

# REVISTA PASAJES

UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

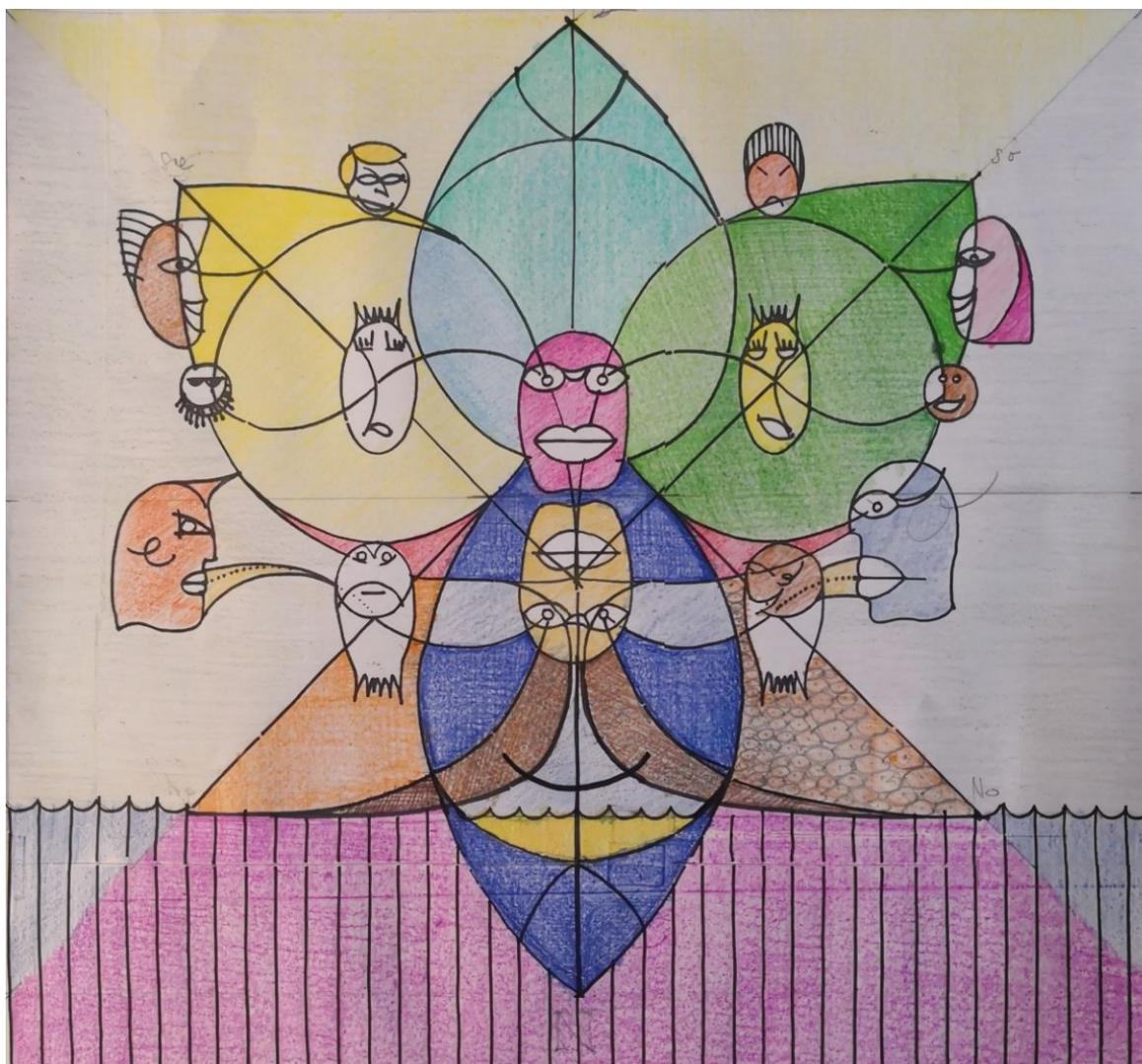
Red Internacional de  
Investigadores y Participantes  
sobre la Integración Educativa

ISSN 2448-5659



No. 12 enero/junio  
2021

MONOGRÁFICO: ACCESIBILIDAD



Título: MUNDO UNIVERSAL

Diseño: Julio Paz

[juliopaz.arte@gmail.com](mailto:juliopaz.arte@gmail.com)

Descripción. Cuatro hojas giran en torno a un rostro humano que ocupa el lugar central. Tres de ellas en su parte superior, cambian de color de izquierda a derecha desde el amarillo que representa al desierto al verde que simboliza la naturaleza, y se corresponde abajo con la cuarta hoja de color azul, que representa el agua de la esperanza. Distintos rostros se distribuyen en toda la composición intentando transmitir las distintas razas de la humanidad. Sobre la base aparece un triángulo dentro del cual innumerables ojos que miran al espectador, convergen en el punto central donde se ubica la referida persona, que a la vez se refleja hacia abajo en espejo y trasciende un zócalo que expresa un mar oscuro sobre el que se dibuja la letra A. La primera letra del abecedario, la de accesibilidad.

Simbolismo. “Desde la profundidad de un mundo en crisis está germinando una nueva humanidad: más permeable, más responsable, más tolerante hacia personas, matices e historias particulares, en síntesis más diversa. Sociedad y territorio, interdependencia y vida. La realidad muestra los múltiples rostros de la humanidad, los mil lugares del paisaje de esta maravillosa aldea, los severos y por momentos inaceptables contrastes. Sobre un escenario gris, pintamos de colores el futuro. Repensamos un mundo en clave universal, con eje en la persona y con equilibrio en los ecosistemas. Nos animamos a transformarlo de manera que contenga con dignidad a todos los seres vivos y su entorno. La base está en la gente, el norte es el sur. La accesibilidad es la clave, la diversidad el desafío”.

1. Título: MUNDO UNIVERSAL Formato: Acrílico sobre tela 60x60 Serie: ESENCIAS Capítulo: SOCIEDAD  
Fecha: 12/2020 Código: MU-0011-20-6060-PAT

## CUERPO DIRECTIVO

### Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

### Subdirectora

Dra. Patricia Brogna  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

### Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

### Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

## CUERPO ASISTENTE

### Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### Portada para este Número

Yeshua Kaiser

## COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez  
*SEP Quintana Roo, México*

Dr. Luiz Alberto David Araujo  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

Dra. Patricia Brogna  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla  
*Universidad Mondragón-UCO, México*

Dra. Gabriela Croda Borges  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

Mg. Mabel Farfán  
*Universidad de Tolima, Colombia*

Dra. Elizabeth Guglielmino  
*Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina*

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Lic. Sandra Katz  
*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

Dra. María Noel Míguez  
*Universidad de La República, Uruguay*

Dr. Joan Jordi Montaner  
*Universitat de les Illes Balears, España*

Dra. Lyda Pérez Acevedo  
*Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Mg. Claudia Peña Testa  
*Universidad Nacional Autónoma de  
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López  
*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert  
*Universitat de les Illes Balears, España*

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa  
*Universidad Fluminense, Brasil*

Mg. Araceli Bechara Asesora  
*Consultora Independiente, Argentina*

Dr. Gildas Brégain  
*Université de Rennes 2, Francia*

Dr. Nicola Coumo  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

Mg. Alfredo Flores  
*METONIMIA Chiapas, México*

Ph. D. Alice Imola  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

Dr. Alfredo Jerusalinsky  
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,  
Brasil*

Mg. Juan David Lopera  
*Universidad de Antioquia, Colombia*

Dr. Benjamía Mayer  
*Estudios 17, México*

Dra. Lady Meléndez  
*Universidad Nacional de Educación a  
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani  
*INS HEA, Francia*

Dr. Pedro Ortega  
*Universidad de Murcia, España*

Lic. Wilson Rojas Arevalo  
*Independiente, Chile*

Mg. Valeria Rey  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de  
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci  
*ADDEI, Argentina*

Lic. Marcela Santos  
*Universidad de Casa Grande, Ecuador*

Dr. Carlos Skliar  
*FLACSO, Argentina*

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

Dra. Norelly Soto  
*Universidad de Medellín, Colombia*

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

# **LA PSICOLOGÍA Y EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA: UN ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO**

## **PSYCHOLOGY AND THE DISORDER OF AUTISTIC SPECTRUM IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC STUDY**

**Me. José TADEU ACUÑA<sup>1</sup>**

**Dr.<sup>a</sup> Lúcia PEREIRA LEITE<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Nos últimos dez anos, no Brasil, o número de pessoas com autismo matriculadas no Ensino Superior tem aumentado progressivamente. Levando em consideração esse fato, foram investigadas as condições de acessibilidade vivenciadas por esses alunos, em especial os apoios, barreiras e serviços da psicologia escolar presentes em sua trajetória. Por meio de uma revisão narrativa de artigos indexados no portal de periódicos da CAPES, foram analisadas qualitativamente pesquisas dos últimos dez anos que abordavam a questão da inclusão de alunos com autismo no Ensino Superior e o desempenho da psicologia escolar com esse grupo de pessoas. Após um exame completo do conteúdo, foram identificadas quatro investigações que abordaram questões relacionadas ao aluno universitário com autismo e o apoio da psicologia escolar prestado a ele. A partir disso, discutiram-se algumas lacunas na produção do conhecimento científico e debateram-se possíveis fragilidades no processo de inclusão dessas pessoas, com destaque para as contribuições da psicologia escolar ao seu suporte. Assim, pôde-se apontar que o processo de inclusão educacional desse público é complexo, envolve dimensões sociais, culturais, financeiras e ideológicas, por vezes exigindo ações que extrapolam o âmbito acadêmico, sendo necessário lutar pela

---

<sup>1</sup> Mestre e doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências UNESP-Bauru. Financiamento FAPESP: 2018/112659 tadeuacuna@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências UNESP-Bauru. Livre-docente em Psicologia da Educação. Pós-doutorado em Educação Especial. Mestrado e Doutorado em Educação. Financiamento: Pq/CNPq: 310524/2020-2 lucia.leite@unesp.br

efetivação de políticas públicas, incluindo a institucionalização de serviços de psicologia escolar, que ainda são raros.

Palavras-chave: Trastorno do Espectro Autista; Educação Superior; Psicologia Escolar; Revisão Bibliográfica.

### **ABSTRACT**

In the last ten years, in Brazil, the number of people with autism enrolled in Higher Education has progressively increased. Taking this fact into account, the accessibility conditions were investigated particularly the supports, barriers and services of school psychology present in their trajectory. In this sense, a narrative review of articles was carried out on the portal CAPES, dated in the last ten years that addressed the issue of the inclusion of students with autism in Higher Education and the performance of school psychology with this group of people. After an exhaustive examination of the content, four investigations were identified that addressed issues related to students with autism in higher education and their support from school psychology. Based on this, some gaps in the production of scientific knowledge were discussed in addition to the weaknesses of the process of inclusion of these students with autism, with emphasis on the contributions of school psychology. Thus, it could be pointed out that the process of educational inclusion of this audience is complex, involves social, cultural, economic and ideological dimensions, requiring actions that go beyond the academic sphere, so it is necessary to fight for the implementation of public policies, including the institutionalization of school psychology services, which are still rare.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder; Higher Education; School Psychology; Literature Review.

### **INTRODUCCIÓN**

A partir do final do século XX e início do XXI, houve maior oxigenação das discussões sobre a garantia do atendimento às necessidades educacionais dos sujeitos com deficiência matriculados nas instituições de ensino. Isso ocorreu devido aos diversos movimentos globais em prol da inclusão social e educacional desse grupo de pessoas (Borges, Martins, Lucio-Villegas & Gonçalves, 2017). Alguns eventos de substancial importância podem ser destacados: em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial de

Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem; em 1994, Conferência Mundial sobre a Educação Especial – Salamanca - Espanha; no ano 2000, Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos, em Dakar.

Em tempos mais recentes, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque no ano de 2007, reafirmou a necessidade de promover recursos humanos, físicos e pedagógicos a esses sujeitos em todas as dimensões de sua vida e deslocou a deficiência para uma condição que extrapola as individuais, sendo contextualizada pelas diferenças do humano diante das barreiras no social. Desdobramentos semelhantes ocorreram no Fórum Mundial da Educação, realizado em 2015 em Incheon na Coreia do Sul, em que os países participantes se comprometeram a atualizar seu sistema educacional de forma a garantir condições de aprendizagem equânimes e igualitárias para todos (Borges et al, 2017).

O Brasil na qualidade de signatário desses movimentos internacionais buscou ratificar o conteúdo das discussões e declarações elaborados durante esses eventos em termos de políticas públicas, almejando recursos educacionais adequados a todos os estudantes. Por exemplo, em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que instituiu essa modalidade de ensino transversal aos demais níveis (do básico ao superior) e determinou que pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/Superdotação (AH/SD) seriam o público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2015).

Na Resolução nº04, de 02 de outubro de 2009, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, consistindo em um serviço de suplementação ou complementação da formação do estudante com alguma deficiência na classe comum (Brasil, 2015). Um dos marcos legais na atualidade é a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146/2015, igualmente nomeada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Implementada em 2016, nela são previstas várias prescrições, incluindo apoios e recursos especializados para que pessoas com

deficiência possam participar em condições de igualdade no processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até a Superior.

Legalmente, a inclusão se efetiva quando há condições adequadas para que o ensinar e aprender aconteçam com qualidade, sendo assim, as instituições educacionais devem estar subsidiadas por recursos humanos, físicos e pedagógicos, inclusive, amparada por serviços intersetoriais de apoio aos estudantes que apresentam necessidades específicas e seus respectivos professores. Além disso, é preciso alterar os valores e concepções relacionadas ao fenômeno deficiência, de forma que propicie respeito e legitimação das particularidades das pessoas e que não as limite a sua condição ou que as classifique como incapazes (Martins, Giroto & Souza, 2013).

Neste direcionamento, incluir é proporcionar acessibilidade, que na prática social se configura na “utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologia” (Brasil, 2015, Art. 3º). Por isso, tornar o espaço educacional acessível envolve a disponibilização de suportes: físicos, que permitem o livre acesso das pessoas nesses locais; comunicacionais, que se circunscrevem ao canal de informação; atitudinais, que implicam nas relações interpessoais e decisões que podem comprometer ou não os direitos e bem-estar de outros sujeitos; metodológicas e/ou instrucionais, que se referem às práticas pedagógicas, o ato de ensinar, o material didático e os conteúdos curriculares.

No tocante à Educação Superior, no país, houve uma série de avanços no processo de elaboração de políticas educacionais visando à materialização de suportes de acessibilidade, os quais podem ser consultados no Documento Orientador: “Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior”. Nele, destacam-se os decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 que preveem apoio e recursos para o acesso, permanência e conclusão dos cursos superiores por parte das pessoas com deficiência, além do decreto nº 7.611/2011 que possibilitou a abertura de editais para o estabelecimento de Núcleos de Acessibilidade (NA) nas instituições Federais de Ensino Superior (IFES)

(Brasil, 2011). Nesses espaços, são ofertados serviços circunscritos ao campo da saúde (principalmente da fonoaudiologia e psicologia) e da educação com vistas ao atendimento de demandas educacionais de estudantes e professores (Brasil, 2015).

A efetivação de políticas públicas que visam auxiliar a trajetória acadêmica das pessoas com deficiência, TEA e AH/SD, tem provocado exponencial aumento do número de matrículas desse público no Ensino Superior. Em termos numéricos, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2003 havia um total de 5.078 matrículas, passando para 43.633 no ano de 2018 (INEP, 2019).

No entanto, numa análise dessas matrículas, Cabral (2017) ressalta que este número de estudantes identificados infelizmente não condiz com o aprimoramento das condições de acessibilidades nas Instituições de Ensino Superior (IES), haja vista, que apenas 6,6% do total de estudantes matriculados com algum tipo de deficiência, até 2014, conseguiram concluir seus estudos. Ciantelli (2020) também aponta que os recursos de suporte à permanência e conclusão dos cursos de graduação por parte desses sujeitos estão aquém do adequado, pois existe um movimento lento e assistemático de transformação da estrutura física e educacional das IES para atender às demandas de aprendizagem de estudantes com deficiência. É preciso ainda dizer que nem todas as universidades disponibilizam de um serviço institucionalizado de apoio ao estudante, uma vez que os NA estão fortemente concentrados nas IFES, pois foram subsidiados por edital do governo federal.

Estudos desenvolvidos por Acuna e Leite (2020), Ciantelli (2020), Leonardo, Silva, Leal e Negreiros (2020) advertiram que a ausência de serviços especializados impacta negativamente em todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse direcionamento, é de interesse discutir sobre os suportes e barreiras encontrados por um grupo particular de estudantes com deficiência, no caso os com TEA.

Essa condição é devida a um transtorno do neurodesenvolvimento, particularmente a desorganização neurológica no córtex pré-frontal, que apresenta sintomas muito

variados em intensidade e gravidade podendo ser classificado em grau leve, moderado e severo. Dessa forma, habilidades necessárias para a vida universitária são afetadas, como, por exemplo, a comunicação e compreensão de sentimentos, a atenção focada nas disciplinas que não são de interesse do estudante com TEA, a adaptação a uma rotina de vida diferente da que estava acostumado. No campo comportamental, existem possibilidades de compulsões, agitação motora e movimentos estereotipados como o balançar de alguma parte do corpo, além de sofrer com episódios de ansiedade quando expostos em interação social (American Psychological Association, 2014).

No que se refere especificamente a esfera educacional, no contexto de sala de aula, estudantes com TEA podem ter dificuldades em realizar abstrações, movimentos de coordenação motora fina, compreensão de sentidos conotativos e aceitar mudanças repentinas em sua rotina (Shattuck, Narendorf, Cooper, Sterzing, Wagner & Taylor, 2012). Por isso, o professor pode precisar de orientação e auxílio pedagógico quando há estudantes com TEA matriculados em sua disciplina, pois se faz necessário reestruturar sua prática para atender às suas demandas educacionais (Borges et al., 2017). Ciantelli (2020) pontua que a comunidade acadêmica em geral pode não estar preparada para se relacionar com pessoas que apresentam diferenças acentuadas na comunicação e presença social, sendo requeridas ações de conscientização para prevenção do preconceito e *bullying*.

Considerando as características do TEA, advoga-se ser impreterível apoio ao sujeito com esse transtorno e ao seu professor, que tem como desafio de organizar recursos pedagógicos para atender suas necessidades educacionais. Neste sentido, sugere-se que serviços de psicologia escolar e educacional podem auxiliar na promoção de suportes de acessibilidade à sua trajetória (Olivati, Ciantelli, Acuna, Leite & Oliveira, 2020). Esse ramo da Psicologia, num viés crítico, analisa a intersecção e impacto dos fatores psicossociais no processo de ensino e aprendizagem, pois, nesta perspectiva, parte-se do pressuposto que o aprender adianta o desenvolvimento das funções psicológicas, que, por sua vez, está contingenciado às condições socioculturais e de ensino (Conselho Federal de Psicologia, 2007). Adotar pressupostos da psicologia

escolar e educacional nesse direcionamento significa romper com concepções inatistas de desenvolvimento, além de enfatizar a necessidade de elaborar contextos adequados às condições dos sujeitos – independente das diferenças que apresentam - para que eles consigam participar das relações sociais de forma equânime e igualitária aos demais.

Entretanto, Marinho-Araújo (2016), Moura e Facci (2018) discutem que a atuação do profissional de psicologia ainda está circunscrita, com maior ênfase, ao atendimento clínico da comunidade acadêmica, sendo que as ações no campo educacional e institucional se configuram como possibilidades promissoras que, atualmente, estão ganhando espaço nas IES. Atrelado a isso, Silva e Silva (2019) explicitam que o número reduzido de psicólogos(as) presente nesse contexto é um fator dificultador para o desenvolvimento de projetos e intervenções psicossociais, pois há intensa demanda relacionada às questões afetivas e de adaptação à vida acadêmica. Outro embate relacionado à atuação do(a) psicólogo(a) na Educação Superior é sobre a questão financeira, Ciantelli (2020) salienta que os NA, por vezes, sofrem com falta de verba para a contratação de profissionais da área da Saúde e Educação.

Diante desse cenário questiona-se, que tipos de suportes e barreiras os estudantes com TEA têm encontrado ao longo de sua trajetória acadêmica? O que a psicologia escolar e educacional tem contribuído à permanência desses universitários?

Sendo assim, dois objetivos foram elaborados: investigar as condições de acessibilidade que os estudantes universitários com TEA vivenciam; analisar as contribuições da psicologia escolar e educacional e da atuação desse profissional no suporte acadêmico deste grupo estudantil.

## **MÉTODOS**

Delineou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica de caráter exploratório e narrativo (Vosgerau & Romanowsk, 2014). Nesse tipo de proposta, são analisadas produções que se inserem em uma área de conhecimento em comum. Tal exame fornece o

“estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (Noronha & Ferreira, 2000, p. 191). Por isso, sua finalidade é clarificar como certo objeto de estudo é investigado a partir de múltiplas perspectivas de quem o investiga.

Com esse delineamento, é possível selecionar e avaliar investigações da ordem empírica ou teórica, qualitativa ou quantitativa, apontar lacunas na produção do conhecimento científico e propor reflexões a fim de superá-las. Brum, Zuge, Rangel, Freitas, Pieszak (2015) ressaltam que estudos deste tipo não se preocupam com a replicação da investigação, uma vez que seu foco é na qualidade do conteúdo das obras revisadas, independentemente disso, se faz necessário estipular critérios de busca e procedimentos de análise.

Foram seguidas as orientações de Noronha e Ferreira (2000), Vosgerau e Romanowsk (2014) e Brum et. al (2015) para objetivar o processo de revisão dos materiais em seis etapas, a saber: a) determinar questões de investigação e/ou hipóteses a partir de uma temática escolhida; b) estipular critérios de inclusão e exclusão para a seleção das obras considerando o *locus* de pesquisa e os descritores (ou palavras-chave) escolhidos; c) realizar o levantamento, e na sequência, descrever informações como autor, data, local de publicação, objetivos, metodologia, resultados e conclusões dos arquivos que se adéquam aos critérios; d) organizar e categorizar o material de forma a proporcionar a avaliação do conteúdo mediante aos intentos do pesquisador; e) analisar e discutir as informações avaliadas; f) apresentar conclusões sobre o estado da arte.

O *locus* virtual de pesquisa foi o Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que se configura numa biblioteca virtual, que permite o acesso às 130 bases de dados nacionais e internacionais, dentre elas a PubMed, Psycinfo e Scielo, além da consulta da produção científica de 308 instituições de Ensino Superior que contam com mais de 45 mil publicações.

Foram realizados dois conjuntos de levantamentos distintos no referido portal. No primeiro, aplicaram-se os descritores que poderiam aparecer a qualquer momento do texto, a saber: Educação Inclusiva *and* Ensino Superior, Ensino Superior *and* Educação Especial, Educação Inclusiva *and* Educação Superior, Educação Superior *and* Educação Especial. A partir do contingente levantado, foi feito o download de todos os arquivos (disponíveis) e identificados os que abordavam exclusivamente a temática TEA na Educação Superior. Optou-se por fazer isso com o intuito de se garantir o maior número possível de artigos a serem examinados.

No segundo conjunto, os descritores de busca também poderiam aparecer em qualquer momento do texto, que foram: Psicologia Escolar *and* Educação Superior, Psicologia Educacional *and* Educação Superior, Psicologia da Educação *and* Educação Superior, Psicologia Escolar *and* Ensino Superior, Psicologia Educacional *and* Ensino Superior, Psicologia da Educação *and* Ensino Superior. Repetiu-se o mesmo procedimento anterior, download de todos os arquivos e identificados os que tratavam do TEA a partir da Psicologia escolar e educacional.

Delimitou-se o corte temporal entre os anos de 2009 a dezembro de 2020. A data inicial foi escolhida devido à promulgação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ocorrida no segundo semestre do ano de 2008 (Brasil, 2008). Determinaram-se os seguintes critérios de inclusão para ambos levantamentos: somente artigos brasileiros completos disponíveis para *download*, publicados em periódicos nacionais e escritos no idioma português (Brasil); revisados por pares; as temáticas dos artigos deveriam versar sobre a inclusão do estudante com TEA na Educação Superior aliada à atuação da psicologia escolar e educacional nesse nível de ensino com esse público. O tipo de investigação poderia ser empírico ou teórico.

No que lhe concerne, os critérios de exclusão foram: obras que dissertavam sobre a formação inicial e continuada dos professores, sem que seu foco fosse voltado ao

contexto universitário e para questões correlatas ao estudante com TEA; arquivos repetidos, indisponíveis ou com problemas de visualização.

Foram lidos todos os arquivos, entretanto, o exame pormenorizado foi sobre aqueles que abordavam questões relacionadas ao processo de inclusão das pessoas com TEA na Educação Superior e a atuação da Psicologia Escolar e Educacional com circunscritas ao sujeito com autismo.

No primeiro levantamento, relacionado ao tema condições de inclusão na Educação Superior, obteve-se um total de 58 manuscritos, que, após a aplicação dos critérios de exclusão e inclusão e leitura dos resumos, dois se adequaram à temática exigida (Donati & Capellini, 2018; Silva, Schneider, Kaszubowski e Nuernberg, 2020). No segundo levantamento, foram identificados 25 artigos sobre a atuação da psicologia e do seu profissional em contexto acadêmico, sendo dois que se enquadraram ao determinado (Olivati & Leite, 2017;2019).

Reitera-se, foram seguidas as orientações de Noronha e Ferreira (2000), Vosgerau e Romanowsk (2014) quanto ao processo de leitura dos artigos com o intuito de garantir precisão e evitar erros no processamento e transcrição das informações. Cabe dizer que a análise desses dados foi a categorial de enfoque qualitativo (Bardin, 2006).

A apresentação dos resultados e sua discussão foi organizada da seguinte maneira: descrição e caracterização do conteúdo analisado, exame das lacunas encontradas na produção científica; defesa da participação do profissional de psicologia na Educação Superior, especificamente, na promoção de suporte à trajetória acadêmica da pessoa com TEA no contexto universitário.

## **DESARROLLO**

Apresenta-se resumidamente os artigos do primeiro levantamento que retrataram especificamente a temática TEA na Educação Superior. Silva et al. (2020) investigaram o número de estudantes com TEA matriculados na Educação Superior no ano de 2016,

a partir dos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A pesquisa apresentou que há maior número de ingressantes na Bahia, seguido do estado de São Paulo. Além disso, os autores problematizaram as condições de acessibilidade desse público nas IES brasileiras, concluindo que há contradição entre o que está previsto legalmente, com a qualidade do que está sendo disponibilizado a eles em termos de recursos humanos, físicos e pedagógicos.

Por sua vez, Donati e Capellini (2018) examinaram as habilidades cognitivas e de linguagem de um estudante com TEA matriculado em um curso de Matemática, após isso, elaboraram orientações e estratégias de ensino aos seus professores e contataram o aluno para discutir a importância do acompanhamento psicológico e oferecer auxílio para encaminhá-lo a esse serviço clínico. As autoras puderam concluir que se faz necessário o apoio educacional especializado ao docente universitário, que tem estudantes com TEA matriculados em sua disciplina, todavia, esse tipo de serviço não é recorrente nas IES públicas e particulares.

O segundo levantamento permitiu identificar as pesquisas de uma mesma dupla de autoras sobre o autismo no Ensino Superior. Olivati e Leite (2017) analisaram o suporte social e a trajetória acadêmica de um aluno com TEA matriculado regularmente em um curso de pós-graduação na área da Educação. Por meio das respostas a um questionário identificaram maior número de barreiras, com especial destaque as de caráter pedagógico e atitudinal, sendo esta última referida à falta de suporte social e de colegas para apoiá-lo em momentos de dificuldade e crise. A pesquisa subsequente, realizada pelas mesmas autoras, se deu com outros seis estudantes com TEA matriculados em cursos de graduação, cujos resultados foram semelhantes ao estudo anterior (Olivati & Leite, 2019).

Devido à escassez de artigos circunscritos exclusivamente à temática TEA, tornou-se uma tarefa árdua responder aos questionamentos da pesquisa e estabelecer generalizações para a área de estudo. Neste sentido, foi necessário se atentar aos

demais resumos do levantamento, pois refletiu-se que assim a análise poderia ser ampliada na busca de resultados relevantes.

Pode-se notar que são recorrentes investigações sobre os suportes de acessibilidade para o ingresso, permanência e conclusão da graduação dos estudantes com deficiência visual (Alexandrino et al., 2017), auditiva (Zilioto & Andrade, 2018) e física (Calheiros & Fumes, 2016). Inclusive, estudos de revisão integrativa sugerem essa recorrência (Oliveira et al., 2016; Oliveira, 2019).

Acerca das contribuições da psicologia ao suporte da trajetória acadêmica do estudante com autismo, as pesquisas de Caixeta e Souza (2013), Bisinoto e Marinho-Araújo (2015), Lima, Marques, Lima e Lobato (2016) e Lima (2018) trouxeram relato de atuações de profissionais de psicologia em IES, todavia, não foram realizadas com pessoas com deficiência. O único artigo que abordou sobre a temática inclusão na Educação Superior foi o de Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017), em que os pesquisadores examinaram as ações de psicólogos nos NA, mas não trouxeram na sua análise o que esses profissionais fazem quando há demandas relacionadas ao estudante com TEA.

Destaca-se o estudo de Marinho-Araújo (2016), em que a pesquisadora apresentou um modelo de intervenção baseado em práticas educacionais e institucionais que abrange professores, estudantes, servidores técnicos e gestores. Entretanto, deixa de tecer considerações sobre como a proposição poderia favorecer à permanência e conclusão dos estudos de pessoas com algum tipo de deficiência.

A partir da análise dos dados do levantamento, não é possível afirmar quais são os suportes e barreiras que os estudantes com TEA vivenciam no contexto acadêmico brasileiro, pois as pesquisas que discutem sobre inclusão na Educação Superior não abrangem especificamente esse assunto. As poucas que debatem, foram realizadas em IES do estado de São Paulo, por autores majoritariamente paulistas, representando

apenas uma parcela de todo o território brasileiro, como apontado por Silva et al. (2020).

Em relação ao que a psicologia tem colaborado à trajetória acadêmica de estudantes com TEA, não foram encontrados artigos específicos, além dos de Olivati e Leite (2016; 2019), que tiveram caráter exploratório sobre suportes e barreiras de acessibilidade, por sua vez, e o estudo de Silva et al., (2020) em que os autores enfatizaram o número de matrículas desse público. Outras investigações que apresentaram ações de psicólogos na Educação Superior deixaram de focar nas particularidades do estudante autista.

Considerando o mapeamento da produção científica brasileira sobre os serviços de suporte educacional a partir da psicologia e o apoio prestado por psicólogos(as) à trajetória universitária das pessoas com TEA, notou-se que esses assuntos ainda são pouco explorados na literatura científica brasileira. Defende-se que isso não revela a imprescindibilidade deste tipo de serviço na Educação Superior. Assim, cabe apresentar as contribuições da atuação (ou da ausência) do profissional de psicologia ao processo de inclusão educacional do estudante com autismo.

Parte-se do princípio que nos últimos anos o número de pessoas com TEA, ingressantes na Educação Superior tem aumentado progressivamente, exigindo das IES atualização de seus recursos humanos, pedagógicos e a institucionalização de serviços que atendam as demandas de aprendizagem desse público (Borges et al., 2017). Dados censitários disponibilizados pelo INEP (2019) indicam que em 2012, havia 186 matrículas de pessoas com algum grau de autismo em IES brasileiras; em 2018, 1122 estudantes, ou seja, aumento de 503% aproximadamente.

Esses dados são questionáveis e infere-se que pode haver maior número de universitários com TEA (Silva et al., 2020). A partir de 2013, o INEP inseriu no sistema eletrônico do censo da Educação Superior a possibilidade das IES identificarem e registrarem estudantes com deficiência, TEA e AH/SD no momento da matrícula e rematrícula. Todavia, Cabral (2017) pontua que muitas das IES ainda não contam com

uma sistemática rígida para verificar o ingresso e conclusão das graduações destes sujeitos.

Particularmente no caso das pessoas com autismo, esse momento de autodeclaração pode trazer angústias e medo pela exposição, pois tal como sugerem Acuna e Leite (2020) são frequentes relatos de que esses estudantes sofreram com *bullying* durante sua escolarização básica resultando em traumas psicológicos por terem se apresentado publicamente nessa condição. Sendo assim, preferem o anonimato no contexto acadêmico para que não se repita a mesma situação de preconceito devido a apresentação de comportamentos divergentes do padrão normativo.

As incongruências no processo de identificação por meio da matrícula, as dificuldades no processo comunicacional, a solicitação de apoios às IES, o histórico de *bullying* escolar e a falta de preparo da comunidade acadêmica para respeitar às particularidades das pessoas com TEA, são fatores que contribuem à sua invisibilização, ou seja, pode haver a falsa compreensão de que esse tipo de alunado não esteja nas IES, por isso, sendo desnecessário o provimento de suportes. Todavia, essa ideia precisa ser combatida com estratégias eficazes de identificação e construção de um ambiente que acolha as necessidades educacionais e interacionais desse público.

De acordo com Shattuck et al. (2012) a desorganização neurológica causada pelo TEA favorece distúrbios psicopatológicos, tais como crises de ansiedade, epilepsia e depressão. Quando a pessoa nessa condição ingressa na Educação Superior poderá vivenciar momentos de stress e tensão, pois com a transição da vida escolar para universitária, novas exigências surgem, tais como, a de independência, mobilidade, assimilação de conteúdos complexos e compreensão das relações sociais. Todos esses fatores, aliados à predisposição orgânica anteriormente citada, podem ser desencadeadores de sofrimento psicológico e, nas últimas consequências, evasão do curso de graduação frequentado.

Ao se pensar nos serviços de acompanhamento psicológico nas próprias IES, os estudantes com TEA podem ser atendidos em suas demandas particulares por meio de processos de preparação para o manejo dos possíveis desafios encontrados ao longo de sua trajetória acadêmica (Borges et al., 2017), por exemplo, como contornar crises de ansiedade, enfrentamento de *bullying* e organização de rotinas diárias. Há também a possibilidade de desenvolvimento de habilidades sociais, pois, devido ao comprometimento de funções relacionadas à linguagem e ao pensamento abstrato, os sujeitos com TEA podem enfrentar dificuldades para iniciar conversação, seguir normas, interpretar convenções sociais e solicitar adequações nas práticas pedagógicas dos professores (Olivati & Leite, 2019; Olivati et al., 2020).

Para além das práticas clínicas e individualizadas com os sujeitos com TEA, são necessárias outras ações que abranjam toda a comunidade acadêmica, a começar pelos professores universitários. Acuna e Leite (2020) pontuam que os docentes dispõem de dúvidas para adequar suas aulas quando há um estudante autista matriculado nela. Explicam que, devido à heterogeneidade sintomática do transtorno, os estudantes nessa condição têm peculiaridades no processo de aprendizagem, a saber: alguns se motivam unicamente por temas de seu interesse, outros podem sofrer com hiper ou hipossensibilidade a sons, cheiros, cores, por exemplo; além de ser recorrente a dificuldade em compreender sentidos conotativos nas comunicações, sustentar conversas, participar de atividades coletivas.

Neste sentido, o profissional de psicologia pode se reunir com professores responsáveis por disciplinas nas quais estudantes com TEA estejam matriculados e oferecer orientações sobre como avaliar o desempenho acadêmico, considerando o ritmo de aprendizagem, além de desconstruir mitos e estereótipos presentes. Há ainda a possibilidade de se trabalhar cooperativamente com coordenador de curso no formato de estudo de caso, momento em que os profissionais examinam o histórico educacional do estudante com TEA, os apoios recebidos, suas potencialidades e dificuldades com o intuito de proporcionar dados para o planejamento e execução de estratégias de suportes pedagógicos (Acuna & Leite, 2020).

Olivati et al (2020) apresentaram uma ação inovadora, elaboraram um guia com informações aos professores universitários que enfrentam o desafio de reestruturar sua prática pedagógica considerando as necessidades educacionais de sujeitos com TEA. O guia com orientações continha as seguintes sugestões: trabalhar com mapas mentais em aula, evitar linguagem conotativa e mudanças bruscas de rotina de sala, ampliar o tempo de atividades e provas, disponibilizar o material ou conteúdo da aula com antecedência, informar claramente os objetivos da disciplina e o método que será utilizado para ministrar as aulas.

Outra possibilidade de atuação do profissional de psicologia se dirige a ação junto aos demais estudantes universitários (Ciantelli, 2020). Há que se destacar que muitas das vezes a própria comunidade acadêmica não está preparada para se relacionar com sujeitos que apresentam diferenças comportamentais acentuadas. Tal condição pode favorecer relações permeadas por preconceitos e até preferência do não estabelecimento e/ou manutenção do vínculo social com pessoas com autismo. Neste sentido, ações de conscientização por meio de workshops, palestras e rodas de conversa, em que sejam apresentadas informações sobre o transtorno de forma livre de julgamentos pejorativos, se configuram como possibilidades no preparo da comunidade acadêmica para estabelecer relações que prescindem de *bullying*.

Considerando o impacto nas habilidades sociais e comunicacionais causado pelo TEA, são necessários diversos tipos de suporte. Tal como consta na LBI (Brasil, 2015), é dever do Estado garantir o atendimento dessas demandas a partir da instituição de recursos humanos, físicos, pedagógicos e serviços interdisciplinares que garantam apoio a sua trajetória acadêmica, inclusive, permitindo a preparação para entrada no mercado de trabalho. Todavia, o que se nota pela análise da revisão é a carência de um suporte importante aos estudantes com TEA, e, nessa direção, a atuação da psicologia poderia ser de grande contribuição.

Marinho-Araújo (2016), Moura e Facci (2018) esclarecem que a participação do profissional de psicologia na Educação Superior brasileira é recente, visto as poucas contratações que são voltadas essencialmente, quando existem, para o setor de recursos humanos e/ou para demandas clínicas. São convocados para atender questões relacionadas à saúde mental da comunidade acadêmica e “tratar” os possíveis fracassos acadêmicos por meio da adaptação comportamental e/ou emocional dos estudantes.

Uma alternativa para a superação deste contexto seria a efetiva contratação de mais psicólogos (as) para compor o quadro de funcionários das IES, sejam elas da ordem administrativa pública ou privada. Independente da qualidade da instituição, é necessário dispensar recursos financeiros para manutenção dessas novas contratações. Entretanto, na atualidade, nota-se um desmonte e sucateamento da Educação pública brasileira e demissões massivas nas IES particulares, com vistas à redução de gastos.

Para além da questão econômica, há fatores históricos que influenciam a participação da psicologia escolar e educacional na Educação Superior (Moura & Facci, 2018). Esta área de conhecimento, desde o início do século XX até meados de 1980, esteve fortemente associada à Educação Básica, sendo que a atuação do profissional junto às pessoas com deficiência estava circunscrita à avaliação psicológica e seu encaminhamento às classes especiais (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015). Infere-se que esse histórico reverbera na prática de elaboração de editais para a contratação de psicólogos(as) para atuar nas IES, favorecendo a convocação para desempenhar atividades no campo da saúde ou orientadas à “correção” do estudante que não se enquadra nos padrões normativos.

Sendo assim, se faz necessário oxigenar discussões sobre o atendimento das demandas educacionais de pessoas com deficiência a partir da psicologia, com o intuito de explicitar suas contribuições ao seu processo de inclusão e assim lutar por políticas públicas em prol da institucionalização desses serviços nesses espaços.

## CONCLUSIONES

Este texto buscou trazer para o debate a questão do psicólogo escolar e educacional no contexto da Educação Superior, com destaque à participação do estudante com TEA nesse nível de ensino. Para tanto, realizou uma varredura bibliográfica num dos principais sites de disponibilização pública de trabalhos científicos brasileiros. A busca resgatou produções atuais e relevantes sobre o tema investigado, cuja análise proporcionou reflexões sobre questões que necessitam ser examinadas por futuras pesquisas, tendo em vista o aprimoramento das condições de inclusão na Educação Superior.

O estudo dessas lacunas na produção científica sobre os suportes e barreiras vivenciados pelos estudantes universitários com TEA, permitiu refletir sobre fragilidades no processo de inclusão educacional, dentre elas, a ausência dos serviços de psicologia escolar, pouco comum nesse nível de ensino. Com o intuito de endossar a importância e necessidade desse apoio a essas pessoas, foram apresentadas possibilidades de intervenções a partir da psicologia, as quais podem promover suportes de acessibilidade comunicacional, informacional, pedagógica e atitudinal considerando a sintomatologia apresentada por muitos desses sujeitos.

Neste sentido, as discussões tecidas no presente artigo avançam em duas direções, a primeira, referente à elaboração de estratégias de identificação de estudantes com TEA e suas demandas educacionais e pessoais, intuindo levantar dados que orientem à promoção de apoios a sua trajetória universitária. A posterior, intimamente articulada à anterior, diz respeito à necessidade da institucionalização de serviços da psicologia da educação orientados a esses sujeitos e a seus respectivos professores, além dos outros personagens que dão vida à comunidade acadêmica.

Portanto, oxigenar debates sobre o atendimento das demandas educacionais de pessoas com deficiência, a partir da psicologia, foi mote do texto em tela, com o intuito de reivindicar políticas públicas que advoguem suas contribuições ao seu processo de inclusão na Educação Superior.

## REFERENCIAS

- Acuna, J. T. & Leite, L. P. (2020). Transtorno do espectro autista no ensino superior: contribuições da psicologia da educação. En N. S. T. Leonardo., S. M. C. da Silva., Z. F. de. & R. G. Leal., F. Negreiros. (Org.), *A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior* (pp.187-206). Curitiba: CRV.
- Alexandrino, E., Souza, D., Bianchi, A., Macuch, R. y Bertolini, S. (2016). Desafios dos estudantes com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência. *Cinergis*, 18(1), 1-7. doi:<https://doi.org/10.17058/cinergis.v18i1.8076>.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5. ed.) Porto Alegre: ARTMED.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bisinoto, C. y Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: Atuação no distrito Federal1. *Psicologia Em Estudo*, 16(1), 111–122. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000100013>.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E. y Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7-31. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.10766>.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP. Recuperado de: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol42009CNECEB.pdf> (Acesso em 23 de março de 2015).

- Brasil. (2009). *Decreto n. 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) (25 de dezembro de 2019).
- Brasil. (2011). *Decreto n.7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) (Recuperado de 25 de dezembro de 2019).
- Brasil. (2015). Presidência da República. *Lei n. 13.146* de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) (25 de dezembro de 2019).
- Brum, C. N., Zuge, S. S., Rangel, R. F., Freitas, H. M. B. & Pieszak, G. M. (2015). Revisão narrativa da literatura: aspectos conceituais e metodológicos na construção do conhecimento da enfermagem. En M. R. Lacerda & R. G. S. Costenaro (Orgs.). *Metodologias da pesquisa para a enfermagem e saúde*. Porto Alegre: Moriá.
- Cabral, L S. (2017). A Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(3), 371-387. Recuperado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826>.
- Caixeta, J. E. y de Sousa, M. do A. (2013). Responsabilidade social na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*,

17(1), 133–140. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100014>.

Calheiros, D. dos S. y Fumes, N. de. L. F. (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), 523-540. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011>.

Ciantelli, A. P. C. (2020) *Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia*. Tese de doutorado. Brasil, Bauru, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Ciantelli, A. P. C., Leite, L. P. y Nuernberg, A. H. (2017). Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 303–311. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121119>.

Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Resolução nº13/2007*. Institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília: CFP.

Donati, G. C. F. y Capellini, V. L. M. F. (2018). Consultoria colaborativa no Ensino Superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 1459-1470. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11655>.

Leonardo, N. S. T., Silva, S. M. C. da., Leal, Z. F. de. R. G. & Negreiros, F. (2020.) *A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. Curitiba: CRV.

Lima, A., Marques, A. P. S., Lima, A. H. S. y Lobato, G. C. (2016). Inclusão no ensino

superior: Uma proposta de ação em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 175–177. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201939>.

Lima, V. A. A. de. (2018). Psicologia Escolar na Universidade: relato de um projeto de extensão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 431–433. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018028705>.

Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 199–211. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>.

Martins, S. E. S. de O., Leite, L. P. y Ciantelli, A. P. C. (2018). Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 15-23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033>.

Martins, S. E. S. O, Giroto, C. R. M. y Souza, C. G. B. (2013). *Diferentes olhares sobre a inclusão*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Moura, F. R. de. y Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503–514. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031036>.

Noronha, D. P. y Ferreira, S. M. S. P. (2000). Revisões de literatura. En B. S.V. Campello, C., B. V. Cendón, & J. M. Kremer. (Orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. (pp.191-198). Belo Horizonte, MG: UFMG.

Olivati, A. G. y Leite, L. P. (2017). Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista. *Psicologia em Estudo*, 22(4), 609-621. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i4.37665>.

- Olivati, A. G. y Leite, L. P. (2019). Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma análise interpretativa dos relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 729-746. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>.
- Olivati, A. G., Ciantelli, A. P. C., Acuna, J. T., Leite, L. P. & Oliveira, T. P. (2020). *Guia de orientações sobre Transtorno do Espectro Autista*. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.
- Oliveira, R. Q. de., Oliveira, S. M. B. de., Olliveira, N. A. de, Trezza, M. C. S., Figueiredo, Ramos, I. B. y Freitas, D. A. (2016). A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 299-314. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200011>.
- Oliveira, J. (2019). Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018. *Revista Educação Especial*, 32, e73, 1-27. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X36198> .
- Organização Pan-americana de Saúde (2017). *Folha informativa – Transtorno do Espectro Autista*. Recuperado de: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098> (25 de dezembro de 2019).
- Shattuck, P. T, Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M. y Taylor, J. L. Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1042-1049. <https://dx.doi.org/10.1542/peds.2011-2864>.
- Silva, A. de M. y Silva, S. M. C. da. (2019). Psicologia Escolar na Assistência Estudantil: estudo de caso no Cefet - MG Araxá. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23(1).

<https://doi.org/10.1590/2175-35392019017708>.

Silva, S. C., Schneider, D. R., Kaszubowski, E. y Nuernberg, A. H. (2020). Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24(19), 1-10.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618>.

Vosgerau, D. S. A. R. y Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista diálogo educacional*, 14(41), 165-189. doi: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08.

Ziliotto, D., Souza, D. y Andrade, F. (2018). Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de estudantes surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 31(62), 727-740. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X28482>.