

Fernanda da Silva Pires

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO DO AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO  
SUPERIOR: similaridades e diferenças**

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2023

Fernanda da Silva Pires

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO DO AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO**

**SUPERIOR:** similaridades e diferenças

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Ocupação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Ocupação.

Linha de Pesquisa: Ocupação, Políticas Públicas e Inclusão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de França Drummond.  
Coorientadora: Profa. Dra. Adriana M. Valladão Novais Van Petten.

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2023

P667t Pires, Fernanda da Silva  
2023 Trajetória acadêmica de estudantes com transtorno do espectro do autismo e deficiência intelectual no ensino superior: similaridades e diferenças. [manuscrito] / Fernanda da Silva Pires – 2023.  
62 f.: il.

Orientadora: Adriana de França Drummond

Coorientadora: Adriana Maria Valladão Novais Van Petten

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 52-58

1. Inclusão em educação – Teses. 2. Transtorno do espectro autista – Teses. 3. Educação de pessoa com deficiência intelectual – Teses. 4. Ensino superior – Teses. I. Drummond, Adriana de França. II. Petten, Adriana Maria Valladão Novais Van. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. IV. Título.

CDU: 615.851.3

**Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: n° 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA OCUPAÇÃO

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**"A trajetória acadêmica de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiência Intelectual no ensino superior: similaridades e diferenças"**

**FERNANDA DA SILVA PIRES**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS DA OCUPAÇÃO, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS DA OCUPAÇÃO, área de concentração OCUPAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

**Prof(a). Adriana de Franca Drummond - Orientador**

UFMG

**Prof(a). Adriana Maria Valladão Novais Van Petten**

UFMG

**Prof(a). Ana Amélia Cardoso Rodrigues**

UFMG

**Prof(a). Rosangela Gomes da Mota de Souza**

UFMG

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana de Franca Drummond, Professora do Magistério Superior**, em 04/05/2023, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Gomes da Mota de Souza, Coordenador(a) de curso**, em 09/05/2023, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Maria Valladão Novais Van Petten, Membro**, em 19/05/2023, às 14:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Ana Amelia Cardoso Rodrigues, Professora do Magistério Superior**, em 19/05/2023, às 21:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2107892** e o código CRC **D5658C5B**.

---

Às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiência Intelectual, que com sua forma de serem e viverem, me convidam a olhar para além, com outros olhos, de outras formas e encontrar beleza!

## AGRADECIMENTOS

*“O amor? Pássaro que põe ovos de ferro”*

*(Guimarães Rosa)*

Esse momento de agradecer foi muito esperado e pôde ser vivido diversas vezes na minha trajetória acadêmica, quando pensava no sonho de fazer o mestrado em uma Universidade pública se tornando realidade, tanto no desenvolvimento do meu projeto quanto nos desdobramentos da minha pesquisa. A alegria e a luta envoltas nesses dois anos repletos de experiências enriquecedoras e a importância de viver tudo isso no coletivo, compartilhando sentimentos e emoções com colegas que me acolheram, me encorajaram na minha trajetória diante dos desafios do caminho.

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me guiar, proteger, abençoar minha história, tanto profissional quanto pessoal, por tudo que tenho e sou é por sua graça e misericórdia!

Minha família, meus pais Vera e Jorge, que sempre me incentivaram a ser quem sou, cuidaram e cuidam de mim com todo amor, zelo e me ensinaram e ensinam tudo que sei como pessoa, na beleza e grandiosidade do ser humano! Amo vocês!

Minhas irmãs, Marina e Letícia, que são presenças afetuosas e encorajadoras em meus processos ao longo da minha história, que estão comigo em todos os momentos, ensinando e apoiando! Amo vocês!

Aos meus avós, Nair e Zuza, Ciza e Zé João, este que tinha amor profundo pelos estudos que, pelas durezas da vida não pode formar-se, mas nos ensinou a importância do conhecimento e nos mostrou sua paixão por isso. Essa ancestralidade potente e amorosa compõe minha história!

Meu companheiro Vítor por me incentivar, motivar, apoiar e ser presente em todo o percurso do mestrado e da vida. Amo você!

Minha orientadora Adriana Drummond, por encarar esse desafio comigo, acolher minhas angústias e dificuldades com sua sensibilidade e afeto para que eu conseguisse dar conta dessa produção desafiadora e tão cara para minha vida e prática profissional. Você me inspira! Muito obrigada!

Minha coorientadora Adriana Valladão, por estar presente nos momentos mais importantes do mestrado, com sua ajuda precisa e cuidadosa, contribuindo de maneira enriquecedora nesse processo. Muito obrigada!

A todos/as colegas e professoras do mestrado em Estudos da Ocupação da EEEFTO/UFMG vocês foram fundamentais para que esses dois anos tão intensos fossem vividos com força e afeto! Obrigada!

## **APRESENTAÇÃO**

Esta dissertação foi organizada em formato de artigo, conforme Resolução nº 2/2021 do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Ocupação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, que estabelece os critérios para a Defesa de Dissertação dos discentes do Curso. Neste formato de dissertação, prevê-se a seguinte organização: introdução e metodologia expandidas, com desenvolvimento amplo sobre o objeto de estudo; apresentação dos resultados em formato de artigo científico a ser submetido para publicação em revista classificada nos extratos superiores pela CAPES, revista Avaliação da Educação Superior, após considerações da banca de defesa da dissertação. Em seguida, apresentam-se as considerações finais da dissertação, as referências bibliográficas utilizadas para a pesquisa, os anexos e apêndices.

## RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem causa ainda pouco conhecida e é caracterizado pelas dificuldades na socialização e na comunicação, apresentando padrões restritos e repetitivos de alguns comportamentos. Conjuntamente, a Lei nº 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantindo-lhes todos os direitos das demais pessoas com deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propiciam o exercício da cidadania e o direito à educação em todos os níveis de escolaridade. Anteriormente a 2012, as pessoas com TEA não eram consideradas pessoas com deficiência e é provável que tenham ingressado na Universidade como estudante com deficiência intelectual (DI) ou em ampla concorrência. Após a Política Nacional da Pessoa com TEA, eles puderam se declarar com esse Transtorno. Este estudo teve por objetivo conhecer e comparar a trajetória acadêmica dos estudantes com TEA e DI matriculados no ensino superior da Universidade Federal de Minas Gerais apontando similaridades e diferenças. Trata-se de um estudo coorte retrospectivo, utilizando-se de um banco de dados secundários sobre estudantes de graduação, com deficiência, referente ao período de 2012 a 2020, disponibilizado pelo Diretório de Registro e Controle Acadêmico da Universidade. O banco de dados é composto por 153 estudantes, sendo 41 com TEA e 112 com DI. Após análise estatística, descritiva e inferencial, caracterizou-se os estudantes com TEA e DI, realizaram-se os testes para a comparação da média entre os dois grupos, comparações e correlações, com nível de significância de 5% para todas as análises. Foi possível identificar as semelhanças da trajetória e perfil desses estudantes, tais como: prevalência do sexo masculino, cor parda, provenientes de escolas públicas, cursaram o ensino médio, frequentam a Universidade no mesmo turno (diurno), mesmo período de ocorrências acadêmicas para trancamentos parciais e totais, além de concluírem seus estudos dentro prazo. As diferenças entre os grupos foram: as maiores notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no grupo de estudantes com TEA; o tempo entre a saída do ensino médio e entrada na Universidade é menor para estudantes do grupo com TEA; a idade de ingresso é tardia para os estudantes com DI, a maior procura pelo serviço do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) é pelo grupo com TEA e as áreas de conhecimento também são distintas (TEA – Saúde e Ciências Exatas e da terra; DI – Sociais aplicadas). Ao separar as trajetórias acadêmicas de estudantes com TEA e DI possibilitou-se compreender os percursos desses dois grupos distintamente, contribuindo para identificá-los desde o acesso à permanência de ambos os grupos. A prática inclusiva nas Instituições de Ensino Superior é recente, sendo necessário garantir as condições de acesso, juntamente com o planejamento das ações e serviços de suporte que garantam a permanência qualificada dos estudantes nos espaços e atividades acadêmicas.

**Palavras-chaves:** Autismo; Deficiência Intelectual; Educação Superior; Inclusão.

## ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) has a cause that is still little known and is characterized by difficulties in socialization and communication, with restricted and repetitive patterns of some behaviors. Together, Law No. 12.764/12, which establishes the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with ASD, guaranteeing them all the rights of other people with disabilities, and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) provide the exercise of citizenship and the right to education at all levels of education. Prior to 2012, people with ASD were not considered people with a disability and are likely to have entered University as a student with an intellectual disability (ID) or in broad competition. After the National Policy of the Person with ASD, they were able to declare themselves with this Disorder. This study aimed to know the academic trajectory of students with ASD, enrolled in higher education at the Federal University of Minas Gerais and to compare these trajectories with those of students with ID at the same institution, to aspire for similarities and differences. This is a retrospective cohort study, using a secondary database on undergraduate students with disabilities, referring to the period 2012 to 2020, made available by the Directory of Registration and Academic Control of the University. After statistical, descriptive, and inferential analysis, students with ASD and ID were characterized; tests were performed to compare the average between the two groups, comparisons and correlations, with a significance level of 5% for all analyses. It was possible to identify the similarities of the trajectory and profile of these students, such as: male prevalence, brown color, from public schools, attended high school, attended the University in the same shift (day), same period of academic occurrences for partial and total trances, in addition to completing their studies within the period. Differences between groups were: higher scores on the National High School Examination (ENEM) in the group of students with ASD; the time between leaving high school and entering the University is shorter for students in the ASD group; the entry age is late for students with ID, the greatest demand for the service of the Accessibility and Inclusion Center (NAI) is by the group with ASD and the areas of knowledge are also different (ASD – Health and Exact and Earth Sciences; ID - applied social). By separating the academic trajectories of students with ASD and ID, it was possible to understand the paths of these two groups differently, helping to identify them from access to permanence of both groups. The inclusive practice in Higher Education Institutions is recent, and it is necessary to guarantee access conditions, together with the planning of actions and support services that guarantee the qualified permanence of students in academic spaces and activities.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder; Intellectual Disability; Educational Supports and services.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOTA - Associação Americana de Terapia Ocupacional

APA - American Psychiatric Association

COEP - Comitê de Ética e Pesquisa

COVID-19 – *Corona Virus Disease*

DI - Deficiência Intelectual

DRCA - Diretório de Registro e Controle Acadêmico

DSM-V - Manual Internacional de Doenças Mentais, 5º edição

EEFFTO – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

SUS - Sistema Único de Saúde

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Correlações entre ocorrências dos trancamentos e avaliação da associação das deficiências TEA e DI com as frequências das ocorrências por período.....	32
<b>Figura 2</b> – Avaliação das distribuições entre o tempo máximo para a conclusão do curso e o tempo utilizado pelo estudante com TEA e DI.....	33
<b>Figura 3</b> – Comparação das distribuições relativas (%) entre as ocorrências parcial e total para DI (A) e TEA (B).....	34

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico dos dois grupos de estudantes com TEA e DI em uma Universidade pública da região sudeste do Brasil no período de 2012 a 2020.....	30
<b>Tabela 2:</b> Perfil dos estudantes com TEA e DI, para as variáveis de intervalo de tempo entre a saída do ensino médio e entrada na Universidade, as notas para ingresso e a idade de ingresso no período de 2012 a 2020.....	31
<b>Tabela 3:</b> Comparação das frequências relativas entre as ocorrências de trancamentos totais e parciais de estudantes com TEA e DI e o desfecho de suas trajetórias acadêmicas em uma Universidade da região sudeste do Brasil no período de 2012 a 2020.....	35
<b>Tabela 4:</b> Avaliação da associação entre desligamento ou conclusão de curso com o tipo de deficiência para estudantes com ou sem ocorrências em uma Instituição de Ensino Superior da região sudeste do Brasil no período de 2012 a 2020.....	36

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	20
2.1 Objetivo geral.....	20
2.2 Objetivos específicos.....	20
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	21
3.1 Amostra.....	21
3.2 Base de dados.....	21
3.3 Análise de dados.....	23
<b>4 ARTIGO</b> .....	24
Introdução.....	25
Metodologia.....	28
Resultados.....	30
Discussão.....	36
Considerações Finais.....	44
Referências.....	45
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	47
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49
<b>Anexo</b> .....	55

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento de causa ainda pouco conhecida, caracterizado pelas dificuldades na socialização, na comunicação apresentando padrões restritos e repetitivos de alguns comportamentos, além de questões do processamento sensorial (American Psychiatric Association, 2014; Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). O Manual Internacional de Doenças Mentais, DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition, 2014*) aborda critérios para o diagnóstico clínico, através de avaliações dos comportamentos apresentados pelo paciente, de coleta de informações com os familiares e de exames que possam descartar outras condições de saúde, como por exemplo, perdas auditivas, pois a dificuldade de responder às interações e a ausência de contato visual pode ser justificada pela dificuldade em ouvir e não pelas questões ligadas à socialização decorrentes do TEA.

O referido Manual classifica o TEA em três níveis, de acordo com o grau de suporte necessário. O nível 1 é caracterizado por dificuldades em iniciar interações sociais, presença de respostas atípicas e pouco interesse nas relações; independência limitada nas atividades do cotidiano por dificuldades de planejamento e organização, necessitando de algum suporte. O nível 2, apresenta déficits marcados na interação social; dificuldades frequentes de mudar o foco ou ação em diferentes ambientes, sendo óbvio mesmo aos observadores casuais, necessitando de suporte substancial e ainda com prejuízos aparentes. Já o nível 3, é caracterizado por interações sociais limitadas; dificuldade extrema em lidar com mudanças e presença de prejuízos graves no funcionamento, necessitando de suporte muito substancial.

O TEA é uma condição complexa, pois o “espectro” engloba diferentes habilidades e limitações, com impacto nas formas de comunicação e interação em diferentes contextos. Além disso, o diagnóstico não é simples ou fácil, dificultando a identificação precoce e consequente proposição de um cuidado individualizado, efetivo, de forma que a inclusão seja, de fato, possível.

Já a deficiência intelectual é definida como o funcionamento, do ponto de vista intelectual, abaixo da média, além de limitações na participação social e nas atividades cotidianas (MAHAN; STUM; RAYMOND, 2012). O diagnóstico se realiza antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006).

Hatem e Géó (2021) afirmam que muitas pessoas com TEA receberam diagnóstico errôneo, especialmente aquelas que nasceram antes da década de 80, quando eram classificados

como pessoas com deficiência intelectual. Historicamente, essa dificuldade contribui de alguma forma, para a invisibilidade desse público e conseqüentemente para a elaboração tardia de políticas públicas que legitimem o direito desses cidadãos.

Uma conquista importante, na direção da mudança desse panorama nacional, se deu com a publicação da Lei 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com TEA (BRASIL, 2012). A partir desse marco legal, as pessoas com TEA passaram a ser reconhecidas como pessoas com deficiência e ter seu lugar legitimado, sem a necessidade de subterfúgios ou de possuírem outras denominações, como por exemplo, a deficiência intelectual quando na verdade, muitos apresentam TEA. Até essa data, todos os estudantes com TEA, que foram matriculados na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), eram autodeclaradas pessoas com deficiência intelectual (DI) ou ingressavam por ampla concorrência (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2021).

Naquele momento em que se definiu a atenção à essas pessoas, destaca-se ainda que, o Ministério da Saúde divulgou dois documentos em 2013, com o objetivo de incorporar diretrizes sobre o TEA no Sistema Único de Saúde (SUS), a saber: “Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com TEA”; - “Linha de cuidado para a atenção às pessoas com TEA e suas famílias na rede de atenção psicossocial do SUS” (BRASIL, 2013a, 2013b). De uma forma geral, nos dois documentos considera-se fundamental a garantia da autonomia, da participação nas atividades sociais, da inclusão escolar e no mercado de trabalho, do respeito à individualidade dessas pessoas, das intervenções psicossociais e em reabilitação.

Reis (2021) faz uma análise desses documentos para contribuir com o debate político atual sobre o TEA, considerando que o conhecimento técnico tem um papel central no que se refere às definições de público-alvo para as políticas públicas e na legitimação de intervenções para o cuidado às pessoas com TEA. Nessa perspectiva, tem se ampliado significativamente, uma rede de expertise composta por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, familiares e as próprias pessoas com TEA. A autora acrescenta ainda, que o maior desafio se refere à elaboração de políticas públicas para pessoas com TEA, para garantir o direito à saúde e à educação, considerando a diversidade do TEA, as particularidades das trajetórias e os contextos em que vivem.

Na perspectiva da inclusão na educação, foram criadas leis e diretrizes no país para garantir aos estudantes com deficiência, o acesso às instituições de ensino de todos os níveis, aos recursos pedagógicos necessários à aprendizagem, às ferramentas que auxiliam os

profissionais na área da educação e no entendimento da inclusão escolar, valorizando as diferenças e atendendo as necessidades individuais de cada estudante (Brasil, 2008; Brasil, 2013; Brasil, 2015). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) apresenta formas de promoção e proteção dos direitos básicos às pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

A pessoa com TEA, com diferentes demandas de nível de suporte, pode apresentar dificuldades nas ocupações que exercem em diferentes contextos, dentre eles, no ambiente escolar. No que se refere à educação, é importante compreender os processos de escolarização desses estudantes no país, desde a infância até a idade adulta.

Ao longo da vida, os indivíduos se envolvem em ocupações que são necessárias e aquelas que são importantes para si próprios, configurando-se em hábitos, rotinas e papéis ocupacionais. Para Hakansson *et al.* (2005) esses papéis vão organizá-los, capacitá-los para serem produtivos e conseguirem a participação ocupacional, atribuindo-lhes uma identidade pessoal e inserção social e cultural. A partir desta perspectiva, avalia-se que as pessoas com TEA e D.I. podem, não ter mínimas condições de desempenharem o papel de estudante e de um futuro engajamento na vida profissional.

Desde criança, o processo de inclusão escolar da pessoa diagnosticada com TEA é desafiador para a escola, para os familiares e para as próprias crianças. Araújo (2021) acrescenta que tão importante quanto o diagnóstico, que necessita da expertise dos profissionais envolvidos, é a forma de comunicar à família, para que sejam acolhidas, orientadas e possam procurar apoio e tratamentos adequados que permitam o desenvolvimento de habilidades, a participação social e a qualidade de vida.

De um lado, temos o estudante com TEA que necessita ingressar no ensino regular, desenvolver-se, aprender os conteúdos esperados para sua idade, lidar com as questões que envolvem as relações humanas nesse período da vida. De outro, temos a escola, que muitas vezes desconhece essa condição de saúde e não possui preparo adequado que contribua para a capacitação dos professores e para a realização de adaptações curriculares; tão fundamentais para apoiar e favorecer a inclusão (MORALES *et al.*, 2019).

Na idade adulta, o ingresso no ensino superior contribui para a aquisição de conhecimentos e para melhores condições de trabalho e oportunidades que propiciem a independência financeira, além de possibilitar a participação social no contexto em que se inserem para uma vida produtiva. O trabalho para as pessoas com deficiência faz parte da inclusão social, apesar de enfrentarem diversas dificuldades e barreiras, tanto para ingressarem,

quanto para atuarem no mercado de trabalho. Dentre essas barreiras, está a baixa qualificação de parte desses indivíduos e conseqüentemente menor remuneração. Portanto, é fundamental que tenham condições de acesso e permanência com suportes adequados às suas reais necessidades nas instituições de ensino superior para poderem, posteriormente, ingressar no mercado de trabalho (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015).

Ao longo da história, no cenário nacional, as instituições de ensino superior são lugares marcados por desigualdades, com dificuldades de acesso e permanência de grupos minoritários, como as pessoas com deficiências. O ingresso desses grupos nas universidades decorre de lutas, ativismos, movimentos sociais que culminam na criação de políticas públicas para garantir o direito à educação de todos (JANUÁRIO, 2019). Os dados do INEP apontam uma prevalência de ingresso de estudantes com deficiência física (33%) e sensorial (53,14%), já as pessoas com deficiência intelectual, em menor número, correspondem a menos de 8,6% dos ingressantes nas universidades (BRASIL, 2019).

Em relação à inclusão do estudante com TEA no ensino superior, a Política Nacional da Educação determina que as instituições de ensino devem garantir o acesso desse estudante até a universidade, incluindo o ensino técnico e profissionalizante, além de iniciativas para maiores e melhores oportunidades de formação e posterior inserção no mercado de trabalho da pessoa com deficiência (BRASIL, 2008). Nesta direção, Van Petten *et al.* (2018) ressaltam que promover a acessibilidade, nas instituições de ensino superior, requer pensar nas diferentes dinâmicas, características, cursos, funcionamentos, pois, os processos de inclusão são desafiadores e distintos.

O ingresso no ensino superior acarreta para o jovem estudante, inúmeras mudanças, dentre elas o ingresso no novo espaço institucional, novas vivências entre universitários e docentes e a preparação para o mercado de trabalho. Para o estudante com TEA, acrescenta-se a esses desafios, a dificuldade nas relações e na interação, exigindo maior iniciativa e autonomia, podendo gerar falta de motivação, dificuldades com a gestão, organização do tempo de estudo, agravando as questões sensoriais, a ansiedade e a tensão (SILVA *et al.*, 2019).

Os desafios iniciais para os estudantes universitários com TEA se exacerbam quando se compara à educação básica e ao ensino fundamental. Tal fato decorre da ausência do professor auxiliar, que muitos tiveram durante a infância; do encerramento de alguns serviços especializados com os profissionais de saúde e de apoio psicopedagógico, que acompanham alguns desde a infância; das mudanças advindas do ingresso na Universidade, das dificuldades

nas relações sociais com colegas e professores (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016; AGUILAR e RAULI, 2020).

O ensino superior requer do estudante habilidades necessárias à sua aprendizagem e preparação para o mercado de trabalho, com vistas a uma postura independente, o que vai de encontro às questões desafiadoras para as pessoas com TEA, pois, suas dificuldades impactam diretamente nas habilidades sociais, na comunicação e na performance em público (Rocha et al., 2018; Orru, 2018; Olivati e Leite, 2019; Silva e cols., 2019; Camalionte et al., 2021). A falta de materiais e suportes adequados a esses estudantes, também os deixam à mercê de situações de discriminação, totalmente contrárias aos princípios da inclusão (CABRAL, 2018; OLIVATI e LEITE, 2019; AGUILAR e RAULI, 2020;).

Algumas estratégias de intervenção exitosas para a inclusão dos estudantes com TEA são sugeridas na literatura internacional, dentre elas, a redução de situações que possam gerar insegurança ou imprevistos na rotina desses estudantes; adequações das avaliações, quanto ao espaço, forma e tempo de execução; uso de materiais adequados às necessidades de aprendizagem - apoio dos familiares e amigos nas atividades acadêmicas; oferta de tutoria - algumas possibilidades de ações concretas que visem atender às necessidades desses estudantes e eliminar o preconceito (TOOR et al., 2016; THOMPSON et al., 2018; BUSISIWE et al., 2019; VINCENT, 2019; NGUYEN et al., 2020; LEI et al., 2020).

Na literatura nacional, Silva e colaboradores (2019) fizeram o mapeamento dos estudantes com TEA no ensino superior brasileiro do ano de 2011 a 2016, com o objetivo de compreender os fenômenos de trancamento, cancelamento de matrículas e a proporção do ingresso, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foram encontrados 546 estudantes com TEA nas universidades do Brasil, majoritariamente nas instituições privadas. O processo seletivo mais utilizado foi o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as áreas de conhecimento de maior procura são “Ciências Sociais, Negócios e Direito”. Em comparação com os estudantes neurotípicos, os trancamentos se dão em menor número para os estudantes com TEA. Observaram um crescente aumento de matrículas dos estudantes com TEA de 2011 a 2013 e pequena queda desses números em 2014 e 2015, com posterior estabilização em 2016. Atribuem esse fato, à insuficiência das iniciativas governamentais para garantir o acesso e a permanência desses estudantes no ensino superior.

No estudo de Aguilar e Rauli (2020), participaram sete estudantes com TEA de uma universidade do Sul do Brasil com o objetivo de investigar os desafios enfrentados na formação

acadêmica, sendo elencados: o estigma, o desconhecimento do TEA por parte dos professores e dos colegas, a ansiedade, as alterações sensoriais, a dificuldade para a comunicação do diagnóstico e no relacionamento com os colegas e professores, a necessidade de adaptações didático-pedagógicas e de núcleos de apoio. As autoras ressaltam que a formação dos professores, é fundamental nesse processo, uma vez que eles necessitam de preparo para além do conhecimento científico, a fim de atuarem favoravelmente à inclusão, sendo necessário incluir programas de formação de docentes nas universidades.

Camaliente et al (2021) fizeram uma revisão integrativa da literatura nacional, sobre a inclusão de estudantes com TEA nas universidades. Os autores destacam que após o ingresso é necessário o acompanhamento desses estudantes para garantir a permanência nas universidades. Os estudantes apontaram dificuldades na interação social, preconceitos, práticas pedagógicas desencadeadoras de ansiedade, transtornos socioemocionais decorrentes das limitações nas habilidades sociais e/ou nos aspectos sensoriais, além do despreparo dos professores.

Donati e Capellini (2018) desenvolveram um estudo de consultoria colaborativa no ensino superior a um estudante com TEA, em parceria com gestores universitários e docentes de um curso de graduação em matemática, em São Paulo. Elas aplicaram algumas estratégias de avaliação e registraram todo o processo, considerando os aspectos importantes para aprendizagem do estudante, dentre elas, adequação na formulação das questões das avaliações e a possibilidade de respostas orais com apoio de solução no papel ou na lousa. Elas sugerem que as universidades brasileiras devem criar mecanismos técnicos de apoio aos estudantes para garantirem sua permanência no ensino superior.

Mousinho et al. (2016) descrevem a trajetória de um estudante com deficiência visual e TEA no curso de música de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresentando desafios e soluções que ele e a equipe educacional encontraram para possibilitar que seu percurso fosse concluído com êxito. Dentre as soluções, destacam-se o ensino através da imitação, da memorização das palavras, das partituras mentais; o ensino da interpretação dos sentimentos, sendo a emoção utilizada para facilitar a interpretação das músicas; aplicação de provas orais; uso de bonecos de fantoche para atuação em cena da ópera. Ele ganhou um papel principal na ópera a ser realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tornando-se notícia nos meios de comunicação e com convites para novas apresentações.

Santos e colaboradores (2020) realizaram entrevistas com dois estudantes com TEA da Universidade Federal da Bahia, com a mãe de um deles e com uma funcionária da Universidade

para conhecerem o impacto das ações tomadas pela pró-reitoria de ações afirmativas e assistência estudantil, no intuito de melhorarem a inclusão desses estudantes. Dentre as questões que surgiram nas entrevistas, destacam-se: a dificuldade de interação com os colegas e dos trabalhos em grupos; o preconceito por parte de outros estudantes e alguns professores; a necessidade de um trabalho de inclusão dentro da Universidade; a escolha por não revelarem o diagnóstico, por acreditarem que, dessa forma, suas conquistas seriam maiores e por temerem as reações dos colegas. Os participantes acreditam não serem necessárias adaptações curriculares.

Oliveira e Abreu (2019) analisaram a percepção de um estudante com TEA sobre o seu processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás e constataram a necessidade de formar um núcleo de profissionais, com suporte psicológico, para auxiliá-los nas questões que envolvem trabalhos em grupo e relações interpessoais.

Esses estudos contribuem de sobremaneira ao abordarem as estratégias de intervenção, as experiências vivenciadas ao longo da formação acadêmica dos estudantes com TEA, mas ainda pouco se sabe sobre o perfil e a trajetória desses estudantes nas Universidades. Ainda há o que se investigar para elucidar essa condição de invisibilidade, que muitos enfrentam quando escutam: “você nem parece pessoa com TEA”, “você não tem cara de pessoa com TEA”.

As legislações vigentes “garantem” o ingresso das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, mas pouco se conhece como se dão as trajetórias acadêmicas nas instituições de ensino superior. Quais os momentos de maiores dificuldades? Elas conseguem finalizar o curso no prazo estimado? Elas utilizam recursos e serviços nas Universidades para auxiliá-las em suas reais necessidades ao longo do curso? O que a entrada distinta de estudantes com TEA e DI, a partir de 2012 na UFMG nos revela? Há diferenças entre as trajetórias acadêmicas de estudantes com TEA e DI? Há similaridades?

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer o perfil e a trajetória acadêmica dos estudantes com TEA e DI matriculados no ensino superior da Universidade Federal de Minas Gerais.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico desses estudantes;
- Comparar a trajetória acadêmica dos estudantes com TEA e DI na UFMG.

### **3 METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo de coorte retrospectivo proveniente de uma pesquisa mais ampla intitulada “Perfil dos alunos com deficiência ingressantes nos cursos de graduação e pós-graduação em uma instituição de ensino superior e sua trajetória acadêmica: uma análise de dados secundários” aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG (COEP-UFMG parecer nº 4.329.462, CAAE: 1 35465120.8.0000.5149). O banco de dados da pesquisa maior, disponibilizado pelo Diretório de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da Instituição, contém informações acadêmicas de todos os estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFMG, no período de 2001 a 2020, ingressantes por ampla concorrência ou por reserva de vagas, que indicaram ter alguma deficiência. No presente estudo, foram utilizadas apenas as informações correspondentes aos estudantes com TEA e DI.

#### **3.1 Amostra**

A amostra deste estudo foi composta por estudantes com TEA e DI matriculados nos cursos de graduação da UFMG, atendendo aos seguintes critérios de inclusão: estudantes matriculados no período entre 2012 e 2020, com diagnóstico de TEA e DI, independente de sexo, cor/raça, idade ou modalidade de ingresso. A escolha do intervalo de tempo (2012 a 2020) se deve ao marco histórico e legal em que se instituiu, em 2012, a Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com TEA, Lei 12.764/12, a partir da qual, os estudantes com TEA passaram a ingressar com diagnóstico específico. As informações contidas no banco de dados encerram-se em 2020. Foram excluídos do banco de dados, os estudantes que tiveram seus registros cancelados.

Foram selecionados, inicialmente, 224 estudantes e após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o total de estudantes que compôs este estudo foi de 153, sendo 41 com TEA e 112 com DI.

#### **3.2 Base de Dados**

A base de dados contém informações sociodemográficas, bem como, informações relativas ao percurso acadêmico antes e após seu ingresso na UFMG, como, por exemplo, instituição e modalidade de ensino anterior ao ingresso na Universidade, idade de ingresso, curso, turno, área do conhecimento escolhida, acompanhamento no Núcleo de Acessibilidade e

Inclusão (NAI), registro de ocorrências acadêmicas (trancamentos totais e parciais), tempo utilizado para a conclusão dos estudos e se o ingresso ocorreu antes ou após a reserva de vagas.

Sobre o registro de ocorrências acadêmicas, as variáveis analisadas foram: I - trancamentos totais (“deferimento de solicitação do estudante para não desenvolver nenhuma atividade acadêmica curricular em um período letivo”); II - parciais (“deferimento da solicitação do estudante para não desenvolver determinada(s) atividade(s) acadêmica(s) curricular(es) na(s) qual(is) tenha se matriculado”); III - desligamentos (“extinção do vínculo do estudante com a UFMG ao ultrapassar 30% do tempo máximo de integralização a ele atribuído sem concluir 20% do total de créditos necessários para a integralização do percurso curricular a que estiver vinculado; ultrapassar 50% do tempo máximo de integralização a ele atribuído sem concluir 40% do total de créditos necessários para a integralização do percurso curricular a que estiver vinculado; ultrapassar o tempo máximo de integralização a ele atribuído, atingir 3 períodos letivos, consecutivos ou não, com nota semestral global menor que 50; não efetivar matrícula no prazo definido para matrícula regular em um período letivo para o qual não tenha obtido trancamento total de matrícula ou; for infrequente em atividades acadêmicas curriculares que correspondem a mais de 50% dos créditos em que estiver matriculado em um período letivo”) e IV - concessão de tempo para integralização (ampliação do prazo máximo para integralização do curso, por solicitação do estudante e autorizada pelo Colegiado ou concessão de tempo extra para integralização em função da pandemia de COVID-19). Todas essas ocorrências acadêmicas são registradas no histórico do estudante.<sup>1</sup>

Para este estudo, as pesquisadoras responsáveis pelo banco de dados original, selecionaram os dados relativos aos estudantes com TEA e DI. Os dados foram organizados de forma a manter o sigilo e confidencialidade das informações. Desta forma, todas as informações que pudessem identificar os estudantes foram retiradas e cada um deles foi identificado numericamente (ID\_01 até ID\_153).

Foram feitos testes aleatórios para checagem das informações do banco de dados desta pesquisa e verificação a correspondência com aqueles encontrados no banco de dados original, quanto às ocorrências acadêmicas (trancamentos totais e parciais, desligamentos, reopções de cursos, intercâmbio, regime especial, conclusão, concessão de tempo para integralização, desligamento e reinclusão).

---

<sup>1</sup> Resolução Complementar nº 1/2018, de 20 de fevereiro de 2018. Normas Acadêmicas da UFMG.

Destaca-se que os cursos possuem cargas horárias distintas e não consta no banco a carga horária cursada pelo estudante quando do registro da ocorrência acadêmica. Desta forma, realizou-se um cálculo por percentual para adequar a análise de integralização da data da ocorrência e os períodos de ocorrências de trancamentos parciais e/ou totais. Os períodos foram estratificados entre iniciais (do 1º ao 3º semestre), intermediários (4º ao 6º semestre) e finais (do 6º em diante) com o objetivo de compreender em que momento ocorrem o maior número de ocorrências para esses estudantes.

Foi dado tratamento específico para cada variável analisada, tendo em vista a categorização das variáveis, bem como, informações eventualmente ausentes, gerando pequena variabilidade no “n” de cada uma delas.

### 3.3 Análise de Dados

Técnicas de estatística descritiva e inferencial foram utilizadas para caracterizar os estudantes com TEA e DI. Utilizou-se o *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) statistics 21 e GraphPad Prism 7.0 (*GraphPad Software, Inc., San Diego, Califórnia, EUA*) para calcular a frequência, a média, o desvio padrão e o intervalo de confiança para a comparação entre os grupos e avaliação das associações/correlações.

A comparação das médias entre os grupos analisados foi obtida através da utilização dos testes não-paramétricos de Mann-Whitney para grupos independentes e o teste de Friedman para grupos dependentes.

No que diz respeito à avaliação das correlações e associações foram utilizados o teste de *Spearman* e Exato de Fisher, respectivamente. O nível de significância utilizado para todas as análises foi de 5%. Para a razão de chances com seus respectivos intervalos de confiança utilizou-se o método Baptista-Pike, avaliando-se os efeitos das associações.

Posterior à verificação das comparações das ocorrências acadêmicas entre TEA e DI, foram verificadas possíveis correlações das ocorrências de trancamento parcial e total entre TEA e DI, bem como possíveis associações das frequências de ocorrências para o tipo de deficiência (TEA ou DI).

A diferença entre os tempos máximo permitido para a formação e o tempo utilizado para a conclusão do curso ( $T_m - T_u$ ) foram utilizados para comparações entre os diferentes tipos de

deficiências (TEA e DI). O teste utilizado para comparação foi o de Mann-Whitney. O nível de significância utilizado para todas as análises foi de 5%.

#### 4 ARTIGO

### **A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: similaridades e diferenças**

Fernanda da Silva Pires<sup>1</sup>

Adriana Maria Valladão Novais Van Petten<sup>2</sup>

Wellington Francisco Rodrigues<sup>3</sup>

Adriana de França Drummond<sup>4</sup>

#### **RESUMO**

Os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que ingressam nas Universidades brasileiras, enfrentam grandes desafios. A Lei nº12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantindo-lhes todos os direitos que as demais pessoas com deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propiciam o exercício da cidadania e o direito à educação em todos os níveis de escolaridade. Anteriormente a 2012, as pessoas com TEA não eram consideradas pessoas com deficiência e é provável que tenham ingressado na Universidade como estudante com deficiência intelectual (DI) ou em ampla concorrência. Após a Política Nacional de Proteção da Pessoa com TEA, eles puderam se declarar com TEA. Este estudo tem por objetivo conhecer a trajetória acadêmica dos estudantes com TEA, matriculados no ensino superior da Universidade Federal de Minas Gerais e compará-la com a de estudantes com DI da mesma Instituição, apontando similaridades e diferenças. Trata-se de um estudo de coorte retrospectivo, utilizando-se de um banco de dados secundários sobre estudantes de graduação, com deficiência, referente ao período de 2012 a 2020, disponibilizado pelo Diretório de Registro e Controle Acadêmico da Universidade. O banco de dados é composto por 153 estudantes, sendo 41 com TEA e 112 com DI. Após análise estatística, descritiva e inferencial, caracterizou-se os estudantes com TEA e DI, realizaram-se os testes para a comparação da média entre os dois grupos, comparações e correlações, com nível de significância de 5% para todas as análises. Foi possível identificar as semelhanças da trajetória e perfil desses estudantes, tais como: prevalência do sexo masculino, cor parda, provenientes de escolas públicas, cursaram ensino médio, frequentam a Universidade no mesmo turno (diurno), mesmo período de ocorrências acadêmicas para trancamentos parciais e totais, além de concluírem seus estudos dentro prazo. As diferenças entre os grupos foram: as maiores notas do Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM) no grupo de estudantes com TEA; o tempo entre a saída do ensino médio e entrada na Universidade é menor para estudantes do grupo com TEA; a idade de ingresso é tardia para os estudantes com DI, a maior procura pelo serviço do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) é pelo grupo com TEA e as áreas de conhecimento também são distintas (TEA – Saúde e Ciências Exatas e da terra; DI – Sociais aplicadas). Ao separar as trajetórias acadêmicas de estudantes com TEA e DI possibilitou-se compreender os percursos desses dois grupos distintamente, contribuindo para identificá-los desde o acesso à permanência de ambos os grupos. É importante que além das garantias de acesso, a permanência qualificada seja assegurada com estratégias de suporte necessários a todos esses estudantes.

**Palavras-chaves:** Transtorno do Espectro do Autismo; Deficiência Intelectual; Ensino Superior; Inclusão.

## **Introdução**

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento de causa ainda pouco conhecida, caracterizado pelas dificuldades na socialização, na comunicação apresentando padrões restritos e repetitivos de alguns comportamentos (American Psychiatric Association, 2014; Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). O Manual Internacional de Doenças Mentais, DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition, 2014*) aborda critérios para o diagnóstico clínico, através de avaliações dos comportamentos apresentados pelo paciente, de coleta de informações com os familiares e de exames que possam descartar outras condições de saúde, como por exemplo, perdas auditivas, pois a dificuldade de responder às interações e a ausência de contato visual pode ser justificada pela dificuldade em ouvir e não pelas questões ligadas à socialização decorrentes do TEA.

O referido Manual classifica o TEA em três níveis, de acordo com o grau de suporte necessário. O nível 1 é caracterizado por dificuldades em iniciar interações sociais, presença de respostas atípicas e pouco interesse nas relações; independência limitada nas atividades do cotidiano por dificuldades de planejamento e organização necessitando de algum suporte. O nível 2, apresenta déficits marcados na interação social; dificuldades frequentes de mudar o foco ou ação em diferentes ambientes, sendo óbvio mesmo aos observadores casuais, necessitando de suporte substancial e ainda com prejuízos aparentes. Já o nível 3, é caracterizado por interações sociais limitadas; dificuldade extrema em lidar com mudanças e presença de prejuízos graves no funcionamento, necessitando de suporte muito substancial.

Já a deficiência intelectual é definida como “uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento

adaptativo”. A parte intelectual engloba o raciocínio, resolução de problemas, planejamento, aprendizagem, compreensão (AAMR, 2006).

Hatem e Géó (2021) colocam que muitas pessoas com TEA receberam diagnóstico errôneo, especialmente aqueles que nasceram antes da década de 80, quando eram classificados como pessoas com deficiência intelectual. Historicamente, essa dificuldade contribui de alguma forma, para a invisibilidade desse público e conseqüentemente para a elaboração tardia de políticas públicas que legitimem o direito desses cidadãos.

Uma conquista importante, na direção da mudança desse panorama nacional, se deu com a publicação da Lei 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com TEA. A partir desse marco legal, as pessoas com TEA passaram a ser reconhecidas como pessoas com deficiência e ter seu lugar legitimado, sem a necessidade de subterfúgios ou de possuírem outras denominações muitas vezes utilizadas, como por exemplo, deficiência intelectual. Até essa data, muitos estudantes com TEA, que foram matriculados na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), eram autodeclaradas pessoas com deficiência intelectual (DI) ou ingressavam por ampla concorrência.

A pessoa com TEA, com diferentes demandas de nível de suporte, pode apresentar dificuldades nas ocupações que exercem em diferentes contextos, dentre eles, no ambiente escolar. No que se refere à educação, é importante compreender os processos de escolarização desses estudantes no país, desde a infância até a idade adulta. Para Hakasson et al. (2005) esses papéis vão organizá-los, capacitá-los para serem produtivos e conseguirem a participação ocupacional, atribuindo-lhes uma identidade pessoal e inserção social e cultural. A partir desta perspectiva, os papéis são definidos pela Associação Americana de Terapia Ocupacional, como o conjunto de comportamentos que são importantes para o indivíduo e aqueles esperados pela sociedade, a partir de seus contextos e seus aspectos culturais (AOTA, 2020). As pessoas com TEA e D.I. podem, não ter mínimas condições de desempenharem o papel de estudante e de um futuro engajamento na vida profissional.

O trabalho para as pessoas com deficiência faz parte da inclusão social, apesar de enfrentarem diversas dificuldades e barreiras, tanto para ingressarem, quanto para atuarem no mercado de trabalho. Dentre essas barreiras, está a baixa qualificação de parte desses indivíduos e conseqüentemente menor remuneração. (Neves-Silva, Prais & Silveira, 2015). O ensino superior é parte importante na aquisição de conhecimentos para melhores condições de trabalho e oportunidades que propiciem a independência financeira desses estudantes, além de possibilitar a participação social no contexto em que se inserem para uma vida produtiva.

O ingresso no ensino superior acarreta para o jovem estudante, inúmeras mudanças, dentre elas o ingresso no novo espaço institucional, as vivências entre os universitários, a preparação para o mercado de trabalho, trazendo muitos desafios, acrescenta-se a dificuldade nas relações e nas interações, exigindo maior iniciativa e autonomia, podendo gerar falta de motivação, dificuldades com a gestão, organização do tempo de estudo, agravando as questões sensoriais, a ansiedade e a tensão (SILVA et al., 2019).

Ao longo da história, no cenário nacional, as instituições de ensino superior são lugares marcados por desigualdades, com dificuldades de acesso e permanência de grupos minoritários, como as pessoas com deficiências. O ingresso desses grupos nas universidades decorre de lutas, ativismos, movimentos sociais que culminam na criação de políticas públicas para garantir o direito à educação de todos (JANUÁRIO, 2019).

Os desafios iniciais para os estudantes universitários com TEA se referem à dificuldades na interação social com colegas e professores; preconceitos; práticas pedagógicas desencadeadoras de ansiedade; fatores socioemocionais; luta pela permanência na Universidade; ausência do professor auxiliar, que muitos tiveram durante a educação básica; o encerramento de serviços com os profissionais de saúde e o apoio psicopedagógico que os acompanham desde a infância ao ensino médio; à escassez de serviços especializados que possam procurar na fase adulta; às mudanças advindas do ingresso na Universidade; complicadores relacionados à condição do TEA, seja na comunicação, nas habilidades sociais e/ou nos aspectos sensoriais (TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016; AGUILAR e RAULI, 2020; CAMALIONTE et al., 2021).

Esses estudos contribuem de sobremaneira ao abordarem as estratégias de intervenção, as experiências vivenciadas ao longo da formação acadêmica dos estudantes com TEA, mas ainda não se sabe como é o perfil e a trajetória desses estudantes nas Universidades. Ainda há o que se investigar para elucidar essa condição de invisibilidade, que muitos enfrentam quando escutam: “você nem parece pessoa com TEA”, “você não tem cara de pessoa com TEA”.

As legislações vigentes “garantem” o ingresso das pessoas com TEA nas instituições de ensino, mas pouco se conhece como se dão as trajetórias acadêmicas nas instituições de ensino superior. Quais os momentos de maiores dificuldades? Elas conseguem finalizar o curso no prazo estimado? Elas utilizam recursos e serviços nas Universidades para auxiliá-las em suas reais necessidades ao longo do curso? O que a entrada distinta de estudantes com TEA e DI, a partir de 2012 na UFMG nos revela? Há diferenças entre as trajetórias acadêmicas de estudantes

com TEA e DI? Há similaridades? Considerando esse panorama, o objetivo deste estudo foi caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico desses estudantes, bem como comparar a trajetória acadêmica dos estudantes com TEA e DI na UFMG.

### **Metodologia**

Trata-se de um estudo de coorte retrospectivo proveniente de uma pesquisa mais ampla intitulada “Perfil dos alunos com deficiência ingressantes nos cursos de graduação e pós-graduação em uma instituição de ensino superior e sua trajetória acadêmica: uma análise de dados secundários” coordenado pela professora Adriana Maria Valladão Novais Van Petten, aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG (COEP-UFMG), Parecer no 4.329.462, CAAE: 1 35465120.8.0000.5149. O banco de dados da pesquisa maior, disponibilizado pelo Diretório de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da Instituição, contém informações acadêmicas de todos os estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFMG, no período de 2001 a 2020, ingressantes por ampla concorrência ou por reserva de vagas, que indicaram ter alguma deficiência. No presente estudo, foram utilizadas apenas as informações correspondentes aos estudantes com TEA e DI.

A amostra deste estudo foi composta por estudantes com TEA e DI matriculados nos cursos de graduação da UFMG, atendendo aos seguintes critérios de inclusão da pesquisa: estudantes matriculados no período entre 2012 e 2020, com diagnóstico de TEA e DI, independente de sexo, cor/raça, idade ou modalidade de ingresso. A escolha do intervalo de tempo (2012 a 2020) se deve ao marco histórico e legal em que se institui, em 2012, a Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com TEA, Lei 12.764/12, a partir da qual, os estudantes com TEA passaram a ingressar com diagnóstico específico. As informações contidas no banco de dados encerram-se em 2020. Foram excluídos do banco de dados, os estudantes que tiveram seus registros cancelados.

Foram selecionados, inicialmente, 224 estudantes e após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o total de estudantes que compôs este estudo foi de 153, sendo 41 com TEA e 112 com DI.

A base de dados contém informações sociodemográficas, bem como, informações relativas ao percurso acadêmico antes e após seu ingresso na UFMG, como, por exemplo,

instituição e modalidade de ensino anterior ao ingresso na Universidade, idade de ingresso, curso, turno, área do conhecimento escolhida, acompanhamento no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), registro de ocorrências acadêmicas (trancamentos totais e parciais), tempo utilizado para a conclusão dos estudos e se o ingresso ocorreu antes ou após a reserva de vagas.

Sobre o registro de ocorrências acadêmicas, as variáveis analisadas foram: trancamentos totais e parciais, desligamentos e concessão de tempo para integralização do curso. Ocorrências estas, que são registradas no histórico do estudante.<sup>2</sup>

Para este estudo, as pesquisadoras responsáveis pelo banco de dados original, selecionaram os dados relativos aos estudantes com TEA e DI. O banco de dados, inicialmente, foi composto por 153 estudantes, dos quais 41 eram estudantes com TEA e 112 com DI. Os dados foram organizados de forma a manter o sigilo e confidencialidade das informações.

Foram feitos testes aleatórios para checagem das informações do banco de dados desta pesquisa para verificar a correspondência com aqueles encontrados no banco de dados original, quanto às ocorrências acadêmicas (trancamentos totais e parciais, desligamentos, reopções de cursos, intercâmbio, regime especial, conclusão, concessão de tempo para integralização, desligamento e reinclusão).

Destaca-se que os cursos possuem cargas horárias distintas e não consta no banco a carga horária cursada pelo estudante quando se registrou a ocorrência acadêmica. Desta forma, realizou-se um cálculo por porcentual para adequar a análise de integralização da data da ocorrência e os períodos de ocorrências de trancamentos parciais e/ou totais. Os períodos foram estratificados entre iniciais (do 1º ao 3º semestre), intermediários (4º ao 6º semestre) e finais (do 6º em diante) com o objetivo de compreender em que momento ocorrem o maior número de ocorrências para esses estudantes.

Foi dado tratamento específico para cada variável analisada, tendo em vista a categorização das variáveis, bem como, informações eventualmente ausentes, gerando pequena variabilidade no “n” de cada uma delas.

Técnicas de estatística descritiva e inferencial foram utilizadas para caracterizar os estudantes com TEA e DI. Utilizou-se o *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) statistics 21 e GraphPad Prism 7.0 (*GraphPad Software, Inc., San Diego,*

---

<sup>2</sup> Resolução Complementar nº1/2018, de 20 de fevereiro de 2018. Normas Acadêmicas da UFMG.

Califórnia, EUA) para calcular a frequência, a média, o desvio padrão e o intervalo de confiança para a comparação entre os grupos e fazer as associações/correlações.

A comparação das médias entre os grupos analisados foi obtida através da utilização dos testes não-paramétricos de Mann-Whitney para grupos independentes e o teste de Friedman para grupos dependentes.

No que diz respeito à avaliação das correlações e associações foram utilizados o teste de *Spearman* e Exato de Fisher, respectivamente. O nível de significância utilizado para todas as análises foi de 5%. Para a razão de chances com seus respectivos intervalos de confiança utilizou-se o método Baptista-Pike, avaliando-se os efeitos das associações.

Posterior à verificação das comparações das ocorrências acadêmicas entre TEA e DI, foram verificadas possíveis correlações das ocorrências de trancamento parcial e total entre TEA e DI, bem como possíveis associações das frequências de ocorrências para o tipo de deficiência (TEA ou DI).

A diferença entre os tempos máximo permitido para a formação e o tempo utilizado para a conclusão do curso ( $T_m - T_u$ ) foram utilizados para comparações entre os diferentes tipos de deficiências (TEA e DI). O teste utilizado para comparação foi o de Mann-Whitney. O nível de significância utilizado foi de 5%.

## Resultados

As tabelas 1 e 2 apresentam o perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes com TEA e DI matriculados nos cursos de graduação da UFMG. A tabela 2 apresenta a comparação dos grupos com TEA e DI relacionados às notas do ENEM, o tempo entre a conclusão do ensino médio e ingresso na Universidade e a idade de ingresso.

**Tabela 1. Caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico dos dois grupos de estudantes com TEA e DI em uma Universidade pública da região sudeste do Brasil no período de 2012 a 2020.**

Variável	Descrição	Característica				Total -N	Valor p
		DI		TEA			
		N	%	N	%		
<b>Sexo</b>	Feminino	53	47,32	15	36,59	68	0,24

	Masculino	59	52,68	26	63,41	85	
<b>Total</b>		112	100	41	100	153	
<b>Cor/raça</b>	Amarela	1	0,89	0	0,00	1	0,73
	Branca	36	32,14	12	29,27	48	
	Indígena	1	0,89	0	0,00	1	
	Não declarado	19	16,96	4	9,76	23	
	Parda	44	39,29	19	46,34	63	
	Preta	11	9,82	6	14,63	17	
<b>Total</b>		112	100	41	100,00	153	
<b>Instituição anterior à Universidade</b>	Particular	32	29,36	14	34,15	46	0,57
	Pública	77	70,64	27	65,85	104	
<b>Total</b>		109	100	41	100,00	150	
<b>Turno</b>	Diurno	63	57,80	25	60,98	88	0,53
	Integral	4	3,67	3	7,32	7	
	Noturno	42	38,53	13	31,71	55	
<b>Total</b>		109	100,00	41	100,00	150	
<b>Área/conhecimento</b>	Agrárias	9	8,04	2	4,88	11	0,58
	Biológicas	4	3,57	1	2,44	5	
	Saúde	20	17,86	9	21,95	29	
	Exatas e da terra	14	12,50	9	21,95	23	
	Humanas	13	11,61	2	4,88	15	
	Sociais aplicadas	28	25,00	8	19,51	36	
	Engenharias	12	10,71	7	17,07	19	
	Linguística, letras e artes	12	10,71	3	7,32	15	
<b>Total</b>		112	100	41	100,00	153	
<b>Modalidade de ensino</b>	Educação de jovens e adultos	2	1,79	2	4,88	4	0,34
	Ensino médio	96	85,71	38	92,68	134	
	Curso superior	1	0,89	0	0,00	1	
	Supletivo	4	3,57	0	0,00	4	
	Técnico	9	8,04	1	2,44	10	
<b>Total</b>		112	100,00	41	100,00	153	
<b>Acompanhamento NAI</b>	Não	109	97,32	29	70,73	138	<,001*
	Sim	3	2,68	12	29,27	15	
<b>Total</b>		112	100	41	100,00	153	

DI = deficiência intelectual. TEA = transtorno do espectro autista. N = número. % = porcentagem. \* = diferenças estatisticamente significativas (teste de Qui-quadrado com nível de significância de 5%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

**Tabela 2. Perfil dos estudantes com TEA e DI, para as variáveis de intervalo de tempo entre a saída do ensino médio e entrada na Universidade, as notas para ingresso e a idade de ingresso, no período de 2012 a 2020.**

Variável	Característica						Valor p	Efeito
	DI			TEA				
	$\bar{X}$	$M_d$	S	$\bar{X}$	$M_d$	S		
Tempo de entrada no ensino superior - anos	5,66	4,00	6,26	4,35	2,50	4,46	0,38	0,09
Notas no Enem	411,00	546,00	293,00	590,00	662,00	193,00	0,005*	0,30
Idade de egresso	26,00	23,00	8,44	23,20	21,00	5,42	0,06	0,20

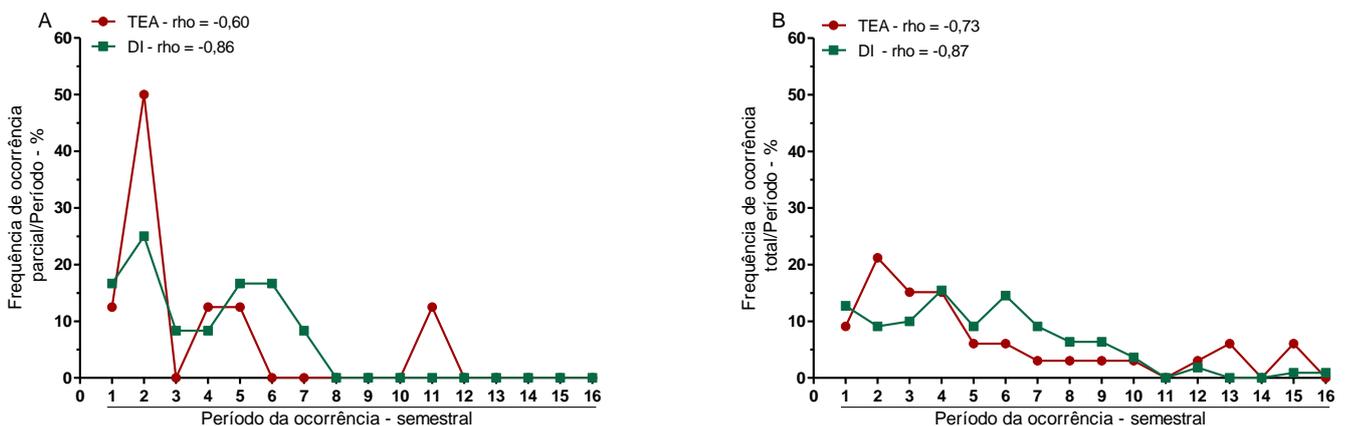
$\bar{X}$  = média.  $M_d$  = mediana. S = desvio padrão. DI = deficiência intelectual. TEA = transtorno do espectro autista.

\* = diferenças estatisticamente significativas.

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

A figura 1 apresenta a comparação da frequência e momento das ocorrências de trancamento parcial (A) e total (B) entre os grupos TEA e DI. Um aspecto importante a ser considerado é que os trancamentos de matrícula, nos dois grupos, acontecem nos primeiros períodos, logo após o ingresso na Universidade. Observou-se que não houve influência significativa do tipo de deficiência (TEA ou DI) na avaliação da associação da frequência de ocorrências em relação aos diferentes períodos (inicial, intermediário ou final do curso).

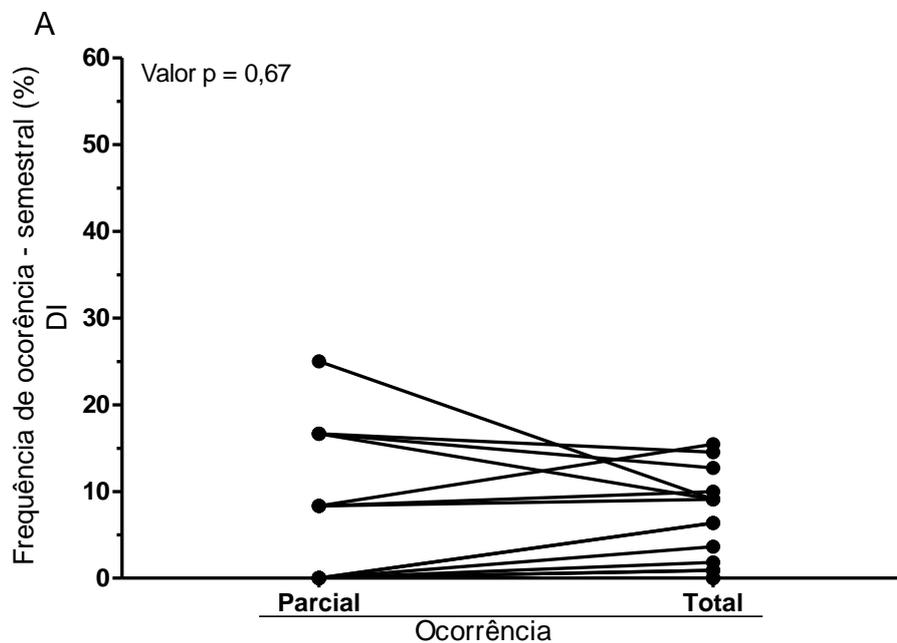
**Figura 1. Correlações entre ocorrências dos trancamentos e avaliação da associação das deficiências TEA e DI com as frequências das ocorrências por período.**

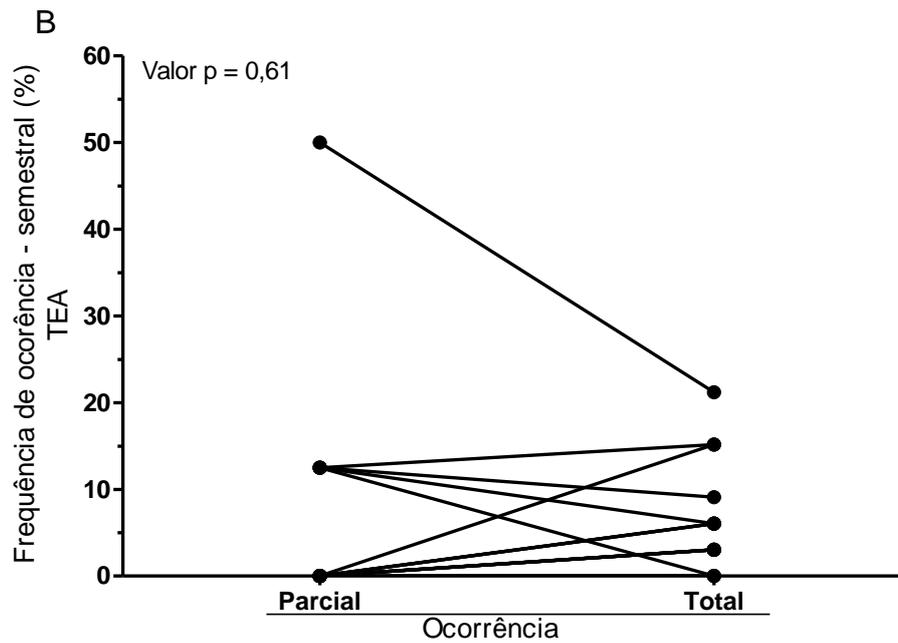




As frequências relativas entre as ocorrências parciais e totais para DI e TEA foram comparadas (Figura 3). As distribuições para as frequências de ocorrências parciais e totais foram heterogêneas para TEA ( $W = 0,54$  e  $0,84$ ,  $p < 0,05$ , respectivamente) e para DI foi observado uma distribuição não gaussiana para as ocorrências parciais ( $W = 0,76$ ,  $p < 0,05$ ) e gaussiana para as ocorrências totais ( $W = 0,90$ ,  $p > 0,05$ ). Em comparação pareada por período de ocorrências não foram observadas diferenças significativas entre as ocorrências parciais e totais para DI (Figura 3A) e TEA (Figura 3B).

**Figura 3. Comparação das distribuições relativas (%) entre as ocorrências parcial e total para DI (A) e TEA (B).**





A tabela 3 apresenta o desfecho da trajetória acadêmica dos estudantes com TEA e DI, quantos concluíram e quantos se desligaram da Universidade, relacionando-se com as ocorrências de trancamentos totais e parciais. Não foi encontrada diferença estatisticamente significativa.

**Tabela 3. Comparação das frequências relativas entre as ocorrências de trancamentos totais e parciais de estudantes com TEA e DI e o desfecho de suas trajetórias acadêmicas em uma Universidade da região sudeste do Brasil no período de 2012 a 2020.**

Desfecho	Característica				Total -N	Valor p	RC (IC 95%)
	DI		TEA				
	N	%	N	%			
Desligado	57,00	71,25	10,00	76,92	67,00	0,99	0,74 (0,19 a 2,95)
Concluído	23,00	28,75	3,00	23,08	26,00		
Total - N	80,00	100,00	13,00	100,00	93,00		

DI = deficiência intelectual. TEA = transtorno do espectro autista. RC = razão de chances. IC = intervalo de confiança. N = número. % = porcentagem.

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

A tabela 4 mostra se há associação entre as ocorrências acadêmicas com o desfecho de desligamento e/ou conclusão do curso, para os estudantes com TEA e DI. A maioria dos estudantes que registraram ocorrências, desligaram-se dos cursos.

**Tabela 4. Avaliação da associação entre desligamento ou conclusão do curso com o tipo de deficiência para estudantes com ou sem ocorrências em uma Instituição de Ensino Superior da região sudeste do Brasil no período de 2012 a 2020.**

Característica	Descrição	Desfecho - N (%)		RR	IC (95%)	Valor p
		Desligado	Concluído			
Trancamento total - Etapa inicial (1º ao 3º período)	DI	20 (86,96)	3 (13,04)	0,87	0,74-1,01	0,99
	TEA	5 (100,00)	0 (0,00)			
Característica	Descrição	Desfecho - N (%)		RR	IC (95%)	Valor p
		Desligado	Concluído			
Trancamento total - Todas as etapas	DI	38 (82,61)	8 (17,39)	0,93	0,71-1,21	0,99
	TEA	8 (88,89)	1 (11,11)			
Característica	Descrição	Desfecho - N (%)		RR	IC (95%)	Valor p
		Desligado	Concluído			
TEA	Ocorrência	8 (88,89)	1 (11,11)	1,78	0,65-4,87	0,20
	Sem ocorrência	2 (50,00)	2 (50,00)			
Característica	Descrição	Desfecho - N (%)		RR	IC (95%)	Valor p
		Desligado	Concluído			
DI	Ocorrência	38 (84,44)	7 (15,56)	2,43	1,37-4,31	<0,001*
	Sem ocorrência	8 (34,78)	15 (65,22)			

TEA = transtorno do espectro autista. DI = deficiência intelectual. N = número. % = porcentagem. RR = risco relativo. IC = intervalo de confiança. \* = diferença estatisticamente significativa.

## Discussão

Os resultados deste estudo apontam as similaridades e diferenças nas trajetórias acadêmicas de estudantes da UFMG com TEA e DI. Em ambos os grupos, ingressaram mais homens, da cor parda, que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Ambos os grupos se matricularam em cursos diurnos, formaram no tempo padrão e realizaram trancamentos, especialmente nos primeiros períodos do curso. Em relação às diferenças na trajetória acadêmica dos dois grupos, observa-se que as maiores notas no ENEM são do grupo TEA e são eles que ingressam mais jovens, logo após a saída do ensino médio, bem como são os que mais procuram o NAI. Já os estudantes com DI são os que mais desligam dos cursos, quando comparados ao grupo com TEA.

Discutindo as similaridades, observa-se que o perfil dos estudantes com TEA e DI reproduzem o panorama geral dessas duas condições de saúde no que se refere ao sexo. A proporção de mulheres com DI é de 0,7 mulheres para 1 homem (Organização Mundial de Saúde, 2012). O TEA também é mais comumente diagnosticado em homens. Uma hipótese seria a de que as mulheres possuem mais habilidades sociocomunicativas compensatórias, experimentadas nos contextos das brincadeiras e das atividades de vida diária, favorecendo o papel social que ocupam, apresentando comportamentos adequados, do ponto de vista social (Hatem e Géó, 2021). Além disso, como o diagnóstico é difícil e necessita da expertise de profissionais da área para detecção precoce do TEA e estima-se uma proporção de 4,3 homens para 1 mulher (MARTINS-FILHO E ARAÚJO, 2021).

Destaca-se que é muito recente a obrigatoriedade da inclusão das informações a respeito do TEA no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apenas em 2019, foi publicada a Lei nº 13.861/2019 que regulamenta a matéria. Devido a Pandemia de COVID-19, a realização do Censo foi remarcada para o ano de 2022, com resultados previstos para dezembro do mesmo ano. No entanto, foi prorrogado devido a pouca participação da população para sua conclusão em fevereiro de 2023 (IBGE, 2023). Somente ao final desse prazo, os dados obtidos na pesquisa serão oficiais. A estimativa no Brasil é de que a cada 160 crianças, uma tenha TEA, perfazendo cerca de 1,9 milhões de pessoas com esse Transtorno (NOGUEIRA et al., 2022).

O período selecionado para a pesquisa contempla dois marcos legais importantes para esse público: a Lei 12.764 de 2012, a partir da qual, um indivíduo com TEA passa a ser considerado uma pessoa com deficiência, e a Lei 13.409 de 2016, momento da implantação da reserva de vagas para os estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior do Brasil. Pletsch e Leite (2017) analisaram alguns indicadores dos dados do INEP e registraram um aumento de 85,35% das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior.

A Universidade Federal de Minas Gerais está em concordância com os movimentos políticos e sociais de inclusão, adequando-se para atender a todos os estudantes. A reserva de vagas para estudantes com deficiência na UFMG, pela Lei nº 13.409/15 (Brasil, 2015) seleciona aqueles, provenientes de escolas públicas, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSu), do Ministério da Educação, utilizando as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Instituição ofereceu 680 vagas para estudantes com deficiência, em 2018, sendo obrigatória a apresentação de laudo médico com diagnóstico e a especificação do tipo de deficiência, pautando-se na Classificação Internacional de Doenças (CID), bem como nos critérios de ter

cursado escola pública, ter declarado ser pessoa com deficiência na seleção e passar por perícia médica da Instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2018).

No entanto, Van Petten, Borges e Rocha (2018) apontam que das 680 vagas oferecidas, em 2018, compareceram 346 candidatos e apenas 223 fizeram matrícula. Elas acreditam que esse cenário indica os desafios para a implementação de políticas afirmativas pela Lei de Cotas, no que tange à compreensão do processo de mudança entre o ensino básico e o ingresso na Universidade, na desistência das vagas e a falta de comprovação da deficiência. Ainda assim, observou-se um número significativo de matrículas na instituição e a maioria dos estudantes com TEA e DI vieram de escolas públicas. É importante salientar o papel crucial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que reafirmou a educação, como direito de todos e estabeleceu diretrizes para a educação especial, sua transversalidade e a oferta do atendimento educacional especializado no contraturno escolar, sem que haja nenhum tipo de discriminação, contribuindo para que os alunos com deficiência pudessem finalizar o ensino básico e buscar perspectivas de formação em níveis mais altos.

Ainda sobre as similaridades na trajetória, durante o percurso acadêmico, observa-se que os estudantes dos dois grupos realizam trancamentos nos primeiros períodos e as ocorrências de trancamentos totais são maiores que as de trancamentos parciais. Os primeiros anos dos cursos de graduação se referem ao ciclo básico, nos quais os estudantes fazem uma imersão em disciplinas que não estão diretamente ligadas às práticas profissionais futura. Essa realidade, juntamente com fatores relacionados à adaptação às novas exigências de vida acadêmica universitária, leva ao aumento do número de evasões e trancamentos (Borges et al., 2017; Thompson et al., 2018; Vincent, 2019; Lei et al., 2020; Aguilar e Rauli, 2020; Diniz e Silva, 2021; Camaliente et al., 2021). Esse conjunto de fatores, pode acirrar as dificuldades de adaptação ao ambiente universitário para ambos os grupos, seja para os estudantes com TEA, os quais lidam com dificuldades relacionais e de mudanças de rotinas, seja para os estudantes com DI, no que se refere às limitações cognitivas. A prática inclusiva nas instituições de ensino superior é recente, sendo necessária a atenção ao fato de que garantir a vaga não é suficiente para o acesso de todos os estudantes aos espaços universitários, ao aprendizado dos conteúdos, à permanência qualificada e à participação nas atividades acadêmicas.

No entanto, mesmo diante desse cenário, com todos os desafios que enfrentam diariamente, os resultados mostram que, ainda assim, os estudantes com TEA e DI conseguem finalizar seus cursos no tempo esperado. Silva e Barreto (2016) defendem que a Universidade

deve ser pensada como uma organização social e deve oferecer um ensino de qualidade para todos.

Com relação à escolha dos cursos, embora não haja diferença estatisticamente significativa, os dois grupos têm preferências distintas por áreas de conhecimento (TEA – saúde e exatas e da terra; DI – sociais aplicadas). Apesar da falta de efeito significativo, esses resultados apontam em quais cursos devem ser priorizadas as ações de suporte a esses estudantes na UFMG.

Os resultados também revelam diferenças importantes na trajetória acadêmica de estudantes com TEA e DI. Os estudantes com TEA ingressam com notas mais altas no ENEM do que os estudantes com DI, demonstrando uma trajetória de aprendizagem mais adequada anterior à universidade, conseqüentemente um melhor desempenho e conclusão do ensino médio. Historicamente, o TEA foi associado à inteligência muito alta, mas atualmente, sabe-se que existe uma diversidade dentro do espectro e a maioria das pessoas com TEA apresentam inteligência na média (Hatem e Géó, 2021). Destaca-se também que os estudantes com TEA que chegam a ingressar em uma universidade pública no país, já tiveram uma trajetória estudantil de maior êxito se comparados com outras pessoas com TEA com demandas de maior nível de suporte e com estudantes com DI.

Assim, os estudantes com TEA, que ingressam nas Universidades, estão preparados, do ponto de vista intelectual. Porém, as questões referentes ao diagnóstico do TEA impactam na trajetória acadêmica desses estudantes. Os estudos apontam barreiras que os estudantes com TEA encontram nas universidades, relacionadas à compreensão de conteúdos e relações, principalmente quando envolvem abstrações, subjetividades, linguagem ambígua, organização da rotina acadêmica, relacionamentos interpessoais com colegas e professores, comunicação do diagnóstico, quadros de ansiedade, depressão e questões sensoriais (CAMALIONTE et al., 2021; AGUILAR e RAULI, 2020; THOMPSON et al., 2018).

Ainda que com bom desempenho acadêmico, muitos encontram barreiras por não se sentirem bem nas instituições de ensino em função de preconceito sofrido, pois, muitas vezes, são vistos como “estranhos”, “esquisitos” pelos demais estudantes e professores nas instituições de ensino (Goffman, 1980). Hatem e Géó (2021) acrescentam que estas situações, podem trazer marcas nas histórias desses estudantes, que ao longo dos anos, podendo gerar alterações de humor, quadros de ansiedade e dificuldades para conclusão dos cursos.

Em contrapartida, os autores (Donatti e Capellini, 2018; Bolourian et al., 2018; Camaliente et al., 2019; Silva et al., 2019; Anderson et al., 2019) sugerem alternativas para minimizar e/ou sanar essas dificuldades, tais como: desenvolvimento de um trabalho preparatório no final do ensino médio para o planejamento da transição para a Universidade, a adequação do espaço para a realização de avaliações, de acordo com as necessidades desses estudantes, a redução de situações de imprevistos que possam gerar alguma insegurança a eles, a consultoria colaborativa de ações individualizadas de suas necessidades, o uso de materiais pedagógicos adaptados às suas necessidades de ritmo e estilo de aprendizagem, os programas de mentoria por pares, a flexibilização no formato das avaliações, considerando tempo extra para a realização das provas, a aceitação de respostas orais e apoio na leitura das questões. Além disso, a formação e o acompanhamento de professores, profissionais e demais estudantes da Universidade para que não assumam posturas discriminatórias para com os estudantes com TEA e DI, contribuindo assim, para uma permanência qualificada desses estudantes.

Uma outra possibilidade para oferta de suporte a esses estudantes é o acompanhamento pelo NAI que tem por objetivo eliminar ou reduzir as barreiras na Universidade, sejam elas: instrumentais, arquitetônicas, pedagógicas e de informação para garantir o acesso, a inclusão e a participação de todos na UFMG. No entanto, este estudo identificou que a minoria dos estudantes com TEA e DI procuram esse serviço, mas a procura é maior entre os estudantes com TEA. Nessa direção, Silva e Moreira (2022) apontam que a maioria dos estudantes com TEA conhecem o Núcleo de Acessibilidade da instituição a que pertencem e aqueles que recebem o apoio adequado em tempo hábil, conseguem finalizar seus cursos pelo reconhecimento de suas necessidades e habilidades.

Nogueira e Oliver (2018) ressaltam a necessidade de ações dos Núcleos de Acessibilidade, das Instituições de Ensino Superior, considerando os processos de inclusão nas Universidades através das mudanças nos materiais didáticos, nos processos comunicacionais, nas estratégias metodológicas dos docentes para garantir a participação dos estudantes na vida universitária, favorecendo o enfrentamento de questões relacionadas à condição de saúde, à complexidade dos conflitos diante da diversidade de problemas, favorecendo assim, as perspectivas de participação e permanência na Universidade.

Por outro lado, os estudantes com DI procuram menos o NAI, o que pode estar relacionado ao medo do estigma, a crença de que não seriam tão eficazes para suas dificuldades na Universidade, além de relatos de experiências negativas do apoio recebido nesses locais ou

ainda por não reconhecerem nesses núcleos a oportunidade de suporte adequado para suas demandas (ANDERSON, CARTER e STEPHEN, 2019).

O conjunto desses fatores pode levar ao desligamento de alguns estudantes, principalmente do grupo com DI, uma vez que em comparação com o outro grupo, procuram menos o NAI e são os que mais desligam. Santos (2013) aponta que a conquista dos direitos no âmbito educacional, perpassa pela garantia do acesso às instituições de ensino, mas é necessário oferecer condições de permanecerem nesses contextos, atendendo suas reais necessidades para o processo de aprendizagem.

Tomelin et al. (2018) apontam que: “é necessário observar que o fato de o aluno estar na sala de aula não significa, necessariamente, a participação plena desse estudante no ambiente universitário e a absorção dos conteúdos propostos”. As Instituições de Ensino Superior precisam: “realizar adaptações para que a inclusão seja efetiva, mas como algumas instituições não possuem um mapeamento do ingresso e permanência desse aluno e não oferecem serviços de apoio, tornando-se assim um processo de exclusão”.

É necessário acrescentar que muitas demandas dos estudantes com TEA referem-se aos relacionamentos interpessoais, ao longo do percurso acadêmico, vivenciados em sala de aula, nos trabalhos em grupo, nas vivências no Campus. Orrú (2018) acrescenta que as especificidades e singularidades desses estudantes não são visíveis, o que pode demarcar essa condição de invisibilidade nas instituições de ensino, sendo necessário garantir a inclusão e o respeito à individualidade.

Olivati e Leite (2019) discutem as experiências acadêmicas de seis estudantes com TEA, em uma universidade pública do estado de São Paulo, no que se refere às suas necessidades no âmbito social, acadêmico e pessoal. As autoras apontam que o TEA é, muitas vezes, descrito como uma condição invisível, que acarreta isolamento e estigmatização, uma vez que essas pessoas têm dificuldades em seguirem as normas sociais. O TEA não apresenta sinais visíveis e facilmente perceptíveis, é preciso conhecer essas pessoas, atentar-se às suas reais necessidades e ir ao seu encontro, porque sua principal questão diagnóstica é na comunicação e nas suas relações (APA, 2014).

Da mesma maneira, os estudantes com DI necessitam que suas dificuldades sejam superadas com um projeto pedagógico adequado às suas reais necessidades, com a desconstrução da crença de que não conseguem aprender e o apoio nas dificuldades impostas pela deficiência (Lopes e Marquezine, 2012). Diniz e Silva (2021) mostram que a falta de adaptações metodológicas e dos conteúdos a serem aprendidos, impactam a permanência dos

estudantes com deficiência na Universidade. Além disso, os autores apontam que a burocracia dificulta a disponibilização de recursos para continuidade das adequações que possam implementar as políticas inclusivas.

De acordo com Moreira (2004): “abrir espaços para refletir sobre as barreiras – sejam arquitetônicas, sejam atitudinais, sejam ainda materiais – é uma forma de romper com o imobilismo e apresentar caminhos mais inclusivos e justos na universidade”.

Nesta direção, Borges e colaboradores (2017), colocam que a acessibilidade, no ensino superior, perpassa pela construção de atitudes políticas, sociais, econômicas e culturais que favoreçam o reconhecimento da educação, como parte dos problemas sociais a serem superados.

Alguns estudos sugerem que as universidades, por meio de ações que envolvam toda a comunidade acadêmica, sejam um importante auxílio para redução de situações preconceituosas e estigmatizantes (Ciantelli e Leite, 2016; Cox et al., 2017). As mudanças no ambiente acadêmico precisam envolver as adaptações curriculares, as estruturas arquitetônicas e administrativas para garantir a permanência desses estudantes com deficiência (Aguilar e Rauli, 2020). É muito importante garantir o direito de ingressarem e concluírem o ensino superior para terem condições de melhores oportunidades de emprego como qualquer outra pessoa.

Santos e Freire (2022) apontam que a acessibilidade de estudantes e demais membros da Universidade, que tenham algum tipo de deficiência, precisa atingir dimensões arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e comunicacionais para o acesso pleno à Universidade, sobretudo, ressignificando o espaço social das instituições de ensino superior. Prado e Feitosa (2020) sugerem cursos de formação para docentes na área de educação especial. No entanto, essa formação, não deve ser somente uma responsabilidade de docentes e do NAI, e sim o compromisso de todos.

Desta forma, as ações, para garantir a inclusão desses estudantes na Universidade, precisam continuar para garantir a permanência de todos, além da necessidade de uma rede de suporte com garantias de continuarem os estudos e concluírem com êxito seus cursos, estabelecendo atendimentos que vão ao encontro das suas reais necessidades e possam contribuir com cada um (LARA, SEBATIÁN-HEREDERO, 2020).

Com o reconhecimento legal dos direitos das pessoas com TEA e através das políticas afirmativas para que esses estudantes possam ingressar nas universidades, mostra-se urgente a mudança de ações estruturais e pedagógicas, nessas instituições de ensino, a fim de

contemplarem as reais necessidades de todos os estudantes com deficiência, possibilitando-os permanecerem nesses espaços, aprenderem os conteúdos necessários, relacionarem-se com docentes e demais colegas, concluindo assim, seus estudos para maiores possibilidades profissionais em suas vidas.

Diante do número reduzido de estudos acerca de adultos com TEA no ensino superior no Brasil e da condição de invisibilidade em que se encontram na sociedade, sugere-se estudos quantitativos e qualitativos com vistas à construção de políticas que levem à garantia dos direitos e de práticas inclusivas desses estudantes, contribuindo assim para o acesso e a permanência qualificada no ensino superior e o devido suporte para o ingresso no mercado de trabalho de forma digna, inclusiva e cidadã.

### **Considerações Finais**

O ingresso no ensino superior acarreta aos jovens inúmeras mudanças e desafios, especialmente àqueles com deficiência, uma vez que, historicamente, vivenciaram e ainda vivem em contextos discriminatórios, assistencialistas e pouco favoráveis à sua permanência e conclusão dos estudos. Os resultados mostraram que foi possível finalizar o curso, no tempo esperado, porém com pouca procura pelos serviços de apoio e sem saber as reais necessidades desses jovens. Ao separar as trajetórias acadêmicas de estudantes com TEA e DI possibilitou-se compreender os percursos desses dois grupos distintamente, contribuindo para identificá-los desde o acesso à permanência qualificada de ambos os grupos. Torna-se urgente aprofundar-se nessa temática e compreender suas trajetórias acadêmicas para garantir condições igualitárias de permanência na Universidade para estudantes com TEA e DI.

### **Referências**

AGUILAR, C.P.C.; RAULI, P.F. **Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior.** Revista Educação Especial, v. 33, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12 set. 2021.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION (AOTA). In Occupation Performance of occupations as the result of choice, motivation and meaning within a supportive context. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 74, set. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Transtornos Mentais-DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDERSON, A.H.; CARTER, M.; STEPHENSON, J. **An On-Line Survey of University Students with Autism Spectrum Disorder in Australia and New Zealand: Characteristics, Support Satisfaction, and Advocacy**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2019.

BOLOURIAN, Y.; ZEEDYK, S.M.; BLACHER, J. **Autism and the University Experience: Narratives from Students with Neurodevelopmental Disorders**. Journal of Autism Development Disorders, 48, 3330-3343, 2018.

BORGES, M. L. *et al.* **Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior**. Revista Portuguesa de Educação, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/ DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.409. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o §3º do art. 98 da Lei nº8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 15 maio De 2021.

BRASIL. Lei nº13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 07/07/2015, p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 14 maio 2021.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro**. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 57, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324704749\\_Políticas\\_de\\_acoes\\_afirmativas\\_pessoas\\_com\\_deficiencia\\_e\\_o\\_reconhecimento\\_das\\_identidades\\_e\\_diferencas\\_no\\_ensino\\_superior\\_brasileiro](https://www.researchgate.net/publication/324704749_Políticas_de_acoes_afirmativas_pessoas_com_deficiencia_e_o_reconhecimento_das_identidades_e_diferencas_no_ensino_superior_brasileiro). Acesso em: maio de 2021.

CAMALIONTE, D. O.; KONDO, L.; ROCHA, A. N. D. C. **Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira**. Revista de Educação Especial, v. 34, Santa Maria, 2021.

CIANTELLI, A.P.C.; LEITE, L.P. **Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras.** Rev. Bras. Educ. Esp., v. 22, n. 3, p. 413-428, set., Marília, 2016.

COX, B.; BRADLEY, E. **College Experiences for Students With Autism Spectrum Disorder: Personal Identify, Public Disclosure and Institutional Support.** Journal of College Student Development, v. 58, n. 1, p. 71-87, 2017.

DINIZ, E. P.S.; SILVA, A. M. **Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul.** Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2021, v. 27. Disponível em: Epub 23 Jul 2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>

DONATI, G.C.F.; CAPELLINI, V.L.M.F. **Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1459-1470, set., 2018.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1980.

GUIMARÃES, M.C.A. **Trajetórias escolares de pessoa com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018: da educação básica ao ingresso por cotas na UFMG.** Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

HAKANSSON, C.; EKLUND, M.; LIDFELDT, J.; NERBRAND, C.; SAMSIOE, G.; NILSSON, P.M. **Well-being and occupational roles among Middle-aged Woman.** Work, v. 24, p. 341-351, 2005.

HATEM, A.; GEO, L. Autismo na idade adulta. In: CARDOSO, A.A.; NOGUEIRA, M.L.M. **Atenção interdisciplinar ao autismo.** Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/36155-ibge-trabalha-para-reduzir-taxa-de-recusa-e-finalizar-censo-2022>. Acesso em 31 jan. 2023.

JANUARIO, G.O. **O Direito à Educação no Ensino Superior de Pessoas com Deficiências.** Rev. Educ. Inter. Educ. Sup., v. 5, p. 1-26, Campinas, 2019. Acesso em: 06 set. 2021.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa INCLUIR.** Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1137-1164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14337>. Acesso em: 06 set. 2021.

LOPES, E. MARQUEZINE, M. C. **Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores.** Rev. Bras. Ed. Esp., v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul-Set, 2012. Acesso em: 06 set. 2021.

MARTINS-FILHO, P.R.; ARAÚJO, B.C.L. Evidências científicas sobre o autismo: o que sabemos até hoje? In: CARDOSO, A.A.; NOGUEIRA, M.L.M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2021.

MOREIRA, L.C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Teses (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F.G.; SILVEIRA, A.M. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 8, p. 2549-2558, 2015.

NOGUEIRA, L.F.Z.; OLIVER, F.C. **Núcleos de Acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, 2018.

OLIVATI, A.G.; LEITE, L.P. **Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtorno do Espectro Autista: uma análise interpretativa de relatos**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 729-746, out-dez, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

ORRU, S.E. **Alunos com Síndrome de Asperger: o intérprete de enunciados e o acesso à educação superior**. *Revista Educação em Perspectiva*, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7068> Acesso em: set. 2021.

PLETSCH, M. D; LEITE, L.P. **Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro**. *Educar em Revista*, v. 33, n. 3, p. 87-106, 2017. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2018/03/PLETSCH-E-LEITE-2017.pdf>. Acesso em maio de 2021.

PRADO, C. C.; FEITOSA, T. F. **A interferência da modulação da voz na aprendizagem de universitários cegos**. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39149/html>. Acesso em maio de 2020.

SANTOS, J.B. **Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2013.

SANTOS, S.M.; FREIRE, R.C. **Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB**. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, p. 260-280, jul. 2022.

SILVA, S. C.; SCHNEIDER, D. R.; NUERNBERG, A. H. **Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior**. *Revista de Educação Especial*, v. 32, 2019.

SILVA, V.C.; MOREIRA, L.C. **O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras**. *Revista de Educação Especial*, v. 35, 2022.

THOMPSON, C. *et al.* **A realist evaluation of peer mentoring support for university students with autism.** *British Journal of Special Education*, v. 25, n. 4, 2018.

TOMELIN, K.; DIAS, A.P.; SANCHEZ, C.; PERES, J.; CARVALHO, S. **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente.** *Revista Psicopedagogia*, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/11.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

TOOR, N.; HANLEY, T.; HEBRON, J. **The facilitators, obstacles and needs of individuals with autism spectrum conditions accessing further and higher education: a systematic review.** *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, v. 26, n. 2, p. 166-190, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Editais do Processo Seletivo para Acesso dos Candidatos Selecionados pelo SISU.** Disponível em: [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br). Acesso em: 20 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **NAI: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.** Disponível em: <https://www.ufmg.br/nai/>. Acesso em: 20 maio 2021.

VAN PETTEN, A.; ROCHA, T.; BORGES, A. **Política de Cotas na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise do perfil dos alunos com deficiência.** *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 5, n. 1, p. 127-140, 2018.

## 5 CONCLUSÃO

Neste percurso da pesquisa, foi possível compreender as trajetórias acadêmicas de estudantes com TEA e DI, a partir de dados secundários, que provocaram reflexões importantes relacionadas à inclusão desses estudantes no ensino superior, em diálogo com os avanços na criação de leis e políticas para a garantia de acesso e sua implementação na prática, diante das limitações que se apresentam dificultando a participação, permanência e conclusão do curso.

Eles encontram barreiras atitudinais por parte de colegas e professores que desconhecem a condição de saúde; pedagógicas no formato dos trabalhos, provas, com limitações, na direção de romperem com práticas homogêneas, sem garantias de um suporte necessário às suas reais necessidades. Os serviços de apoio oferecidos, por vezes, não vão ao encontro desses estudantes e estes não o fazem, em sua maioria, por não quererem revelar o diagnóstico, temendo preconceito por parte das instituições de ensino.

No Brasil, as práticas inclusivas, no ensino superior, avançam lentamente e mostra-se urgente novas pesquisas nessa área, para contribuir com as mudanças, na prática, da vida

acadêmica desses estudantes que é desconfortante, excludente e a conclusão dos estudos torna-se um grande sofrimento, podendo gerar quadros de ansiedade e depressão.

Os resultados mostraram ainda, poucas publicações nacionais acerca da inclusão de estudantes com TEA e DI nas instituições de ensino superior, nenhum estudo comparativo das trajetórias acadêmicas desses estudantes foi encontrado e é necessário maiores investimentos de pesquisa na área para dar visibilidade a esses estudantes, para que esse direito não lhes seja negado, mas sobretudo, que reverbera em políticas públicas e práticas inclusivas que possibilitem a permanência nos cursos, a aprendizagem dos conteúdos adequados às suas necessidades e a oportunidade de ingressarem no mercado de trabalho para um futuro promissor.

As instituições de ensino precisam estar preparadas e aptas a receberem os diferentes estudantes e atendê-los, garantindo o conhecimento, o respeito à diversidade e as possibilidades advindas do conhecimento técnico adquirido nos cursos e nas relações estabelecidas no campus, nas salas de aula, nos espaços comuns, culturais e de transportes.

A trajetória de vida e acadêmica desses estudantes com TEA e DI é marcada por lutas, desafios, sofrimentos, superações por viverem em uma sociedade que precisa evoluir e superar o modelo médico de deficiência para colocar em prática o modelo social, compreendendo que existem diversas formas, jeitos e possibilidades de existência. Essa mudança de pensamento e de novas práticas precisa ser absorvido por todos para estarmos aptos a convivermos em condições mais justas e igualitárias para todos, tanto na saúde, na educação, na cultura, no esporte e no lazer favorecendo um cotidiano significativo e potente.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, C.P.C.; RAULI, P.F. **Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior.** Revista Educação Especial, v. 33, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12 set. 2021.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Transtornos Mentais-DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION (AOTA). **Occupational therapy practice framework: Domain and process.** 3 ed. American Journal of Occupational Therapy, v. 68, Suppl. 1, p. S1-S48, 2014.
- ANDERSON, A. H.; STEPHENSON, J.; CARTER, M. **A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education.** Research in Autism Spectrum Disorders, v. 39, p. 33 – 53, 2017.
- ANDERSON, A.H.; CARTER, M.; STEPHENSON, J. **An On-Line Survey of University Students with Autism Spectrum Disorder in Australia and New Zealand: Characteristics, Support Satisfaction, and Advocacy.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 2019.
- ARAUJO, L. Diagnóstico do Espectro do Autismo. In: CARDOSO, A.A.; NOGUEIRA, M.L.M. **Atenção interdisciplinar ao autismo.** Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2021.
- ARAUJO, L. **Viagem nossa de cada dia: o direito à educação superior e os desafios de permanência.** Interfaces da Educação, v. 10, n. 28, p. 189-213, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3221/2935>. Acesso em: 31 mai. 2021.
- BORGES, M. L. *et al.* **Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior.** Revista Portuguesa de Educação, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília/ DF, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.409. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,** para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em 31 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o §3º do art. 98 da Lei nº8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2013b.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 07/07/2015, p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.861 de 18 de julho de 2019. **Altera a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 para incluir as especificidades do TEA nos Censos Demográficos**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13861.htm). Acesso em: 14 maio 2021.

BOLOURIAN, Y.; ZEEDYK, S.M.; BLACHER, J. **Autism and the University Experience: Narratives from Students with Neurodevelopmental Disorders**. Journal of Autism Development Disorders, 48, 3330-3343, 2018.

BUSISIWE, L.N.; SHAIKH, K.T.; AMES, M.E.; McMORRIS, C.A.; BEBKO, J.M. **Social Support in Postsecondary Students with Autism Spectrum Disorders**. International Journal of Mental Health and Addiction, v. 17, p. 573-584, 2019.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro**. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 57, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324704749\\_Políticas\\_de\\_acoes\\_afirmativas\\_pessoas\\_com\\_deficiencia\\_e\\_o\\_reconhecimento\\_das\\_identidades\\_e\\_diferencas\\_no\\_ensino\\_superior\\_brasileiro](https://www.researchgate.net/publication/324704749_Políticas_de_acoes_afirmativas_pessoas_com_deficiencia_e_o_reconhecimento_das_identidades_e_diferencas_no_ensino_superior_brasileiro). Acesso em: maio de 2021.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. **O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão**. Revista Educ. Real., v.45, n.4, Porto Alegre, 2020.

CAMALIONTE, D. O.; KONDO, L.; ROCHA, A. N. D. C. **Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira**. Revista de Educação Especial, v. 34, Santa Maria, 2021.

CARDOSO, A.A.; NOGUEIRA, M.L.M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2021.

CIANTELLI, A.P.C.; LEITE, L.P. **Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras.** Rev. Bras. Educ. Esp., v. 22, n. 3, p. 413-428, set., Marília, 2016.

COX, B.; BRADLEY, E. **College Experiences for Students With Autism Spectrum Disorder: Personal Identify, Public Disclosure and Institutional Support.** Journal of College Student Development, v. 58, n. 1, p. 71-87, 2017.

DINIZ, E. P.S.; SILVA, A. M. **Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul.** Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2021, v. 27. Disponível em: Epub 23 Jul 2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>

DONATI, G.C.F.; CAPELLINI, V.L.M.F. **Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1459-1470, set., 2018.

DRUMMOND, A. F. Fundamentos da Terapia Ocupacional. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. **Terapia Ocupacional: Fundamentação e Prática.** Guanabara Koogan, 2007; cap. 2, p. 10-16.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1980.

HAKANSSON, C.; EKLUND, M.; LIDFELDT, J.; NERBRAND, C.; SAMSIOE, G.; NILSSON, P.M. **Well-being and occupational roles among Middle-aged Woman.** Work, v. 24, p. 341-351, 2005.

HATEM, A.; GEO, L. Autismo na idade adulta. In: CARDOSO, A.A.; NOGUEIRA, M.L.M. **Atenção interdisciplinar ao autismo.** Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/36155-ibge-trabalha-para-reduzir-taxa-de-recusa-e-finalizar-censo-2022>. Acesso em 31 jan. 2023.

JANUARIO, G.O. **O Direito à Educação no Ensino Superior de Pessoas com Deficiências.** Rev. Educ. Inter. Educ. Sup., v. 5, p. 1-26, Campinas, 2019. Acesso em: 06 set. 2021.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa INCLUIR.** Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1137-1164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.flcar.unesp.br/rpge/article/view/14337>. Acesso em: 06 set. 2021.

LEI, J.; CALLEY, S.; BROSANAN, M.; ASHWIN, C.; RUSSEL, A. **Evaluation of a Transition to University Programme for Students with Autism Spectrum Disorder**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 50, p. 2397-2411, 2020.

MAHAN, L.K.; STUM, S.E.; RAYMOND, J.L. **Alimentos, nutrição e dietoterapia**. 13° ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, 1227p.

MARTINS-FILHO, P.R.; ARAÚJO, B.C.L. Evidências científicas sobre o autismo: o que sabemos até hoje? In: CARDOSO, A.A.; NOGUEIRA, M.L.M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2021.

MORALES, P. C. M. et al. **Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. Revista Sustinere, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 73-95, jan-jun, 2019.

MOREIRA, L.C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Teses (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOUSSINHO, R.; CAMARA, A.; GIKOVATE, C. **Quem canta, seus males espantam: um ensaio sobre autismo, cegueira, canto, inclusão, superação e sucesso**. Rev. de Psicopedagogia, v. 33, n. 101, p. 196-205, 2016.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F.G.; SILVEIRA, A.M. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 20, n. 8, p. 2549-2558, 2015.

NOGUEIRA, L.F.Z.; OLIVER, F.C. **Núcleos de Acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, 2018.

NOGUEIRA, M.L.M.; BATISTA, C.B.; MOULIN, M.S.; SILVA, J.S. **Transtorno do Espectro do Autismo em Minas Gerais: Panorama da Formação Médica**. Revista de Educação Especial Santa Maria, v. 35, p. 1-21, 2022.

NGUYEN, L.; JACK, S.; KETELAAR, M.; REZZE, B.D.; SOPER, A.K.; GORTER, J.W. **Understanding the essential components and experiences of youth with autism spectrum disorders in peer mentorship programmes during the transition to adulthood: a qualitative meta-ethnography**. Child Care Health Dev., v. 46, p. 667-681, 2019.

OLIVEIRA, A.F. T.; ABREU, T.F. **A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)**. Revista Diálogos e Perspectivas em educação especial, v. 6, n. 2, p. 69-86, 2019. Disponível em: <https://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8897>. Acesso em: 06 set., 2021.

OLIVATI, A.G.; LEITE, L.P. **Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtorno do Espectro Autista: uma análise interpretativa de relatos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 4, p. 729-746, out-dez, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

ORRU, S.E. **Alunos com Síndrome de Asperger: o intérprete de enunciados e o acesso à educação superior**. Revista Educação em Perspectiva, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7068> Acesso em: set. 2021.

PLETSCH, M. D; LEITE, L.P. **Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro**. Educar em Revista, v. 33, n. 3, p. 87-106, 2017. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2018/03/PLETSCH-E-LEITE-2017.pdf>. Acesso em maio de 2021.

PRADO, C. C.; FEITOSA, T. F. **A interferência da modulação da voz na aprendizagem de universitários cegos**. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39149/html>. Acesso em maio de 2020.

REIS, C. História do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na perspectiva de políticas públicas no Brasil. In: CARDOSO, A.A.; NOGUEIRA, M.L.M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2021.

ROCHA, B.R.; SOUZA, V.L.M.; SANTOS, A.P.R.; TEODORO, D.C.; FABIANO, M.A. **Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo**. Revista Educação em Foco, p. 140-153, ed. 9, 2018. Disponível em: <https://revistaonline.unifia.edu.br>. Acesso em: set. 2021.

SANTOS, W.F.; SANTANA, V.S.; DIAS, L.S.S.; TEIXEIRA, C.M.A.; PONDE, M.P. **A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior**. Revista Entre ideias, v. 9, n. 3, p. 51-66, set/dez., 2020.

SANTOS, S.M.; FREIRE, R.C. **Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, p. 260-280, jul. 2022.

SANTOS, J.B. **Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2013.

SILVA, S. C.; SCHNEIDER, D. R.; NUERNBERG, A. H. **Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior**. Revista de Educação Especial, v. 32, 2019.

SILVA, V.C.; MOREIRA, L.C. **O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras**. Revista de Educação Especial, v. 35, 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em:

[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/Ped.\\_Desenvolvimento\\_-\\_21775b-MO\\_-\\_Transtorno\\_do\\_Espectro\\_do\\_Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf). Acesso em: 14 maio 2021.

THOMPSON, C. *et al.* **A realist evaluation of peer mentoring support for university students with autism.** *British Journal of Special Education*, v. 25, n. 4, 2018.

TOMELIN, K.; DIAS, A.P.; SANCHEZ, C.; PERES, J.; CARVALHO, S. **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente.** *Revista Psicopedagogia*, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/11.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

TOOR, N.; HANLEY, T.; HEBRON, J. **The facilitators, obstacles and needs of individuals with autism spectrum conditions accessing further and higher education: a systematic review.** *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, v. 26, n. 2, p. 166-190, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Editais do Processo Seletivo para Acesso dos Candidatos Selecionados pelo SISU.** Disponível em: [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br). Acesso em: 20 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **NAI: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.** Disponível em: <https://www.ufmg.br/nai/>. Acesso em: 20 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Normas Acadêmicas.** Resolução Complementar nº 1/2018, de 20 de fevereiro de 2018.

VAN PETTEN, A.; ROCHA, T.; BORGES, A. **Política de Cotas na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise do perfil dos alunos com deficiência.** *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 5, n. 1, p. 127-140, 2018.

VINCENT, J. **It's the fear of the unknown: transition from higher education for Young autistic adults.** *Autism*, p. 1-11, 2019.

## ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Perfil dos alunos com deficiência ingressantes nos cursos de graduação e pós-graduação em uma instituição de ensino superior e sua trajetória acadêmica: uma análise de dados secundários

**Pesquisador:** Adriana Maria Valladão Novais Van Petten

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 35465120.8.0000.5149

**Instituição Proponente:** PRO REITORIA DE PESQUISA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.329.462

**Apresentação do Projeto:**

De acordo com os documentos apresentados, o projeto propõe um estudo longitudinal para acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos com deficiência desde seu ingresso na UFMG até a conclusão de seu curso.

O universo da pesquisa será composto por todos os alunos que indicaram ter algum tipo de deficiência, ingressantes por ampla concorrência ou reserva de vagas, nos cursos de graduação e pós-graduação da UFMG, a partir de 2018, ano de implementação da reserva de vagas na graduação e na pós-graduação. A base de informações será composta por dados secundários do período elencado para estudo, provenientes do sistema acadêmico da graduação e pós-graduação, bem como do armazém de dados da UFMG.

A pesquisadora menciona que o uso desta base de informações foi autorizado pela Profa. Sandra Regina Goulart Almeida, Reitora da UFMG, conforme documento anexo ao projeto. Por se tratar de pesquisa com utilização de dados secundários, não há necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, no entanto, serão observadas e asseguradas a confidencialidade, privacidade e os princípios éticos que regem a utilização das informações.

O banco de dados para análise será composto por variáveis relacionadas à forma de ingresso, nota no processo seletivo, curso, número de disciplinas matriculadas por semestre, nota semestral

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 4.329.462

global, trancamento, reprovação, abandono, infrequência, exclusão, tempo de integralização, afastamento, regime especial, tipo de deficiência, idade, escola de origem, informações sociodemográficas, familiares, idade de conclusão do curso básico, idade de ingresso, prazo de defesa de dissertação e tese, sexo, recursos utilizados, entre outras.

**Objetivo da Pesquisa:**

- Conhecer, refletir e analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na UFMG;
- Conhecer o perfil dos alunos com deficiência, ingressantes por ampla concorrência e reserva de vagas, matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UFMG;
- Acompanhar a trajetória dos estudantes com deficiência desde o seu ingresso até a conclusão de seu curso;
- Acompanhar o percurso e o desempenho dos alunos com deficiência em seus cursos;
- Fazer um diagnóstico da situação acadêmica dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UFMG;
- Identificar os eventos adversos e as situações de risco que podem impedir a realização de seus direitos, contribuindo para o desestímulo e evasão;
- Analisar as implicações do ingresso desse público na reorganização institucional.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Este estudo não oferece risco direto aos participantes da pesquisa, considerando que os dados coletados fazem parte de banco de dados secundários. No entanto, serão observadas e asseguradas a confidencialidade, privacidade e os princípios éticos que regem a utilização de qualquer informação de pesquisa.

**Benefícios:** Esse estudo não apresentará benefícios específicos para a população pesquisada em si, contudo pode subsidiar a produção de relatórios que fundamentem os processos de elaboração e aprimoramento das políticas de inclusão da e na instituição, bem como gerar informações que auxiliem o aprimoramento das políticas públicas educacionais voltadas para este público.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

De acordo com a pesquisadora, o projeto apresenta relevância social e acadêmica e poderá oferecer um mapeamento sobre a inclusão de pessoas com deficiência na instituição, bem como

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 4.329.462

identificar tendências e perspectivas desse processo. Os resultados poderão contribuir os processos de elaboração e aperfeiçoamento das políticas de inclusão da e na UFMG.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresenta o pedido de dispensa de TCLE, argumentando que o estudo será feito a partir de análise de banco de dados secundários (sistema acadêmico de graduação e pós graduação da instituição). Registra-se, no entanto, que serão observadas e asseguradas a confidencialidade, privacidade e os princípios éticos que regem a utilização das informações, conforme previsto nas Resoluções pertinentes. Apresentou a Carta de Anuência da Instituição e o TCUD.

**Recomendações:**

- De acordo com a Resolução 466/2012 toda pesquisa oferece risco aos participantes. Sugere-se que a pesquisadora apresente os possíveis riscos, apontando a possibilidade de ocorrer alguma situação desfavorável e como pode ser minimizá-la. Por exemplo: pode ocorrer quebra de sigilo, mas que a partir da metodologia de coleta e análise dos dados apresentada, é possível minimizar este provável risco da identidade dos participantes não será revelada. A pesquisadora inclusive apresenta no projeto que “o departamento de Terapia Ocupacional oferece infraestrutura necessária para coleta e análise dos dados, software específico, computador, bem como sala específica para reuniões da equipe envolvida no projeto”.

- É imprescindível que haja o resguardo do sigilo e anonimato através da coleta no banco de dados do sistema, de forma a impossibilitar o rastreamento individual do participante. Sugere-se atenção especial à pós-graduação, uma vez que o número de alunos na pós-graduação, em particular, é pequeno, o que pode facilitar a identificação dos participantes.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Na condição de se atender as recomendações deste Comitê, aprova-se o projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.329.462

notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1541472.pdf	14/07/2020 10:40:01		Aceito
Outros	TCUD.pdf	14/07/2020 10:39:26	Adriana Maria Valladão Novais Van Petten	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Camara_Departamental.pdf	22/04/2020 13:30:09	Adriana Maria Valladão Novais Van Petten	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia_Reitoria.pdf	22/04/2020 13:29:16	Adriana Maria Valladão Novais Van Petten	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativa_dispenza_TCLE.pdf	22/04/2020 13:28:10	Adriana Maria Valladão Novais Van Petten	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/04/2020 13:27:05	Adriana Maria Valladão Novais Van Petten	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_assinaturas.pdf	22/04/2020 09:51:47	Adriana Maria Valladão Novais Van Petten	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 08 de Outubro de 2020

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Crissia Carem Paiva Fontainha**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br