



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
FACULDADE DE DIREITO

ANDRE LUIS CASSIO VASSELAI

DIREITO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) À
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES
DESENVOLVIDAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

CURITIBA
2024

ANDRE LUIS CASSIO VASSELAI

DIREITO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) À
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES
DESENVOLVIDAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

Artigo científico apresentado como requisito parcial
à obtenção do grau de Bacharel em Direito no
Curso de Graduação em Direito, Setor de Ciências
Jurídicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Doutor André Peixoto de
Souza.

CURITIBA

2024

TERMO DE APROVAÇÃO

DIREITO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

ANDRE LUIS CASSIO VASSELA

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção de Graduação no Curso de Direito, da Faculdade de Direito, Setor de Ciências jurídicas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:



ANDRÉ PEIXOTO DE SOUZA

Orientador

Coorientador

Documento assinado digitalmente



JEFERSON LUIZ MARINHO

Data: 28/11/2024 13:04:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

JEFERSON LUIZ MARINHO

1º Membro

Documento assinado digitalmente



LUCAS MATEUS TEIXEIRA DE LIMA

Data: 28/11/2024 12:16:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LUCAS LIMA

2º Membro

RESUMO

A partir da promulgação da Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), o Transtorno do Espectro Autista passou a ser considerado como deficiência para todos os efeitos legais no ordenamento jurídico brasileiro, inserindo o autismo nos debates acerca das deficiências e da educação inclusiva, os quais se dão num contexto de disputa de paradigmas entre uma concepção biomédica da deficiência e uma concepção da mesma como fenômeno social. O presente estudo faz uma breve contextualização desse panorama para então, a partir da pesquisa bibliográfica, tentar identificar os principais desafios para a inclusão de pessoas autistas no ensino superior e em seguida fazer um estudo analítico das ações em educação inclusiva para estudantes com TEA desenvolvidas pela UFPR através do seu núcleo de acessibilidade, buscando compreender em que medida essa atuação efetiva uma educação inclusiva calcada numa concepção do TEA enquanto diferença e não como doença a ser curada.

Palavras-chave: Acessibilidade; Educação inclusiva; TEA; Autismo; Ensino superior.

ABSTRACT

After the enactment of Law 12.764/2012 (Berenice Piana Law), Autism Spectrum Disorder began to be considered as a disability for all legal purposes in the Brazilian legal system, inserting autism into debates about disabilities and inclusive education, the which occur in a context of paradigm dispute between a biomedical conception of disability and a conception of it as a social phenomenon. The present study provides a brief contextualization of this panorama and then, based on bibliographical research, tries to identify the main challenges for the inclusion of autistic people in higher education and then carry out an analytical study of the actions in inclusive education for students with ASD developed by UFPR through its accessibility core, seeking to understand to what extent this effective action provides inclusive education based on a conception of ASD as a difference and not as a disease to be cured.

Keywords: Accessibility; Inclusive education; ASD; Autism; Higher education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM TEA NO CONTEXTO DA DISPUTA ENTRE CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA.....	3
3 PRINCIPAIS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR.....	7
4 AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TEA ATUALMENTE IMPLEMENTADAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - ESTUDO DESCRITIVO E ANALÍTICO.....	12
5 CONCLUSÃO.....	20
REFERÊNCIAS.....	22

1 INTRODUÇÃO

O que se entende hoje por Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou por diversas revisões. Com o advento dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais, cuja terceira edição (DSM-III) marcou uma mudança significativa nos fundamentos desse sistema classificatório, passou-se a adotar uma proposta psicodinâmica, baseada na presença ou ausência de sintomas verificáveis, com ênfase nas causas e no funcionamento subjacente, visando normatizar e padronizar critérios usados por profissionais ao redor do mundo (Safatle, Silva Júnior e Dunker, 2021 apud Alves, 2024). Desde então, as revisões subsequentes, como o mais recente DSM-V, ampliaram os critérios diagnósticos para abranger uma gama maior de sintomas, o dividindo em três níveis de suporte (APA, 2013 apud Nogueira; Orrú, 2019).

Algumas características identificadas em pessoas com TEA tais como déficit na comunicação e na interação social, comportamentos repetitivos e restritos, além dos déficits relacionados à coordenação motora e alterações sensoriais (APA, 2013, apud Silveira et al, 2023) tornam necessários alguns suportes para essas pessoas no âmbito educacional, especialmente no ensino superior (Costa, 2016 apud Silveira et al, 2023) através da educação inclusiva, a qual é garantida como direito no Brasil pela Constituição Federal, pelas leis de proteção às pessoas com deficiência, consagrada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diante desse panorama, foi realizada pesquisa bibliográfica do tema "Inclusão do discente autista na universidade" a partir das palavras-chave "educação inclusiva", "TEA", "universitário ou universitária ou universidade", sendo localizada considerável, mesmo que ainda modesta frente à relevância do tema, produção acadêmica na qual foram identificadas algumas ações em Atendimento Educacional Especializado para pessoas autistas desenvolvidas no ensino superior. A partir da análise dessas ações se pode começar a identificar quais têm sido os principais desafios para a efetivação da inclusão dessas pessoas no ensino superior.

Em 2012, foi promulgada no Brasil a Lei nº 12.764, mais conhecida como Lei Berenice Piana, a qual passa a considerar as pessoas com TEA como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, inserindo o autismo no campo das discussões das deficiências (Alves, 2024). Tal inserção é importante pois é a partir das discussões sobre deficiência e normalidade que surgem as primeiras

articulações sobre neurodiversidade, a qual desencadeou um movimento de mesmo nome liderado por pessoas autistas falando sobre si mesmas que, a partir de uma concepção de deficiência enquanto fenômeno social, relaciona o autismo à uma “diversidade da natureza humana pelo desenvolvimento neurológico atípico, consistindo, portanto, numa questão de identidade que não precisa ser tratada” (Akhtar & Jaswal, 2013; Jaarsma & Welin, 2012; Ortega, 2009 apud Costa, 2023, p. 91), implicando numa visão do autismo como um modo diverso de perceber o mundo que rompe com o modelo biomédico de deficiência. De outro lado, o modelo biomédico de deficiência a concebe (e, conseqüentemente concebe o autismo) como uma doença, a qual necessitaria então de intervenções e da busca de uma cura, posição defendida principalmente por responsáveis legais de crianças diagnosticadas com "autismo de baixo funcionamento" (níveis 2 e 3 de suporte), a fim de obterem o direito de, por exemplo, ter os tratamentos custeados pelo governo (Ortega, 2009 apud Costa, 2023).

Partindo do levantamento dos principais desafios documentados enfrentados atualmente pelo estudante autista no ensino superior identificados pela bibliografia e da realização de pedido de informações baseado na Lei de Acesso à Informação, o presente trabalho se propõe a fazer um estudo analítico das ações em educação inclusiva para estudantes com TEA desenvolvidas pela Universidade Federal do Paraná através do seu núcleo de acessibilidade, buscando compreender em que medida essa atuação efetiva uma educação inclusiva calcada numa concepção do TEA enquanto diferença e não como doença a ser curada, no contexto da disputa entre as concepções biomédica e social de deficiência.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM TEA NO CONTEXTO DA DISPUTA ENTRE CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA

O modelo biomédico de deficiência a compreende como problema e uma tragédia pessoal que se abate e se encerra sobre o corpo de um sujeito e reverbera em sua família a partir do binômio saúde-doença, devendo, necessariamente, ser corrigido, a partir do campo estritamente biológico e médico, através da submissão a tratamentos, intervenções e cuidados visando sua cura (Diniz, 2007 apud Alves, 2024). No entanto, começa a surgir um modelo social da deficiência, que a compreende como um fenômeno socialmente construído, uma vez que esta se constitui enquanto tal a partir do encontro de uma característica do sujeito com barreiras do ambiente (Gesser; Nuernberg e Toneli, 2012; Hahn, 1993 apud Alves, 2024), não se tratando, então, de uma doença que necessita de cura e intervenção, mas de uma condição frente a qual cabem ações de suporte que visem a inclusão dessas pessoas (Alves, 2024), visão que foi ampliada conforme a psicóloga Cândida Beatriz Alves (2024), especialista em educação inclusiva:

O modelo social, após sua disseminação, foi alvo de críticas e, sobretudo, ampliações. Algumas dessas foram propostas, por exemplo, pelos Estudos Feministas da Deficiência (Diniz, 2003; Garland-Thomson, 2005) –que questionaram o foco na noção de independência, dentre outras considerações com base na dimensão de gênero–, pelo modelo cultural da deficiência que deu ênfase à construção social e cultural do binômio capacidade-deficiência (Rosigno, 2021)–, e pela Crip Theory (McRuer, 2006; ISSN Amato, Carvalho e Gesser, 2022) –que, a partir das aproximações com a Teoria Queer, sustenta o conceito de corponormatividade. De todo modo, é o modelo social que tira a deficiência do âmbito médico e da saúde e o traz para a arena de debates das ciências humanas, onde é tomado a partir da ótica dos Direitos Humanos (Pletsch e Souza, 2021).

Nesse contexto de disputa de modelos e paradigmas para entendimento do TEA, intrinsecamente relacionados às disputas em torno da própria concepção de deficiência, a educação de pessoas autistas no Brasil é historicamente marcada pela exclusão dessas pessoas do ambiente escolar. Aqui vigoravam, no início do século XX, o que Gilberta Jannuzzi (2017 apud Alves, 2024) chama de modelos médico-pedagógico e psicológico-pedagógico, no qual cabia aos professores aplicar práticas pedagógicas embasadas nos saberes da área da saúde (psiquiátricos e psicológicos) nos processos de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, calcados na compreensão biomédica da deficiência.

Através dos movimentos sociais, surge a defesa da entrada de pessoas com deficiência na escola comum, luta que teve grande avanço com a Declaração de Salamanca em 1994, segundo a qual todas as pessoas – com ou sem deficiência – deveriam frequentar as mesmas instituições educacionais e em 2006 com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), as quais embasam a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e marcam um rompimento com o modelo biomédico e uma transição ao modelo social de deficiência no campo da educação, inaugurando propostas como a de acessibilidade e de desenho universal (compreensão segundo a qual produtos, ambientes, programas e serviços devem ser concebidos para serem utilizados por pessoas com as mais diferentes características), que consolidam a ênfase em um ambiente circundante que deve se envolver e se responsabilizar pela garantia de direitos, marcam uma mudança significativa também no campo do direito à educação (Pletsch e Souza, 2021 apud Alves, 2024).

A partir do modelo social de deficiência, mais alinhado aos direitos humanos e ao conceito de neodiversidade e cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial promulga a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)* - documento que versa sobre a educação de estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, onde se inserem as pessoas com TEA - reconhecendo o movimento mundial pela inclusão como "uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação." (Brasil, 2008, p. 5), constituindo a educação inclusiva como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008).

Contudo, ao se pensar a democratização da educação a partir da universalização do acesso, cria-se um paradoxo, vez que o sistema de ensino continua excluindo grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores do ambiente escolar, cujos mecanismos e processos de hierarquização operam na regulação e produção de desigualdades (Brasil, 2008), Dessa forma, o PNEEPEI,

considerando as necessidades específicas e visando a autonomia e independência da pessoa com deficiência, propõe o atendimento educacional especializado, buscando identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, desenvolvendo ações articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum. Na educação superior, segundo o mesmo documento,

a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos por meio de ações que envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, 2008, p. 16-17)

A Constituição Federal de 1988, no inciso IV do seu artigo terceiro, determina como um dos objetivos fundamentais da república o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, definindo, em seus artigos 205 e 206, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e estabelecendo como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, garantindo, assim, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado. Nesse contexto, a educação inclusiva, como instrumento indispensável para reduzir as injustiças que há tanto tempo circundam a trajetória das pessoas com deficiência, incluídas as pessoas com TEA a partir da Lei Berenice Piana, deve ser pensada a partir da criação e expansão das políticas públicas relacionadas a esse direito, colocando em prática a execução e consolidação dessa gama enorme de teorizações. Assim, os efeitos que a concretização do direito à educação produzirá na vida dessa comunidade depende diretamente do comprometimento do poder público, que tem o dever de protegê-lo e assegurá-lo da melhor forma possível, se tratando, nesse sentido, de elevar o direito à educação a um verdadeiro direito público subjetivo, garantindo ao menos legalmente que esse direito seja concretizado pelo Estado por meio de políticas públicas (Costa; Fernandes, 2018).

Constata-se por esse breve histórico do cenário atual que ainda existem muitas dificuldades na efetivação de uma política educacional plenamente inclusiva. A violação do direito à educação pelas pessoas com TEA compromete a efetividade

dos direitos fundamentais, que são a base do Estado Democrático de Direito, impedindo a plena realização da cidadania e da igualdade de oportunidades. A exclusão de pessoas com deficiência ou outras condições específicas do sistema educacional nega o acesso à educação de qualidade a uma parcela significativa da população, perpetuando a marginalização e a segregação social, ferindo o exercício da liberdade e da dignidade humana, princípios essenciais de qualquer democracia.

Uma educação que não está preparada para lidar com um público neurodiverso restringe não apenas o desenvolvimento individual, mas também a coesão social, pois a educação inclusiva é um fator essencial para a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas limitações ou diferenças, possam participar ativamente da vida pública e política. Assim, a exclusão educacional é, sem dúvida, uma afronta ao compromisso do Estado com os direitos humanos e com a promoção de uma democracia plena e igualitária.

3 PRINCIPAIS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR

O estudo realizado por Silveira et al (2023) identifica como desafio para garantir ações inclusivas que supram as demandas de discentes com TEA na universidade a atuação multidisciplinar e articulada de uma equipe multiprofissional formada por educadores especializados na educação inclusiva, psicólogas, assistentes sociais, pedagogos, alunos tutores e representantes da sociedade civil. Tal atuação tem sido identificada nas universidades brasileiras principalmente através de Núcleos de Acessibilidade. Na Universidade Federal de Goiás, por exemplo, há um órgão ligado à Pró-Reitoria de Graduação dessa instituição que “se propõe a viabilizar, por meio de ações, a educação superior inclusiva aos estudantes PAEE, contando, para tanto, com os seguintes serviços: apoio pedagógico, intérpretes de Libras e laboratório de acessibilidade informacional.” (Oliveira et al, 2022, p. 7). Já na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Naufes, Núcleo de Acessibilidade da Ufes tem por finalidade

elaborar, coordenar e executar ações, serviços e pesquisas tendo por princípio a preservação dos direitos dos estudantes e graduação, pós-graduação e servidores que possuam algum tipo de deficiência, das pessoas que possuam necessidades especiais atendendo à diversidade humana no que se refere à acessibilidade em suas múltiplas dimensões (art. 7o, Resolução no28/2015- Conselho Universitário/Ufes). (Victor; Uzeda, 2022, p. 235).

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Napne) foi criado em abril de 2006 inicialmente ligado à Pró-Reitoria de Graduação e, atualmente, à SIPAD (Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade). Conforme informações constantes em seu portal eletrônico, sua missão é “trabalhar pela construção de políticas e práticas inclusivas e assistivas destinada ao seu público alvo, ou seja, estudantes com deficiências e transtorno do espectro autista (TEA).”, tendo como objetivos e principais ações desenvolvidas:

- Colaborar com as políticas institucionais de acesso as e aos estudantes que apresentam deficiência e transtorno do espectro autista (TEA);
- Colaborar e fomentar políticas institucionais de permanência à comunidade universitária que apresenta deficiência e transtorno do espectro autista (TEA).

- Organizar programas voltados ao atendimento psicopedagógico especializado;
- Organizar o mapeamento da comunidade universitária que apresenta deficiência e transtorno do espectro autista (TEA);
- Realizar parcerias com a rede de ensino da educação básica e com instituições de ensino superior visando à articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais;
- Manter um canal aberto de comunicação com a comunidade universitária sobre acessibilidade e inclusão educacional;
- Organizar eventos e cursos de formação na área da educação inclusiva.
- Organização de Acolhimento e Sondagem Psicopedagógica
- Realização de Apoio Pedagógico e Tutorial
- Realização de Apoio Psicológico Individual
- Acompanhamento Acadêmico junto às coordenações de curso
- Incentivo aos Grupos de Convivência de estudantes
- Organização e coordenação de cursos e eventos formativos na área da acessibilidade e inclusão educacional

Como visto, os núcleos de acessibilidade se apresentam como responsáveis pela implementação de uma política ou ao menos de ações em educação inclusiva que buscam efetivar o suporte principalmente na interação social e nas habilidades organizacionais e atencionais dos estudantes autistas, através de uma atuação multidisciplinar e articulada de uma equipe multiprofissional, na tentativa de fortalecer uma cultura institucional inclusiva que apoie o processo de organização da universidade garantindo o acesso, a permanência, a progressão e o sucesso acadêmico da pessoa autista na universidade.

O ambiente estudantil, em especial no nível superior, é repleto de atividades que requerem socialização, tais como trabalhos em grupo, eventos acadêmicos, estágios, grupos de estudos e até mesmo eventos extracurriculares que constituem a trajetória universitária. Conforme destacado por Bosa (2002, p. 3 apud Oliveira et al, 2022)

as pessoas com autismo experienciam uma sobrecarga sensorial durante a interação social, considerando-se que o ser humano é uma das fontes mais ricas de estimulação simultâneas: tom da voz (estímulos auditivos);

expressão facial (estímulo visual); gestos (estímulo visual periférico) e referência a objetos e eventos ao redor (estímulo visual e auditivo periférico), sendo o retraimento social e as estereotípias formas de fugir dessa sobrecarga,

o que faz com que muitos discentes com TEA fiquem à margem das atividades acadêmicas que requerem socialização, “se afastando ou não se envolvendo a fim de evitar sobrecarga” (Oliveira et al, 2022). Em pesquisa que acompanhou a experiência de estudantes autistas em uma universidade pública de São Paulo, Olivati e Leite (2019 apud Oliveira et al, 2022), constataram que as dificuldades na interação social representam um fator complicador para a permanência na universidade desses estudantes, o que também foi observado por Oliveira e Abreu (2019 apud Oliveira et al, 2022) na experiência de um aluno de uma universidade pública de Goiás, na qual o mesmo relatou dificuldade para engajar nas atividades coletivas, especialmente na realização dos trabalhos em grupo, o que lhe causava angústia, estresse e muitos problemas no ambiente universitário.

Dessa forma, as relações sociais se apresentam como um dos maiores desafios do estudante universitário com TEA, impondo o suporte e o estímulo nessas interações como ponto fundamental para o processo de inclusão. Para Orrú (2016 apud Oliveira et al, 2022), a convivência entre o aluno autista e outros alunos neurotípicos colabora para que aquele seja um sujeito ativo de sua aprendizagem, envolvendo-se em relações sociais genuínas, participando e compartilhando das diversas atividades propostas, respeitados seus limites e possibilidades. Atwood (2010 apud Oliveira et al, 2022) também destaca como as relações de amizade na universidade entre o estudante com TEA e seus colegas são suporte essencial, seja para o auxílio nas atividades acadêmicas e no apoio e defesa ao mesmo nos casos de vulnerabilidade social, ao que faz coro a colocação de Camargo e Bosa (2009 apud Oliveira et al, 2022) que afirmam a oportunidade de interação com pares como base para que o mesmo adquira e desenvolva novas habilidades sociais através das trocas que acontecem nesse processo de aprendizagem social. “Nessa perspectiva, é preciso considerar que a vontade de ter amigos e a dificuldade em saber como fazer amizades são uma problemática frequente na vida dos autistas, devendo ser considerada pelos colegas e professores em sala de aula nas instituições de ensino superior.” (Oliveira et al, 2022, p. 14)

Outro desafio na trajetória universitária dos estudantes com TEA diz respeito aos impactos do déficit nas habilidades organizacionais e atencionais no processo de aprendizagem e na realização das atividades acadêmicas. Attwood (2010 apud Oliveira et al, 2022) assevera que esses estudantes precisam de acompanhamento, por exemplo, na confecção e execução de um planejamento de estudos, para a realização de seminários e em atividades realizadas em grupo. Os estudos do autor também revelam que “alguns indivíduos autistas apresentam déficits na capacidade de manter a atenção, de concentrar-se em uma informação relevante, de mudar o foco de sua atenção quando necessário e de se lembrar daquilo a que se deu atenção.” (Attwood, 2010, p. 299 apud Oliveira et al, 2022). Para Giaconi e Rodrigues (2014, p. 692 apud Oliveira et al, 2022), “a condição autista geral resulta em sobrecarga cognitiva e social, com uma específica carência na integração e na organização das várias informações em um nível unitário e central, que garantiria uma visão orgânica e do todo”.

Nesse contexto, a atuação de um corpo docente preparado para lidar com um corpo discente (neuro)diverso, que considere as necessidades, potencialidades e os interesses e combata a subvalorização e a estereotipização dos alunos neurodivergentes é decisiva no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (Beyer apud Oliveira et al, 2022), sendo fundamental para uma educação inclusiva. Hans Asperger (Attwood, 2010, apud Oliveira et al, 2022), já chamava a atenção para a importância do vínculo na relação professor-aluno na trajetória do estudante com autismo, os quais frequentemente demonstravam uma sensibilidade surpreendente à personalidade do professor, em especial aos que

forem compreensivos e genuinamente afectuosos com eles, os que forem gentis com eles e, claro, usarem o humor. A atitude emocional do professor subentendida influencia, involuntária e inconscientemente, o estado de humor e o comportamento da criança. (Asperger, 1991, p. 48 apud Attwood, 2010, p. 316 apud Oliveira et al, 2022, p.15).

A importância dessa relação é também constatada na obra de Grandin e Scariano (1999 apud Oliveira et al, 2022), quando destacam a importância do professor Carlock no processo de escolarização de Temple Grandin. Segundo as autoras, o educador não estava preso a rótulos, sendo capaz de enxergá-la como uma pessoa única, acreditando em suas possibilidades, considerando seus talentos

e potencialidades. Pereira (2014 apud Oliveira et al, 2022) também defende que a mentoria e tutoria se mostram decisivos no contexto da educação inclusiva da pessoa com TEA, permitindo que a subjetividade do aluno seja valorizada, que o mesmo consiga explicitar seus sentimentos e se sinta, assim, compreendido. Por fim, Oliveira et al (2022) coaduna com esse entendimento, compreendendo que o oferecimento de apoio via mentoria se impõe, sobretudo nos cursos de graduação, a fim de valorizar a subjetividade desses estudantes, tendo papel importante em sua trajetória na universidade. Papel semelhante e complementar ao esposado acima pode ser realizado por um colega discente no papel de monitor, o qual, ao oferecer suporte ao estudante com TEA, o permite ter melhores condições de aprendizagem, em razão do domínio por parte do monitor dos conteúdos de cada disciplina, bem como o auxilia no enfrentamento às diferentes situações impostas pela rotina universitária, através do entendimento sobre as questões comportamentais tão características desse transtorno.

Nesse contexto, faz-se necessária uma formação desses profissionais da educação, capacitando-os a adequar suas práticas pedagógicas às especificidades desses estudantes (Oliveira et al, 2022). Os professores e monitores devem compreender as problemáticas ligadas às funções executivas, organizacionais e de interação social, podendo assim atuar de forma mais inclusiva em ações como a criação de cronogramas da disciplina mais claros e específicos e que programem com antecedência as atividades, evitando ao máximo eventuais alterações e se certificando da devida comunicação caso aconteçam, abertura de diálogo para a dilatação de tempo na entrega de atividades, permissão da utilização de tecnologias assistivas solicitadas pelos discentes, explicações em aula que privilegiam informações visuais e comunicação objetiva, evitando figuras de linguagem, além da criação de um ambiente que favoreçam o conforto sensorial e dinâmicas que facilitem o processo de socialização (Oliveira et al, 2022).

4 AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TEA ATUALMENTE IMPLEMENTADAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - ESTUDO DESCRITIVO E ANALÍTICO

Com a finalidade de um estudo descritivo e analítico das ações em educação inclusiva para pessoas com Transtorno do Espectro Autista no âmbito da Universidade Federal do Paraná, foi realizado um pedido de informação através da plataforma própria do Governo Federal, baseada na Lei de Acesso à Informação, sob o Protocolo n. 23546.084582/2024-92, direcionado ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Napne) da UFPR, o qual é vinculado à SIPAD, Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da UFPR, requisitando informações sobre as ações em educação inclusiva realizadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Napne) da UFPR para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em resposta ao pedido de disponibilização da normativa que implementa/institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Napne) da UFPR, foi informado que o NAPNE está contemplado pela Resolução nº 66/19-COPLAD, que fixa o Regimento da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2024).

Da análise da referida normativa, verifica-se que o Conselho De Planejamento e Administração (COPLAD), órgão normativo, consultivo e deliberativo da Administração Superior da Universidade Federal do Paraná (UFPR) fixou, por meio da mesma, o regimento da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da Universidade Federal do Paraná (SIPAD), a qual dispõe em seu artigo terceiro, que o órgão

Art. 3º: [...] tem como missão propor, fortalecer e concretizar políticas de promoção de igualdade e da defesa de Direitos Humanos, visando o desenvolvimento de ações afirmativas; do reconhecimento da diferença e da diversidade; do atendimento aos direitos de pessoas com necessidades especiais, com deficiência, altas habilidades/superdotação, surdos(as), negros(as), indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, povos do campo, mulheres, LGBTIs, migrantes, refugiados(as), solicitantes de refúgio ou portadores(as) de acolhida humanitária, apátridas e outros grupos histórica e socialmente subalternizados, no âmbito acadêmico, pedagógico e instucional da comunidade da UFPR. (UFPR, 2021)

É possível vislumbrar no dispositivo legal acima termos como “promoção da igualdade e da defesa dos direitos humanos”, “desenvolvimento de ações afirmativas” e “reconhecimento da diferença e da diversidade” que demarcam uma posição da instituição de ensino ligada à concepção de deficiência como um fenômeno socialmente construído e socialmente subalternizado, a qual aponta para uma visão do autismo como diversidade da natureza humana pelo desenvolvimento neurológico atípico, consistindo, portanto, numa questão de identidade que não precisa sofrer intervenção, e sim ser respaldada através de políticas de promoção de igualdade e de ações afirmativas para que acesse plenamente o direito à educação (UFPR, 2021).

Nesse sentido, chama a atenção também o contido no artigo quinto da normativa, que determina como objevo geral da SIPAD “transformar a cultura universitária por meio da consolidação e criação de políticas que promovam os direitos humanos, a diversidade e a diferença na comunidade universitária”, e como objetivos específicos, entre outros o de “atuar de forma transversal e sistemazada, dando organicidade e fomentando a criação, consolidação e ampliação das ações de reconhecimento e acolhimento da diversidade e da diferença [...]”, “incentivar e desenvolver programas e ações que fomentem o Ensino, a Pesquisa e a Extensão nas áreas de conhecimento sobre gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, migrantes e afins, necessidades educacionais especiais, deficiência, altas habilidades/superdotação, minorias linguísticas (especialmente surdos(as)) e povos do campo, entendendo tais ações como instâncias de formação acadêmica, voltadas para o aperfeiçoamento da cidadania”, “estabelecer diálogo com coletivos universitários, entidades de representação estudantil, além de outras instituições de ensino, movimentos sociais e organizações para a promoção de políticas afirmavas e ações de enfrentamento à violência, à discriminação e ao reconhecimento da diferença” e “envolver a comunidade interna em processos formativos de sensibilização e capacitação para o acesso pleno aos direitos humanos, a acessibilidade e a diversidade” (UFPR, 2021), os quais reiteradamente afirmam o compromisso da instituição com uma educação inclusiva fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando na direção de uma equidade formal que considera as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da universidade, vez que a SIPAD objetiva uma política de educação inclusiva

que promova, valorize, reconheça e acolha a diferença na comunidade universitária (aqui incluídos os alunos neurodiversos), fomentando inclusive a produção de conhecimento através do pilar ensino pesquisa e extensão sobre os temas desses grupos historicamente subalternizados, em parceria e diálogo com o próprio corpo discente e suas instâncias representativas e o enfrentamento das violências e discriminações às que esses grupos possam vir a sofrer.

Quanto ao pedido de detalhamento sobre o funcionamento da Organização de Acolhimento e Sondagem Psicopedagógica para alunos com TEA, o NAPNE informou que

acompanha as/os estudantes desde o Registro Acadêmico até a conclusão do curso. Após receber a listagem de ingressos do Núcleo de Concursos da UFPR, a equipe do NAPNE inicia o agendamento de entrevista inicial com as/os estudantes. Nessa entrevista, são solicitados dados de identificação e contatos, histórico do diagnóstico e avaliações realizadas; aspectos socioeconômicos e familiares da/o estudante, questões sobre sua trajetória educacional, dificuldades encontradas durante sua vida escolar, além de sugestões indicadas pela/o estudante como recursos de acessibilidade e adaptações necessárias. (UFPR, 2024)

Nessa ação desenvolvida pelo NAPNE chama a atenção a presença e suporte por parte da instituição ao estudante autista desde o momento do registro acadêmico, ou seja, antes mesmo do ingresso efetivo do estudante em uma rotina universitária. Tal acompanhamento desde tão cedo tem o condão de garantir suporte ao aluno autista em atividades como o registro acadêmico que muitas vezes demandam habilidades organizacionais e atencionais referentes à apresentação da documentação necessária e horários estabelecidos pela instituição, às quais, como visto no capítulo anterior, se apresentam na bibliografia como um grande desafio à pessoa autista na universidade. De toda forma, é questionável a informação de que esse acolhimento se dá apenas aos alunos cotistas. Como pesquisador nativo que teve seu diagnóstico apenas após oito anos do ingresso no curso e conhecendo inúmeros outros alunos que obtiveram diagnóstico já após iniciada a graduação, questiona-se se existe uma "busca ativa" por parte do núcleo a esses alunos e se essa diretriz de acolhimento individual é suficiente para garantir um ambiente, em geral, acolhedor e inclusivo.

A coleta de dados sobre diagnósticos e avaliações, aspectos socioeconômicos e familiares e dificuldades enfrentadas em sua trajetória educacional propiciam ao Núcleo informações relevantes para o atendimento das necessidades educacionais especiais do aluno, sendo, porém, necessário que

possam ser utilizadas em ações efetivas para a inclusão do mesmo. Ainda, do ponto de vista de uma política em educação inclusiva pautada na concepção social de deficiência, é preciso que a coleta desses dados sirva também para a avaliação de como as principais demandas trazidas por esse público podem impactar no panorama geral da universidade, a fim de que as ações em educação inclusivas visem, a médio e longo prazo, numa mudança na realidade da instituição como um todo e não apenas para o atendimento específico de cada demanda individual.

Sobre o funcionamento da Realização de Apoio Pedagógico e Tutorial para alunos com TEA, o NAPNE informou que

elabora Relatório de Suporte Acadêmico com sugestões e encaminhamentos que podem variar de caso a caso (tendo como base a entrevista inicial e posterior conversa com a/o estudante). Tal Relatório é encaminhado à Coordenação do curso do a/o estudante, que por sua vez encaminha às/aos professoras/es. Quando necessário, o NAPNE também realiza conversas com os familiares das/os estudantes. O NAPNE sempre se coloca à disposição da/o estudante para novos atendimentos, uma vez que situações novas podem surgir e exigir outras formas de mediação. Importante lembrar que, por meio dos recursos do Programa Incluir (MEC), é possível pagar bolsa mensal para estudantes que tenham interesse em ser tutoras/es de alunas/os que forma o público do NAPNE, desde que haja recurso suficiente e que fique clara a necessidade da tutoria. (UFPR, 2024)

Verifica-se que a elaboração de relatório de suporte acadêmico com sugestões e encaminhamentos à coordenação do curso do estudante com base no acolhimento é apenas o primeiro passo para o que se propõe um “apoio pedagógico e tutorial”. Nesse aspecto, questiona-se se esse apoio pedagógico e tutorial efetivamente orienta o aluno autista para o enfrentamento do dia a dia da vida acadêmica. A disponibilização de novos atendimentos ao estudante, nesse sentido, mostra-se importante, visto que o mesmo poderia retornar para novas dúvidas e demandas que forem surgindo ao longo de sua trajetória, assim como a possibilidade de tutoria por colegas de curso, os quais, como visto no capítulo anterior, tendem a ser decisivos no apoio pedagógico para o enfrentamento dos principais desafios do autista na universidade, a saber, as relações sociais e as habilidades atencionais e organizacionais. Todavia, tal ação esbarra na possibilidade de falta de recursos para efetivação da mesma, conforme pontuado pelo próprio núcleo.

Acerca do funcionamento da realização de Apoio Psicológico Individual para alunos com TEA, foi informado pelo Napne que o estudante solicita o apoio por e-mail e que o apoio pode ocorrer de forma presencial ou remota, conforme

agendamento (UFPR, 2024). Trata-se de demanda universal do corpo discente de uma universidade, sendo que ao menos em tese, a prática da psicologia clínica está compromissada com uma abordagem que respeita, considera e acolhe a diferença. Sendo assim, nesse caso, para se analisar em que medida o apoio ofertado especificamente pelo NAPNE aos alunos autistas efetiva esse compromisso, seria necessária pesquisa específica no sentido de investigar como é a experiência dos alunos que se utilizam desse suporte. A possibilidade de que o atendimento ocorra de forma remota é importante ao pensar que o aluno autista pode apresentar questões relacionadas ao nível de estímulo sensorial de um atendimento presencial.

Perguntado sobre o Acompanhamento Acadêmico junto às coordenações de curso para alunos com TEA, o Napne informou que está à disposição de Coordenadoras/es de curso e professoras/es, a fim de dar orientações, sanar dúvidas, pensar conjuntamente estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, bem como a realizar mediações quando solicitadas por estudantes (UFPR, 2024). A disponibilidade do Núcleo para pensar estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação que sejam inclusivas para pessoas com TEA é importante, mas transfere parte da responsabilidade para as coordenações dos cursos. Em que pese a existência e atuação do NAPNE e da SIPAD, não existe atualmente, na UFPR, uma política institucional de educação inclusiva para estudantes com TEA. Esse atendimento individualizado, nesse sentido, que parte de eventuais dúvidas e problemas de cada aluno de cada curso com cada professor e coordenação se mostra mais próxima à concepção biomédica de deficiência do que da social, visto que, nesse caso, o que se propõe é uma intervenção individualizada, buscando uma adequação do aluno ao sistema avaliativo e de ensino-aprendizagem vigente.

Sobre o funcionamento do Incentivo aos Grupos de Convivência de estudantes com TEA, respondeu que

a UFPR conta hoje com o Coletivo Stim, voltado para estudantes com TEA. Durante a primeira conversa com o NAPNE, a/o estudante é convidada/o a participar e, em caso afirmativo, tem seu contato telefônico adicionado ao WhatsApp desse Coletivo, que conta hoje com 190 membros. Nos primeiros anos do Coletivo STIM o NAPNE disponibilizou uma bolsa para um(a) estudante com TEA, para auxiliar na organização das tarefas, reuniões e eventos (palestras, rodas de conversa, teatro, atividade física e piquenique) do STIM. (UFPR, 2024)

Como pesquisador nativo (sou uma pessoa autista) e participante do grupo do Coletivo STIM bem como de alguns de seus eventos, é possível afirmar que o coletivo funciona hoje como um dos principais e mais decisivos suportes aos alunos

com TEA dentro da UFPR. Auto-organizado, o suporte do coletivo vai desde a promoção de eventos sociais como piqueniques no parque, encontros em pizzarias e formação de grupos de interesses específicos, ações todas que fomentam a criação e o estreitamento de vínculos e estimulam a interação social dentro dos limites de cada aluno, até eventos com o condão de conscientizar e informar a comunidade acadêmica acerca do TEA e da existência de alunos autistas na instituição. A criação de uma rede de apoio possibilita que diariamente alunos autistas possam buscar e prestar suporte mútuo para enfrentar diferentes situações da trajetória acadêmica, como por exemplo para se regular ao enfrentarem crises de sobrecarga física ou emocional, compartilhamento de dicas e experiências nas funções organizacionais e atencionais para assistir aulas, executar trabalhos e avaliações e para auto-organização para pleitear junto à instituição ações que supram demandas que surgem do compartilhamento de experiências.

Questionado acerca do funcionamento da Organização e coordenação de cursos e eventos formativos na área da acessibilidade e inclusão educacional do aluno com TEA por parte do Napne UFPR, informou que

o Coletivo STIM promoveu, com o suporte do NAPNE, uma série de encontros para capacitar as/os servidores do Restaurante Universitário em relação ao transtorno do espectro autista, além de palestras abertas ao público versando sobre TEA e ensino superior; TEA e Direitos; TEA e sexualidade, entre outras temáticas.(UFPR, 2024)

Aqui, chama a atenção o fato de que, perguntado acerca da organização de cursos e eventos formativos na área de acessibilidade e inclusão educacional do aluno com TEA, o NAPNE destaca eventos realizados pelo Coletivo STIM, grupo auto-organizado de alunos autistas ao qual o núcleo presta suporte. Em que pese a importância já destacada do referido grupo e do suporte ao NAPNE ao mesmo, participando no coletivo STIM há cerca de um ano, é possível constatar que o evento de capacitação dos servidores do Restaurante Universitário, por exemplo, partiu do próprio coletivo, bem como que mesmo após a realização desse evento, relatos de comportamentos e tratamentos hostis e capacitistas por parte de funcionários continuam sendo compartilhados no grupo. Dessa forma, é temerário constatar que a instituição de ensino por si, ao menos nas informações que prestou, não se propõe a organizar esse tipo de evento formativo, em especial se considerada a importância do papel do professor tutor, de alunos monitores e da comunidade acadêmica como um todo, considerando as relações sociais, na

inclusão efetiva e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes autistas identificada na bibliografia.

Solicitados dados sobre as principais demandas trazidas pelos alunos com TEA no atendimento feito pelo Napne UFPR, sobreveio a informação de que

as principais demandas têm sido a necessidade de tempo adicional para provas e entrega de trabalhos, necessidade de mais objetividade por parte de alguns docentes e alternativas em relação à apresentação de trabalhos. Outra demanda recorrente estão relacionadas a barreiras atitudinais, referentes a falta de respeito de estudantes e docentes que apresentam falas e comportamentos inadequados aos estudantes com TEA (UFPR, 2024).

A partir das informações prestadas, verifica-se grande assertividade entre as principais demandas apontadas pelo NAPNE e os principais desafios do estudante autista no ensino superior identificados na bibliografia expostos no capítulo anterior. Necessidade de tempo adicional para provas e entrega de trabalhos e necessidade de mais objetividade por parte de alguns docentes estão intimamente ligadas às dificuldades com as habilidades organizacionais e atencionais, bem como as alternativas em relação à apresentação de trabalhos e barreiras atitudinais ratificam o desafio identificado na interação e nas relações sociais.

Por fim, solicitados dados sobre a quantidade de atendimentos e de alunos com TEA atendidos pelo Napne UFPR, informou que com base em relatórios de suporte enviados, foram atendidos nesse ano 72 estudantes TEA. No entanto, como nem todas/os ingressam por cotas (e, portanto, não são incluídos nas listas do Núcleo de Concursos) e como vêm surgindo também os diagnósticos tardios (estudantes que são diagnosticados com TEA ao longo do curso), este número tende a aumentar bastante (UFPR, 2024) e avaliou como positiva a atuação do NAPNE, uma vez que tem procurado garantir inclusão de seu público na UFPR e que o retorno recebido dos estudantes e docentes tem sido em geral bastante positivo (UFPR, 2024).

Seguindo a tendência identificada na pesquisa bibliográfica realizada no presente estudo, a Universidade Federal do Paraná propõe, institucionalmente, através da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade e no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais um suporte multidisciplinar que demonstra ter conhecimento acerca das principais demandas dos seus estudantes autistas. Em seu aspecto normativo e propositivo, o NAPNE está extremamente alinhado aos preceitos concepção social de deficiência, pautada

na ideia de diversidade e nos preceitos trazidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, ainda é possível encontrar lacunas, as quais parecem estar ligadas ainda à uma concepção biomédica na qual o aluno autista necessita de uma intervenção para que então se adapte a um meio construído por e para pessoas neurotípicas. É preciso que se avance na construção de uma política institucional de educação inclusiva que efetive um desenho universal de prática institucional, nos pilares da educação, pesquisa e extensão, que abranja a cada vez maior diversidade de corpos presentes na comunidade universitária, a fim de que a inclusão se dê a partir da abertura de novos direitos.

Nesse sentido, é de se destacar a importância do espaço que se abre na UFPR, a partir do Coletivo STIM, para que o aluno com TEA possa se colocar como sujeito pensante e sensível, externalizando, de alguma forma, suas dificuldades, tendo espaço para a ajuda mútua e para a criação de comunidade e pertencimento e se auto-organize em busca da conquista e efetivação de direitos.

5 CONCLUSÃO

Em que pese boa parte da produção científica em torno do tema da educação inclusiva da pessoa com TEA se concentre na educação básica, tem crescido a atenção dada para o ensino superior, onde se identificam como os principais desafios da pessoa autista na universidade as interações e relações sociais necessárias para as inúmeras atividades realizadas ao longo da trajetória acadêmica e as habilidades organizacionais e atencionais para o processo de ensino-aprendizagem, se mostrando fundamentais para dar suporte a esses desafios a atuação dos núcleos de acessibilidade que efetivem políticas de educação inclusiva através de uma atuação multidisciplinar.

O direito à educação inclusiva, em que pese amparado no ordenamento jurídico brasileiro pela Constituição Federal e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, só abrange as pessoas com TEA a partir da inclusão dessas como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais após a promulgação da Lei Berenice Piana, que introduz o autismo num campo de disputa em torno das concepções biomédica e social de deficiência.

As pessoas autistas têm assumido cada vez mais protagonismo na luta por direitos, destacando-se o movimento neurodiversidade, que defende uma visão cada vez menos patologizante e que compreende o autismo como diversidade da natureza humana e identidade. Na Universidade Federal do Paraná, embora a normativa que implementa e respalda o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais demarque uma posição da instituição de ensino ligada à concepção de deficiência como um fenômeno socialmente construído e socialmente subalternizado, ainda parece possuir lacunas em sua atuação, não havendo, por exemplo, uma política insitucional de inclusão da comunidade autista na universidade, mas apenas ações esparsas e que muitas das vezes tem sua responsabilidade pulverizada nas coordenações de curso ou até mesmo na auto-organização dos estudantes autistas.

Nessa perspectiva, se reconhece a importância da universidade abrir espaço para que os alunos se posicionem como sujeito pensante e protagonista da identificação de suas próprias demandas e luta por direitos e reconhecimento através de sua auto-organização, bem como é identificável por parte da UFPR uma visão do autismo como diversidade da natureza humana pelo desenvolvimento

neurológico atípico, consistindo, portanto, numa questão de identidade que não precisa sofrer intervenção, e sim ser respaldada através de políticas de promoção de igualdade e de ações afirmativas para que acesse plenamente o direito à educação, sendo necessário, todavia, que se avance em direção a plena efetividade desses direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. B. Derecho a la educación inclusiva para estudiantes autistas. Disputas en torno a modelos. **Tramas y Redes**, [S. l.], n. 6, p. 153–169, 2024. DOI: 10.54871/cl4c600i. Disponível em: <https://tramas-y-redes-ojs.clacso.org/ojs/index.php/tyr/article/view/363>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

COSTA, Alcione do Socorro Andrade. Autismo e quadros de guerra: Análise das disputas no campo da Política de Saúde para Pessoas com TEA pós-aprovação da Lei “Berenice Piana” (2012-2022). 2023. 276 f. Tese(Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4900> Acesso em 20 set. 2024.

COSTA, M. M. M. da; FERNANDES, P. V. A educação inclusiva do autista como direito humano fundamental e a tutela jurisdicional: as possibilidades e os limites. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 881–920, 2018. Disponível em: <https://portal.unifafibe.com.br:443/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/314>. Acesso em: 17 out. 2024.

OLIVEIRA, A. F. T. M. et al.. Educação inclusiva na universidade: perspectivas da formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e238947, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cGTd6B6WHLzms7HvY4TgNQF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

SILVEIRA, V. G. et al.. Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e238308, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3CB76smsrNFXjLTXVYQx84F/#>. Acesso em: 12 set. 2024.

UFPR. NAPNE Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. **SIPAD UFPR**, 2024. Disponível em: <https://sipad.ufpr.br/napne-2/> Acesso em 29 de set de 2024.

UFPR. Serviço de Informação ao Cidadão da Universidade Federal do Paraná. Informações sobre as ações em educação inclusiva realizadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Napne) da UFPR para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Pedido 23546084582202492. **Fala.Br**, 2024.

Disponível em: <<https://buscalai.cgu.gov.br/PedidosLai/DetalhePedido?id=7730130>>
Acesso em 03 out. 2024.

UFPR. Resolução n. 66/19 - COPLAD, 2021.

Disponível em:
<<https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2021/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-66-19-COPLAD.pdf>> Acesso em 03 out. 2024.

VICTOR, S. L.; UZEDA, S. Q.; Educação inclusiva e ensino superior: avanços e desafios. **Revista Educere et Educate**, v. 17, n. 43, 2022.

Disponível em:
<<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/29706/21114/116448>> Acesso em: 14 out. 2024.