



PERCEÇÃO DE PROFESSORES SOBRE ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR

TEACHERS' PERCEPTION ON ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH AUTISM IN HIGHER EDUCATION

Solange Cristina da Silva*
Daniela Ribeiro Schneider**

RESUMO: No cenário brasileiro a entrada de pessoas com deficiência no ensino superior é uma realidade cada vez mais presente, trazendo desafios para o projeto pedagógico das universidades. Este artigo analisa as condições de acessibilidade de estudantes autistas no ensino superior a partir da percepção de professores(as). O estudo de caráter qualitativo tem delineamento exploratório-descritivo, com a utilização de um questionário misto *online* como técnica de coleta de informações, com questões abertas e fechadas. Participaram dez professores(as) de estudantes autistas matriculados em suas disciplinas de graduação. Utilizou-se de estatística descritiva para a análise das questões fechadas e análise de conteúdo para as abertas. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se apoiou nos Estudos sobre Deficiência (Disability Studies), mais especificamente nos Estudos sobre Deficiência na Educação (ESDE) e na segunda geração do Modelo Social da Deficiência, bem como no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Os resultados evidenciaram que as ações dos docentes voltadas à acessibilidade para os estudantes autistas se centram mais na dimensão metodológica do que na atitudinal. Destacam a importância do diagnóstico e a tendência de tê-lo como determinante da ação pedagógica. Denunciam as condições imposta pelas IES, como o número alto de estudantes por turma e as demandas cotidianas na instituição, os quais dificultam o trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade; Autismo; Ensino superior; Professores.

ABSTRACT: The admittance of people with deficiency in higher education in Brazil is on the increase, featuring challenges for its pedagogical project. The accessibility conditions of students with autism in higher education from the professors' perception are analyzed. Current qualitative, exploratory and descriptive analysis comprises an on-line mixed questionnaire as technique for data retrieval, with open and closed questions. Ten university professors teaching autistic undergraduate students participated. Descriptive statistics were employed to analyze closed questions and content analysis for the open ones. From the theoretical point of view, research was based on Disability Studies, especially Disability Studies in Education and on second generation Disability Social Model and Universal Design for Learning. Results revealed that teachers' activities on accessibility for students with autism concentrate more on the methodological dimension than on the attitude stance. The importance of diagnosis and its determining for pedagogical activities should be underscored. One should denounce conditions imposed by higher education, such as the number of students per class and daily demands by the institutions, which make difficult the teaching process.

KEY WORDS: Accessibility; Autism; Higher education; Professors.

INTRODUÇÃO

A inclusão no ensino superior, como preceito legal, se fortalece cada vez mais com a inserção progressiva dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino. Esse processo traz a exigência da acessibilidade tanto no que se refere ao ingresso quanto à permanência desses estudantes. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerado como deficiência para efeitos legais, também demanda (de) acessibilidade. O TEA, mencionado neste texto como autismo/autista, é compreendido como um distúrbio neurológico, presente desde a infância, com prejuízos na comu-

* Doutora em Psicologia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil.

** Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo (SP); Professora titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil.

nicação e interação social, ocasionando comportamentos restritos e/ou repetitivos (APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Outra compreensão do autismo, contrapondo à visão da perspectiva do modelo médico, é trazida pelo movimento da neurodiversidade, no qual o autismo é concebido como uma diferença neurológica parte da condição humana (Ortega, 2009). Essa concepção, a qual vai ao encontro dos Estudos sobre Deficiência, dará o embasamento teórico para a pesquisa. A acessibilidade é compreendida como a eliminação dos obstáculos e barreiras de todos os tipos, e possibilita condição para o cumprimento do direito à participação, sem restrição ou dificuldade de acesso em qualquer âmbito, de forma igualitária, numa proposição de acesso a todos.

A acessibilidade dos estudantes autistas no ensino superior permeia estudos de diversos pesquisadores (ANDERSON, STEPHENSON, & CARTER, 2017; GELBAR, SMITH, & REICHOW, 2014; TOOR, HANLEY, & HEBRON, 2016), os quais embasaram as discussões presentes nessa pesquisa. Considera-se que abordar a perspectiva dos professores sobre a acessibilidade dos estudantes autistas no ensino superior é fundamental ao se considerar sua importância no processo de inclusão desses estudantes no espaço acadêmico. Deste modo, essa pesquisa busca contribuir para uma reflexão dos professores sobre suas práticas e estimular a implementação de alternativas pedagógicas inclusivas, bem como fomento de políticas públicas de acessibilidade nesse contexto.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com desenho exploratório descritivo. Tem como objetivo investigar a compreensão dos professores sobre as condições de acessibilidade para estudantes autistas no ensino superior. Dez Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais e estaduais aceitaram participar da pesquisa. Todavia, apenas dez professores das referidas IES preencheram os critérios de inclusão, sendo oito da região Sul e dois do Centro-oeste, os quais serão identificados (as) com nomes fictícios (nome de estrelas), para preservar seu anonimato.

O número reduzido da amostra aparece como uma limitação, dificultando a generalização. Os critérios de inclusão na pesquisa foram: ser professor (a) da IES participante da pesquisa e ter no momento da pesquisa ou anteriormente estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua disciplina de graduação.

Os contatos com os professores (as) participantes foram feitos por intermédio das IES. Sendo assim, os núcleos de acessibilidade (ou setor similar) das IES participantes ficaram responsáveis pela divulgação e mediação para adesão à pesquisa junto aos professores de estudantes com autismo. Complementarmente, foram feitos pelos pesquisadores convites para participação a todos (as) professores (as) que tinham e-mails disponíveis nos sites das IES participantes, totalizando 610 e-mails.

A técnica de coleta de informações utilizada foi um questionário online, composto de questões fechadas e abertas. O questionário foi elaborado com base em três revisões sistemáticas que abordam a temática “Estudante com TEA no Ensino Superior” (ANDERSON *et. al.*, 2017; GELBAR *et. al.*, 2014; TOOR *et. al.*, 2016) e contou com a validação de juízes de conteúdo e teste piloto.

O link para acesso ao questionário foi encaminhado aos núcleos de acessibilidade (ou setor similar) das instituições convidadas juntamente com o convite a ser divulgado aos professores, informações e vídeo de apresentação da pesquisa. O acesso ao questionário online (*online*) ficou aberto por cinco meses. Esclarece-se aqui que, que esta pesquisa, como integrante da pesquisa doutoral “Acessibilidade para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior” cumpriu os preceitos éticos preconizados pela resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética de uma Universidade pública situada no Estado de Santa Catarina, com o CAAE n.º 90168618.9.0000.012.

A análise das informações coletadas pelo questionário contou com o uso do software Atlas.Ti 8.1, para maior rigor aos resultados e para auxílio na realização da análise de conteúdo (RUIZ-OLABUÉNAGA, 2012)

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados se apresentam na seguinte sequência: caracterização dos partícipes da pesquisa, caracterização dos estudantes autistas mencionados pelos professores, perspectiva sobre os serviços oferecidos pela IES e categorias de análise das informações coletadas.

Dos dez professores partícipes, um é pessoa com deficiência (com Transtorno do Espectro Autista). Todavia, a maioria (n=7) possui experiência com pessoa com deficiência que varia de 1 a 15 anos. Todos têm mais de cinco anos de docência e apenas dois fizeram cursos relacionados à temática da deficiência. Os partícipes variam em idade (de 35 a 58 anos), sexo (02 do sexo masculino e 08 do feminino) e formação (01 com pós-doutorado, 07 com doutorado e 2 com mestrado).

Em relação aos estudantes com TEA matriculados na disciplina dos partícipes em algum momento de sua trajetória acadêmica e mencionados por estes na pesquisa, seis são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Os cursos que os estudantes estavam matriculados são variados (Ciência da Computação, Biblioteconomia, Pedagogia, Design, Arquivologia, Educação Física e Letras), sendo que apenas um está em curso na modalidade a distância.

É importante esclarecer que os partícipes da pesquisa são docentes que responderam aos questionários voluntariamente, o que se pode pressupor que, minimamente, esses professores possuem alguma relação e pré-disposição frente à inclusão. Nos registros dos partícipes fica evidente que as ações – tanto das IES quanto dos professores e dos estudantes – podem ser barreiras ou facilitadores à acessibilidade para o estudante autista em seu processo acadêmico. É notório um esforço dos professores no sentido de possibilitar a acessibilidade. Todavia, há um sentimento de despreparo pelos professores e falta de apoio das IES.

Os professores que participaram da pesquisa apontaram diversas situações em que percebem que podem ampliar ou obstaculizar a participação de estudantes autistas no ensino superior. Assim, as categorias que emergiram a partir dos registros foram no tocante às barreiras e facilitadores à acessibilidade: a) ações das IES; b) ações dos professores; c) condições psicossociais e educacionais dos estudantes.

A) AÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As estratégias de apoio oferecidas pelas IES interferem na prática pedagógica e acessibilidade para os estudantes autistas. Dessas estratégias, a maioria dos professores/as (n=6) considera como adequadas no seu oferecimento pelas IES o atendimento psicológico, bem como o oferecimento de tutoria/estagiário ou bolsista para dar apoio ao estudante (n=5). Todavia, algumas delas ainda são consideradas frágeis pela maioria (n=6), como a oferta de materiais pedagógicos que estejam adequados ao estilo de aprendizagem do estudante autista e a adequação no currículo para atender as necessidades desses estudantes (n=5).

Verifica-se, assim, que na percepção dos professores há ausência ou fragilidade na oferta de alguns requisitos mínimos de acessibilidade, o que se caracteriza como uma barreira que pode inviabilizar o processo de participação, tais como o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o sucesso do estudante autista no espaço acadêmico. Há algumas especificidades da experiência possibilitada pela condição do autismo, por exemplo, hipersensibilidade sensorial, dificuldade para abstração, dificuldade na interação social, dentre outras. Essas especificidades exigem algumas adequações no espaço acadêmico, a exemplo do tempo estendido para a realização de tarefas avaliativas, apresentação do conteúdo de forma clara e objetiva, sem abstrações etc. As especificidades não são limitadoras da aprendizagem, mas na relação com o contexto social inadequado pode se tornar uma barreira para a acessibilidade e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Como apresentado por Anderson; Stephenson; Carter (2017); Gelbar; Smith; Reichow (2014); Toor; Hanley; Hebron (2016), as barreiras no contexto acadêmico são derivadas de vários fatores, a saber: acadêmicos, ambientais,

sociais, bem-estar, comunicação e compreensão e relacionados ao envolvimento dos profissionais. É direito às pessoas autistas serviços de apoio e acessibilidade nos diferentes contextos acadêmicos e, para tanto, é de responsabilidade da instituição, tanto quanto dos professores, servidores e estudantes, oportunizar as condições de acessibilidade de forma adequada. A lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) preconiza que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e é “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Art. 27), bem como que deve o “poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, dentre outras coisas, o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Art. 28).

As condições impostas aos professores e também a falta de investimento das próprias IES no que tange ao rompimento de práticas excludentes e que hierarquizam modos de conhecer e dificultam o trabalho docente é explicitada na denúncia feita por Sirius: “A falta de direcionamento e desconhecimento da Instituição sobre os alunos e suas condições dificulta o trabalho, em 3-4 meses tenho que conhecer mais de 120 alunos e saber quais são suas necessidades, mas isso é impossível”. Da mesma forma, Electra relata: “faltam recursos para o próprio docente, talvez cursos de formação que o auxiliem nesse trabalho pedagógico diferenciado”.

Em outros registros aparece a necessidade de maior investimento e de ampliação da rede de apoio aos estudantes autistas no ensino superior como, por exemplo, quando sugerem a “falta de acompanhamento de tutor em sala” (Estela). A ausência desse suporte de recursos humanos pode ser considerada uma barreira.

Das estratégias de apoio oferecidas e entendidas como adequadas pelas IES, destacam-se como facilitadoras à acessibilidade desses estudantes o atendimento psicológico e a oferta de tutoria/estagiário ou bolsista de apoio ao estudante. O Núcleo de Acessibilidade (ou setor similar) foi apontado como facilitador, no âmbito dos recursos humanos, no auxílio da prática de ensino dos professores e para a inclusão dos estudantes autistas no espaço acadêmico.

Historicamente, os Núcleos de Acessibilidade foram implantados de modo a contribuir para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e garantirem a acessibilidade por meio da eliminação de barreiras de diferentes aspectos e a formação docente.

Órion e Nashira registram a importância da interação do docente com o Núcleo de Acessibilidade (ou setor similar), assim como atentam para a necessidade de acolhimento das orientações recebidas para potencializar as ações voltadas à acessibilidade dos estudantes autistas: “Interação direta e constante com o setor [de acessibilidade]” (Nashira); “Acolhimento das orientações dadas pelo setor [de acessibilidade] para cada estudante individualmente, tais como disponibilização de tutor individual para o estudante, material adequado, formas alternativas de avaliações, etc.” (Órion).

Essa parceria é entendida pelos pesquisados como importante e profícua. Entretanto, como proposto por Mascarenhas e Moraes (2017), é preciso se atentar ao fato de que alguns professores não acreditam serem aptos para lidar com as diferenças e, com isso, podem ocupar lugar de mero executor de instruções de especialistas. É necessário um trabalho que seja de fato colaborativo e que dê condições ao professor para ampliar suas próprias estratégias de ensino a fim de possibilitar acesso a todos; afinal, quem tem o domínio do conteúdo, das metas para aprendizagem em cada disciplina é o docente, o qual necessita de apoio para estar atento às necessidades educacionais dos estudantes.

As ações propostas e executadas, tanto pelos núcleos quanto pelos professores, estão diretamente relacionadas às concepções que se têm de pessoa com deficiência. A história revela as constantes disputas no campo das definições do que significa a deficiência que, como anteriormente explicitado, por um lado traz a compreensão pelo viés individualista/biomédico, e, por outro, concebe a deficiência pelo viés social, considerando-a como parte da diversidade humana e, assim, um sujeito de direitos. Do mesmo modo, isso se revela nas instituições de ensino: o estudante autista em alguns momentos é considerado como sujeito passivo e submisso à normotipicidade, ou pode

ser considerado um protagonista da sua própria história e trajetória acadêmica, constituinte da neurotipicidade/neurodiversidade. É importante que haja uma reflexão sobre quem está definindo de fato os lugares dos/as autistas, suas aprendizagens e, conseqüentemente, as experiências deles/as no ensino superior.

As IES que primam pela acessibilidade e formação de seus membros, a partir de um trabalho efetivo e colaborativo, podem provocar mudanças significativas para a garantia da acessibilidade das pessoas com deficiência, assegurando a permanência e o sucesso destes na trajetória vivida.

B) AÇÕES DOS PROFESSORES

Muitas situações relacionadas às ações dos professores são evidenciadas no estudo; entretanto, os resultados mostram uma ênfase no aspecto metodológico, o qual pode obstaculizar ou facilitar o processo acadêmico dos estudantes autistas. Sirius argumenta que “*falta infraestrutura didática que possibilitasse maior tempo de ensino baseado na prática*”, e Estela indica que existe uma “*falta de recursos psicopedagógicos*”.

É importante ressaltar que essa realidade de precariedade de recursos didáticos/pedagógicos não é exclusiva dos estudantes autistas, visto que quando o ensino é baseado em um único perfil/modelo, muitos estudantes possuem dificuldades de acessar os conhecimentos, independentemente de ser pessoa com deficiência ou não. É preciso que os professores do ensino superior estejam mais abertos para acolher as diferenças individuais existentes em sala, e oferecer maior variabilidade metodológica, deixando o cotidiano pedagógico mais rico, diverso e respeitoso.

Essa similaridade na precariedade de condições de oferta, tanto de estudantes autistas quanto com estudantes com outras especificidades, pode ser observada na pesquisa realizada por Poker *et al.* (2018, p. 127) sobre a percepção docente em relação à inclusão das pessoas com deficiência: “os professores reconhecem que suas atitudes são falhas e sua formação na área é incipiente, o que os leva a sentir insegurança e despreparo”. Os autores também fazem crítica à instituição pela falta de estrutura física plenamente acessível, falta de recursos materiais específicos, inexistência de apoio especializado, falta de conhecimento docente sobre o tipo de deficiência do estudante e sobre recursos e/ou tecnologias.

Estudos de outros pesquisadores (ANDERSON; STEPHENSON; CARTER, 2017; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; TOOR; HANLEY; HEBRON, 2016) ressaltam que as barreiras no cotidiano acadêmico vivenciadas por estudantes autistas derivam de seis fatores: a) acadêmicos; b) ambientais; c) sociais; d) bem-estar; e) comunicação e compreensão; f) envolvimento dos profissionais. E os facilitadores derivam dos mesmos fatores, acrescidos do item “pontos fortes”. Com base nesses estudos, na pesquisa aqui relatada ficou evidente que as barreiras acadêmicas como falta de infraestrutura didática, de recursos psicopedagógicos e de recursos humanos de apoio em sala de aula, bem como as barreiras sociais, a exemplo do desgaste na interação com colegas e do distanciamento entre eles, são dificultadores, podendo ser motivadores do desestímulo e até mesmo do fracasso do processo.

As barreiras atitudinais, tanto quanto as metodológicas, estão interligadas. Assim, sem a acessibilidade atitudinal não é possível oportunizar outras acessibilidades, como a metodológica. Se houver uma atitude ética, respeitosa, é possível tornar o fazer pedagógico acessível. Para Bock, Gesser e Nuernberg (2019), a acessibilidade atitudinal é a expressão da ética do cuidado. Quando ela está introjetada na forma como o professor compreende a pessoa com deficiência e age, as barreiras impostas (falta de estrutura, falta de recursos etc.) são minimizadas ou eliminadas por alternativas inseridas em sua prática pedagógica, a partir da premissa do cuidado. Sob esta perspectiva, todas as especificidades passam a ser consideradas como variações humanas, logo, intrínsecas a todos, indistintamente.

Na maioria das vezes de forma despercebida e naturalizada, crenças e valores estão presentes nas ações e discursos dos profissionais do corpo acadêmico. Isso aparece nos registros de professores, quando se referem aos estudantes com autismo: “*estamos iniciando os contatos com este tipo de estudante e suas necessidades especiais*” (Órion); “*tendem a funcionar bem*” (Electra; grifo nosso). Esses estudantes deixam de ser “pessoas” para serem um

“tipo” diferente, que tem “necessidades especiais”, mas pode “funcionar bem”. Um “tipo” de pessoa que foge aos padrões normativos. O corpo acadêmico, de modo geral, ainda tem um olhar para as pessoas com deficiência com base no modelo biomédico/individual, no qual as comparações com um padrão de normalidade e medições pautadas nesse padrão são comuns, aceitáveis e sustentam práticas pedagógicas.

Davis (2006, p. 15) faz um apanhado histórico para mostrar que o conceito de normal é uma configuração que surge de um momento particular, como “parte da noção de progresso, de industrialização e de consolidação ideológica do poder da burguesia”. Afirma ainda que “as implicações da hegemonia da normalidade são profundas e se estendem até o coração da produção cultural”, sendo preciso reverter essa hegemonia e instituir formas alternativas de pensar sobre o ‘anormal’ (p. 15).

Em consonância com esse autor, Gaudenzi e Ortega (2016, p. 3.066) defendem que “não é a natureza que oprime, mas a cultura da normalidade que descreve algumas performances como indesejáveis”. Assim, a questão da deficiência é colocada dentro da construção de uma normalidade, criando o ‘problema’ da pessoa com deficiência (DAVIS, 2006).

Dentro de uma lógica normalizadora, é comum questionar a capacidade da pessoa com deficiência não só como estudante, mas também como a profissional que ela se tornará, a exemplo do registro: “*As colegas e alguns outros professores tiveram dificuldade em compreender qual seria a atuação como pedagoga desta aluna considerando as dificuldades relacionadas apresentadas*” (Maia). Campbell (2001) explica que na ótica capacitista a deficiência se apresenta como uma forma inferiorizada de ser humano. Assim, é plausível se questionar sobre a atuação desse futuro profissional, sua capacidade de atuação na área. Na contramão desta perspectiva, os Estudos sobre Deficiência, segundo Ashby (2012), incentivam professores e acadêmicos a resistirem a discursos dominantes de normalidade.

Como constatado, o espaço educacional perpetua a cultura excludente e reprodutora de crenças e valores cristalizados em relação à deficiência que fomentam as atitudes capacitistas. Diante disso, concorda-se com Ashby (2012), ao defender a importância de se questionar o porquê de existir um sistema tão dependente de rótulos, que incentiva a classificação. Essa necessidade é expressa nos registros dos professores quanto à importância atribuída ao diagnóstico para o planejamento pedagógico.

Os processos e métodos pedagógicos tem uma grande flexibilidade, mas a falta de informações/diagnóstico dificulta a decisão por parte dos professores. Muitas vezes o estudante chega sem informar o problema por diversas razões o que impede um tratamento diferenciado até que a situação seja identificada [...]. Penso que as estratégias dependem da informação sobre o TEA e o diagnóstico do estudante. No meu caso, o estudante não estava diagnosticado (faz cinco anos que eu recebi este estudante). Houve criação de estratégias em diálogo com ele e com colegas dele. (Alcione).

Contraditoriamente ao padrão observado de buscar um diagnóstico para tomar decisões pedagógicas, a participante Alcione encontra uma alternativa mais adequada para criar estratégias pedagógicas – o diálogo com o estudante –, ou seja, tomar decisões para a construção das estratégias pedagógicas a partir do que o estudante traz, de suas necessidades e potencialidades e não de um diagnóstico generalista. Descobre na prática que a aprendizagem efetiva se dá na relação direta com o estudante, corroborando a argumentação de Mascarenhas e Moraes (2017) que, ao fazerem uma crítica ao propósito da formação docente, alertam que em cada situação e com cada estudante se percebe que muito se tem para aprender e que, por mais que se estude todas as técnicas, é preciso algo mais, pois cada um é singular.

Para alguns professores, o diagnóstico de deficiência cria um estereótipo de estudante que fica pautado nas limitações pressupostas com base no que é difundido no senso comum. Quando se trata de um estudante autista, o preconceito também é observado, pois ao se pautar num “padrão de autista” com base na teoria sobre autismo e não a partir do próprio estudante, causa surpresa quando este se identifica com uma área que supostamente exigiria o que o “diagnóstico de TEA” o torna inapto a fazê-lo. Assim, quando, um estudante contraria essa imagem preconcebida, o sentimento do professor é de surpresa, como apresentado no registro de Maia:

O trabalho realizado demandou um esforço grande para promover a aprendizagem e, simultaneamente, a

interação da aluna nos campos de estágio. **Surpreendentemente** ela se identificou com a educação infantil realizando um estágio de forma tranquila e prazerosa. (Maia, grifo nosso).

Esse registro demonstra que não há possibilidade de ser na pessoa ordinária quando esta traz como um de seus marcadores sociais a deficiência. Contraditoriamente, a mesma professora partícipe reconhece a importância de oportunizar experiências diversas aos estudantes com autismo, derrubando a concepção de que existe um modelo de aprendizagem único para o estudante autista como algo fechado ao diagnóstico: “é extremamente importante oportunizar novas experiências para os alunos com TEA a fim de que eles descubram suas potencialidades e preferências” (Maia). Essas contradições são comuns no espaço acadêmico, pois a experiência da deficiência e a convivência com o diferente vai derrubando pressupostos cristalizados.

Outra ambiguidade observada na fala do partícipe Sirius se refere ao tratamento inadequado pelos professores por falta de conhecimento e, por outro lado, a possibilidade de um tratamento igualitário, sem preconceito.

O aluno com TEA (leve) que recebi não foi acompanhado de nenhuma orientação ou conversa da Instituição sobre como o mesmo poderia ser direcionado para potencializar seu aprendizado. Por um lado, isso pode ser bom, pois é tratado como outro aluno qualquer, mas observei que na maior parte das disciplinas que ele cursou houve momentos de ser tratado de modo não adequado até mesmo por professores que desconheciam a situação do mesmo. Após ele reprovar em várias disciplinas é que se discute que esse aluno teve problema, mas aí o problema para ele já é tão grande que muitas vezes fica difícil de continuar. (Sirius).

Independente da informação que o professor possa ter ou não sobre a deficiência, a singularidade do estudante deve ser considerada. Esta, por sua vez, só pode ser conhecida pelo diálogo. É o próprio estudante que deve, a partir da sua vivência acadêmica e de suas experiências de vida, apontar o que lhe serve, o que lhe é adequado ou não, pois o que era facilitador para um pode ser barreira para outro. O estudante é mais que sua deficiência, é o entrelaçamento de diferentes marcadores sociais, e traz em si toda a subjetividade que o faz único. É importante conceber essa pessoa na relação com as diversas categorias sociais. Os estudantes autistas são “os especialistas” (ASHBY, 2012), no sentido de conhecedores da sua própria experiência. Portanto, acredita-se que sem a participação deles no processo de construção da acessibilidade no contexto acadêmico, esta fica parcializada a uma suposição dos profissionais do que é melhor para o estudante autista. Como alega Ashby (2012, p. 95), “é essencial aprender do indivíduo, não sobre o indivíduo”.

A imprescindibilidade da participação do estudante autista nesse processo não anula a importância da formação de professores e profissionais do ensino superior. Arai e Nuernberg (2016) relatam a necessidade de uma melhor formação sobre a temática, bem como sobre as necessidades dos estudantes autistas no ensino superior. Compactua-se com essa necessidade de formação e, nesta pesquisa, defende-se a importância de uma formação de professores conforme propõe Ashby (2012): emancipatória, baseada no Estudos sobre Deficiência na Educação (ESDE), que desafia noções dominantes de normalidade, valorizando uma pluralidade de perspectivas e modos de ser e coloca as pessoas com deficiência como agentes fundamentais em contraposição à formação tradicional que muitas vezes reforça a normalização da deficiência.

Ashby (2012 p. 98, tradução nossa) propõe que a formação de professores leve a compreender “a deficiência como uma inevitável e importante parte da diversidade humana” e para pensar sobre a experiência da diferença e uma maneira de transformar a programação de tomada de decisão automática, fornecendo as ferramentas necessárias e auxílio aos professores para que possam se ver como agentes de mudança no espaço educacional. Dentro dessa lógica, reafirma-se a importância de oportunizar a formação de professores e de todo o corpo acadêmico, dentro de uma perspectiva do modelo social da deficiência.

Nesta mesma perspectiva, Garcia (2016, p. 54) defende que o compromisso das IES não deve se restringir ao acesso e permanência do estudante com deficiência, mas também na formação de todo corpo acadêmico, pois “a carência de informações é uma inesgotável fonte de preconceitos”. Do mesmo modo, Arai e Nuernberg (2016, p. 1)

consideram que para promover a inclusão dos estudantes autistas é importante, “a formação docente, a orientação à comunidade universitária e a flexibilização de estratégias pedagógicas e dos dispositivos acadêmicos”. Pode-se corroborar a argumentação desses autores, acreditando que a fragilidade na formação dos professores e profissionais no ensino superior podem ser barreiras significativas para a aprendizagem e sucesso dos estudantes autistas.

Todos os partícipes desta pesquisa apresentaram elementos que apontam os facilitadores atitudinais, mais especificamente sobre a relação com colegas e professores. Dentre os registros, tem-se *Amizade* (Zaniah, Estela, Nashira), *socialização* (Meissa); *boa interação* (Zaniah, Maia, Adhara, Nashira); “*colegas e professores solidários que facilitam a integração [...]*” (Alcione), denotando o reconhecimento da importância desses elementos no processo vivido.

Nesse sentido, percebe-se nos registros a seguir que existe uma relação direta da acessibilidade atitudinal com a acessibilidade metodológica, compreendendo que a primeira é necessária para a implementação da segunda. Os facilitadores metodológicos apresentados estão diretamente relacionados ao fazer pedagógico do professor como, por exemplo, *a adequação nas aulas, nas atividades, nas avaliações e na intervenção de estágio, a adequação dos materiais* (Adhara; Alcione; Nashira; Sirius), bem como na “*disponibilidade dos professores para auxiliar no processo*” e “*videoconferências para esclarecimento de dúvidas*” (Maia).

Evidencia-se, segundo Estela, o “*esforço dos professores em conduzir as aulas no sentido de verificar se ela [referindo-se a estudante autista] está acompanhando, porém, nada que tenha uma orientação específica*”. Logo, a falta de orientação específica para o trabalho com o estudante autista é amenizada pelo esforço do professor em encaminhar o trabalho de forma assertiva.

Encontrou-se nas palavras de alguns partícipes a menção de outros facilitadores referentes às características individuais dos estudantes, como, por exemplo: “*Ela apresenta facilidade em se pronunciar frente a turma*” (Estela); “*Participação ativa nas aulas*” (Estela); “*A facilidade que ele tem de falar sobre seu autismo com todos (creio que seja um trabalho da família)*” (Estela); “*Muito responsável com os colegas e professores*” (Electra); “*Trabalha bem em grupo*” (Adhara); “*A estudante apresentou desempenho compatível com os demais colegas e atingiu os objetivos da disciplina*” (Meissa); “*Participação adequada em todas as atividades e evento*” (Nashira). Constata-se que o sucesso atrelado ao sujeito, vinculado ao esforço do estudante e sua participação, ainda está muito ancorado nas práticas normocêntricas. Planeja-se um padrão de estudante e o sucesso depende dele.

É importante destacar o aspecto positivo relacionado às características individuais dos estudantes; todavia, tais características devem sempre serem entendidas na relação sujeito-contexto social para que não se caia na cilada do enquadramento do sujeito a um padrão de normalidade, no qual o resultado depende exclusivamente dele e a exigência é de que ele se adeque aos padrões normativos.

Os facilitadores comunicacionais, notadamente, são evidenciados interligados a questões pedagógicas, sobre o fazer/mediação do(a) professor(a), como “*contato direto com o estudante de forma a ele entender todas as informações*” (Nashira); *orientações claras e objetivas* (Maia, Electra); *objetividade nas questões levantadas* (Estela). Assim, outros elementos que poderiam ser facilitadores da acessibilidade comunicacional como, por exemplo, o não uso de metáforas, aviso antecipado referente a mudanças, não aparece nos registros dos partícipes, o que leva a suposição de serem elementos pouco valorizados para um fazer pedagógico acessível aos estudantes autistas.

Quanto aos facilitadores, com base nos fatores que oportunizam a acessibilidade trazida pelos autores (ANDERSON, STEPHENSON, CARTER, 2017; GELBAR, SMITH, REICHOW, 2014; TOOR, HANLEY, HEBRON, 2016), constatou-se na pesquisa que tais facilitadores se centraram nos “fatores acadêmicos” como auxílio do Núcleo de Acessibilidade e adequação das aulas, das avaliações e para realização das intervenções do estágio; bem como nos “fatores sociais” como boa interação com professores e colegas; orientações claras e objetivas, ou ainda nos “pontos fortes” como responsabilidade do estudante, facilidade em se pronunciar frente à turma e em falar sobre seu próprio autismo.

As dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a acessibilidade para os estudantes autistas perpassam vários aspectos: atitudes, estratégias, falta de recursos, ausência de apoio institucional e de formação do corpo acadêmico. Os aspectos metodológicos (obtenção de recursos humanos, didáticos e pedagógicos) se destacam com maior expressão (na intensidade de muita e extrema dificuldade) para garantir a acessibilidade desses estudantes. Alguns aspectos, como a acessibilidade atitudinal no tocante à relação com os estudantes, são experienciados pela maioria dos professores (n=6). Já a promoção da aceitação das diferenças pelos colegas de turma é apontada pela metade deles (n=5) como ausente de dificuldades.

Como é de se esperar, por ser o aspecto didático-pedagógico o principal foco de atuação dos professores, quando questionados sobre quais as ações que realizam para melhorarem a acessibilidade dos estudantes autistas, se destacaram aquelas voltadas à acessibilidade metodológico: *diálogos com os estudantes para verificar se entendeu o conteúdo e as questões* (Estela); *realizar uma prova diferenciada* (Zaniah); *fazer atendimento extraclasse* (Zaniah, Estela); *desenvolver adequação da metodologia de trabalho, do conteúdo e das atividades acadêmicas e avaliativas* (Adhara, Alcione, Zaniah, Maia). Ainda, foram mencionadas ações voltadas à acessibilidade atitudinal tais como *“respeito, aceitação e promoção de socialização”* (Meissa); *“aproximação extraclasse com o aluno e familiares”* (Nashira); *“respeito do espaço e ritmo do estudante”* (Electra, Maia).

C) CONDIÇÕES PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES

O autismo como uma condição neurodesenvolvimental atípica, não se constitui como uma condição homogênea, pelo contrário, a multiplicidade genética envolvida, as condições socioambientais e a plasticidade cerebral, além de outros fatores, faz com que as características do autismo se apresentem de maneiras tão diversas, tornando única cada pessoa autista.

Numa perspectiva apoiada no modelo social da deficiência, o olhar é direcionado para as ofertas do meio, o contexto de ação dos estudantes, os quais podem favorecer ou limitar sua participação e sucesso acadêmico. Assim, no âmbito acadêmico, aparecem algumas ações dos estudantes relacionadas à condição neurodesenvolvimental atípica do autismo na relação com o meio, que interfere na qualidade da interação social e comunicação do estudante, como, por exemplo, *“distanciamento de outros estudantes”* (Electra); *“não atende muito a brincadeira”* (Electra), *“dificuldade de comunicação”* (Alcione). Essas, por sua vez, são entendidas pelos professores como barreiras no processo acadêmico.

Ao considerar a deficiência como resultado da interação do corpo com lesão e o ambiente, Diniz (2007) assevera que as características da pessoa autista não se tornam um fator limitante em si, e podem ser vistas como positividade de acordo com o contexto, como mostra Órion.

Na minha área (Ciência da Computação), possuir TEA não é um fator limitante fundamental, uma vez que visamos muito o desenvolvimento do pensamento computacional em todos os nossos alunos, isto é, o aprimoramento da organização mental, definição de regras e o raciocínio lógico, características que, geralmente, são intrínsecas aos portadores de TEA [...]. (Órion).

As pessoas autistas, de acordo com Robertson (2010), na perspectiva da neurodiversidade, possuem forças cognitivas e também experimentam dificuldades, as quais são sempre contextuais. Destacam-se alguns pontos fortes que muitas pessoas autistas têm, tais como *“pensamento detalhado, memórias expansivas a longo prazo, um conforto com regras e diretrizes e uma afinidade por analisar padrões complexos no mundo social e físico”* (ROBERTSON, 2010, p. 2). As dificuldades que as pessoas autistas enfrentam no seu cotidiano, como as barreiras criadas pelas exigências sensoriais, as ambiguidades sociais e as complexidades da informação, são desafios enfrentados pelos estudantes autistas ao fazerem parte de uma sociedade que é construída e pensada para neurotípicos (ROBERTSON, 2010).

O que limita e coloca a pessoa em desvantagem é o social; esse contexto que deseja um profissional dentro do padrão ideal e não institui formas alternativas, por exemplo, do profissional autista expor suas ideias e se relacionar com seus pares de forma diferenciada ou ter uma parceria nas atividades em que tiver dificuldades.

Masataka (2017) defende que as implicações da neurodiversidade foram notáveis para a educação, pois trouxeram uma mudança de paradigma no sentido de transformar a visão de intervenção com essas pessoas, de buscar ampliar as potencialidades ao invés de tentar superar o que é considerado fragilidade. Assim, em vez de separar as pessoas por categoria de deficiência e usar ferramentas e linguagem antiquadas, Masataka indica que os professores, tanto da educação especial quanto do ensino regular, podem ser inspirados pelo movimento ecológico, usando ferramentas e metodologias diversificadas capazes de auxiliar no sucesso do processo pedagógico.

O apoio necessário aos estudantes autista não deve ser entendido como uma necessidade em função de uma incapacidade, mas compreendido como condição necessária na relação estabelecida por todos, ou seja, uma interdependência que faz parte da essência social do ser humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São notórios os desafios para que sejam implementadas ações inclusivas. Estas requerem um processo contínuo de autoavaliação, conhecimento, questionamento referente a situações em que os estudantes se encontram e as relações de poder micro e macroestruturais presentes. Não há uma forma única de fazer e nem o recurso ou os instrumentos mais adequados para a prática inclusiva, pois vai depender do contexto, das relações e dos sujeitos que compõem o ambiente educacional. Acredita-se que pela complexidade que exige o processo de inclusão, esta seja pensada coletivamente, numa proposta de rede, para que na troca de múltiplos conhecimentos, experiências, saberes e fazeres, as dúvidas e angústias possam ser resolvidas e propostas inclusivas inovadoras sejam construídas, sendo a acessibilidade efetivada. Acrescenta-se a isso a imprescindível participação das pessoas com deficiência em todo o processo, tanto no conteúdo curricular, como na formação de professores, quanto dos próprios estudantes na construção da acessibilidade. Defende-se que não é possível oportunizar condições adequadas de acessibilidade aos estudantes com autismo no ensino superior sem a participação efetiva desses estudantes em todo o processo.

Os professores demonstraram diversas situações que podem ampliar ou obstaculizar a participação de estudantes autistas no ensino superior, tanto de ações que partem das IES, quanto dos próprios professores, como também dos estudantes. Na perspectiva desses professores, a barreira metodológica e atitudinal são as que mais aparecem no processo educacional dos estudantes autistas. Em contraponto, são os facilitadores metodológicos e atitudinais também os mais evidentes nos registros desses professores. Ações dos docentes voltadas à acessibilidade para os estudantes autistas se centram na acessibilidade metodológica e em menor incidência na atitudinal. Destacam a importância do diagnóstico e evidenciam uma tendência a tornar o diagnóstico como determinante da ação docente. É preciso se desvincular das amarras do diagnóstico e voltar os olhos para a pessoa, que vive uma experiência interseccional e traz em si uma impressão digital histórica que lhe faz única.

O autismo aparece também não como um fator limitante em si, mas como positividade, no sentido de trazer potencialidades facilitadoras no processo ensino e aprendizagem. Denunciam as condições imposta pelas IES, como o número alto de estudantes por turma e as demandas cotidianas na instituição, os quais dificultam o trabalho dos professores. Essa precariedade de recursos didáticos/pedagógicos no contexto acadêmico não é uma realidade exclusiva dos estudantes autistas, mas atinge tanto os estudantes em geral quanto os professores. Para vencer essa precariedade é preciso que os professores do ensino superior, além de estarem abertos para acolher as diferenças individuais existentes em sala, sejam criativos e resilientes para oportunizar experiências diversas aos estudantes, considerando que não há um modelo de aprendizagem único para o estudante autista ditado por um diagnóstico, ou

seja, para oferecer maior variabilidade metodológica e ferramentas facilitadoras para a aprendizagem de acordo com o perfil de cada aprendiz.

É importante considerar que os professores/partícipes possivelmente possuem alguma relação ou pré-disposição frente a inclusão, visto que se propuseram a participar voluntariamente da pesquisa sobre acessibilidade para o estudante autista. Apesar de pouca adesão, impossibilitando assim a generalização dos dados, trouxeram elementos importantes para serem discutidos. Todavia, sugerem outras pesquisas mais robustas e com metodologia com maior aprofundamento para aprimorar a discussão desse tema amplo.

Evidenciou-se o esforço dos professores em possibilitar a acessibilidade para os estudantes autistas. Porém, eles se sentem despreparados e sentem falta de apoio das IES. Esse despreparo traz uma situação ambígua: alguns professores, interessados na aprendizagem do estudante e sem o preconceito que o diagnóstico pode proporcionar, trabalham com o estudante como com qualquer outro estudante, respeitando suas diferenças; por outro lado, para outros professores, esse despreparo possibilita um tratamento inadequado às necessidades dos estudantes autistas. Esse fato remete a importância do trabalho em rede, no qual diversos profissionais e familiares trocam conhecimento e experiências e trabalham juntos a favor da acessibilidade e inclusão do estudante.

A variabilidade de estudantes que fazem parte do contexto universitário, além do espectro de variações que compõem o autismo, remete à necessidade de um trabalho que possa ampliar as condições de acesso e participação, dentre elas uma possibilidade é na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), no qual são os estilos e ritmos de aprendizagem que estão em evidência e não a deficiência em si. A partir do DUA, se desloca o olhar da deficiência para pensar o currículo e as estratégias para atender os diferentes perfis de aprendizes. É preciso reverter o quadro, apresentado nessa pesquisa, em que nas estratégias de apoio para os estudantes autistas, segundo a perspectiva dos professores pesquisados, está a não disponibilização de materiais pedagógicos adequados ao estilo de aprendizagem do estudante autista e a necessidade de maior investimento na adequação no currículo para atender as necessidades dos estudantes.

A padronização de um formato único no processo de ensino e aprendizagem não favorece a aprendizagem de todos, o que torna necessário o reconhecimento das diferenças que são intrínsecas ao processo inclusivo no contexto universitário. Isso se confirma ao se constatar que os facilitadores para a acessibilidade para os estudantes autistas são fruto das metodologias usadas pelos professores, considerando as especificidades dos estudantes (acessibilidade metodológicas) e de suas atitudes (acessibilidade atitudinal). Assim, para além dos investimentos materiais que são necessários, é preciso ousar, criar, flexibilizar, possibilitar a participação dos estudantes e promover a reflexão sobre as diferenças para a reinvenção das práticas para melhorar as condições de acessibilidade desses e todos os estudantes no contexto acadêmico.

REFERÊNCIAS

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**, [s. l.], v. 39, p. 33-53, 2017. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946717300521>. Acesso em: 27 maio 2017.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de transtornos mentais DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. v. 1. Disponível em: <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad-8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM V.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2017.

ARAI, A. A.; NUERNBERG, A. H. **Investigando as barreiras e facilitadores para inclusão dos estudantes com autismo no ensino superior**. Florianópolis, 2016.

ASHBY, C. Disability studies and inclusive teacher preparation: a socially just path for teacher education. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 37, n. 2, p. 89-99, 2012. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/154079691203700204>. Acesso em: 27 set. 2019.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32 (Publicação Contínua), p. 1-18, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34504/html_1. Acesso em: 20 jun. 2017.

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**, Brasília, DF, 07 jul. 2015, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 maio 2017.

CAMPBELL, F. K. Inciting Legal Fictions: “Disability’s” date with Ontology and the Ableist Body of Law. *Griffith University*, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10072/3714>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DAVIS, L. J. Constructing normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century. In: DAVIS, Lennard J. **The disability studies reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2006. p. 3-16.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

GARCIA, R. de A. B. **Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da Psicologia Escolar a luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2016.

126 GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 maio 2019.

GELBAR, N.; SMITH, I.; REICHOW, B. Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 44, n. 10, p. 2593-2601, 2014. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24816943>. Acesso em: 27 maio 2017.

MASATAKA, N. Implications of the idea of neurodiversity for understanding the origins of developmental disorders. **Physics of Life Reviews**, v. 20, p. 85–108, 2017. Disponível em: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1571064516301361>. Acesso em: 1 maio. 2018.

MASCARENHAS, L. T.; MORAES, M. Desafios e invenções tecidas entre formações de professores e inclusão nas escolas públicas regulares brasileiras. In: MORAES, Marcia;

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; MASCARENHAS, Luiza Teles. (orgs.). **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. Rio de Janeiro: NAU, 2017. p. 10-20.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012. Acesso em: 09 jun. 2017.

POKER, R. B. *et al.* Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Edição especial, p. 127–134, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Acesso em: 24 jul. 2018.

ROBERTSON, S. M. Neurodiversity, quality of life, and autistic adults: shifting research and professional focuses onto real-life challenges. **Disability Studies Quarterly**, v. 30, n. 1, p. 21, 2010. Disponível em: <http://dsq-sds.org/article/view/1069/1234>. Acesso em: 09 jun. 2017.

RUIZ-OLABUÉNAGA, J. I. **Metodología de la investigación cualitativa**. 5. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.

STRAND, L. R. Charting relations between intersectionality theory and the neurodiversity paradigm. **Disability Studies Quarterly**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 21, 2017. Disponível em: <http://dsq-sds.org/article/view/5374>.

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. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S2055636516000215/type/journal_article. Acesso em 27 dez. 2017.

Recebido em: 01/12/2020

Aceito em: 09/04/2021