DO ACESSO AO DIPLOMA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Maria da Conceição Lima Melo Rolim



Maria da Conceição Lima Melo Rolim é Advogada, Mestra e Doutoranda em Direito Empresarial e Cidadania pelo Centro Universitário Curitiba (UniCuritiba). Reitora do Centro Universitário Santa Terezinha CEST, São Luis/MA.

1 Introdução

Pessoas com autismo têm enfrentado, ao longo da história, marginalização e segregação social, resultado de um conjunto complexo de fatores históricos, culturais e sociais. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que haja 70 milhões de pessoas com autismo no mundo. Este transtorno é caracterizado por um desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais e déficits na comunicação e interação social.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo central examinar a efetividade da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e de outros dispositivos voltados à inclusão no âmbito do ensino superior, compreendendo seu papel como instrumento estratégico na garantia de uma formação acadêmica que ultrapasse o simples ingresso e assegure condições reais de permanência e diplomação de estudantes com deficiência.

A questão norteadora desta investigação pode ser assim formulada: em que medida a implementação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, articulada a outras políticas de inclusão, tem se mostrado eficaz na garantia não apenas do ingresso, mas também da permanência qualificada, do engajamento acadêmico e da conclusão de curso por estudantes com deficiência no ensino superior? Para dar conta dessa problemática, o estudo estrutura-se nos seguintes objetivos específicos: a) examinar os principais entraves, de natureza estrutural, pedagógica e atitudinal, que ainda limitam a consolidação de práticas inclusivas no contexto universitário; b) sistematizar os fundamentos históricos, legais e sociais que sustentam as políticas de inclusão no ensino supe-

rior; c) avaliar em que medida essas diretrizes têm sido efetivamente incorporadas às dinâmicas institucionais e às práticas acadêmicas, considerando seus impactos na trajetória formativa dos estudantes.

A relevância desta investigação fundamenta-se na necessidade de mobilizar docentes, gestores e demais atores institucionais do ensino superior quanto à importância de consolidar práticas inclusivas que não se limitem somente ao ingresso formal, mas que assegurem a participação efetiva, o desempenho acadêmico e a conclusão dos cursos por estudantes com deficiência. Adicionalmente, torna-se imprescindível analisar de que maneira os dispositivos legais voltados à inclusão vêm sendo operacionalizados nas instituições de ensino superior, a fim de identificar tanto os avanços já alcançados quanto as fragilidades que ainda persistem.

Dessa forma, o estudo busca oferecer subsídios que contribuam para o aprimoramento das políticas educacionais, das práticas pedagógicas e das condições de acessibilidade e suporte presentes nas instituições de ensino. Em síntese, a efetiva concretização da LBI exige um esforço contínuo e coletivo para que espaços educacionais de todos os níveis se constituam como espaços verdadeiramente inclusivos, capazes de responder às necessidades de todos os alunos e valorizar a diversidade como elemento estruturante do processo educativo. A metodologia adotada engloba revisão bibliográfica e análise da legislação vigente, com o intuito de compreender de que modo a educação inclusiva pode, de fato, avançar para além da matrícula.

2 Transtorno do espectro autista: uma análise histórico-social no contexto brasileiro

Morais (2012) afirma os parâmetros diagnósticos foram progressivamente sendo reformulados para abarcar a multiplicidade de expressões que compõem o espectro. Nesse percurso, quadros infantis graves ligados a comprometimentos do desenvolvimento já eram descritos antes de qualquer sistematização formal, ainda que permanecessem confundidos com outros transtornos mentais.

Conforme Cunha (2012), foi o psiquiatra suíco Eugene Bleuler, em 1911, quem cunhou o termo, derivando-o do grego "autós, "voltado para si", para nomear um estado de retração interior identificado em pacientes esquizofrênicos, marcado pelo distanciamento da realidade cotidiana tanto no plano emocional quanto no cognitivo.

O reconhecimento oficial do autismo se deu apenas em 1953, com a publicação da primeira edição do DSM pela Associação Psiquiátrica Americana, momento em que a condição foi formalmente incorporada ao manual, embora ainda vinculada a sintomas da esquizofrenia (Sanches; Taveira, 2020). A fundamentação científica desse campo, contudo, consolidou-se a partir dos trabalhos inaugurais de Kanner (1943), aprofundados posteriormente por Kolvin (1971) e Rutter (1972), que dissociaram o autismo das psicoses infantis e firmaram sua classificação como transtorno do desenvolvimento, refletida nas edições DSM-III (APA, 1986) e CID-10 (Who, 1992), conforme destaca Schmidt (2012).

Para Facion (2013), a condição constitui uma síndrome cujas manifestações emergem até aproximadamente os três anos e incluem reações atípicas a estímulos

auditivos e visuais, dificuldades expressivas na compreensão linguística, ecolalia, uso inadequado de pronomes, construções gramaticais rudimentares e prejuízos no manejo de abstrações. Atualizado em 2013, o DSM-V reuniu subdivisões anteriores em um único espectro e passou a mensurar a intensidade das dificuldades comunicacionais e interativas em três graus: nível 1, exigindo apoio; nível 2, exigindo apoio substancial; e nível 3, exigindo apoio muito substancial (Souza; Anache, 2020, p. 1039). Na versão mais recente, a American Psychiatric Association (2014) define o TEA como transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por limitações na comunicação e nas trocas sociais, associadas a interesses fixos e comportamentos repetitivos e restritos — ainda que o campo permaneça em transformação.

Do ponto de vista etiológico, a origem do TEA ainda não foi totalmente elucidada. Silva *et al.* (2019) indicam que alterações cerebrais, de base genética ou não, podem contribuir para seu surgimento, ao passo que Lavor *et al*. (2021) sustenta que fatores ambientais interagem de modo complexo com predisposições genéticas, resultando em uma etiologia genuinamente multifatorial. Grossi, Grossi e Grossi (2020) acrescentam que investigações recentes têm evidenciado a influência de elementos adicionais, como infecções no período neonatal, exposição a agentes teratogênicos e deficiência de zinco, ampliando ainda mais a compreensão sobre essa configuração multifatorial.

Essa amplitude diagnóstica evidencia a diversidade das manifestações do TEA, que vão de sutis dificuldades de interação social a comprometimentos profundos na comunicação e a padrões comportamentais repetitivos (Paiva *et al*., 2024). No Brasil, Oliveira (2019) estima que

aproximadamente 2 milhões de pessoas estejam dentro do espectro, o que confere urgência às discussões sobre políticas públicas e ações de conscientização. No plano global, os dados do Centers for Disease Control and Prevention (CDC) reforçam essa dimensão: em 2000, havia um registro de autismo para cada 150 crianças nos Estados Unidos; em 2020, essa proporção saltou para um caso a cada 36, segundo Tenente (2023). Rosário (2024) atribui tal expansão não apenas a maior prevalência, mas sobretudo à evolução na compreensão científica e social sobre a condição.

A Lei 12.764/12, Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e estabeleceu, conforme Deus e Alexandrino (2015), que indivíduos autistas são juridicamente reconhecidos como pessoas com deficiência, assegurando-lhes direitos fundamentais. No horizonte internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, introduziu a perspectiva de que a deficiência não reside exclusivamente no sujeito, mas resulta das barreiras impostas pelo meio, sejam elas atitudinais, físicas ou comunicacionais. Piovesan (2013) sublinha que essa reorientação conceitual favorece o entendimento de que todas as pessoas devem dispor de condições reais para desenvolver plenamente suas capacidades.

As barreiras que obstaculizam essa participação plena podem ser classificadas como arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais, cada uma impactando de modo distinto a inclusão de indivíduos com TEA na sociedade (Rodrigues; Filard, 2024). As atitudinais, manifestadas pelo preconceito, pela intolerância e pela falta de atendimento qualificado, são frequentemente apontadas como os obstáculos mais expressivos (Duarte; Mora, 2023).

A discriminação por parte de profissionais e da própria sociedade compromete o acesso à saúde e a serviços essenciais, evidenciando a urgência de qualificação profissional e de políticas públicas abrangentes (Leal *et al*., 2024). No Brasil, a persistência do desconhecimento sobre o TEA perpetua esse ciclo, reforçando a necessidade de profissionais capacitados para criar ambientes verdadeiramente inclusivos (Leal *et al*., 2024). As barreiras arquitetônicas, por sua vez, impõem limitações físicas e estruturais em edificações, ausência de equipamentos de suporte e falta de sinalização adequada, afetando desde o planejamento de viagens até o acesso a universidades (Arrué *et al*., 2019).

No âmbito educacional, esses obstáculos se fazem sentir com especial intensidade. A insuficiência de formação continuada dos docentes em práticas inclusivas pode comprometer o suporte aos estudantes com TEA (Vieira; Zanon, 2023), enquanto o desconhecimento da comunidade acadêmica e a ausência de preparo docente para acolher a diversidade dificultam a permanência desses sujeitos no ensino superior.

Apesar do aumento de matrículas impulsionado por dispositivos legais, o acesso e a permanência ainda se mostram incipientes. Cabral e Marin (2017) salientam que o professor precisa conhecer as características individuais de cada aluno com TEA para construir aulas adequadas e promover sua inclusão na turma, processo que deve ser amparado institucionalmente para que o docente não se sinta incapaz ou frustrado no exercício de seu trabalho.

A escola regular, contudo, representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil. Lemos,

Salomão e Ramos (2014) argumentam que o contato entre alunos e as intervenções do educador favorecem a aquisição de diversas habilidades e expõem crianças com dificuldades a referenciais de comportamento mais avançados, que podem ser progressivamente incorporados. No caso específico de alunos autistas, a instituição escolar facilita o estabelecimento de vínculos sociais benéficos ao seu progresso e, de modo recíproco, enriquece os demais estudantes, que se desenvolvem ao conviver com a diversidade. A ausência de metodologias pedagógicas adaptadas ao perfil de aprendizagem autista, associada à escassez de professores especializados, compromete esse potencial e perpetua dificuldades de interação e comunicação que, muitas vezes, resultam em isolamento ou até em situações de bullying, como ressaltam Nunes e Schmidt (2019).

No mercado de trabalho, as barreiras se reproduzem em outras formas. Leopoldino e Coelho (2017) observam que muitos empregadores oferecem apenas funções de baixa qualificação, negligenciam o cumprimento das cotas legais e não dispõem de equipes preparadas para conduzir processos seletivos inclusivos, restringindo, assim, as oportunidades reais de inserção profissional para pessoas com TEA.

No plano familiar, o recebimento do diagnóstico costuma desencadear um processo emocional intenso. Souza e Souza (2021) descrevem que os pais frequentemente vivenciam uma fase inicial de negação, interpretada como um "luto simbólico" pela expectativa de um desenvolvimento típico. A superação desse estágio é indispensável tanto para a estabilidade das relações familiares quanto para o desenvolvimento da criança.

Pinto *et al*. (2016) destacam que a aceitação no núcleo familiar atenua o peso emocional do diagnóstico, fortalece os vínculos afetivos entre a criança, seus pais e irmãos, e facilita a busca por intervenções terapêuticas adequadas. Apesar dos avanços nos diagnósticos precoces, Souza e Souza (2021) advertem que a carência de profissionais especializados e de serviços estruturados ainda retarda o reconhecimento dos sinais iniciais. Siklos e Kerns (2007) identificam como fatores desse atraso: a ampla variação dos sintomas, as limitações dos instrumentos avaliativos para crianças pequenas, a escassez de especialistas e a insuficiência de serviços específicos para o TEA.

A trajetória de famílias e indivíduos com autismo, conforme apontam Hume *et al.* (2020), é permeada por desafios que se estendem da infância à vida adulta, revelando a necessidade de aprimoramentos contínuos nas estruturas sociais. Apesar dos avanços nos diagnósticos e do maior conhecimento acumulado sobre o TEA, persiste um conjunto de entraves que restringe a participação plena dessas pessoas. A superação do preconceito, a promoção de inclusão efetiva e a garantia de acesso igualitário a direitos e oportunidades exigem, ainda, políticas abrangentes, ações educativas consistentes e uma formação profissional verdadeiramente comprometida com a diversidade. Enquanto essas condições não se consolidarem, a incompreensão social e a insuficiência dos serviços públicos especializados continuarão alimentando as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento de pessoas com TEA (Costa *et al*., 2022).

3 Autismo no ensino superior

O ensino superior configura-se como uma etapa estratégica da formação humana, ao proporcionar experiências que transcendem o âmbito estritamente acadêmico, contribuindo para a construção de identidades, o fortalecimento de vínculos sociais e a consolidação de projetos de vida. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o acesso e, sobretudo, a permanência nesse nível de ensino assumem relevância ampliada, na medida em que esse espaço favorece a vivência em contextos estruturados de interação, aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais à promoção da autonomia e à inserção na vida adulta.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi estabelecida pela Lei nº 12.764/12, Lei Berenice Piana, marco legislativo que representou avanço decisivo para indivíduos no espectro, assegurando o acesso à educação e ao ensino profissionalizante para estudantes com TEA. Por sua vez, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), consolidou-se como divisor de águas ao ampliar direitos que vão muito além da simples matrícula, contemplando adaptações curriculares, suportes pedagógicos e recursos de acessibilidade (Macedo *et al*., 2023).

Em articulação com essas diretrizes, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, garante o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, sem discriminação e com base

na igualdade de oportunidades. Um dos objetivos dessa nova política consiste em reduzir "a desigualdade de acesso e melhorar as condições de permanência do público da educação especial na educação superior" (Brasil, 2025). Esses constantes avanços legislativos reforçam o compromisso do Estado brasileiro com a efetivação dos princípios constitucionais da igualdade e da dignidade da pessoa humana, bem como com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Para Braun e Marin (2016), a função precípua das instituições de ensino está na promoção efetiva da aprendizagem. Contudo, para que esse propósito se realize, é imprescindível que o planejamento pedagógico contemple o conjunto dos estudantes sem negligenciar as singularidades de cada um.

Nesse sentido, a inclusão educacional deve ser concebida como processo dinâmico no qual valores se traduzem em práticas e serviços concretos e eficazes. Diante da diversidade que marca os ambientes universitários, a inclusão exige comprometimento institucional para que todos os estudantes tenham igualdade de acesso e de oportunidades (Ainscow, 2009).

Segundo Machado (2015), é indispensável promover mudanças estruturais no sistema educacional, o que inclui ressignificar as práticas pedagógicas, aprofundar o entendimento sobre as particularidades dos estudantes e potencializar as relações no ambiente universitário. Nesse contexto, a diversidade de perfis presentes no ensino superior demanda a implementação de abordagens didáticas plurais, que levem em conta as habilidades, os diferentes ritmos de aprendizagem e os percursos individuais dos discentes.

De acordo com o Censo Demográfico 2022, divulgado em 2025, o país tem 2,4 milhões de brasileiros com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Ainda, de acordo com o relatório, a participação de estudantes com autismo no ensino superior é bastante reduzida, correspondendo a apenas 0,8% do total de matriculados. Esse percentual contrasta com etapas anteriores da educação, como a creche (3,8%) e a alfabetização de jovens e adultos, que apresentam proporções mais elevadas (IBGE. 2025). Além disso, enquanto a maioria dos estudantes com autismo está concentrada no ensino fundamental (66,8%), há uma queda significativa no ensino médio (12,3%) e, de forma ainda mais acentuada, no ensino superior.

Segundo Lima *et. al* (2023), aproximadamente 60% de estudantes com autismo não conseguem concluir a graduação. Esses dados indicam que, ao longo da trajetória educacional, estudantes com autismo enfrentam dificuldades que impactam diretamente sua permanência e progressão nos níveis mais avançados de ensino, possivelmente relacionadas a barreiras de acesso, falta de adaptação curricular e insuficiência de apoio institucional adequado.

Thiele (2023) argumenta que por meio do planejamento e da organização de recursos e serviços de apoio, a educação especial no ensino superior se concretiza de forma transversal, garantindo o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Nesse contexto, a promoção da acessibilidade deve abranger aspectos como a infraestrutura arquitetônica, a comunicação, os sistemas de informação e os materiais didáticos e pedagógicos.

De igual forma, promover a capacitação pedagógica dos docentes universitários também se constitui um

instrumento central para a mitigação das desigualdades educacionais, ao favorecer uma compreensão integral do estudante, que abrange suas dimensões funcional, física e social (Silva, 2008). Além do processo de ensino-aprendizagem, o aperfeiçoamento contínuo do professor fortalece também a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com diferentes perfis e necessidades.

Nesse sentido, Oliveira, Santigo e Teixeira (2022, p. 19-20) salientam que:

> Faz-se necessária uma formação que incentive os docentes universitários a adotar uma abordagem de ensino que se abra para o outro, na qual o professor permita o desabrochar das capacidades desses estudantes universitários, um trabalho que seja adequado aos seus ritmos e necessidades, levando em conta as angústias e a subjetividade do ser autista no ensino superior.

Nesse diapasão, Melo, Constant e Ferreira (2023) defendem que as IES devem assegurar aos estudantes com TEA suporte desde o processo seletivo, garantindo a disponibilização de recursos de acessibilidade em consonância com as demandas e escolhas do candidato com deficiência. Nessa perspectiva, os espaços universitários, em articulação com o poder público, assumem a responsabilidade de adequar suas práticas institucionais, de modo a promover uma inclusão efetiva e sustentável ao longo da trajetória acadêmica.

De outra banda, as Tecnologias Assistivas (TAs) atuam como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA no ensino superior. Esses recursos impulsionam o desenvolvimento cognitivo, a autonomia, a comunicação e a participação ativa nas

atividades acadêmicas. Conforme Silva, Silva e Asfora (2015), as TAs são customizadas de acordo com as necessidades específicas de cada estudante e abrangem um espectro variado de itens, como dispositivos de apoio, materiais adaptados e ferramentas digitais.

A crise sanitária global da Covid-19, que se estendeu de março de 2020 a maio de 2023, evidenciou ainda mais o papel insubstituível das Tecnologias Assistivas para estudantes universitários com TEA e seus educadores. Em um período marcado por rupturas sem precedentes na história recente, essas ferramentas foram determinantes para garantir a continuidade do processo de aprendizagem nesse nível de formação.

Givigi *et al.* (2021) apontam que o isolamento social mostrou-se especialmente prejudicial para indivíduos no espectro autista, tendo em vista as dificuldades já preexistentes de interação. As medidas de contenção da COVID-19 produziram consequências expressivas para a saúde mental dessas pessoas, que já apresentam predisposição aumentada a outros transtornos. As restrições impostas resultaram no fechamento de instituições, impactando severamente as rotinas. Como consequência, estudantes com TEA tiveram que restringir o aprendizado ao ambiente doméstico, cessar tratamentos e evitar o contato com seus pares, amplificando os desafios já existentes.

Estudantes com autismo estiveram sob maior risco de desenvolver angústia, ansiedade, frustração e estresse, o que possivelmente agravou problemas comportamentais preexistentes. Essa vulnerabilidade é acentuada pela inerente preferência por previsibilidade

e rotinas estruturadas em indivíduos com TEA, tornando as mudanças abruptas particularmente desestabilizadoras (Pokoski *et al.*, 2024).

O período pós-pandêmico intensificou a necessidade de compreender essas transformações, à medida que o isolamento social, a ruptura de rotinas e a exposição prolongada a ambientes estressantes impactaram o comportamento e o desempenho de estudantes autistas nas universidades. Nesse cenário, reconhecer a complexidade das respostas emocionais e comportamentais revela que cada estudante reage de maneira singular, reforçando a necessidade de abordagens individualizadas e multidisciplinares.

É preciso compreender que a inclusão de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior é fruto de um processo que se inicia ainda na Educação Básica e que, por isso, deve ser pensado forma contínua, articulada e estruturada ao longo de toda a trajetória educacional do indivíduo. A base desse processo está na garantia de uma educação inclusiva desde os primeiros anos escolares, com práticas pedagógicas que respeitem as diferenças, assegurem o desenvolvimento das potencialidades individuais e eliminem barreiras existem de forma que a pessoa alcance o seu potencial na vida adulta.

4 Conclusão

O percurso traçado ao longo deste estudo evidencia que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior constitui um desafio que ultrapassa, em muito, a dimensão normativa. Embo-

ra o arcabouço legal brasileiro tenha avançado de forma expressiva nas últimas décadas, da Lei Berenice Piana à Lei Brasileira de Inclusão, passando pelo Decreto nº 12.686/2025, a distância entre o que a legislação prescreve e o que as instituições efetivamente oferecem ainda é significativa e não pode ser ignorada.

Os dados apresentados ao longo da pesquisa revelaram que apenas 0,8% dos matriculados no ensino superior são estudantes com autismo, e aproximadamente 60% deles não chegam à conclusão do curso. Esses números traduzem apenas uma falha estatística o reflexo concreto de barreiras que se acumulam ao longo da trajetória acadêmica, barreiras arquitetônicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais, que resistem mesmo diante dos avanços legislativos conquistados.

Restou evidenciado que a permanência qualificada desses estudantes depende de um conjunto articulado de condições: formação pedagógica continuada dos docentes, oferta efetiva do Atendimento Educacional Especializado, disponibilização de Tecnologias Assistivas, adaptações curriculares e avaliativas, e uma gestão institucional comprometida com a equidade. Nenhum desses elementos, isoladamente, é suficiente. A inclusão real exige que todos operem de forma integrada e sistemática.

Destarte, é preciso reconhecer, ainda, que a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva não é tarefa exclusiva das políticas públicas. Ela demanda uma transformação cultural profunda, que reposicione a diversidade não como obstáculo a ser gerenciado, mas como elemento estruturante da vida acadêmica e da produção do conhecimento.

Por fim, compreende-se que garantir o direito à formação superior em sua integralidade significa asse-

gurar não apenas que o estudante com TEA ingresse na universidade, mas que nela permaneça, aprenda, participe e se diploma em condições dignas e equitativas. Isso é, ao mesmo tempo, um imperativo ético, um compromisso legal e um projeto coletivo que envolve gestores, docentes, famílias, estudantes e a sociedade como um todo.

5 Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Thimoty; BARREIRO, Débora. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009, p.11-23.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014. 848 p.

APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 3. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1986.

ARRUÉ, E. M.; FERREIRA, T. G.; PONTE, A. S.; DELBONI, M. C. C. Os desafios no cotidiano de estudantes universitários com deficiência: barreiras ou facilitadores?. **Saúde (Santa Maria)**, *[S. l.]*, v. 45, n. 2, 2019. DOI: 10.5902/2236583438725. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revistasaude/article/view/38725. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_

ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 abr. 2026.

_____. **Lei n° 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 § 3odo art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20 mai. 2024.

_____. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 22 mai. 2024.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em revista**, v. 33, p. e142079, 2017.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DEUS, Pedro Augusto Silva de; ALEXANDRINO, Bruna Brito. O direito da inclusão escolar dos portadores do autismo: uma análise da efetividade da lei 12.764/12 e os seus desdobramentos. **Anais IV CEDUCE.** Campina Grande: Realize Editora, 2015.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento do comportamento.** Curitiba: InterSaberes, 2013.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento et al. Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 24, n. 03, p. 618-640, 2021.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 20, n. 1, 2020.

HUME, Kara et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. **Journal of autism and developmental disorders**, p. 1-20, 2021.

IBGE. **Censo 22 – Panorama.** Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=BR>. Acesso em: 25 abr. 2026.

LAVOR, M. D. L. S. S.; LOPES, C. N.; DAMACENO, M. M. D. P.; DA SILVA, L. A.; ALVES, C. G. C.; FILHO, F. C.; MENINO, M. E. G.; GUEDES, T. A. L. O autismo: aspectos genéticos e seus biomarcadores: uma revisão integrativa / Autism in genetic aspects and biomarkers: an integrative review. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 3274–3289, 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n1-258. Disponível em: 5 dez. 2025.

LEAL, Mônia Clarissa Hennig et al. **Políticas públicas para inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil**. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 28, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2024.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 117-130, 2014.

LEOPOLDINO, Claudio Bezerra; COELHO, Pedro Felipe da Costa. O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, p. 141-156, 2017.

LIMA, S. C. M. R. et al. Transtorno do espectro do autismo: desafios na universidade. **Research Society and Development**, v. 12, n. 4, 23 Mar. 2023.

MACEDO, Maria Luiza; SILVA, Juliana Almeida; SILVA, Priscila Souza e. **A Lei Brasileira de Inclusão e suas implicações na educação especial**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 29, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/Vq7rG5zN4mKxYf5b6D2t8Pz/?lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2025.

MACHADO, Gisele Cristina. **Atendimento Educacional Especializado: Relato de experiência de um aluno com Autismo.** 2015. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/27c35af5-1e00-473d-a39f-177cfe978f6b/content>. Acesso em: 5 dez. 2025.

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. **Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. Revista teias**, v. 24, n. 73, p. 112-128, 2023.

MORA, Gabriela Cristina. **Barreiras para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, p. 1-20, 2023.

MORAIS, Telma Liliana de Campos. **Modelo teacch:** intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espetro do autismo. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

NUNES, Débora RP; SCHMIDT, Carlo. Special education and autism: from evidence-based practices to school. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 84-103, 2019.

OLIVEIRA, C. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto USP.** (S.l:s:n). 2019.

OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022. Disponível em https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198911. Acesso em 24 abr. 2026.

PAIVA, Ana Paula et al. **Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sobre os critérios diagnósticos e a heterogeneidade da apresentação clínica**. *Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental*, Porto, v. 40, n. 1, p. 5-14, 2024.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, p. e61572, 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 14. ed., rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013.

POKOSKI, O. M.; CRAIN, H. M.; FURNIER, S. M.; GANGNON, R. E.; NADLER, C.; MOODY, E. J.; Pazol, K.; Stanley, M. A.; Wiggins, L. D; Durkin, M. S. CO-

VID-19 Pandemic Impacts on Behavioral and Emotional Health of Young Children With Autism. **JAACAP Open.** https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2024.02.006

RODRIGUES, N. dos S.; FILARD, M. F. Acesso à educação como direito do PCD Autista: uma análise da inclusão à luz da Lei Berenice Piana N° 12.764/2012. **REVISTA DELOS**, [S. l.], v. 17, n. 61, p. e2589, 2024. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/2589. Acesso em: 27 abr. 2026.

ROSÁRIO, Mariana. **Autismo: alta de casos no Brasil e no mundo é fruto da maior compreensão do transtorno, dizem médicos.** Disponível: <https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2024/01/21/autismo-alta-de-casos-no-brasil-e-no-mundo-e-fruto-da-maior-compreensao-do-transtorno-dizem-medicos.ghtml>. Acesso em: 6 dez. 2025.

SANCHES, Thayse Tayanne Bastos; DA SILVA TAVEIRA, Leonardo. Autismo: uma revisão bibliográfica. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, 2020.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

_____, Carlo. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, p. 179-194, 2012.

SILVA, Ana Paula Gomes da et al. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 65, p. 117-136, 2022. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/

sites/default/files/ESEC65_Silva_et_al.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

SIKLOS, S.; KERNS, K. Assessing the diagnostic experiences of a small sample of parents of children with autism spectrum disorders. **Research in Developmental Disabilities**, 28, 9-22. 2007.

SILVA, C.; SILVA, R.; ASFORA, R. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

_____, J. P. F. da et al. Entrelaçamento entre possibilidades, avanços e contribuições dapsicanálise para o autismo. **Revista Expressão Católica**. v. 8. n. 1. p.17-28. 2019.

_____, Larissa Maciel Gonçalves. Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal. **Simpósio de Estado e Políticas–UFU.** Uberlândia, 2008.

SOUZA, André Luiz Alvarenga; ANACHE, Alexandra Ayach. **A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista:** avanços e desafios. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 24, n. 2, p. 1035-1053, 2020.

SOUZA, Rachell Fontenele Alencar; SOUZA, Júlio César Pinto. Os desafios vivenciados por famílias de crianças diagnosticadas com transtorno de espectro autista. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 16, p. 164-182, 2021.

TENENTE, Luiza. **1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas.** 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-

-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>. Acesso em: 7 dez. 2025.

VIEIRA, Bárbara Battistotti; ZANON, Regina Basso. Políticas públicas para inclusão no ensino superior: relato de uma experiência com uma estudante transexual e com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 1283–1299, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-70013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70013. Acesso em: 26 abr. 2026.

THIELE, Leia Marcia Arruda. Autismo e ensino superior. **Unificando Saberes**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 20–31, 2023. Disponível em: https://revistas.unifieo.br/psicologia/article/view/1462. Acesso em: 27 abr. 2026.

WALTER, Joana C. P. **Permanência e participação de estudantes com TEA na universidade: um estudo de caso**. *Cadernos de Pós-Graduação em Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2023.

WHO. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. ed. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 1992.