, visto que, existem outros estudantes com deficiência na instituição e que também são assistidos pelo AEE. Dessa maneira, nesses primeiros trimestres de aula, os professores da AEE trabalharam em conjunto com os tutores discentes, a fim de melhor atender as necessidades dos acadêmicos A2 e A3, já que A1 relatou não sentir necessidade desse acompanhamento de tutoria.

Outro trabalho realizado pelos professores do AEE é a facilitação da comunicação entre os professores e os acadêmicos A1, A2 e A3, sempre reiterando que esses estudantes podem em algum momento necessitar de atividades adaptadas e, portanto, precisam se atentar a essas questões. Além de realizar conversas com as turmas dos acadêmicos, para que os colegas de sala entendam algumas particularidades do TEA e sintam-se a vontade para tirar suas dúvidas com relação a esse transtorno, e assim, consigam conviver melhor em sala de aula, respeitando, apoiando e também auxiliando quando necessário.

Outro ponto a ser considerado, é o apoio e incentivo dos familiares. Ao realizar as matrículas A1, A2 e A3 não entraram pelo sistema de cotas, dessa forma, a universidade nos primeiros dias de aula não tinha ciência que eles estavam dentro do espectro autista, sendo assim, quem procurou auxílio dos programas de inclusão e acessibilidade foram seus familiares. A2 e A3 chegaram até o AEE por intermédio dos pais que estavam preocupados com a permanência dos seus filhos na universidade e encontraram apoio. Já A1, encontrou o AEE por intermédio dos professores que incentivaram seus pais a procurar ajuda psicológica, da qual culminou nos programas de apoio da universidade e ele foi encaminhado para outros setores médicos, externos, no qual recebeu atendimento e apoio necessário.

Sendo assim, as junções de todas essas redes de apoio fizeram com que os acadêmicos A1, A2 e A3, apesar de suas dificuldades apresentadas, conseguissem permanecer na universidade e se desenvolver, entendendo seus limites e procurando superar os obstáculos, que para eles são dolorosos e de difícil aceitação e compreensão. *“Minha mãe sempre me ajuda nos trabalhos da faculdade, e me apoia no que preciso para comparecer às aulas, agora com a professora AEE e com o tutor me sinto mais confiante que vou conseguir acompanhar”* (A2). *“Se não fosse o apoio da universidade, até agora eu não saberia que era autista, sem medicação, sem terapia, sem nada, só sofrendo mesmo”* (A1). *“Minha família me apoia e acha que eu sou muito inteligente, meu avô diz que serei um grande escritor um dia, e agora com as conversas no AEE já estou conseguindo perceber a hora que devo me conter nas falas em sala”* (A3). Percebe-se, pelos relatos, que todos mencionaram os programas da universidade, o apoio dos pais e os acompanhamentos psicológicos como pontos fundamentais para a adaptação desse primeiro trimestre letivo.

4. Considerações finais

Os principais desafios enfrentados pelos acadêmicos pesquisados, diz respeito a falta de habilidade social na interação e comunicação com o outro, que se acentuam quando são utilizados, pelos professores, metodologias que necessitam de trocas de experiências com os colegas e apresentações orais expositivas. Os ruídos produzidos pelos colegas em sala, também são pontos de destaque, como arrastar uma cadeira ou carteira, bater a porta, conversar e dar risadas altas durante as aulas, entre outros, são exemplos citados como incômodos constantes.

Essas situações evidenciam a necessidade de maiores debates, tanto no que diz respeito aos professores e a adaptação de suas metodologias, para acadêmicos com deficiência no Ensino Superior, quanto aos colegas de turma, com relação ao respeito ao espaço do outro e as suas diferenças. O que se observa é uma resistência por parte de alguns professores em adaptar atividades e avaliações. Por mais que os acadêmicos tivessem laudos médicos e apresentassem características físicas de incômodos, com determinadas metodologias, ainda assim, é necessária a intervenção da professora do AEE para reforçar a urgência de se aplicar outros métodos.

O mesmo ocorre com alguns colegas de sala, que sabem das condições do outro, que participaram de conversas, com a professora do AEE, sobre autismo, mesmo assim, preferem fechar os olhos para a situação e continuar fazendo comentários desnecessários, olhando com indiferença e de certa forma reforçando a exclusão nesse ambiente. Essas questões precisam ser colocadas em pautas para maiores discussões no campo acadêmico. Pois, se trata de barreiras atitudinais que reforçam o capacitismo e levam muitos estudantes a se evadir da universidade (RODRIGUES, BERNARDINO; MOREIRA, 2022; MELLO; CABISTANI, 2019).

Porém, em meio a esses desafios, existem superação e força de vontade, como pode se identificar mais claramente no acadêmico que está no terceiro ano do curso, que apesar das barreiras enfrentadas inicialmente, ao adentrar as aulas presenciais, conseguiu se adaptar ao meio e criar estratégias para frequentar as aulas. O mesmo já é possível perceber com os demais pesquisados, que inicialmente enfrentaram ansiedades perante salas cheias e que agora já estão conseguindo permanecer nesse ambiente e mostrar sinais de avanços consideráveis.

Todos os avanços são uma conquista individual dos participantes da pesquisa, sendo que as redes de apoio, principalmente a familiar e os projetos ofertados pela universidade em questão, têm sido fundamentais. Contar com o intermédio pedagógico dos professores do AEE, tem facilitado a interlocução entre os docentes e colegas de turma no entendimento do que é o TEA e como criar um ambiente educacional de inclusão e respeito. Além, de evidenciar aos acadêmicos suas capacidades, centralizando em pontos positivos e em estratégias individuais de desenvolvimento pessoal. Os pontos positivos também se estendem a parceria dos professores AEE com o projeto de tutoria discente, que amplifica o suporte em sala de aula e colabora para que os acadêmicos tenham um ponto de apoio específico,

sentindo-se mais seguros em permanecer em sala e participar do processo de aprendizagem.

Sendo assim, nos remete a importância de mais projetos voltados para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e profissionais do AEE no Ensino Superior, que apesar de amparados por lei, são minorias e uma novidade nesses espaços, quando comparado a Educação Básica. Portanto, esse estudo evidencia que os desafios enfrentados pelos acadêmicos com TEA na universidade são consideráveis, mas também demonstra que com estratégias e apoio eles conseguem evoluir, desconstruir barreiras e apresentar desempenhos acadêmicos satisfatórios.

Referências

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM - V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGA, W. C. **Autismo azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º. do art. 98 da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Casa Civil, Brasília, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução Nº 4. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BRITO, M. C. **O que causa o autismo? Saber autismo**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXiCoXTPOpk> Acesso em 22 jul. 2023.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

CID-11 unifica Transtorno do Espectro do Autismo no código 6A02. Tismoo, 2022. Disponível em: <https://tismoo.us/destaques/cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-no-codigo-6a02/> Acesso em: 08 mar. 2023.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, M. X. Equipe Multiprofissional: A Importância do Assistente Social na Atuação Educacional. **Humanidades e tecnologia (FINOM)**, v. 40, n. 1, p. 262-282, 2023.

GADIA, C.; ROTTA, N. T. Aspectos clínicos do transtorno do espectro autista. In: ROTTA, N. T.; OHLWILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.) Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GIL, A. C. **Como desenvolver projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP, **Metodologia de Cálculo dos indicadores de Fluxo da educação superior**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 20 jul. 2023

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/paranar/defensoria/article/view/112> Acesso em: 25 jul. 2023.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PARANÁ. **Lei nº 20.443, de 17 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico. Casa civil, 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20443-2020-parana-dispoe-sobre-o-ingresso-de-pessoas-portadoras-de-deficiencia-nas-instituicoes-estaduais-deeducacao-superior-e-instituicoes-estaduais-de-ensino-tecnico> Acesso em: 15 ago. 2023.

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. . Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311–1326, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15058. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/1505> Acesso em: 25 jul. 2023.

SCHNEIDER, T. B. Y.; VELASQUES, B. B. O cérebro autista. In: VELASQUES, B. B.; RIBEIRO, P. (Org). Neurociências e aprendizagem: processos básicos e transtornos. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

SILVA, C. M. **Autismo e vitamina D – uma revisão da literatura**. 2015. 26 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Nutrição) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/12879> Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, A. T; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

SILVA, T. R. **Desafios da permanência estudantil para a população alvo da EE nas Universidades Estaduais do Paraná: Foco na UEL**. 2017. 179 F. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.