



ISSN: 2230-9926

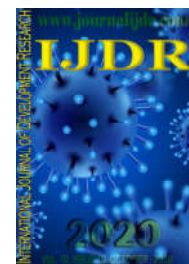
Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 10, pp. 41059-41066, October, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.20126.10.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

INCLUSÃO DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

¹Leticia Helena do Vale Façanha and ^{2,*}Thelma Helena Costa Chahini

¹Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Interdisciplinar – PGCULT da Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Direito com Pós-Graduação em Direito Processual Civil.

²Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Educação Especial, Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Dom Delgado. São Luís/MA, Brasil. Docente e Pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação PPGE e PGCULT da UFMA. ORCID

ARTICLE INFO

Article History:

Received 20th July, 2020

Received in revised form

19th August, 2020

Accepted 27th September, 2020

Published online 24th October, 2020

Key Words:

Transtorno do Espectro Autista, Educação Superior, Educação Inclusiva.

*Corresponding author:

Thelma Helena Costa Chahini,

ABSTRACT

O objetivo primário deste artigo é descrever, por meio das percepções dos profissionais da Diretoria de Acessibilidade (DACES), como vem ocorrendo a inclusão de discentes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Universidade Federal do Maranhão/Campus Dom Delgado (UFMA). Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, com dois profissionais da DACES. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam que, embora o acesso de discentes com o TEA na UFMA esteja garantido, ainda se observa falta de capacitação dos profissionais envolvidos com o processo ensino-aprendizagem e carência de atendimento educacional especializado aos referidos discentes, o que gera a incompreensão de suas reais necessidades educacionais específicas, dificultando, sobremaneira, a permanência com êxito na aprendizagem e conclusão da Graduação, assim como a Educação Inclusiva, no contexto da Educação Superior.

Copyright © 2020, Leticia Helena do Vale Façanha and Thelma Helena Costa Chahini. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Leticia Helena do Vale Façanha and Thelma Helena Costa Chahini. "Inclusão de discentes com transtorno do espectro autista na educação superior", *International Journal of Development Research*, 10, (10), 41059-41066.

INTRODUCTION

Embora o direito à Educação e à Educação Especial esteja assegurado às pessoas com deficiência, pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pela Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outros atos normativos, somente após a publicação da Lei nº 12.674/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA (BRASIL, 2012), equiparando a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, foi que os discentes, com o referido transtorno do neurodesenvolvimento, passaram a ter mais visibilidade e se sentirem mais amparados legalmente, em relação ao direito de ingressar nas instituições de ensino e receberem atendimento educacional especializado. Atualmente, o TEA é enquadrado nas alterações do neurodesenvolvimento, que se apresentam como comprometimentos e déficits referentes às habilidades sociais e de comunicação, além de padrões repetitivos e restritivos de comportamento

(ASSUMPCÃO JÚNIOR; KUCZYNSKY, 2015). As manifestações desses comportamentos são bastante heterogêneas e, com isso, há particularidades significativas entre cada indivíduo (BELLO; MACHADO, 2016). No contexto da inclusão educacional de pessoas com deficiência, importante lembrar que, em 2005, foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Programa Incluir, visando criar e consolidar núcleos de acessibilidade nas universidades federais, bem como promover a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior (COSTA, 2010; FERREIRA, 2012; PEREIRA e CHAHINI, 2018; BRASIL, 2018). No contexto, o Programa Incluir lançou editais com os seguintes objetivos:

Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES); Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições

federais de ensino superior; Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior; Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (BRASIL, 2007, p. 3).

Assim, os núcleos de acessibilidade têm como função a promoção de ações institucionais que assegurem a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (BRASIL, 2013). Na oportunidade, cabe destacar o estudo desenvolvido por Saraiva (2015) que analisou as ações desenvolvidas para assistência aos estudantes com necessidades educacionais específicas em 12 núcleos de acessibilidade do Nordeste brasileiro e constatou que:

[...] existem avanços relacionados ao atendimento dos alunos com NEE nessas instituições, embora sejam poucos os núcleos que conseguem efetivar integralmente as ações propostas nas realidades institucionais. São avanços notáveis aqueles relacionados à estruturação dos núcleos em termos de recursos de tecnologia assistiva e de materiais pedagógicos acessíveis, oferta do AEE, ações acadêmicas, desenvolvimento de ações afirmativas, inserção do núcleo na formação continuada da comunidade acadêmica, assessoramento pedagógico aos professores e coordenadores de cursos, também a articulação e envolvimento com diferentes instâncias institucionais através de parcerias objetivando a permanência com qualidade dos alunos com NEE no ensino superior. Há pouca participação dos núcleos de acessibilidade para iniciativas voltadas ao ingresso nas universidades, especificamente, para a adequação dos processos seletivos para alunos com NEE (SARAIVA, 2015, p. 147).

De acordo com Ferreira (2012), as principais ações inclusivas da UFMA foram feitas por meio do Núcleo de Acessibilidade, poré a instituição, à época, precisava ampliar e consolidar uma política educacional inclusiva. Os estudos de Pereira e Chahini (2018, p. 108) se referem ao Núcleo de Acessibilidade como uma das principais expressões das políticas institucionais de acessibilidade da UFMA, visto que:

O núcleo, nesse sentido, expressa um dos principais mecanismos para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, posto que congrega em sua estruturação a educação especial e a educação inclusiva, o que permitiu novas possibilidades e perspectivas para esse público no interior da UFMA.

Sendo assim, o Núcleo de Acessibilidade da UFMA (atual Diretoria de Acessibilidade - DACES) tem sua atuação destinada a tornar a universidade inclusiva por meio de adequações físicas, equipamentos que auxiliem os alunos com deficiência nas atividades acadêmicas e ações de sensibilização da cidade universitária quanto às especificidades das pessoas com deficiência. Nesse sentido, Pereira e Chahini (2018, p. 222) esclarecem que:

Convém informar que o Núcleo de Acessibilidade deve ser compreendido como o articulador e fomentador na construção e consolidação de uma política institucional de acessibilidade, que respeite as diferenças e a pluralidade

cultural, e não como aquele que irá implantar a inclusão dentro da UFMA, pois essa é uma responsabilidade que envolve todos os participantes do processo educacional, no caso, a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

Cabe destacar que o Núcleo de Acessibilidade tem papel fundamental no contexto do atendimento educacional especializado, visto que o referido Núcleo disponibiliza recursos e promove ações para a minimização de barreiras que as pessoas com deficiência encontram no ambiente acadêmico, tais como o uso do código braile, da Língua Brasileira de Sinais (Libras), técnicas de orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, entre outros.

Assim, podemos inferir que os núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior têm muita relevância na conscientização da eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, bem como nas barreiras de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. Portanto, é preciso que toda a comunidade acadêmica se envolva no processo de inclusão de discentes com deficiência, transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, bem como em relação aos demais alunos com as mais variadas necessidades educacionais específicas, no contexto da Educação Superior.

Diante do exposto, o Problema de Pesquisa questionou como estava ocorrendo a inclusão de discentes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Universidade Federal do Maranhão/Campus Dom Delgado, em São Luís do Maranhão/Brasil. Visando responder ao Problema elencado, os objetivos desse estudo são conhecer e descrever, por meio das percepções dos profissionais da Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão, como ocorre a inclusão de discentes com TEA na Educação Superior.

METODOLOGIA

Neste estudo foi desenvolvida uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, visto que possibilitou a familiarização das pesquisadoras com o objeto de estudo investigado, assim como conhecer o fenômeno e descrever suas características, estabelecendo as relações entre as variáveis (GIL, 2008). Dessa forma, foi realizada a pesquisa na UFMA - Campus Dom Delgado, instituição de Educação Superior pública em São Luís/MA, mantida pelo Governo Federal do Brasil. Os participantes foram dois profissionais da Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UFMA. Após o Parecer Consubstanciado do CEP/Conep/UFMA nº 2.984.875 (26 de outubro de 2019), favorável à realização da pesquisa, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, composta de questões predefinidas, mantendo, porém, a liberdade para o surgimento de outros questionamentos em seu decorrer, pois essa técnica é adequada para obter informações sobre o que as pessoas sabem e/ou conhecem em relação a determinado assunto (GIL, 2008). Todos os procedimentos de coleta de dados obedeceram aos critérios de pesquisa envolvendo seres humanos, conforme recomendações da Resolução nº 510/2016. Os participantes foram convidados, informados e esclarecidos, assim como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar do estudo (BRASIL,

2016). Devido à pandemia da COVID-19, a Universidade Federal do Maranhão editou as Portarias GR n° 190/2020 - MR e GR N° 241/2020-MR para dispor sobre as ações a serem realizadas no âmbito da UFMA, determinando a suspensão do Calendário Acadêmico de 2020, do atendimento presencial e a realização de atividades remotas administrativas no âmbito da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020a, 2020b). Assim, em função da crise sanitária, as entrevistas que seriam realizadas inicialmente na instituição em salas previamente selecionadas para esse fim, devido a pandemia da Covid-19, tiveram que ser adaptadas e realizadas com o uso do aplicativo *WhatsApp*, no período de julho a agosto do ano de 2020. As entrevistas, ocorreram por meio de troca de mensagens instantâneas de textos e de voz, essas últimas foram gravadas e posteriormente transcritas para facilitar a tabulação dos resultados e os procedimentos de análise dos dados.

Após a geração dos dados, foi feita a análise e interpretação do material por meio de uma abordagem de acordo com o referencial teórico. Os dados levantados foram verificados através de técnicas de análise de conteúdo temático, buscando a compreensão da inclusão dos discentes com o Transtorno do Espectro Autista na UFMA/Campus Dom Delgado, verificando as ações desenvolvidas nessa instituição e as percepções dos profissionais da DACES em relação à operacionalização da inclusão de discentes com TEA no contexto da Educação Especial/Inclusiva.

RESULTADOS

Neste espaço, apresentam-se os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os dois profissionais da Diretoria de Acessibilidade da UFMA (DACES), juntamente com as análises e discussões que se fizeram necessárias ao contexto investigado. Assim, quando foi perguntado aos referidos profissionais da DACES como era registrado o ingresso de discentes com TEA na UFMA e quando foi que ingressou o primeiro discente com TEA na referida instituição, os relatos informam que os discentes com TEA, que ingressam por cota específica para pessoas com deficiência, são identificados a partir de suas matrículas na universidade, após aprovação no Sistema de Seleção Unificada e por meio de perícia médica. Em relação ao primeiro registro de ingresso de discente com TEA, na UFMA, a DACES informou que ocorreu em 2014, mas que há possibilidades de que outros discentes com TEA tenham ingressado na universidade, anteriormente, sem terem sido identificados, no caso específico, se ingressaram por ampla concorrência e não tenham sido identificados pela perícia médica da UFMA, visto que não há obrigatoriedade desse registro no caso de ingresso sem solicitação de nenhum recurso assistivo.

Necessário registrar que a perícia médica da UFMA, ao identificar e/ou diagnosticar os discentes com TEA, informam à DACES que esses também possuem deficiência intelectual e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade e/ou os colocam nas mesmas categorias das necessidades específicas da deficiência intelectual e do TDAH, ocasionando com isso uma grande confusão, pois quando fomos procurar o discente identificado pela DACES para convidá-lo a fazer parte desse estudo, ele nos respondeu que estávamos equivocadas, visto que não era autista, mas hiperativo. Diante dos fatos, fica a incerteza se os profissionais da perícia médica da UFMA conhecem, bem, o Transtorno do Espectro Autista – TEA,

assim como o questionamento de que, além da perícia médica da UFMA, quem mais poderia “acertar” no diagnóstico e no registro desses alunos, bem como acompanhando-os durante suas Graduações por meio do atendimento educacional especializado? Fica a Questão! É necessário sinalizar que, de acordo com Orrú (2016, p. 21), o diagnóstico médico do TEA requer:

Um extenso protocolo de investigação, a partir da anamnese detalhada, exame físico, dando atenção aos sinais comumente associados às cromossopatias e outras afecções de etiologia genética, avaliação neuropsicológica, análise bioquímica para erros do metabolismo, exames de cariótipo, eletroencefalograma, ressonância magnética de cérebro, Spect, de exames para a investigação de possíveis condições específicas, geneticamente determinadas ou não, da efetuação de pelo menos um dos exames de neuroimagem, além do uso do agrupamento de alguns dos critérios da CID-10/CID-11, do DSM-IV (APA, 1995) e agora do DSM-V (APA, 2013), bem como outros possíveis exames complementares.

Nesse mesmo contexto, os estudos de Melo e Araújo (2018) nos informam que, somente após a Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE), via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), ser informada pelos docentes e/ou discentes com deficiência que necessitam de AEE, é que o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte consegue fazer o registro dos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. Sendo assim, verificamos que a identificação de alunos com TEA ou com necessidades educacionais específicas somente é possível quando ingressam na universidade por sistema de cota ou quando solicitam atendimento ao núcleo de acessibilidade das universidades.

Quando foram questionados sobre qual atendimento educacional especializado - AEE é disponibilizado pela DACES aos discentes com TEA, os profissionais relataram que o AEE se encontra disponibilizado por meio de serviço social, atendimento psicológico, por monitoria, adequação curricular e pelos profissionais/técnicos da DACES, mas que esses recursos são pouco solicitados à Diretoria de Acessibilidade, tanto pelos discentes com TEA quanto por seus docentes. Importante sinalizar que o AEE se encontra disponibilizado pela DACES aos discentes com TEA e aos docentes desses discentes, sendo operacionalizado apenas a partir de solicitação e/ou procura. Em relação a esta constatação, fazemos alguns questionamentos: será que os discentes com TEA que se encontram na UFMA, sabem da existência da Diretoria de Acessibilidade? Será que esses discentes, por si só, independentemente de seus potenciais cognitivos, conseguem ir até a DACES solicitar atendimento educacional especializado? Ou solicitam o AEE aos seus docentes? Não se faz necessário que o “AEE”, na figura de seus profissionais (DACES e docentes), vá ao encontro dos discentes com TEA e não o contrário? Diante dos fatos e das indagações feitas, citamos o estudo de Olivati e Leite (2019), visto que registrou que, em várias instituições federais de educação superior que possuíam discentes com TEA, também havia falhas na identificação de suas necessidades educacionais especiais e na proposição de estratégias facilitadoras que contribuíssem com o êxito desses estudantes na universidade.

Cabe-nos destacar Orrú (2016, p. 159), quando ressalta que “o trabalho pedagógico junto a alunos com autismo quase sempre é desafiado pelas singularidades próprias deste aprendiz, além das dificuldades no processo de aprender, na complexidade das interações sociais e na comunicação”. Sendo assim, registra-se como possíveis dificuldades apresentadas por alunos com TEA os distúrbios sensoriais, hiperfoco, rigidez do pensamento e/ou rotina, pensamento visual, cegueira mental, comportamentos ou assuntos repetitivos, o que pode refletir em dificuldades organizacionais, distração, problema em sequenciar e falta de habilidade em generalizar (ROCHA *et al.*, 2018). De acordo com os referidos autores, é imprescindível o reconhecimento das necessidades educacionais específicas dos alunos com TEA, para que se possa adotar estratégias a fim de facilitar o processo de aprendizagem desses discentes, tais como:

Ceder a programação com antecedência e informar o estudante sobre possíveis alterações, suporte na socialização, flexibilização no tempo de entrega dos trabalhos, aulas com menos recursos visuais, comunicação clara sem a utilização de figuras de linguagem supressão de tudo que cause um mal estar sensorial no aluno (ROCHA *et al.*, 2018, p. 144).

Sobre a questão se os discentes com TEA e seus docentes já tinham procurado a mediação da DACES em relação ao processo ensino-aprendizagem, e qual teria sido o motivo, as profissionais informaram que o Atendimento Educacional Especializado - AEE se encontra disponibilizado por meio de serviço social, atendimento psicológico, por monitoria, adequação curricular e pelos profissionais/técnicos da DACES, mas que esses recursos são pouco solicitados à Diretoria de Acessibilidade, tanto pelos discentes com TEA quanto por seus docentes. Como relatado, o AEE se encontra disponibilizado pela DACES aos discentes com deficiência e aos docentes desses discentes, sendo operacionalizado apenas a partir de solicitação e/ou procura. Nesse sentido, cabe esclarecer que a pessoa com TEA é marcada por um déficit na interação social, expresso por sua inabilidade em relacionar-se com o outro e normalmente combinado com dificuldades de linguagem comportamental (SANTOS, 2019). Portanto, as próprias características desses alunos com TEA tornam mais difícil sua busca por auxílio.

Nesse sentido, entendemos que, com relação a esse alunado, a DACES deve adotar uma postura mais proativa, monitorando as condições de sua permanência, de forma a se aproximar desses alunos para identificar suas necessidades educacionais específicas e poder realizar ações e/ou mediações que garantam que os referidos discentes recebam atendimento educacional especializado, disponibilizado pela Diretoria de Acessibilidade da UFMA. Além disso, é importante destacar também, a necessidade de articulação entre os profissionais da DACES com os docentes de discentes com TEA, pois somente assim será possível desenvolver estratégias metodológicas que consigam incluir esses discentes, de acordo com a especificidade de cada curso (ROCHA *et al.*, 2018). Diante dos fatos, percebe-se, mais uma vez, que os discentes com TEA na UFMA estão carecendo de Atendimento Educacional Especializado na universidade.

Em relação ao questionamento sobre se os discentes com TEA têm procurado a mediação da DACES em relação ao processo ensino-aprendizagem, e qual teria sido o motivo, as profissionais responderam que a procura é escassa, poucos

discentes com TEA têm buscado a mediação da DACES. No contexto, foi possível notar que, embora a DACES disponibilize atendimento educacional especializado aos discentes com TEA, existem poucas solicitações provenientes dos alunos registrados na diretoria de acessibilidade, visto que a inclusão desses alunos, por meio da identificação da perícia médica oficial da UFMA, é mais recente. Acerca dessa questão, é notório que as limitações na comunicação, na socialização e em comportamentos repetitivos, inerentes às características da pessoa com TEA, podem contribuir para dificultar a busca por auxílio desse alunado, no entanto, não constituem obstáculo insuperável no tocante a sua inserção na Educação Superior (BANDEIRA, 2020). Ainda conforme o autor, é necessário que os alunos com TEA tenham um processo de acolhimento que abranja a apresentação dos espaços da universidade, os apoios de que o aluno pode dispor até a explanação dos procedimentos administrativos importantes para o aluno, com apresentação dos sites/páginas da Universidade, para que não lhes faltem conhecimento e informação sobre determinados procedimentos, relacionados ao atendimento educacional especializado do qual os discentes, público alvo da Educação Especial/Inclusiva, têm direito.

Adiante foi questionado se os docentes de discentes com TEA têm procurado mediação da DACES em relação ao processo ensino-aprendizagem; as profissionais informaram que os docentes quase nunca procuraram a DACES em relação ao processo ensino-aprendizagem de discentes com TEA. Registramos que, de igual modo, os professores, em geral, não buscam pela mediação da DACES em relação a seus discentes com TEA, o que somente foi verificado pela Diretoria de Acessibilidade em duas situações. Diante dos fatos, percebe-se, mais uma vez, que os discentes com TEA estão carecendo de Atendimento Educacional Especializado na UFMA.

Nesse sentido, se faz importante compreender o papel do docente, de acordo com o que preleciona Orrú (2003, p. 1):

A responsabilidade e importância do educador justamente se constitui no ato de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Logo, se é impossível fazer de conta que o autismo não existe, certamente podemos, enquanto educadores, nos dispormos à busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa com autismo.

Conforme Rocha *et al.* (2018), os docentes possuem relevante papel e grande responsabilidade no processo de inclusão de discentes com TEA nas instituições de ensino, visto que são esses profissionais que estão diretamente na operacionalização do processo ensino-aprendizagem. Assim, o referido autor constata ser de suma importância que o educador, bem como todos os profissionais implicados, sejam conhecedores do transtorno do espectro autista e de suas características imanentes, pois isto implicará no planejamento das ações a serem executadas. Portanto, entendemos que “os professores devem se conscientizar sobre as responsabilidades que a inclusão necessita, o que exige comprometimento com a busca por informação e capacitação e, claro, com a aproximação das resoluções vigentes sobre o tema” (BANDEIRA, 2020, p. 138). Sobre o papel da DACES em relação ao processo de inclusão de discentes com TEA na UFMA, os profissionais da Diretoria de Acessibilidade igualmente responderam que:

A DACES tem por objetivo propor, orientar, encaminhar, avaliar e acompanhar as demandas e providências concernentes ao processo de inclusão, permanência e acessibilidade das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação na UFMA.

No que tange a essa questão, retomam-se os resultados anteriores voltados ao desconhecimento das necessidades educacionais específicas dos discentes com TEA na UFMA, em que fica aparente a urgência de uma aproximação entre a DACES, o corpo docente e os discentes com necessidades educacionais específicas, para que sejam identificadas suas reais necessidades educacionais e lhes seja garantido o direito ao AEE. Diante do exposto, é importante relembrar que o Decreto nº 7.611/2011 dispõe que os núcleos de acessibilidade têm por objetivo “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Nesse sentido, para que os Núcleos de Acessibilidade das Universidades alcancem seus objetivos, se faz necessário que todos os profissionais que neles atuem possuam qualificações na área da Educação Especial/Inclusiva, para que dessa forma possam compreender o TEA e suas especificidades e, assim, consigam atender as necessidades educacionais específicas desses alunos (OLIVEIRA; ABREU, 2019). No contexto, faz-se necessário registrar que a DACES deve divulgar mais as funções da Diretoria de Acessibilidade e os apoios que se encontram disponibilizados aos discentes com TEA, para que tanto os referidos discentes quanto seus docentes saibam onde encontrá-los e como buscá-los na UFMA.

Em relação ao questionamento sobre a existência de registros na DACES em relação a alguma situação de exclusão voltada aos discentes com TEA na UFMA, os dados revelam que não houve nenhum relato de uma situação específica, sendo ponderado que nessas situações os alunos e coordenadores dos cursos são convocados pela DACES para que busquem alternativas com vistas a suprimir barreiras que comprometam a inclusão de discentes com TEA, com base nas respostas apresentadas pelos profissionais da diretoria de acessibilidade. Sendo assim, é importante registrar que os estudos de Bandeira (2020), realizados na Universidade de Brasília (UnB), constataram que os alunos com TEA preferem se abster de falar sobre sua condição a professores e a outros alunos por receio de ficarem estigmatizados e/ou serem mal compreendidos. No mesmo contexto, Oliveira e Abreu (2019) esclarecem que, ao revelar o seu transtorno, é possível que o aluno diagnosticado com TEA passe a ser visto a partir de um olhar estereotipado e estigmatizante. Exatamente por isso que, em sua maioria, os discentes com TEA optam por manter o seu diagnóstico velado, com receio de afastamento ou retaliação dos demais alunos e professores (OLIVATI; LEITE, 2019). Assim, ratifica-se a importância de maior aproximação da DACES dos discentes com TEA, para melhor identificação de suas reais necessidades educacionais específicas, de modo que eles se sintam seguros no relato de situações excludentes que, porventura, estejam vivenciando dentro ou fora da UFMA. Em uma análise geral, foi perguntado às profissionais da Diretoria de Acessibilidade o que tinham a dizer sobre a inclusão de discentes com TEA na Educação Superior; as profissionais relataram que existe necessidade de readequações nos procedimentos de ensino para que sejam ampliadas as estratégias de abordagem do conteúdo e avaliação, respeitando assim os direitos e as necessidades específicas desses alunos.

Como se pode verificar, o processo ensino-aprendizagem precisa se adequar às reais necessidades educacionais específicas dos discentes com TEA, assim como se faz necessário um alinhamento entre DACES, coordenações pedagógicas, docentes, discentes e comunidade acadêmica em prol da inclusão dos referidos discentes com necessidades educacionais específicas na UFMA. Em torno dessa questão, citam-se os estudos de Oliveira e Abreu (2019) ao constatarem que é necessário estar atento à subjetividade do aluno com TEA para poder proporcionar um processo ensino-aprendizagem que se ajuste às suas necessidades, bem como escutar esse aluno para que possam se posicionar contra ou a favor dos métodos de ensino aos quais têm sido submetidos.

Diante dos fatos, se faz necessário conhecer e entender a diversidade do alunado público alvo da Educação Especial/Inclusiva para oportunizar condições de aprendizagem a todos eles, respeitando suas diferenças e necessidades educacionais específicas, visto que somente estar inserido nas instituições de Educação Superior não significa garantia do exercício de suas cidadanias (BARBOSA; GOMES, 2019).

Quanto ao questionamento se os demais profissionais da UFMA estão preparados para incluir discentes com TEA, as profissionais foram unânimes ao responder que a UFMA carece de profissionais especializados na Educação Especial/Inclusiva. Sobre a referida questão, foi ponderado que existem profissionais comprometidos, porém destacou-se que existe carência de profissionais especializados na área do Transtorno do Espectro Autista, de modo que haveria maior necessidade de qualificação dos profissionais para que soubessem atender às demandas e necessidades de discentes com TEA. Nessa questão, destacamos o documento do MEC intitulado “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica”, que também pode e deve se aplicar aos profissionais do ensino superior, destacando que:

[...] a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação [...]. (BRASIL, 2000, p. 13).

Assim, segundo as considerações apresentadas por Rocha *et al.* (2018), Oliveira e Abreu (2019) e Bandeira (2020), há uma lacuna na formação inicial de grande parte dos professores referente à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas em sala de aula, o que é um obstáculo para que se consiga construir, de forma efetiva, instituições democráticas e inclusivas. Contudo, ponderamos o que dispõe o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, que, além de determinar a formação inicial dos docentes, destaca que o professor deve valorizar o processo de continuidade de sua formação (BRASIL, 2001).

Dessa forma, também é papel dos profissionais da educação ampliar seus conhecimentos para além de sua formação inicial, o que abrange ainda o desenvolvimento de sua capacidade de praticar o acolhimento à diversidade e a prática de condutas inclusivas. Por fim, ao serem indagadas sobre como deve ocorrer o processo de inclusão de discentes com TEA nas

instituições de Educação Superior, para a profissional P1, são necessárias políticas afirmativas, serviços de apoio pedagógico, ações formativas, bem como outras ações inclusivas; para a profissional P2, deve-se, em primeiro lugar, conhecer as reais necessidades educacionais específicas dos discentes para depois traçar as ações inclusivas. Os dados destacam diversos pontos, dentre os quais citam-se: maiores investimentos na qualidade dos serviços na educação; ações formativas aos docentes; formas de aprendizagem mais significativas e necessidade de adequação curricular, bem como ouvir o aluno e saber das suas potencialidades e limitações. Nesse sentido, percebe-se, de acordo com Santos (2019), que a inclusão de pessoas com TEA na Educação Superior é uma prerrogativa legal e, por isso, devemos exigir a atualização do sistema educacional para que seja garantida qualidade acadêmica para todos, isto é, acesso, permanência com êxito na aprendizagem e na conclusão do Curso de Graduação, bem como educação de boa qualidade que possibilite aos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas condições de inserção no mundo do trabalho competitivo.

Conclusões

Retornando aos objetivos deste estudo que foram conhecer e descrever, por meio das percepções dos profissionais da Diretoria de Acessibilidade (DACES), como vinha ocorrendo a inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Universidade Federal do Maranhão/Campus Dom Delgado, buscou-se investigar não só o processo de ingresso e permanência dos referidos discentes da UFMA, mas também o atendimento educacional especializado que lhes foi disponibilizado na Educação Superior. Diante dos dados obtidos, os achados da pesquisa correspondem ao fato de que os registros de ingresso de discentes com TEA na UFMA ocorrem no ato da matrícula, após aprovação no Sistema de Seleção Unificada e por meio de uma perícia realizada, atualmente, por médicos da UFMA lotados na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PROAES. O primeiro registro de aluno com TEA na DACES foi feito em 2014. Contudo, não há como precisar se este de fato foi o primeiro discente com TEA na UFMA, visto que só são registrados aqueles que tiveram o ingresso por cota específica para pessoas com deficiência. Embora o primeiro registro de discente com TEA feito pela DACES seja de 2014 e que hoje sejam identificados 07 (sete) alunos com TEA regularmente matriculados na UFMA, há que se ponderar que podem ter ingressado mais discentes com o referido transtorno do neurodesenvolvimento na universidade, por exemplo, por ampla concorrência e não estarem devidamente identificados na Educação Superior como discentes público alvo da Educação Especial. No que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE e a mediação da Diretoria de Acessibilidade - DACES em relação ao processo ensino-aprendizagem destinado aos discentes com TEA na UFMA/Campus Dom Delgado, foi registrado uma gama de possibilidades disponibilizadas pela DACES, tais como: atendimentos e acompanhamentos pelo Serviço Social, pelo atendimento psicológico, pelo trabalho de monitoria e por adequação curricular, porém esses recursos não vêm sendo solicitados pelos discentes com TEA e nem pelos docentes da UFMA. A DACES possui o registro de apenas duas solicitações de mediações em relação ao processo ensino-aprendizagem de discentes com TEA na UFMA. Em relação ao processo de inclusão dos referidos discentes, há necessidade de mudanças de atitudes sociais para que a política de inclusão

destinada aos discentes com deficiência seja efetiva e eficaz, proporcionando, além do ingresso, atendimento educacional especializado, que assegure a permanência com êxito na aprendizagem e conclusão da Graduação, como forma de habilitação e, conseqüentemente, condições para ingresso no mundo do trabalho.

Mesmo após anos da promoção da inclusão educacional de pessoas com deficiência no cenário brasileiro, é notória a necessidade de um quantitativo maior de docentes capacitados e aptos para trabalharem o processo ensino-aprendizagem de discentes público alvo da Educação Especial. É necessário registrar a urgência de formações inicial e continuada na área da Educação Especial/Inclusiva. Cabe mencionar que a publicação da lei que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, foi, sem dúvida, uma conquista significativa para as pessoas com TEA. Nesta esteira, o primeiro registro de ingresso de discente com TEA na UFMA ocorreu somente após a publicação da referida Lei. Entendemos, assim, que seriam necessárias reformulações no processo de inclusão de alunos com TEA na UFMA para que fossem atendidas as exigências legais e/ou demandas sociais, visto que se faz necessário que a universidade tenha mecanismos para conhecer esse aluno e entender suas potencialidades e limitações e, assim, operacionalizar o Atendimento Educacional Especializado, tanto por parte dos docentes, quanto por parte da DACES. Outro fato verificado diz respeito à identificação e/ou diagnóstico dos discentes com TEA na UFMA. Registrou-se que os referidos discentes com TEA se encontram cadastrados, concomitantemente, como sendo pessoas com deficiência intelectual e com hiperatividade/déficit de atenção, o que nos permite levantar os seguintes questionamentos: Quem é a equipe que identifica os discentes com TEA na UFMA? Essa identificação não está sendo equivocada? Todavia, isso ficará a cargo das próximas investigações.

Nessa oportunidade, é digno de destaque o relato da dificuldade encontrada nesta pesquisa após a Organização Mundial de Saúde – OMS ter declarado o estado de pandemia da Covid-19. Devido à impossibilidade de contato físico, tivemos que alterar a forma de coleta de dados que inicialmente seria por meio de entrevistas presenciais, e que passou a ser realizada com o auxílio do aplicativo *Whatsapp*. Não há como negar o direito à inclusão aos discentes com TEA na Educação Superior. Isso é fato, portanto, cabe a todos os que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva lutarem juntos para transformar o desafio da inclusão em realidade, visto que as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas não podem mais ficar à margem do sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Assumpção Júnior, F. B.; Kuczynsky, E. Autismo infantil: novas tendências e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2015.
- Bandeira, L. L. Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.
- Barbosa, H. F.; Gomes, A. L. L. A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o

- ingresso à universidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019.
- Bello, S. F.; Machado, A. C. Sinais e orientações práticas: para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.
- Brasil. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 ago. 2020.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun 2019.
- Brasil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 5 jul. 2018.
- Brasil. Lei nº 12.764, de 25 de junho 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.
- Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.
- Brasil. Ministério da Educação. Programa Incluir. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>. Acesso em: 20 maio 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. Documento orientador: Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 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: 10 jun. 2020.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 11 set. 2018.
- Brasil. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 3: seleção de propostas: Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, n. 108, p. 31-33, 6 jun. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/edital%20incluir.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- Costa, B. C. S. de. Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- Ferreira, N. M. C. Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.
- MELO, F. R. L. V. de; ARAUJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, p. 57-66, 2018. Número especial.
- Olivati, A. G.; Leite, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, dez. 2019.
- Oliveira, A. F. T. de M.; Abreu, T. F. de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, v. 6, n. 2, p. 69-86, 2019.
- Orrú, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. Revista Ibero americana de Educación, Madrid, v. 31, p. 1-15, 2003. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- Orrú, S. E. Aprendizagem com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.
- Pereira, J. O.; Chahini, T. H. C. Núcleos de Acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a educação superior. Curitiba: Appris, 2018.
- Rocha, B. R. *et al.* Universitários Autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. Educação em Foco, Amparo, n. 9, p. 140-153, out. 2018.
- Santos, A. P. S Uma abordagem sobre a inclusão do autista no ensino superior. Revista Gepesvida, São José, v. 5, n. 13, p. 72-81, 2019.
- Saraiva, L. L. O. Núcleos de Acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

Universidade Federal Do Maranhão. Gabinete da Reitoria. Portaria GR nº 190, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-VOC2/COVID-19), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise – COE/UFMA. São Luís: UFMA, 2020a. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/mYeCbUYLMGx8sQp.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

Universidade Federal Do Maranhão. Gabinete da Reitoria. Portaria GR nº 241, de 9 de abril de 2020. Dispõe sobre a atualização das ações estabelecidas pela Portaria nº 190/2020-MR, de 16 de março de 2020, a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2 /COVID-19), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise - COE/UFMA. São Luís: UFMA, 2020b. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/tbeURb8njW44PAM.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
