

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURSO DE MESTRADO
***STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

IAGO SILVA BRITO

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR:
PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO

CHAPECÓ

2026

IAGO SILVA BRITO

**A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR:
PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Gräff

CHAPECÓ

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

, Iago Silva Brito
A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO
SUPERIOR: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO / Iago Silva Brito .
-- 2026.
101 f.:il.

Orientadora: Doutora Patrícia Gräff

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2026.

1. Autismo. 2. Ensino Superior. 3. Permanência. 4.
Governamento. I. Gräff, Patrícia, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

IAGO SILVA BRITO

**A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR:
PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 30/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



PATRICIA GRAFF

Data: 26/06/2026 13:31:03-0300

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

Prof.^a Dr.^a Patrícia Gräff – UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente



GRACIELE MARJANA KRAEMER

Data: 26/06/2026 13:48:35-0300

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

Prof.^a Dr.^a Graciele Marjana Kraemer – UFRGS

Avaliadora

Documento assinado digitalmente



JANE TERESINHA DONINI RODRIGUES

Data: 28/06/2026 18:59:27-0300

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

Prof.^a Dra. Jane Teresinha Donini Rodrigues – UFFS

Documento assinado digitalmente



ODAIR NEITZEL

Data: 30/06/2026 14:23:06-0300

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

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS

Avaliador

*Dedico esse trabalho a todos os autistas que almejam pela
permanência, mesmo quando ela deveria ser um direito, acaba se
tornando um impasse.*

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Lúcia, que me ensinou tudo o que eu pude saber sobre a valorização da educação, por compreender que a distância geográfica um do outro é pela construção do meu percurso acadêmico e profissional, na qual estive sempre presente, contribuindo de maneiras imensuráveis para que eu chegasse aqui, valorizo toda sua dedicação aos incentivos dos meus estudos. Obrigado por me apoiar em ser professor, foram suas palavras sinceras sobre a importância da educação que me fizeram chegar aqui. Obrigado por me mostrar que existem universidades públicas em nosso país. Seus acolhimentos e conselhos permitiram os caminhos possíveis para essa pesquisa. Te amo.

Aos meus queridos irmãos, Tiago e Tamires, por serem irmãos que sempre se colocaram à disposição de ouvir, aconselhar, rir, aprender e construir memórias, mesmo que geograficamente longe, todo carinho é sentido como se estivéssemos sentados na mesa tomando um café da tarde, à espera da mãe retornar do trabalho. Nossas ligações aleatórias e atualizações sobre a vida foram fatores contribuintes, como afeto e construções de memórias, para a minha permanência universitária. Amo vocês.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Tiago Luís Kuhn Guedes, por ser meu porto seguro em todos os momentos desta trajetória. Por estar ao meu lado nas horas de entusiasmo e também nas de cansaço, ouvindo pacientemente cada ideia, cada inquietação e cada inspiração que a pesquisa despertava em mim. Obrigado pelo cuidado diário, pela atenção nos detalhes, pela presença constante e por todo amor. Entre chimarrões compartilhados, muitas pipocas e risadas que aliviaram a tensão dos prazos, você transformou esse caminho em algo mais leve, mais bonito. Amo você.

Ao imensurável amor que meus três queridos gatinhos: Cícero, Ícaro e Salém me proporcionaram, oferecendo momentos de amor, alegrias e brincadeiras, e contribuindo de maneira imensurável nos processos de regulação sensorial, acolhendo-me com muito carinho nos instantes mais desafiadores desta pesquisa.

Agradeço à Jade, minha amiga e irmã de vida, por ser presença constante, apoio seguro e afeto nos dias leves e, sobretudo, nos dias difíceis. Sua escuta sensível, seu cuidado e

sua forma generosa de estar ao meu lado foram fundamentais ao longo dessa trajetória. Entre incertezas, prazos e inquietações, foi em sua amizade que encontrei acolhimento, força e equilíbrio. Que este trabalho também carregue um pouco daquilo que construímos juntos: parceria, confiança e amor fraterno.

À Ana Paula Timóteo Ferreira, minha amiga querida, por ser presença constante e colo seguro durante todo esse percurso. Obrigada por me ouvir, por me incentivar e por acreditar em mim mesmo nos dias em que o cansaço parecia maior que a pesquisa. Ter sua torcida e sua presença fez toda a diferença para que eu mantivesse o ânimo e concluísse esta etapa. Sou muito grato por ter você ao meu lado!

À Karoline Dourado e Maicon Teixeira, que foram redes de apoio e suporte que me ajudaram a manter as animações necessárias para concluir esta pesquisa. Sou imensamente grato por toda a ajuda, amizade e pela parceria constante. Agradeço por cada palavra de incentivo, sou imensamente grato por ter vocês na minha vida e nesta caminhada.

Agradeço, de maneira especial, à Claudia Felisbino, do setor de acessibilidade da universidade, seu acompanhamento contribuiu para minha permanência ao longo das aulas e de toda a formação no mestrado. Sua forma sensível e olhar cuidadoso foram fundamentais para que eu pudesse seguir e concluir esta trajetória acadêmica. Seu trabalho no núcleo de acessibilidade reafirma a importância das políticas educacionais voltadas ao Ensino Superior como condição de permanência na graduação e pós-graduação.

Aos colegas de turma, com quem compartilhei os desafios e as descobertas desta trajetória, registro meu sincero agradecimento pela convivência, pelas trocas acadêmicas e pelo companheirismo ao longo do mestrado.

De modo especial, agradeço a Maria Luiza Corrêa, Eloisa Rodrigues Marmentini, Aryel Lamed David Cacau e Amanda de Sá Munzi, com quem dividi não apenas a sala de aula, mas também as conversas pelos corredores da universidade, restaurante universitário, no famoso - entre blocos - compartilhando a trajetória de vida, se tornaram um suporte para o caminho mais leve. A nossa convivência transformou a rotina acadêmica em uma experiência mais afetiva.

À minha orientadora, Patrícia Gräff, expresso meus sinceros agradecimentos. Sua orientação foi muito além das exigências acadêmicas: foi uma orientadora acolhedora, com escuta atenta e suporte constante em cada etapa desta pesquisa. Agradeço pela confiança que deu em minha pesquisa, pelas leituras cuidadosas, pelas provocações intelectuais que

ampliaram minhas perspectivas acerca da Educação no Ensino Superior e, sobretudo, pelo incentivo permanente para que eu seguisse, mesmo nos momentos de maior desafio. Sua postura ética e sensível fez destes 2 anos de pesquisa uma experiência formativa profunda, que levarei comigo para a vida acadêmica, profissional e pessoal. Obrigado por acreditar nesta pesquisa e por caminhar junto.

Meus agradecimentos à banca examinadora, composta pela Profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer e Prof. Dr. Odair Neitzel, pela leitura dedicada e atenciosa deste trabalho. As contribuições e observações apresentadas foram fundamentais para o amadurecimento teórico e metodológico da pesquisa, ampliando perspectivas e qualificando as análises desenvolvidas. A leitura criteriosa, o rigor acadêmico e a generosidade intelectual demonstrados ao longo da avaliação contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento enquanto pesquisador, fortalecendo não apenas este estudo, mas também minha trajetória formativa.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, por proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a formação crítica e científica. Ter realizado o mestrado em uma instituição pública reafirma a importância das universidades federais na produção de conhecimento e na democratização do acesso ao Ensino Superior.

Ao Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIIn/UFFS/CNPq), meu profundo agradecimento. Mais do que um espaço de produção intelectual, o grupo foi um lugar de acolhimento e trocas afetuosas.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo apoio financeiro foi fundamental para a realização desta pesquisa. A concessão da bolsa não apenas viabilizou as condições necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa, como também se constituiu em elemento central para minha permanência na pós-graduação, reafirmando a importância das políticas públicas educacionais de incentivo à formação científica e à produção de conhecimento no país.

*O que permite tornar legível o
real é mostrar simplesmente
que ele foi possível.*

Michel Foucault.

RESUMO

A pesquisa analisa as políticas educacionais voltadas ao acesso e à permanência de estudantes autistas no Ensino Superior, utilizando a base epistemológica pós-crítica, com ênfase nos estudos foucaultianos. Utiliza o governo como conceito-ferramenta para compreender como os saberes e as normas orientam práticas institucionais. O objetivo central é examinar documentos legais, diretrizes e políticas, publicadas entre os anos de 1988 e 2025, que regulam o acesso e, sobretudo, a permanência desses estudantes, articulando tais análises às experiências narradas por autistas universitários, em redes sociais. Os resultados indicam que, embora exista ampla legislação voltada ao acesso, prevalece uma racionalidade ancorada nos saberes do governo clínico, produzindo lacunas importantes nas condições de permanência. A pesquisa evidencia que o espaço universitário, historicamente regido por normas que priorizam os saberes médicos, permanece estruturado por práticas de regulação que fragilizam a visibilidade do sujeito de direitos no Ensino Superior. Observa-se que, no governo desses estudantes, emergem práticas que articulam educação, clínica e poder, evidenciando como saberes e normas clínicas orientam as práticas institucionais e regulam os corpos no contexto universitário. Conclui-se que o Ensino Superior permanece estruturado por práticas de regulação que pouco consideram a diversidade dos modos de aprender, evidenciando a falta de apoio, acolhimento e permanência acadêmica.

Palavras-chave: Autismo, Ensino Superior, Permanência, Governo.

ABSTRACT

This research analyzes educational policies focused on the access and retention of autistic students in Higher Education, utilizing a post-critical epistemological framework with an emphasis on Foucaultian studies. It employs governmentality as a tool-concept to understand how knowledge and norms guide institutional practices. The central objective is to examine legal documents, guidelines, and policies published between 1988 and 2025 that regulate access and, primarily, the retention of these students, articulating these analyses with experiences narrated by autistic university students on social media. The results indicate that while extensive legislation regarding access exists, a rationality anchored in the knowledge of clinical governmentality prevails, producing significant gaps in retention conditions. The research highlights that the university space, historically governed by norms prioritizing medical knowledge, remains structured by regulatory practices that undermine the visibility of the subject of rights in Higher Education. It is observed that, in the governmentality of these students, practices emerge that articulate education, clinization, and power, demonstrating how clinical knowledge and norms guide institutional practices and regulate bodies within the university context. The study concludes that Higher Education remains structured by regulatory practices that give little consideration to the diversity of learning modes, evidencing a lack of support, inclusion, and academic retention.

Keywords: Autism, Higher Education, Student Retention, Governmentality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Versão física da CIPTEA Catarinense

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Notícias e Iniciativas sobre Autismo e Permanência no Ensino Superior

Tabela 2 — Buscador da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Tabela 3 — Linhas de pesquisa e sua relação com a permanência

Tabela 4 — Buscador do periódico da CAPES

Tabela 5 — Direito ao acesso e suporte existem, mas e o direito de permanecer?

Tabela 6 — Ser autista no Ensino Superior: Desafios da Permanência

Tabela 7 — Relato inicial, ponto de partida

Tabela 8 — Como é feita a proteção educacional destes direitos

Tabela 9 — Autistas conseguem chegar à universidade: mas como permanecer?

Tabela 10 — Síntese Analítica da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - implicações no Ensino Superior

Tabela 11 — Estudantes com autismo recorrem à Justiça após terem cota negada em Universidades Federais

Tabela 12 — Relato de matrículas negadas

Tabela 13 — Quando o que deveria ser direito é preciso judicializar

Tabela 14 — Barreiras de ingresso

Tabela 15 — Excertos sobre a Desobrigação do Laudo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Deficiência/TGD. Ingressantes no Ensino Superior de 2010 a 2024

Gráfico 2 — Deficiência/TGD. Concluintes no Ensino Superior

Gráfico 3 — Linha do Tempo das Políticas Educacionais 1988–2025

Gráfico 4 — Frequência e escopo das leis/documentos da Educação ao longo dos anos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Brasileiras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
PCD	Pessoa com Deficiência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
TEA	Transtorno do Espectro autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
Uema	Universidade Estadual do Maranhão
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. PROCESSOS E MOVIMENTOS.....	25
1.1 Precisamos abrir as janelas: a perspectiva pós-crítica como guia para o percurso metodológico.....	28
1.1.1 Procedimentos e produção dos dados: Como o autismo no Ensino Superior é pesquisado?.....	31
1.1.2 O governo dos corpos no Estado: percepções sobre quem e como governar na sociedade.....	44
2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	49
3. A PRODUÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS.....	61
4. ENTRE A CLÍNICA E A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO: o governo jurídico no Ensino Superior.....	72
4.1 Matricular não é concluir: quando o laudo não é suficiente para o ingresso.....	79
4.1.1 Possíveis caminhos para a permanência.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96

INTRODUÇÃO

No Brasil, o acesso ao Ensino Superior é um direito assegurado pela Lei n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012), que, em seu Art. 3º, determina a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, em proporção igual à sua representatividade populacional, conforme sinaliza o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa normativa, embora focada no ingresso, é um ponto de partida crucial para a permanência, por garantir a entrada, no Ensino Superior, de um grupo de estudantes que, historicamente, enfrentou e enfrenta barreiras para o acesso e, sobretudo, para a aprendizagem ao longo de seus processos de escolarização.

A Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), estabelece o direito à educação inclusiva, visando o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, a previsão legal não garante a sua materialização nas Instituições de Ensino Superior (IES). A LBI, em seu Art. 28, prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo, através de seu aprimoramento para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem e a participação (Brasil, 2015). Por conseguinte, prevê a institucionalização do atendimento educacional especializado e de adaptações razoáveis, além da adoção de medidas individualizadas e coletivas para impulsionar o desenvolvimento acadêmico e social - com o auxílio de profissionais de apoio escolar.

Tomando a permanência no Ensino Superior como objeto investigativo, o tensionamento que move esta pesquisa emerge do questionamento sobre como essas normativas são mobilizadas pelas instituições, para garanti-las aos estudantes autistas. Parece-me fundamental analisar “em que condições e com quais efeitos se exerce uma veridicação” (Foucault, 2008, p. 49–50) e como ela se materializa na literatura acadêmica e nas políticas educacionais brasileiras, refletindo sobre o seu contexto histórico, através da investigação das verdades deste tempo. É importante destacar que esse contexto já possibilitou a criação e a reformulação de políticas públicas, como o Art. 30 da LBI, por exemplo, que estabelece medidas para orientar os processos seletivos e a permanência, como atendimento preferencial, disponibilizando campos específicos para a solicitação de recursos

de acessibilidade, provas em formatos acessíveis e dilação de tempo para exames e atividades acadêmicas (Brasil, 2015).

Apesar de o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* enfatizar a necessidade de assegurar a permanência e a participação, a problemática reside na lacuna entre a intenção legislativa e a materialização dos direitos aos estudantes, dado o longo fluxo histórico de práticas de normalização, que não previam a participação de pessoas com deficiência na formulação das políticas públicas. É preciso olhar para essas lacunas, compreendendo que o discurso vigente é direcionado a contornar, corrigir o corpo da pessoa com deficiência, observado pelo Estado como um problema a ser pensado [consertado] pelo enquadramento normativo do campo clínico - dado que, para ter o acesso às ações afirmativas, é necessário um laudo que foi pensado e formulado por especialistas da Saúde (médicos, psiquiatras, neuro-psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogo, etc.), buscando desvios que confirmem que esse corpo esteja fora da norma, do padrão, do socialmente aceito, o que não é corrigível, mas é melhorado. Deste modo, parece-me importante fazer o exercício de entender que o ambiente universitário segue uma norma que busca legitimidade no campo da Saúde. Para Felisbino (2022, p. 25), “ainda hoje, a área da Saúde parece sugerir que a pedagogia não domina saberes em relação ao público autista e se sente autorizada a indicar e orientar intervenções educacionais”.

Sem o envolvimento ativo dos sujeitos que fazem a vida das universidades acontecer, não há possibilidade de alteração desse fluxo histórico - “as políticas públicas tornam-se o discurso em operação e possibilitam que determinadas práticas de normalização sejam validadas, instituídas, criam condições para que [...] verdades sejam naturalizadas e se estabeleçam socialmente” (Felisbino, 2022, p. 18), como ferramentas de manutenção de processos históricos demarcados por diferentes contextos. Nessa direção, a in/exclusão¹ dos sujeitos na vida universitária pode ser compreendida como um dos efeitos relacionados à Constituição Brasileira de 1988. Contudo, não se trata de um fenômeno decorrente exclusivamente desse documento, mas de um processo inscrito em contextos históricos, sociais e geográficos que condicionam suas formas de existência. Embora a Constituição não delimite ou aborde especificamente as políticas públicas, ela estabelece normas e princípios

¹ A grafia in/exclusão indica que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 130).

que orientam a atuação do Estado, influenciando o governo², em áreas gerais, e dialogando com essas múltiplas determinações. Em seu Art. 207, esse documento prevê que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, p. 185). A partir disso me pergunto: 1) as instituições de Ensino Superior têm se ocupado da organização de estratégias de acessibilidade e dos suportes necessários à aprendizagem dos estudantes com deficiência? e; 2) de que forma o Ministério da Educação orienta a formação docente para a promoção da participação e da permanência do estudante autista no Ensino Superior?

A universidade é uma instituição educacional orientada por um conjunto de regramentos que dão sequência ao movimento formativo iniciado na Educação Básica. Tais bases criam as condições para a aprendizagem coletiva nesses espaços, desde que sejam rigorosamente seguidas, ao mesmo tempo em que se produzem interdições que são elaboradas desde o século **XX**, sob ênfase do campo da Medicina, a fim de normalizar os estudantes. “Atuando como instituição biopolítica, a escola emerge como ambiente em que não somente se transmitem conteúdos, mas onde se articula uma série de práticas que atuam na condução das condutas da população, regidas pelos saberes médicos” (Felisbino, 2022, p. 24). Nesse registro, importa discutir como as normas são produzidas enquanto estratégias de “verificação”, que asseguram a efetivação de direitos, para além do ingresso. “Isso nada tem a ver com ser ‘contra a inclusão’; tem a ver, sim, com a prática da suspeita radical frente às verdades estabelecidas e tidas, tranquilamente, como ‘verdades verdadeiras’” (Lopes; Veiga-Neto, 2011, p. 122).

A partir do campo dos estudos foucaultianos, compreendo que o **espaço universitário** não somente gera regulações objetivas, mas também instrumentos técnicos de controle e regulação dos corpos, conduzindo as formas de criar e de recriar, orientando e regulando os corpos, consoante as instituições presentes na sociedade - trabalho, transporte, escola, famílias, universidades, cidades, bairros, classes sociais, por fim, todas as camadas que tecem

² Os estudos foucaultianos no Brasil optam frequentemente pelo uso dos termos governo e governamentalidade para diferenciar as práticas e as racionalidades de poder. Conforme Veiga-Neto, ao utilizarmos o termo "governo", é traduzido o ato, a ação e as práticas de conduzir a conduta (dos outros ou de si mesmo), evitando a incompreensão com a instituição política do "Governo". Já a governamentalidade refere-se à racionalidade, ou seja, à mentalidade e ao conjunto de cálculos, táticas e estratégias que sustentam esse governo. Para um aprofundamento sobre essa precisão terminológica e suas implicações analíticas, sugiro a leitura do ensaio "Governo ou Governamento", de Alfredo Veiga-Neto, (2005).

nossos corpos. As políticas educacionais seguem um padrão geral de condução para os estudantes com deficiência, não se ocupando com as especificidades de cada sujeito, definindo o que é classificado como “normal” nas relações de poder e governo. Para a autora Krawczyk, (2019, p. 05).

Ainda pouco se leva em conta a historicidade dos processos políticos educacionais. Naturalizam-se conceitos por não explicitarem a historicidade que eles carregam. A possibilidade de recuperar a historicidade nas propostas político-educacionais e nas realidades concretizadas, tanto nos estudos qualitativos quanto nos estudos comparados, poderia colaborar com a construção de uma perspectiva teórico-metodológica para análise dos processos sociais de construção da política educacional – desafio que parece ainda não termos dado conta.

Apesar disso, os processos educacionais são questionáveis para estudantes autistas, uma vez que suas singularidades, frequentemente, não se alinham com o considerado “normativo”.

Como pesquisador atípico, fora da norma socialmente aceita, aos 25 anos³ fui diagnosticado com o Transtorno do Espectro autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Altas Habilidades - compondo um corpo fora da “norma” social, sendo um corpo chamado pela Medicina como “Dupla Excepcionalidade”, por ser constituído por características excepcionais, enfrentando desafios que mascaram ou dificultam a realização de habilidades em múltiplas frentes, que vão desde o desempenho acadêmico até profundas angústias sociais e emocionais. A minha existência é descrita como “[...] condição paradoxal de pessoas que apresentam concomitantemente comportamentos superdotados com uma deficiência ou um transtorno, ou uma síndrome” (Pereira; Rangni, 2023, p. 55).

A condição dos indivíduos no contexto educacional evidencia que as regulamentações estabelecidas no meio escolar normatizam os corpos dos estudantes, definindo o que é classificado como normal, a partir de técnicas de poder e de governo. A magnitude desse tema, em minhas reflexões acadêmicas, gerou um interesse no campo de pesquisa sobre as políticas educacionais. Em 2023, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, intitulado “Autoetnografia sobre acessibilidade para pessoas com transtorno do espectro autista no Ensino Superior”, no qual abordei a importância da acessibilidade, examinando as dificuldades enfrentadas por estudantes autistas, devido aos processos de normalização que orientam as práticas educacionais.

³ Escrevo essa pesquisa entre meus 27 e 28 anos.

Minha vivência como estudante sempre me fez questionar como os espaços foram construídos, observando-os como ondas de um oceano. Eu, autista, em um pequeno barco a prumar a um destino - concluir o Ensino Superior, ser Mestre, Doutor, Docente, Pesquisador. Para prumar nessas ondas, é necessário remar contra a corrente dominante, a norma acadêmica, as regras do certo e errado, das “*verdades verdadeiras*”, o que torna necessário colocar mais força no remo. Ir contra é saber que permanecer nas ondas do oceano [universidade] sempre dependerá da formação do ministrante de um componente curricular, dos colegas de classe, do suporte institucional, para poder permanecer e chegar ao destino. Em alguns momentos, eu precisei navegar nesse oceano composto por redemoinhos [contextos sociais e educacionais], sabendo que sempre precisarei comprovar minha capacidade como velejante [pesquisador], podendo assim, chegar ao meu destino - no meu tempo, não no tempo ditado pela norma.

No entanto, minha curiosidade em entender, profundamente, as sutilezas e os obstáculos que dificultam a permanência de alunos autistas no Ensino Superior não se encerrou com a conclusão do meu estudo na graduação. Pelo contrário, antes disso, ao entrar no Mestrado em Educação, minhas investigações se aprofundaram, se tornando ainda mais indispensáveis quando visualizei algumas manchetes de notícias no *Google*. Ao pesquisar por *permanência para autistas no Ensino Superior*, observei que os nove primeiros resultados são majoritariamente títulos de debates e tentativas de promoção de um ambiente inclusivo para estudantes autistas, como mostro na tabela abaixo, contendo os títulos das matérias selecionadas.

Tabela 1 – Notícias e Iniciativas sobre Autismo e Permanência no Ensino Superior

Manchete	Instituição	Período de Publicação
Universidade em SC promove debate sobre autismo. Universidade do Vale do Itajaí (Univali).	Canal Autismo.	22 de abril de 2025
Mesa redonda sobre autismo no Ensino Superior promove reflexão e fortalecimento da inclusão na UFR	Universidade Federal de Rondonópolis — UFR.	15 de maio de 2025
Núcleo de Acessibilidade da Uema apresentará práticas de inclusão no III Congresso Autismo	Universidade Estadual do Maranhão (Uema).	30 de maio de 2025

Uema alcança 1º lugar na categoria de banners científicos no III Congresso Autismo ⁴	Universidade Estadual do Maranhão (Uema).	02 de junho de 2025
Projeto da UFSC ⁵ que apoia estudantes autistas no Ensino Superior está com inscrições abertas	Notícias UFSC	25 de julho de 2024
PL de Luizianne cria salas de acolhimento para pessoas com Transtorno do Espectro Autista nas universidades.	Partido dos Trabalhadores (PT).	03 de agosto de 2024
MEC promove seminário sobre educação inclusiva em Brasília.	Correio brasiliense	11 de setembro de 2024
Projeto cria salas de acolhimento para autistas no Ensino Superior. ⁶	Câmara dos Deputados.	16 de outubro de 2024
Comissão aprova projeto que prevê formação específica para educadores de alunos autistas.	Câmara dos Deputados	26 de novembro de 2024

Fonte: Tabulação de dados elaborada pelo autor.

Observo que os títulos das notícias sugerem a realização de mesas de debate, congressos, seminários, projetos e algumas orientações do governo brasileiro que visam a operacionalização e a suplementação de normativas já previstas. Trago aqui um olhar curioso nesse processo de formação, é quase como se fosse um pedido de ajuda ao Estado - estamos aqui, precisamos de suporte. Os títulos das notícias gravitam em torno da ideia de assegurar que estudantes autistas não somente tenham a oportunidade de ingressar no Ensino Superior, mas que também encontrem as condições necessárias para se desenvolverem, permanecerem e concluírem seus estudos.

A partir desse breve apanhado geral, essa pesquisa busca, através do conceito foucaultiano de governo, responder à seguinte pergunta:

Como a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior é descrita pela literatura acadêmica atual e prevista pelas políticas educacionais?

Nessa direção, o objetivo geral pretende compreender como a literatura acadêmica e as políticas educacionais descrevem e orientam a permanência de estudantes autistas no Ensino

⁴ Representada por integrantes do NAU, a Uema apresentou três trabalhos voltados à inclusão e à permanência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

⁵ Universidade Federal de Santa Catarina.

⁶ Agência Câmara de Notícias.

Superior. Do objetivo geral derivam três objetivos específicos: a) analisar como a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior é abordada pela literatura acadêmica; b) Examinar políticas educacionais, documentos, leis e diretrizes voltadas à permanência de estudantes autistas no Ensino Superior; e; c) Compreender, por meio de relatos dos estudantes autistas, suas experiências em relação à permanência no Ensino Superior.

Três focos analíticos foram organizados para conduzir a argumentação central desta pesquisa: I) a constituição jurídica do sujeito de direitos; II) a clínica como campo de saber privilegiado na produção de políticas educacionais, e; III) a operacionalização do governo jurídico no Ensino Superior. Esses focos guiam a organização e a escrita dos capítulos que compõem a Dissertação e que serão descritos na sequência.

O primeiro capítulo parte da compreensão sobre os processos e os movimentos que conduzem à investigação sobre o estudante autista no Ensino Superior, tensionando os laudos médicos para ingresso e a centralidade da perspectiva clínica, que orienta os saberes educacionais, compreendendo como essa intersecção entre Medicina e Educação opera enquanto mecanismo de governo. Na sequência, apresento as ferramentas teórico-metodológicas que sustentam esta pesquisa, detalhando os procedimentos de produção de dados e os critérios de seleção do *corpus* analítico. A discussão busca problematizar como o autismo no Ensino Superior tem sido investigado no meio acadêmico, estabelecendo um diálogo com o conceito foucaultiano de governo, para compreender os atravessamentos dessas produções. Por conseguinte, a discussão aprofunda-se no *conceito-ferramenta* de governo, buscando compreender as percepções sobre quem e como governar na sociedade e suas implicações no espaço universitário.

O segundo capítulo, *Políticas de inclusão no Ensino Superior*, busca analisar os relatos de experiências de estudantes autistas no cotidiano universitário, utilizando como fonte comentários extraídos de redes sociais, de modo a evidenciar as relações de poder e as práticas de governo presentes nesse contexto educacional.

O terceiro capítulo, *a produção do sujeito de direitos*, analisa as relações entre a clínica e a judicialização do sujeito de direitos. Nesse movimento, procurei compreender como o reconhecimento e a visibilidade desses sujeitos são produzidos no Ensino Superior, compreendendo o papel do laudo como documento de ingresso desses estudantes e tensionando as lacunas das políticas institucionais, que dificultam ou impedem a

concretização desse acesso. Neste contexto, mostro como as políticas educacionais incidem sobre as trajetórias de permanência.

O quarto capítulo, *entre a clínica e a judicialização do direito: o governo jurídico no Ensino Superior*, aprofunda a análise entre o campo clínico e o aparato jurídico na experiência dos estudantes autistas no Ensino Superior, tratando especificamente do tema do governo jurídico.

A partir desse roteiro, para encerrar os caminhos desta pesquisa, apresento as considerações finais, de maneira focalizada. Sem a intenção de esgotar a temática, procuro evidenciar como as proposições da pesquisa, bem como seus objetivos e desdobramentos, responderam à questão central, por meio das análises desenvolvidas ao longo dos capítulos e seções.

1. PROCESSOS E MOVIMENTOS

Como o Transtorno do Espectro Autista é apresentado na educação superior.
Contextualização de leis - corpo, medicina e educação: laudos médicos para ingresso
(tensionar/questionar à clínica).

A verdade, a produção da verdade interior, a produção da verdade subjetiva é um elemento fundamental no exercício do pastor. (FOUCAULT, 2004c, p. 70) (Gadelha, Sylvio, 2016, p. 59).

[...] mas como fatores permanentes - e é assim que as tratam - de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar. (Foucault, 1976, p. 290/291).

São esses fenômenos que se começa a levar em conta no final do século XVIII e que trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população. (Foucault, 1976, p. 291).

A contextualização do processo histórico do que conhecemos hoje por autismo remonta à etimologia grega da palavra autós (αὐτός) - “si mesmo”, “próprio”. Ela sugere tanto uma condição de interioridade radical quanto uma ruptura com o outro. “Eugen Bleuler datou em 1911, pela primeira vez, o uso do termo ‘autismo’ no campo da psicopatologia, associando-o à esquizofrenia, baseada na retração do sujeito para o mundo interior” (Tuchman, 2009, p. 17). Através da emergência discursiva dessa condição de existência, ressaltado como o campo clínico foi sendo produzido como um campo apto a normalizar os corpos, através das suas concepções sobre o outro. Importa marcar que esse outro, que faz parte de uma comunidade, costumes e práticas sociais, não é convidado para “formar” essa história, e sim, a ser “formado” por uma norma social, que segue regimentos próprios, que buscam governar por sua “arte de governo” (Foucault, 2008a).

A história do autismo tem concepções sociais, psicológicas e médicas que não são fixas, mas sofreram alterações ao longo do tempo. A partir da sua compreensão, é possível tensionar tanto a sua produção histórica quanto as diretrizes, normativas, orientações que balizam a organização estatal sobre o tema. Para pensar sobre pessoas com deficiência no contexto educacional, é necessário interrogar aquilo que está posto nesse campo e compreender a formação racista no pensamento social brasileiro - principalmente pela aversão a indivíduos marcados por algum estigma.

A educação, no Brasil, desde o Estado Novo (1930)⁷, foi conformada por concepções negativas, que habitavam o pensamento social brasileiro, em relação a pessoas com deficiência. Não obstante, as maneiras de se construir a “educação para todos” não beneficiavam pessoas negras, periféricas, pobres, imigrantes e/ou pessoas com deficiência, dadas como subalternas na sociedade, marginalizadas dentro de seus processos de pertencimento a espaços e lugares.

No campo da Educação Superior, esse pertencimento é atravessado pelas diretrizes de inclusão, as quais são solidamente ancoradas em um conjunto de instrumentos legais que refletem uma sofisticada *arte de governar*, que ultrapassa a mera administração para se configurar como uma ferramenta de governo. O biopoder exercido pelo campo da Medicina sobre a Educação, em seu contexto histórico, atravessa as relações sociais, que representam e conduzem o corpo social. Convém estar atento a essas interações, dado que estão intrinsecamente relacionadas à produção, acumulação, circulação e funcionamento do corpo.

O modo como as políticas educacionais são produzidas e suas formas de operacionalização podem ir contra o campo discursivo vigente, se consideradas somente métricas sociais generalizadas, podendo limitar a compreensão das dinâmicas que influenciam a permanência universitária de estudantes autistas - aspecto que será aprofundado nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa. Nessa esteira, o desenvolvimento da pesquisa traçará seus caminhos investigativos pela literatura acadêmica e pelas políticas educacionais, compreendendo que “os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, e nesse complexo os micropoderes estão integrados ou não ao Estado [...]” (Foucault, 2023, p. 15). Nesse contexto, parece-me importante observar os fundamentos que orientam a formulação das políticas educacionais, uma vez que elas produzem efeitos em diferentes escalas - local, municipal ou regional. Cada criação carrega em si marcas dessa produção, dos sujeitos que a pensam, elaboram, compreendem e colocam em ação as formas de governo. Ao se basear somente em dados agregados e tendências amplas, é possível que a implementação de políticas tome por base normas que não se adequam às necessidades

⁷ “Desde o chamado Estado Novo (1937–1945), fez parte de nossa formação cultural certa cultura colonizada e paternalista, na qual o povo vê o Estado como um benfeitor que concede aos mais pobres, os quais aprendem que, se não se resignam ante o oferecido e se rebelam, são punidos pela força policial. Isto, como se já não bastasse o castigo de viver à margem de qualquer governamentalidade biopolítica da população, como povo desqualificado e sem qualquer mecanismo de segurança, compensatório ou não” (Pagni, 2023, p. 118).

e desafios de cada sujeito em seu contexto social. Tal abordagem pode gerar políticas ineficazes, descontextualizadas e até mesmo contraproducentes, uma vez que, caso não incorporem, em suas formulações, as dinâmicas e as demandas específicas dos estudantes a que se destinam, tais considerações serão negligenciadas.

Essa relação de pertencimento, pode ser compreendida através de como os sujeitos são construídos através dos contextos históricos e vivenciados pela população. Nesse caso, “procura-se estender esse governo do corpo-espécie da população - com suas medidas, médias estatísticas e redução a uma bio apreensível pela biologia -, a uma anátomo-política do corpo [...]” (Pagni, 2023, p. 62).

Nesse sentido, ao compreender a educação como um mecanismo de governo, percebo que a relação do estudante com o espaço acadêmico já é constituída historicamente por normas que o precedem. No Ensino Superior, em decorrência de sua trajetória histórica, a Medicina tende a assumir um papel central na produção de saberes que colocam a pessoa com deficiência como um corpo a ser normalizado para poder pertencer ao ambiente escolar. Esse olhar, ao priorizar intervenções corretivas, desconsidera os processos históricos e sociais anteriores, que contribuíram para a constituição dos estudos sobre a deficiência. A deficiência, assim, é vista “como consequência de suas condições e não como resultado de barreiras historicamente impostas e aceitas por modelos educacionais de ensino” (Felisbino, 2022, p. 22), centrados na adequação e conformidade aos padrões normativos de corpo e de funcionalidade.

Posto isso, a criação de cotas para o ingresso em universidades permite uma reparação histórica, compreendendo que as políticas não são aplicadas, e sim, construções humanas produzidas a partir de decisões, disputas, interesses e contextos históricos e sociais específicos.

Dada a complexidade que envolve a compressão e análise dos contextos históricos de formulação das políticas educacionais, torna-se importante compreender como os mecanismos dessas políticas funcionam. Para tanto, a seção seguinte adota a perspectiva pós-crítica como guia metodológico, recorrendo ao conceito de governo para aprofundar a análise sobre os contextos que incidem sobre as produções acadêmicas em relação à permanência destes estudantes autistas.

1.1 Precisamos abrir as janelas: a perspectiva pós-crítica como guia para o percurso metodológico

O caminho da pesquisa pós-crítica e suas bases conceituais.
Perspectivas foucaultianas sobre o governo.
Como o Censo da Educação Superior retrata o autismo.
Produções acadêmicas e sua relação com a permanência.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica. (Foucault, 1974, p. 144).

A biopolítica lida com a população, e a população com o problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder [...] (Foucault, 1976, p. 292).

As políticas educacionais referem-se a conteúdos produzidos e registrados por meio de decretos, leis e portarias, que traduzem processos de disputa no campo discursivo e se materializam nesses textos normativos que orientam a vida da população. Estes, em conjunto, formam os instrumentos normativos de governo que orientam a execução de políticas públicas e a regulação da vida em sociedade, compondo uma organização social através do governo. Para Pagni (2023, p. 119), esse aspecto organiza “a população em função de sua posição econômica, tradição política ou, mesmo, condição racial, introduzindo esses marcadores nos cálculos do biopoder e do corpo comum que os encarnam”.

Considerando que tais políticas se materializam em textos normativos complexos, nesta pesquisa serão apresentadas diversas tabelas organizadoras. A escolha por essa ferramenta metodológica visa, para além da sistematização, funcionar como uma forma de visibilidade que isola e evidencia os enunciados centrais dos documentos selecionados. Nesse sentido, as tabelas permitem observar como as diretrizes educacionais incidem sobre os sujeitos de direitos, elucidando as informações de maneira analítica e contribuindo para a construção das análises, visto que tais documentos orientam as produções acadêmicas e as condições de permanência universitária.

Sob a perspectiva foucaultiana, utilizei o conceito de governo como ferramenta analítica. O governo é apresentado por Foucault em sua obra *Nascimento da Biopolítica* - curso dado no Collège de France nos anos de 1978 a 1979 - e outras duas obras: *Em defesa*

*da Sociedade*⁸ e *Segurança, Território e População*⁹. Esse conceito constitui uma importante lente para compreender os mecanismos de gestão dos corpos e da população, permitindo analisar a relação entre acesso e permanência dos estudantes autistas no Ensino Superior. O governo torna-se central para compreender como as políticas educacionais são constituídas, por meio da pesquisa bibliográfica e documental. A metodologia será qualitativa, sob uma base epistemológica pós-crítica, buscando não construir aquilo que já foi posto, mas investigar, analisar, remodelar, repensando sobre os modos como certas normas foram construídas e constituídas na sociedade, através dos contextos históricos vivenciados. Os estudos pós-críticos tensionam à voz do sujeito invisível ou não convidado pela sociedade a repensar as práticas normativas de pesquisa, indo contra uma corrente dominante - a norma acadêmica socialmente aceita e estabelecida. Desta forma, “aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (Dagmar, 2012, p. 17).

Essas ações, quando analisadas pelo olhar da pesquisa pós-crítica, mostram que não se pode somente repetir o mesmo, é necessário repensar o campo de pesquisa, observar o que já foi pesquisado nos contextos anteriores, para questionar as intenções atuais, dispostas no contexto educacional presente [o hoje] - se pensado que, para a norma, tudo isso já é garantido factualmente. Para a pesquisa pós-crítica, **não faz sentido** reproduzir, receitar, normatizar. Essa normatização acumulada, ao ser articulada pelo governo, pode gerar tensões ao buscar regular e gerenciar a vida das populações, seguir as regras de Estado [universal], organizadas com base nas sequências de acontecimentos em contextos históricos específicos. Contrário a isso, os estudos foucaultianos contribuem para construir a metodologia pós-crítica, indo na direção inversa da universalidade.

Meu problema é o inverso disso. Parto da decisão, ao mesmo tempo teórica e metodológica, que consiste em dizer: suponhamos que os universais não existem; e formulo nesse momento a questão à história e aos historiadores: como vocês podem escrever a história, se não admitem a priori que algo como o Estado, a sociedade, o soberano, os súditos existem? (Foucault, 2008a, p. 05).

Entendo que o exercício da pesquisa pós-crítica parte de um encontro da condição de existência do pesquisador com o tema a ser pesquisado, um olhar para o outro, compreendendo o objeto que está sendo pesquisado, pois nele existem sujeitos que fazem

⁸ Collège de France Curso de 1976.

⁹ Collège de France, Curso de 1977–1978.

parte de contextos específicos que não podem ser ignorados. Analisar e compreender os distintos ordenamentos orientados pelo Estado implica em entender que suas ações são artes de governo, como um teatro “[...] é esse o problema, e não fazer do [Estado], como no teatro de fantoches, uma espécie de policial que viria reprimir as diferentes personagens da história” (Foucault, 2008a, p. 09). Esta pesquisa parte do pressuposto de que o arcabouço legal não somente orienta ações, mas governa ao regulamentar as condições para a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior.

Pensar em governo é compreender diferentes aspectos desdobrados pelas normas sociais, essas que são os conjuntos de atribuições vindas do Estado, ou seja, os sujeitos responsáveis por organizar as leis, decretos e pensar nas diretrizes educacionais e seus desdobramentos na vida escolar. Compreendo que, para entender o conceito de governo é preciso realizar o exercício de entender que a construção da sociedade e seus contextos históricos, está atrelada aos modos como nossas condutas são conduzidas, mediante uma multiplicidade de ações do cotidiano - sendo o Estado de governo, um conceito que questiona como as questões são atravessadas pelos tecidos sociais, imaginando que esses tecidos sejam compostos por inúmeras camadas de sujeitos e direitos. Podemos voltar ao contexto do poder para entender o governo através do biopoder. Para Foucault (1976, p. 293), “a biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrerem numa população considerada em sua duração”.

O biopoder e as normas produzem um conjunto de processos de subjetivação, constituídos mediante um contexto histórico social próprio - refletindo as relações de interesse dos poderes de Estado na sociedade, “[...] as coisas a fazer e as coisas a não fazer” (Foucault, 2008a, p. 17). Isto posto, utilizarei uma metáfora relacionada a janelas, as que temos em casas, prédios e escolas. Compreendo as políticas e diretrizes educacionais como diferentes tipos de janelas em um sistema de ensino. Sob a perspectiva do biopoder, o sistema educacional não se limita a educar, mas a gerenciar e otimizar a vida estudantil. Ao utilizar essa abordagem, me parece possível uma reflexão sobre as políticas educacionais, observando as relações de poder, emanadas das normas institucionais, e seus impactos sobre a vida do estudante autista. Essa compreensão me provoca a pensar e analisar a permanência no Ensino Superior para estudantes autistas - é através do Estado que a população utilizará as políticas públicas e como elas serão implementadas através do governo.

O biopoder se ocupa de governar, por meio dos mecanismos que estão presentes em um determinado contexto, orientado por uma matriz de experiência que engloba distintos campos, dentro de um regime de poder operando em seus processos de subjetivação. O discurso que prevê encontrar o correto através do senso de estética, da norma social, do bem feito, aquele que segue os padrões e alcança os ditos ideais, perpassa as normas sociais, caracterizando o que compreendemos, pois o “poder não se funda em si mesmo e não se dá a partir de si mesmo” (Foucault, 2008b, p. 05). Essa construção da imagem de controle [poder], do conjunto de mecanismos que governam um corpo, é compreendida em suas relações, sendo necessário entender que relações são: familiar, sexual, jurídica, econômica, institucional, religiosa, acadêmica, comunitária, regional, estadual, global, compostas por diversos fragmentos que buscam, sejam juntos ou individualizados, apresentar verdades a serem seguidas, regras a serem cumpridas - conformando uma linha de condição binária no pensamento para o “certo ou errado”, contribuindo para o funcionamento legal do governo-biopolítico do corpo.

Neste contexto, a próxima seção articula a construção destes mecanismos apresentados à produção de dados acadêmicos, para retratar esses sujeitos no ambiente universitário, detalhando os procedimentos adotados para mapear e analisar as pesquisas já desenvolvidas sobre o tema.

1.1.1 Procedimentos e produção dos dados: Como o autismo no Ensino Superior é pesquisado?

Para dar início à produção de dados para a análise, pesquisei através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o seguinte buscador: “autismo; Ensino Superior; permanência”, para o qual apareceram 26 resultados relacionados. A maioria das pesquisas encontradas são Dissertações, compondo um total de vinte e dois documentos e somente quatro Teses. Dessas 26 pesquisas, foram selecionadas as que mencionaram, em seus resumos, os impactos para a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior. O resultado dessa pesquisa possibilitou um recorte temporal entre os anos de 2017 e 2024, dado pelos anos de publicação dos materiais selecionados. A coleta de dados para desenvolver a pesquisa foi bem árdua; há poucas informações em várias esferas de pesquisa, sendo preciso usar temas amplos, pois, infelizmente, há poucos trabalhos relacionados a esse tema,

indicando uma lacuna na pesquisa sobre autistas adultos e sua presença no Ensino Superior. Em sua maioria, as pesquisas que não foram selecionadas mencionavam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, abordando temáticas voltadas ao letramento, alfabetização, comunicação e políticas públicas inclinadas ao ciclo básico da educação inclusiva, totalizando então 02 Teses e 06 Dissertações selecionadas, cujo detalhamento será apresentado na tabela abaixo.

Tabela 2 – Buscador da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Título	Dissertação/ Tese	Autor	Instituição	Ano
As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do Ensino Superior.	Dissertação	Larissa Antonella Azevedo	UFSC	2017
Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	Dissertação	Elaine Caroline de Macedo	UFRN	2019
Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista no Ensino Superior.	Tese	Solange Cristina da Silva	UFSC	2020
O estudante com Transtorno de Espectro autista nas universidades brasileiras.	Tese	Vanessa Caroline da Silva	UFPR	2020
A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro autista (TEA) na educação superior.	Dissertação	Sandra Canal	PUCRS	2021
Comunicação social em estudantes universitários com TEA: Implicações para o desempenho acadêmico.	Dissertação	Tácia Soares dos Santos	UFPE	2023
Percepções de estudantes com Transtorno do Espectro autista quanto aos processos de inclusão: acesso e permanência na UFRN.	Dissertação	Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza	UFRN	2023
Habilidades sociais e expectativas acadêmicas como indicadores da adaptação de estudantes neuroatípicos ingressantes à universidade.	Dissertação	Kleyton José da Silva	UFPE	2024

Fonte: tabulação de dados elaborada pelo autor.

Através da análise dos resumos, é possível observar relações regionais de universidades específicas que pesquisam o tema atualmente. A distribuição das publicações por universidade, conforme os dados analisados, apresenta o seguinte panorama: **Região Sul:** UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), localizada em Florianópolis, conta com 2 publicações, demonstrando uma contribuição significativa para a pesquisa em inclusão na região catarinense. UFPR (Universidade Federal do Paraná), situada em Curitiba, conta com 1 publicação, contribuindo para a produção de conhecimento na área. Embora o número seja menor em comparação com a UFSC neste conjunto de dados, sua presença indica a relevância da temática na agenda de pesquisa da universidade. PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) localizada em Porto Alegre, apresenta 1 publicação, sobre inclusão. A participação de uma universidade privada de grande porte, como a PUCRS, demonstra que a temática não está somente no campo de pesquisa das instituições públicas, sendo um foco de interesse em diferentes esferas acadêmicas. **Região Nordeste:** A UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), localizada em Recife, conta com 2 publicações, destacando-se como um polo de produção acadêmica em inclusão na região Nordeste. UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), situada em Natal, compõe 2 publicações, apresentando uma contribuição expressiva. A presença de duas publicações na UFRN, assim como na UFPE, sugere uma atuação e atenção crescente das instituições nordestinas para as questões de acessibilidade e inclusão no Ensino Superior. A concentração de pesquisas nessas regiões indicam um maior investimento em linhas de pesquisa específicas, formação de pesquisadores e desenvolvimento de políticas institucionais. Desta forma, o quadro abaixo aparece com o intuito de visualizarmos as linhas de pesquisa que derivam das produções acadêmicas mencionadas anteriormente, buscando compreender seus enfoques, temas e linhas de pesquisa.

Tabela 3 – Linhas de pesquisa e sua relação com a permanência

Instituição	Linha(s) de Pesquisa Relevantes	Relação com o Tema
UFSC	Saúde e Desenvolvimento Psicológico; Psicologia Social e Cultura.	Aborda processos psicológicos, sociais e culturais que impactam o desenvolvimento e a inclusão de estudantes, permitindo discutir barreiras e estratégias de permanência.

UFRN	Educação e Inclusão em Contextos Educacionais.	Enfoque direto em inclusão, abrangendo aspectos pedagógicos e institucionais relacionados ao acesso e permanência de estudantes com deficiência, incluindo o TEA.
UFPR	Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação; Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.	Possibilita discutir permanência a partir de perspectivas inclusivas, cognitivas e socio educacionais, relacionando diferenças individuais e desigualdades estruturais.
PUCRS	Pessoa e Educação; Formação, Políticas e Práticas em Educação	Fornece aporte teórico-metodológico para investigar políticas, práticas e experiências que influenciam a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior.
UFPE	Audição, Linguagem e Aprendizagem	Enfoque clínico e fonoaudiológico, oferecendo subsídios complementares sobre comunicação, linguagem e aprendizagem que podem impactar a trajetória acadêmica de estudantes autistas.

Fonte: Tabulação de dados elaborada pelo autor.

Ao analisar as linhas de pesquisa, noto enfoques variados, que caminham entre perspectivas amplas sobre práticas sociais, culturais e educativas (UFSC, UFRN, UFPR, PUCRS), dentre abordagens específicas em Saúde e comunicação humana (UFPE). Para o recorte desta investigação - autismo, Ensino Superior e permanência - destaco as linhas voltadas à inclusão educacional, à diversidade e às desigualdades sociais, bem como às dimensões psicológicas e do desenvolvimento humano. Programas como o da PUCRS e da UFPE apresentam potencial contributivo, seja pelo enquadramento teórico-metodológico, ou pela abordagem clínica e comunicacional, desdobrando as possibilidades de análise sobre a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior.

As pesquisas analisadas enunciam um esforço conjunto das universidades brasileiras em compreender a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior. Cada estudo aborda a temática a partir de perspectivas distintas, o estudo da UFSC, por exemplo, investiga as reverberações das redes sociais e as condições de acessibilidade em um amplo contexto, mesclando dados sociodemográficos com a percepção dos atores envolvidos - conforme demonstrado pelas pesquisas de Larissa Antonella Azevedo (2017) e Solange Cristina da Silva (2020). Em contraponto, as pesquisas desenvolvidas na UFRN e na PUCRS, investigam a formação docente e as práticas pedagógicas, mostrando a necessidade de formação e de adaptação dos ambientes de ensino para atender às

especificidades dos estudantes com TEA, como apontam os trabalhos de Elaine Caroline de Macedo (2019) e Sandra Canal (2021).

É notável a existência de uma distinção metodológica e de focos de pesquisa, variando de microdados do Censo da Educação Superior, como na pesquisa de Vanessa Caroline da Silva (2020), pela UFPR, até a investigação das habilidades sociais e expectativas acadêmicas, como abordado por Kleyton José da Silva (2024), da UFPE, permitindo uma compreensão ampla dos desafios e facilitadores da inclusão, com um panorama robusto para a formulação de estratégias nos campos da Educação Superior. Por fim, os estudos de Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza (2023), da UFRN, e Tácia Soares dos Santos (2023), da UFPE, aprofundam-se nas percepções dos próprios estudantes e nas implicações da comunicação social para o desempenho acadêmico, ressaltando a importância de se ouvir a voz dos **protagonistas desse processo**.

Essa concentração de interesses de pesquisa em torno da educação inclusiva e, em particular, do autismo no Ensino Superior, não somente subsidia a base de conhecimento sobre o tema, mas também serve como um subsídio importante para a elaboração e o aprimoramento de políticas educacionais. O conjunto dessas pesquisas contribui para a compreensão de como a permanência reafirma o compromisso das instituições de ensino com a Lei n.º 13.146/2015, que garante o “[...] direito à educação para todos [...]” (Brasil, 2015, s/p).

Após visualizar os dados do buscador da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizei o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), empregando os mesmos buscadores, com o intuito de compreender como os resultados se manifestaram em diferentes bases: “autismo; Ensino Superior; permanência”, filtrando por produções brasileiras de acesso aberto, resultando em 03 artigos publicados no período de 2020 a 2024, descritos na tabela a seguir.

Tabela 4 – Buscador do periódico da CAPES

Título	Autor	Revista	Ano
A inclusão de autistas no Ensino Superior: direito, acessibilidade e avaliação	Jeferson Falcão Sales e Tania Vicente Vian	Revista Intersaberes	2020
Acesso e permanência de	Sandra Cordeiro de Melo	Revista Teias UERJ	2023

peessoas com autismo no Ensino Superior			
Dança Improvisação e Permanência Estudantil de autista no Ensino Superior: Relato de Experiência	Sâmea Mirele Oliveira Costa, Jeverton dos Santos e Lavínia Teixeira-Machado.	Revista Internacional Educon	2023

Fonte: tabulação de dados elaborada pelo autor.

Chamo a atenção para o baixo número de artigos sobre o tema, somente datados a partir de 2020, mostrando a ausência de pesquisas sobre a temática “Autismo e formas de permanência no Ensino Superior”. Desta forma, a análise dos artigos selecionados partiu da leitura, na íntegra, analisando como os aspectos de permanência são mencionados pelos autores, bem como suas semelhanças de pesquisa. Inicialmente, demonstrarei (abaixo) os focos de pesquisa e as intenções dos pesquisadores. Por fim, reunirei os dados analisados, para uma breve comparação da literatura apresentada, com o intuito de materializar os poucos estudos sobre a temática, para juntos, contribuírem com o material metodológico desta pesquisa.

O autor, Jeferson Sales (2020) contextualiza, em sua pesquisa, intitulada *A inclusão de autistas no Ensino Superior: direito, acessibilidade e avaliação*, os aspectos vinculados aos direitos dos estudantes com deficiência, em específico estudantes autistas do Ensino Superior. O olhar do autor é tensionado justamente no contraponto, para demonstrar que, embora existam diretrizes, normas, leis e decretos, a ação positiva e o direcionamento destas normas, só funciona se há formação docente e a participação do estudante autista, do setor de acessibilidade e dos docentes, para tornar possível que ele “[...] encontre espaço propício para direcionamento de suas habilidades e hiperfocos acadêmicos, no entanto, precisa ser compreendida e orientada com competência e profissionalismo para que não aumentem os índices de desistência e evasão nas universidades” (Sales, 2020, p. 617). Através dos dados documentais e análises dos contextos históricos, a pesquisa mostra que, embora existam políticas educacionais, “não se explica unicamente por políticas de ação afirmativa e adaptações documentais e físicas. O fenômeno da inclusão retira literalmente aluno e professor da órbita de conforto e equilíbrio que mantiveram até se ‘chocarem’ em sala de aula” (Sales, 2020, p. 624). Por conseguinte, o autor conclui que a formação continuada dos professores e o Plano Educacional Individualizado (PEI) servem como ferramentas

colaborativas, contribuindo positivamente com a formação e a permanência dos estudantes autistas no Ensino Superior. “Assim, o PEI permite, ao professor da universidade, conhecer mais singularmente o aluno autista, seu estilo de ser e aprender, sua funcionalidade comportamental e reflexiva, os seus potenciais emergentes por meio de seus hiperfocos de curiosidade e conhecimento” (Sales, 2020, p. 629).

Em continuidade, a autora Sandra Cordeiro de Melo (2023), em sua pesquisa intitulada *Acesso e permanência de pessoas com autismo no Ensino Superior*, realiza uma revisão sistemática, buscando responder quais são as discussões sobre autistas e Ensino Superior providas de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nos periódicos da CAPES, destacando avanços, barreiras e perspectivas de inclusão. A pesquisa apontou que, embora dispositivos legais tenham contribuído para o aumento de matrículas, “o acesso desses discentes ainda é incipiente” (Melo, 2023, p. 112). Através das análises, fica claro que as principais barreiras identificadas estão relacionadas à desinformação da comunidade acadêmica e à falta de formação dos docentes. É “necessária uma formação que incentive os docentes universitários a adotar uma abordagem de ensino que se abra para o outro” (Oliveira, Santiago, Teixeira, 2022, p. 19-20). Contudo, a autora ressalta que a responsabilidade pela inclusão não pode recair somente sobre esses núcleos de acessibilidade e inclusão, mas envolver toda a comunidade acadêmica. Para além da estrutura institucional, é necessário combater a desinformação e promover uma cultura universitária de respeito e acolhimento.

Sâmea Mirele Oliveira (2023), em sua pesquisa intitulada *Dança Improvisação e Permanência Estudantil de autista no Ensino Superior: Relato de Experiência*, realiza a discussão sobre a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior, partindo da experiência com a dança improvisação. A investigação da pesquisadora adota uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, ressaltando que “as abordagens convencionais frequentemente não capturam as sutilezas específicas das vivências das mulheres autistas” (Oliveira, 2023, p. 03). Nesse contexto, a dança é entendida como um recurso que transcende os limites da educação formal, permitindo expressão autêntica e construção de confiança, além de favorecer a interação social e a inclusão acadêmica. Em detrimento da permanência, a autora menciona brevemente a necessidade de uma formação docente para ministrar as aulas. Para ela, permanecer também está associado a projetos de extensão, que buscam promover o pertencimento do estudante autista ao ambiente acadêmico, evidenciando que a estrutura

universitária precisa incluir, dentro do possível, projetos que desenvolvam a temática da permanência.

Por fim, ao realizar análise comparativa dos três estudos, percebo convergências e complementos no que se refere à permanência de estudantes autistas no Ensino Superior, apesar das diferentes bases metodológicas e dos enfoques de pesquisa. Em comum, os autores reconhecem que a permanência não depende somente das políticas educacionais, mas de um conjunto de práticas docentes, estrutura de apoio e gestão técnico-administrativa. A presença de normas e diretrizes não garante, por si só, a efetiva inclusão; é necessário que haja compreensão e atuação ativa de professores, estudantes e setores de acessibilidade para que os alunos autistas possam explorar suas potencialidades acadêmicas e reduzir o risco de evasão. Por fim, os autores indicam que a permanência não é somente uma questão de matrícula [acesso] ou presença física, mas um conjunto de condições que permitam ao estudante autista desenvolver suas habilidades, permanecer academicamente e sentir-se parte do ambiente universitário.

A universidade, à semelhança da escola básica, também pode ser compreendida como um espaço de exercício do poder disciplinar. Além de produção e difusão do conhecimento, ela se organiza a partir de um feixe de estratégias de regulação que selecionam e classificam os estudantes para o acesso ao curso e, uma vez cursando, esses mecanismos se direcionam ao acesso a editais de bolsas, baseados em critérios de desempenho acadêmico, avaliações padronizadas e exigências formais de produtividade científica. Para compreender esse cenário e os seus efeitos sobre os percursos acadêmicos de estudantes autistas, organizei e analisei um conjunto variado de materiais.

Os dados foram produzidos a partir de pesquisa eletrônica, usando a página do *Google*, a partir de combinações dos seguintes descritores: *políticas educacionais; educação especial; legislação da educação inclusiva; e inclusão de estudantes com deficiência (PCD)*. Os resultados foram filtrados com base em critérios de oficialidade, documentos emitidos pelo Governo Federal, incluindo leis, decretos, resoluções e planos nacionais. Foram selecionadas, somente, as normativas diretamente relacionadas à garantia de direitos educacionais e à inclusão de estudantes com deficiência, abrangendo a Educação Básica, Superior e Profissional — identificando os documentos em fontes oficiais, como o Portal da Legislação, *sites* do MEC, do Planalto e do CNE.

Compreendo que essa superfície permite mapear as estratégias que visam garantir a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior. Posto isso, a tabela abaixo apresenta as políticas educacionais selecionadas e suas abrangências nacionais para a composição desta pesquisa.

Tabela 5 — Direito ao acesso e suporte existem, mas e o direito de permanecer?

Ano	Documento	Número e Data Oficial	Abrangência
1988	Constituição da República Federativa do Brasil.	Promulgada em 5 de outubro de 1988	Educação Básica
1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990	Educação Básica
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Educação Básica e Superior
1999	Decreto n.º 3.298 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Educação Básica e Profissional
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001	Educação Básica
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI).	Documento orientador	Educação Básica, Superior e Formação Docente
2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009	Educação Básica
2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011	Educação Básica
2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - (PNE) e dá outras providências.	Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Educação Básica
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015	Educação Básica e Superior
2020	REVOGADO - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida (PNEE).	Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020	Educação Básica
2023	Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023	Educação Básica
2023	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver Sem Limite.	Decreto n.º 11.793, de 23 de novembro de 2023	Educação Básica, Superior e Profissional

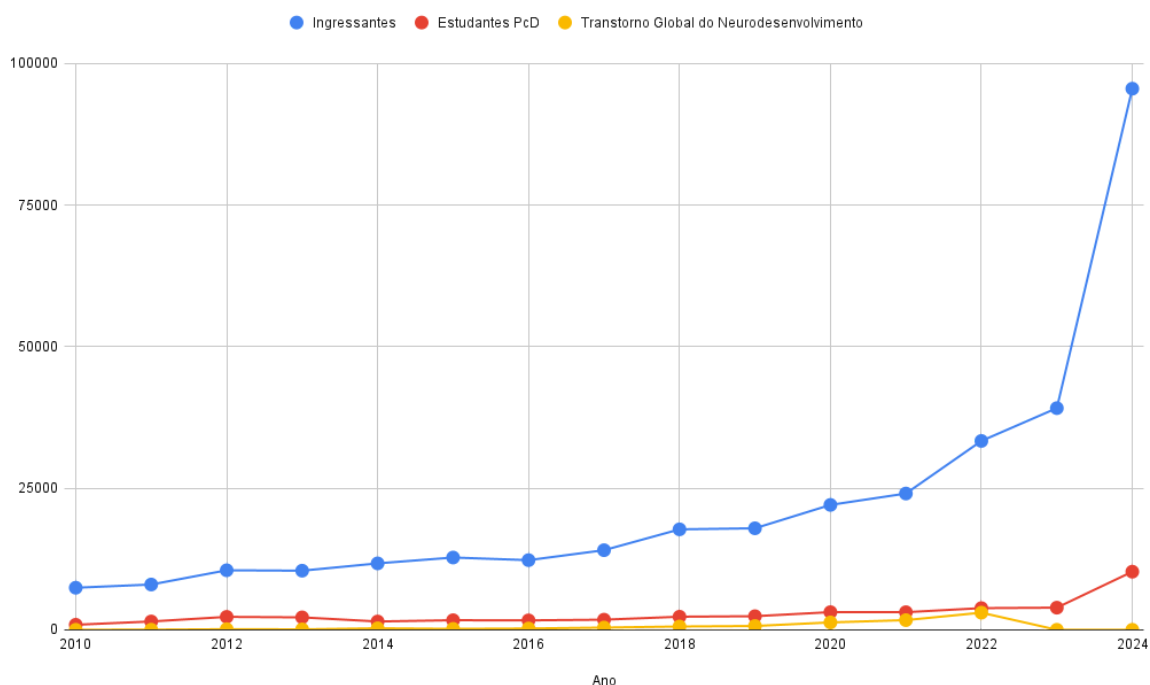
2025	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.	Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025	Educação Básica, Superior e Profissional
------	--	--	--

Fonte: Brasil, 2025. Anotações do autor.

A base documental desta pesquisa é formada por um conjunto de políticas educacionais brasileiras, com base em documentos oficiais datados de 1988 a 2025, constituindo a Tabela 5, de caráter analítico na metodologia desta pesquisa. A seleção dessas políticas se deu pela sua relevância direta na regulamentação do acesso de estudantes com deficiência no Ensino Superior, fornecendo os marcos legais que serão tensionados sob a perspectiva foucaultiana do governo. Este conjunto de normativas constitui uma parte importante do material de análise desta pesquisa, subsidiando a compreensão do arcabouço legal que fundamenta os documentos da Educação Especial e Inclusiva. As análises sobre essa materialidade foram dirigidas às orientações voltadas ao Ensino Superior, buscando compreender como tais registros permitem avançar para a análise dos indicadores acadêmicos.

Após a observação e a análise de indicadores da BDTD e do repositório da CAPES, recorri ao Censo da Educação Superior (2010–2023), realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em articulação com as Instituições de Educação Superior (IES), que oferecem cursos de graduação no Brasil. A realização do censo é obrigatória para todas as universidades, conforme o Decreto n.º 6.425/2008: “Art. 1º O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizará, anualmente, o censo escolar da educação básica e o censo da educação superior, na forma deste Decreto” (Brasil, 2008, s/p). Os dados produzidos têm como referência o recorte temporal de 2010 a 2024, definido por ser o último censo durante o percurso desta pesquisa.

Gráfico 1 – Deficiência/TGD. Ingressantes no Ensino Superior de 2010 a 2024



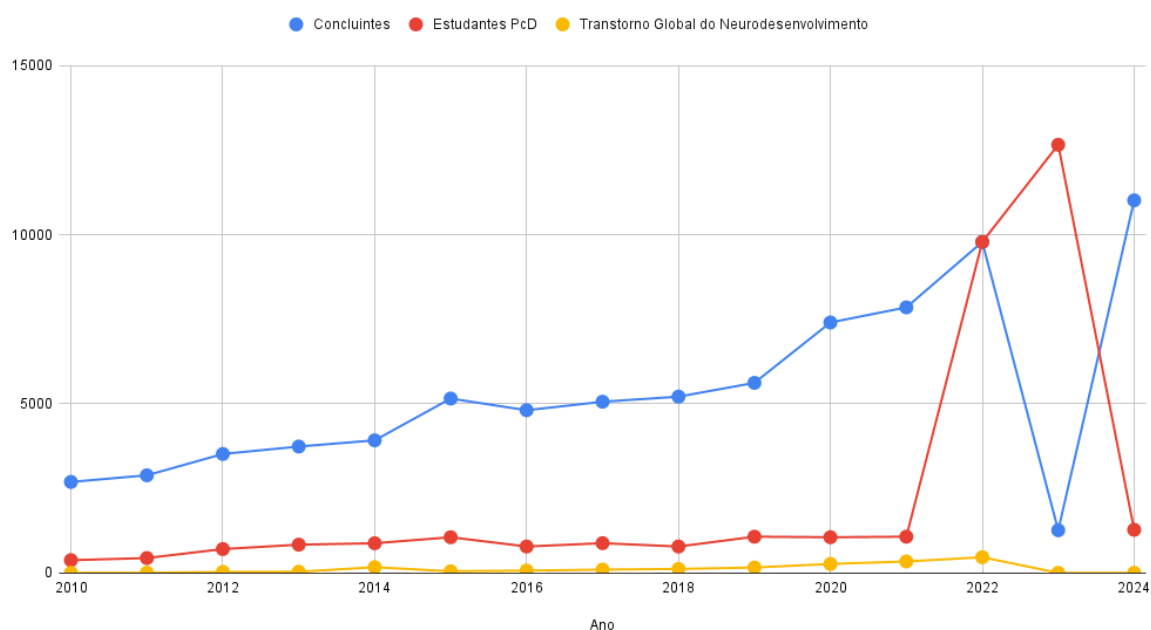
Fonte: Painel estatístico: Censo da educação superior 2010-2024. Tabulação de dados elaborada pelo autor.

Analisando o gráfico, é perceptível um crescimento no número de ingressantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Ensino Superior entre os anos de 2010 e 2024, conforme dados do Censo da Educação Superior, do INEP. O número total de alunos com TGD saltou de 7.426 em 2010 para 39.146 em 2024, representando um aumento expressivo no número de estudantes e mostrando que as políticas de ingresso, como a Lei de Cotas e as ações afirmativas, estão surtindo efeito no acesso desses estudantes à Educação Superior. No contexto desses dados, importa marcar que, apesar da expressão “Transtorno Global do Desenvolvimento” (TGD) já não ser recomendada, ela permanece sendo empregada pelo Censo da Educação Superior no período de 2010 a 2024, para denominar estudantes autistas. Por essa razão, em determinados pontos da pesquisa, será necessário recorrer à sigla TGD para manter a correspondência com a nomenclatura oficial, utilizada na base de dados. A substituição do termo ocorreu em 2013, com a publicação do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), que enquadrou o Autismo como um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, utilizando a nomenclatura “Transtorno do Espectro autista” (TEA), classificando sob um mesmo diagnóstico, condições que anteriormente recebiam denominações distintas, como a Síndrome de Asperger, o Autismo Infantil e outros quadros antes agrupados como o TGD. É observada uma

persistência em denominar equivocadamente os registros do Censo da Educação Superior, mesmo tendo se passado mais de uma década após a atualização, impactando na incorporação de conceitos revisados ao campo educacional e estatístico. É “o princípio dessa conexão que eu procuro identificar, essa conexão entre prática de governo e regime de verdade” (Foucault, 2008a, p. 42). Tal prática evidencia uma defasagem que não é meramente técnica: ela produz efeitos sobre os modos como as políticas públicas traduzem e respondem às demandas dessa população.

Para complementar os dados sobre o ingresso, o gráfico abaixo, relacionado com o gráfico anterior, mostra o número de concluintes no Ensino Superior, no período de 2010 a 2024, evidenciando os dados com o mesmo critério atribuído - considerando que este foi o último censo disponível ao longo da realização da pesquisa.

Gráfico 2 – Deficiência/TGD. Concluintes no Ensino Superior



Fonte: Painel estatístico: Censo da educação superior 2024. Tabulação de dados elaborada pelo autor.

Os dados do gráfico evidenciam um crescimento no número de estudantes com deficiência que concluem o curso no Ensino Superior. Especificamente aqui, desdobro o autismo nos dados referentes ao Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) no Ensino Superior, entre os anos de 2010 e 2024, com destaque para o aumento de concluintes, que

passaram de 0 em 2010, para 336 em 2021 e 461 em 2022. Esse salto reflete tanto avanços nas políticas de inclusão (como a Lei Brasileira de Inclusão de 2015) quanto um maior reconhecimento diagnóstico. No entanto, a queda abrupta para 0 em 2023 e 2024 sugere inconsistências na coleta de dados ou desafios na categorização, evidenciando a necessidade de investigar não somente o acesso, mas as condições de permanência desses estudantes. Barreiras atitudinais, falta de adaptações pedagógicas e insuficiência de suporte institucional, supostamente, podem comprometer a trajetória acadêmica de autistas, mesmo com o aumento de matrículas, o que procurarei compreender nesta pesquisa.

Ao analisar os fatores sociais que nos cercam, ponho-me no exercício de pensar sobre as condições e os critérios estabelecidos para o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência. Sabemos que muitas adversidades são encontradas no cotidiano da vida universitária, como dificuldades financeiras, pressão acadêmica, saúde mental, conflitos interpessoais, gestão do tempo - que usualmente são debatidos entre conversas de corredor entre os estudantes neurotípicos¹⁰. Mas há um distanciamento destes fatores quando relacionados com a busca pela permanência de estudantes autistas.

Além desse conjunto de políticas educacionais e das pesquisas acadêmicas, busquei por falas de estudantes autistas que mostrassem as suas percepções sobre a sua trajetória acadêmica no Ensino Superior. Esse mapeamento foi realizado em plataformas digitais e redes sociais (*Google, Instagram, TikTok e YouTube*) entre os anos de 2024 e 2025. Com o intuito de trazer a materialidade da experiência desses sujeitos para a pesquisa, utilizei os mesmos descritores adotados nas etapas anteriores: “autismo; Ensino Superior; permanência”. A seleção dos excertos ocorreu por meio da leitura na íntegra dos comentários e subcomentários das postagens. Foram selecionadas 20 falas, considerando aquelas provindas de estudantes autistas cujas vivências dialogavam com os desafios de permanência na universidade. Os dados coletados foram sistematizados e organizados em tabelas analíticas, que serão apresentadas durante a pesquisa. Para a construção das tabelas que compõem excertos de vídeos do *YouTube*, realizei pesquisas com o seguinte buscador: *#autismouniversidade*, na rede social. Interessam para a pesquisa os comentários que relatam experiências de autistas no ambiente universitário, escritos e publicados até o dia 04 de setembro de 2025, quando finalizada a busca.

¹⁰ Neurotípico é um termo usado para descrever pessoas cujo funcionamento neurológico segue os padrões considerados comuns na sociedade, ou seja, sem condições como autismo, TDAH ou outras neurodivergências.

Para preservar o anonimato dos excertos de fala selecionados – principalmente por se tratar de sujeitos vulneráveis –, todos os comentários coletados em redes sociais durante esta pesquisa foram anonimizados. A nomeação dos comentários presentes nas tabelas analíticas foi organizada a partir de um código alfanumérico no formato EAXX (E = Estudante; A = Autista; XX = número sequencial), garantindo confidencialidade sem comprometer a rastreabilidade analítica. Assim, na apresentação dos resultados, os comentários aparecem identificados como, por exemplo, “EA02” ou “EA04”, sem qualquer referência a nomes reais, perfis ou dados identificáveis – constituindo elementos de análise importantes em relação à experiência universitária destes sujeitos, bem como suas percepções sobre a permanência. Ao entrelaçar a análise das políticas educacionais com os relatos dos estudantes autistas, busquei compreender como a permanência no Ensino Superior é percebida sob a ótica desses sujeitos, tensionando a relação entre a ciência, a produção de normas médicas (atreladas ao laudo) e as práticas de governo.

A próxima seção descreve o percurso metodológico e teórico que viabilizou a constituição do conceito-ferramenta, apresentando os caminhos que fundamentam a pesquisa e contribuindo para a operacionalização da análise aqui proposta, permitindo investigar as concepções educacionais que incidem sobre os estudantes autistas e as formas de governo da vida no espaço universitário.

1.1.2 O governo dos corpos no Estado: percepções sobre quem e como governar na sociedade

Tomo os Estudos Foucaultianos como inspiração para o percurso investigativo. Desse conjunto de estudos, usei o *governo* **como conceito-ferramenta** para as análises empreendidas sobre o material selecionado. Para Foucault, as ações do Estado produzem efeitos sobre a gestão e a administração dos corpos da população. Nessa esteira, uma multiplicidade de relações de poder atravessa a vida cotidiana dos sujeitos que circulam nas instituições sociais. Para o que interessa a esta pesquisa, compreendo as universidades como espaços privilegiados de produção e circulação do biopoder, esse tipo de “poder que se incumbiu tanto do corpo quanta da vida, ou que se incumbiu, se vocês preferirem, da vida em geral, com o polo do corpo e o polo da população” (Foucault, 1976, p. 302). A universidade se incumbiu da produção de condições formativas, orientadas por um conjunto de saberes, que

determinam quem pode exercer determinadas profissões. O currículo de cada curso reúne os saberes que atravessam a vida universitária. Acessá-lo é um direito de todos os que ingressam nas universidades. Mas o que é feito daqueles sujeitos cujos modos de aprender escapam às curvas de normalidade (Lopes, 2009) aceitas como válidas no Ensino Superior? A partir da pergunta de Butler (2018, p. 43) – “quais humanos contam como humanos?” – me pergunto, quais alunos contam como alunos?

Compreendo, com Veiga-Neto (2005), por governamento as ações de condução das condutas empreendidas em distintas relações humanas. Tais ações são produzidas a partir de uma trama de saberes que se manifestam em diversas esferas do poder, exercendo-se nas políticas públicas que, para o que interessa às discussões tecidas nesta pesquisa, supostamente deveriam melhorar as condições de acesso ao conhecimento no Ensino Superior, para os estudantes autistas. Neste caso, é curioso observar como o governo assume um foco predominantemente clínico, provindo dos saberes Médicos, que ignoram os saberes científicos da Educação e produzem efeitos importantes sobre as (im)possibilidades de permanência desses sujeitos.

A clínica, por muito tempo, determinou as respostas para as questões acima, produzindo saberes que circunscrevem o que e quem pode ser considerado humano. Tais saberes orientam um conjunto muito variado de normas que seguem ditando os contornos do vivível para parcelas específicas da população, dentre as quais se sobressaem as pessoas com deficiência. Esses saberes buscam caracterizar e selecionar quem deve seguir as orientações clínicas de correção dos corpos compreendidos como deficientes, com o intuito de normalizá-los. Nesse registro, compreendo que esses saberes constituem elementos basilares para o governo - que se exerce pela produção de poderes que visam gerir e corrigir a população, estabelecendo parâmetros de normalidade. Como efeito desses processos, as práticas de medicalização, descritas por Gadelha (2016), não aparecem como fenômenos isolados, mas como parte conjunta de uma estratégia política que busca governar. Essa observação abre espaço para refletir sobre como as práticas de normalização se produzem, especialmente nos campos da Saúde, da Educação e das políticas educacionais, tensionando o governo como eixo estruturante das formas de controle e poder.

O governo refere-se à gestão da sociedade e seus objetivos. Foucault (2008a, p. 8) descreve-o como “a regulamentação indefinida do país de acordo com o modelo de uma organização densa”. Essa regulamentação, nos mostra que as percepções liberais atreladas

a teoria econômica, tornam-se a matriz necessária para o mercado econômico de axioma¹¹ no qual “o princípio dessa conexão que eu procuro identificar, essa conexão entre prática de governo e regime de verdade, [...]” (Foucault, 2008a, p. 42), está repleto de regulamentações.

Em torno do mercado é que se constituem as regulamentações e os valores da prática governamental, através do valor dado a: pessoa, comunidade, grupo, cidade, Estado. Nesse aspecto, ao se criarem políticas educacionais, emerge o embate sobre a dinâmica do governo. Foucault (2008a, p. 9) questiona: “[...] o problema está em saber como se desenvolve essa maneira de governar, qual a sua história, como ela cresce, como encolhe, como se estende a determinado domínio, como se inventa, forma e desenvolve práticas”. O governo estará presente “entre o que se deve fazer e o que convém não fazer” (Foucault, 2008a, p. 16), regendo um regime de formação de certezas e de validação de verdades. Nesse sentido, é através das relações do cotidiano que o poder formaliza ações discursivas que podem parecer “irreais” - a menos que se considerem suas práticas como “verdades-verdadeiras”. Foucault (2008b, p. 5) observa: “[...] dizer ‘lute contra isto e desta ou daquela maneira’, pois bem, parece-me que é um discurso bem ligeiro, quando é feito a partir de uma instituição qualquer de ensino ou, até, simplesmente numa folha de papel”.

Compreendo, então, que o governo está atrelado às concepções históricas da formação de Estado de governo, bem como suas percepções sobre quem e como governar na sociedade, se caracterizando pelas determinações das funções do Estado, exercendo o “[...] poder de governar” (Foucault, 2008a, p. 39). Ao que me parece, é que mesmo com tantos tensionamentos para exercer uma verdade sobre um tema, a relação primordial será de **lucro econômico**. Não há relação de benefício, qualidade ou bem-estar do governo para os governados, e sim uma **relação estrita** ao nível de **interesse de mercado**. Para o Estado, “[...] o que permite tornar inteligível o real é mostrar simplesmente que ele foi possível” (Foucault, 2008a, p. 47). Nesse sentido, parece-me necessário compreender que estes aspectos de governo também estão fundamentados nas políticas educacionais, nos modos como “a biopolítica lida com a população, e a população com o problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento” (Foucault, 2008a, p. 293).

A formação da figura de governo é marcada por construções históricas de verdades do Estado, junto ao saber científico dado como verdadeiro pelo campo médico - denominando os

¹¹ Afirmações consideradas verdadeiras sem necessidade de demonstração.

corpos doentes, deficientes, loucos, como corpos dispostos de *incapacidades* - desde o início do século XVI até a atualidade. Desqualificações providas do biológico sempre foram sinalizadas pelo poder do Estado como normatização do corpo, segundo as práticas de governo, entendendo que o “poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver” (Foucault, 2008a, p. 295). Para Foucault, (2008a, p. 298) essa lógica da relação de poder da normatização do corpo, tensiona uma linha na qual o direito à vida implica no corpo - tomamos o corpo com deficiência como exemplo - que terá “um conjunto biológico e estatal: a bio-regulamentação pelo Estado”.

Nos mecanismos implantados pela biopolítica vai se tratar sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global (Foucault, 2008a, p. 293).

Essa regulamentação é marcada pelas ações do Estado, que traduzem um tipo de governo. Por sua vez, “a medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (Foucault, 1976, p. 302).

Nos estudos foucaultianos, a construção de verdades está relacionada às formas de governo do Estado e aos processos históricos que contribuíram para a formação de uma “história de verdade”. Para Foucault (2008a, p. 48), o conceito de verdade, no contexto do governo, é inicialmente pautado através do cenário jurídico em que “[...] trata-se de abordar sob diversos ângulos uma história da verdade, ou antes, de abordar uma história da verdade que estaria acoplada, desde a origem, a uma história do direito”. Desta forma, através das ferramentas de jurisdição é que se busca sustentar e realizar os deslocamentos dos processos de verificação.

[...] mas não é isso o essencial - a questão veridicional que está no cerne do problema da penalidade moderna, a ponto até de embarçar sua jurisdição, e era a questão da verdade formulada ao criminoso: quem é você? A partir do momento em que a prática penal substitui a questão: o que você fez? Pela questão: quem é você?, a partir desse momento, vocês vêem que a função jurisdicional do penal está se transformando ou é secundada pela questão da verificação, ou eventualmente minada por ela (Foucault, 2008a, p. 48).

Essa história da verdade tampouco seria a descrição de sistemas de verdades

insulares e autônomos. Tratar-se-ia da genealogia de regimes veridicionais, isto é, da análise da constituição de certo direito da verdade a partir de uma situação de direito, com a relação direito/verdade encontrando sua manifestação privilegiada no discurso, o discurso em que se formula o direito e em que se formula o que pode ser verdadeiro ou falso; de fato, o regime de veridificação não é uma certa lei da verdade, (mas sim) o conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos (Foucault, 2008a, p. 49).

O governo se estabelece como uma **tecnologia de verdades**, formada por um conjunto de práticas e discursos que se articulam em uma história da verdade, em determinado contexto. Nesta pesquisa, essa lógica se manifesta na forma como o autismo no Ensino Superior é visto como deficiência, como é concebido e gerenciado. Nessa esteira, me parece que o diagnóstico e o laudo médico, embora importantes para o acesso a direitos, podem se transformar em instrumentos de categorização e controle, definindo o que é normal e o que se caracteriza como diferente.

Deste modo, articulando com a produção de dados, metodologia e os conceitos epistemológicos apresentados, o próximo capítulo é apresentado ao leitor em três sessões, **tensionando a permanência** no Ensino Superior através de **relatos e/ou comentários**, extraídos das buscas apresentadas, com o intuito de analisar as características de normatização acadêmica imposta a estes estudantes. Compreendendo o governo do Estado mediante suas produções de verdades atreladas ao saber Médico, no qual o saber pedagógico [pesquisas em educação] é posto em segundo plano.

2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Poder e sua constituição nas relações no Ensino Superior.
Características consideradas normativas para a produção e funcionamento do corpo.
Tensionamento entre o poder, Medicina, ações de Estado e governo.
(Isonomia/Decretos/Leis/Normas).

Estudante autista: *Você conhece alguém autista ou tem algum autista na sua família?*

Ator: *Eu agora recentemente, eu comecei a fazer Ciências Sociais na PUC, aqui de São Paulo.*

Estudante autista: *Ai que legal!*

Ator: *Eu tive que trancar, porque eu comecei a novela. Mas na minha sala, tem um autista. E o meu convívio com ele é maravilhoso, eu acho ele extremamente sensível e muito autêntico. E de uma inteligência também, porque nos trabalhos da faculdade, todo mundo seguia mais ou menos a mesma linha e ele vinha com uma linha completamente diferente, então eu admirava muito, admiro também muito ele, por ele descobrir novos caminhos de se expressar.*

Estudante autista: *Sim...*

Estudante autista de Jornalismo: *Essa pergunta me fez refletir da questão que todos aqui passam, é... mais na assim da socialização. Né, eu percebo que, eu sou um excluído na minha faculdade, sabe? Eu percebo que eu não consigo ter amigos. Eu conheço alguém, e às vezes eu deposito ali uma confiança na pessoa, e lá na frente percebo que eu tô sozinho. E eu queria de saber se você já passou por algo semelhante, porque realmente isso é uma coisa que me deixa muito triste... E... e eu assim, não consigo dormir, por causa disso.*

Ator: *Não, eu acho que a palavra-chave que você falou é questão da confiança. De você depositar a confiança em alguém e depois você se sentir traído, né! Já, já passei por isso, e é muito difícil... muito difícil... (suspira) mas eu não sei, eu acho que a gente vai aprendendo também, a estabelecer uma confiança com as pessoas, mas também a gente se apoiar, estarmos apoiados em nós mesmos. Porque não é sobre você, né! (Rodrigo acena que sim com a cabeça) É sobre a pessoa que te traiu, né!*

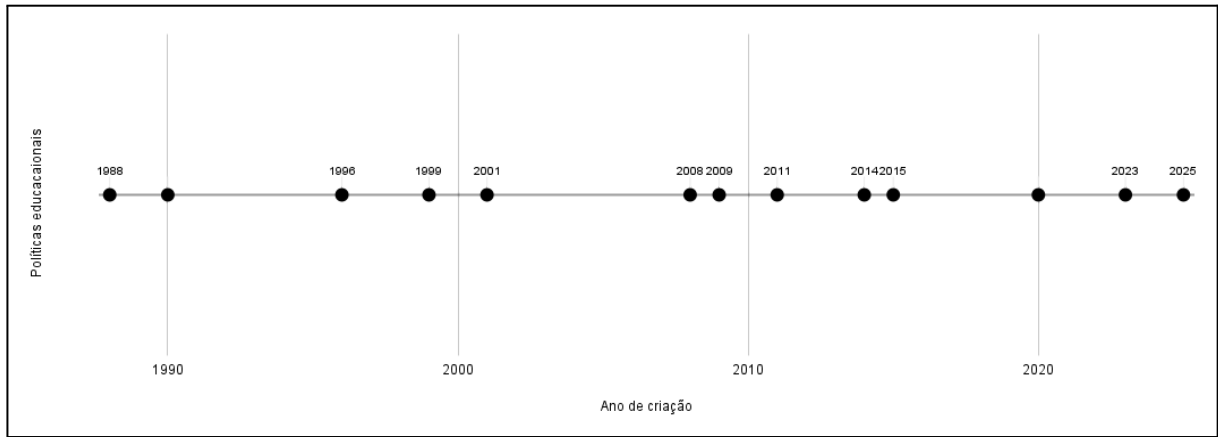
Transcrição de falas do programa Fantástico (Globo, 2025, 1h12min33s).

As políticas educacionais mobilizam um conjunto de ações, de posicionamentos e de princípios que orientam as condutas no campo da Educação. A sua formulação é situada histórica, geográfica e socialmente, em um jogo de intensas disputas, fortemente influenciadas pelo contexto econômico de cada época. Para Krawczyk (2011), a sua compreensão requer um mergulho no complexo jogo que envolve o Estado e um conjunto de atores que exercem influência sobre esse campo, produzindo efeitos sobre as formas de governo

operacionalizadas na Educação. Esse cenário constitui o pano de fundo dessa pesquisa, que problematiza as políticas de inclusão no Ensino Superior, com o objetivo de examiná-las a partir da sua materialização em documentos, leis e diretrizes voltadas à permanência de estudantes autistas nesse nível de ensino e compreender, por meio de relatos dos estudantes autistas, suas experiências em relação à permanência. A partir da análise dessa superfície analítica publicada entre os anos de 1988 e 2025, observo que o governo da educação brasileira, voltado à inclusão, opera por meio de estratégias que tomam a Educação Especial como campo privilegiado de orientação. Inicialmente, é notória uma racionalidade jurídico-normativa, centrada na garantia *geral* de direitos e na universalização constitucional da educação, sendo posteriormente aprofundada por documentos que definiram caminhos e responsabilidades para a Educação Especial.

A distribuição, no contexto histórico, dessas políticas, ao longo do período analisado, permite observar uma lenta progressão para a consolidação normativa, e também os intervalos e intensificações na formulação de diretrizes voltadas à Educação Especial. A linha do tempo abaixo evidencia o espaçamento entre os marcos legais, possibilitando visualizar momentos de maior concentração normativa e períodos de relativa estabilidade na formulação das políticas educacionais.

Gráfico 3 — Linha do Tempo das Políticas Educacionais 1988–2025



Fonte: Brasil, 2025. Anotações do autor.

O gráfico evidencia que a produção não ocorre de maneira homogênea ao longo do tempo, sendo notável maior período de concentração de políticas educacionais,

principalmente a partir dos anos 2000, indicando uma proliferação das estratégias legislativas e organização da Educação Especial no sistema educacional brasileiro. Os intervalos entre os anos de determinadas publicações também indicam lacunas temporais entre as diretrizes já estabelecidas, mostrando que o governo da inclusão se consolida por meio de movimentos alternados. O período entre 2020 e 2023 instaura uma disputa, evidenciando a dimensão política do governo e sua capacidade de reorganizar normas e práticas educacionais, segundo os princípios assumidos pelo Governo Federal. Podemos observar que essa disputa se manifesta nas notas de repúdio de comunidades científicas como a ABRASCO, relacionada ao Comitê da FIOCRUZ, e a ANPED (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação), que analisam o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial no Brasil, sob uma ótica crítica e jurídica. As fontes argumentam que essa normativa promove a segregação escolar ao incentivar a criação de classes e instituições especializadas, distanciando-se do modelo de inclusão em vigor. Destacam que o documento esbarra na inconstitucionalidade frente à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e à Lei Brasileira de Inclusão. Segundo Abrasco et al. (2020), a inclusão

requer investimentos de diversas ordens, incluindo a formação continuada dos profissionais de educação, a contratação permanente de profissionais de apoio e a garantia de recursos pedagógicos em quantidade e variedade, capazes de atender às diferentes necessidades educacionais de cada aluno.

O referido Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) porque, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, o Decreto Nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), com status de Emenda Constitucional no Brasil. (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 02)

Contudo, mesmo que o referido decreto tenha sido revogado em 2023, é necessário compreender os contextos históricos de formação das políticas educacionais, bem como a manifestação científica, buscando caminhos para possibilitar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade. Em contraponto, o documento mais recente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025), desloca o foco para um Estado baseado em redes, articulando a educação por meio de processos de gestão, coleta de dados e planejamento integrado, como mencionado nos excertos abaixo:

Capítulo I Da Política Nacional De Educação Especial Inclusiva, Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. (Brasil, 2025, s/p)

§ 1º A modalidade da educação especial será oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização. (Brasil, 2025, s/p)

§ 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem. (Brasil, 2025, s/p)

Seção II Do apoio da União no Art. 19 - IV, a elaboração de diretrizes e de orientações para a estruturação e a implementação de ações de formação orientadas nas práticas pedagógicas e práticas de gestão escolar destinadas aos gestores educacionais, professores e demais profissionais que atuem na educação especial inclusiva; (Brasil, 2025, s/p)

Art. 4º - I - assegurar: c) o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns; (Brasil, 2025, s/p)

A análise das políticas atuais mostra que a inclusão não é apenas um conjunto de regras, mas uma forma específica de se relacionar com o ambiente universitário. A inclusão, nesse período histórico, se constituiu como uma matriz de experiência e, por isso, transversaliza todas as etapas e modalidades da educação, como um imperativo de Estado. Contudo, “a inclusão, ao ser entendida como estratégia e transformada em um imperativo do Estado brasileiro, tem produzido mudanças substantivas nas formas e nas condições de vida da população brasileira” (Lopes; Lockmann; Hattge, 2013, p. 42), sendo necessário compreender em quais contextos históricos as demandas estão situadas.

No Brasil a lógica da inclusão é amplamente mobilizada pela grande parcela da população que vive sob condições econômicas miseráveis e/ou precárias, assim como vive discriminada negativamente devido a imposições de contratos sociais excludentes, fundados em noções fundamentalistas, essencialistas e de normalidade do sujeito. Ter clareza sobre essa dupla via em que se cruzam razões econômicas e razões culturais determinantes da exclusão permite que entendamos melhor a ação das políticas brasileiras sobre a população (Lopes; Lockmann; Hattge, 2013, p. 43).

Nesse sentido, aquele número crescente de pessoas que não conseguem usufruir de tais direitos, que não estão enquadrados na noção de cidadania não podem ser considerados incluídos pelo Estado (Lopes; Lockmann; Hattge, 2013, p. 44).

Neste caminho, a relação do Estado com o conceito de matriz de experiência, apresentado por Lopes e Morgenstern (2014), que propõem uma desconstrução das práticas de inclusão no cenário brasileiro contemporâneo, problematizando como a inclusão é compreendida como um “*foco*” ou “*matriz de experiência*”, que articula saberes, poder e formas de subjetivação específicas do sujeito que é considerado público da Educação Especial.

Desse modo, interessa-nos ver as manifestações da verdade sobre a inclusão. Tais manifestações se dão num conjunto de procedimentos verbais e não verbais, em enunciações de distintas bases epistemológicas e em rituais que apresentam, enfaticamente, ritos de passagem, experiências individuais de conquistas e superações dos assim denominados incluídos, bem como daqueles que se relacionam com eles no vasto campo da Educação e da Pedagogia (Lopes; Morgenstern, 2014, p. 181).

Parece-me que essa compreensão encontra materialidade no Art. 2º, IV, que descreve a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o Ensino Superior” (Brasil, 2025, s/p). A presença do estudante com deficiência no Ensino Superior não ocorre no vazio; ela é atravessada por práticas e condutas (re)produzidas historicamente pela Universidade. Ao problematizar esses marcos, abro caminho para investigar quais condições são necessárias para alterar essa realidade, refletindo sobre como a experiência desse sujeito atua como chave para compreender as novas possibilidades de vida acadêmica para o estudante autista.

Nessa perspectiva, compreendo que “trata-se de um imperativo que, ao acessar e ao inventar novas práticas, bem como ao montar distintas estratégias inclusivas, enuncia uma mudança de vida para todos a partir da corresponsabilidade pelo outro e da autorresponsabilização de cada um consigo mesmo” (Lopes; Morgenstern, 2014, p. 184). Nessa linha, ao refletir sobre as demandas e os processos históricos da Educação Especial no Brasil, é necessário compreender a inclusão para além de diretrizes. Podemos observá-la como uma experiência que produz efeitos nos sujeitos, pois “como experiência implicada na subjetivação dos indivíduos, reconhecemos a complexidade da rede que a compõe e que dá condições para sua existência” (Lopes; Morgenstern, 2014, p. 185). Com as autoras, compreendo como as configurações dos modos de ser estudante autista constituem quem é considerado público da inclusão e quais condições serão necessárias para a permanência destes sujeitos na educação formal. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, materializou os princípios de inclusão como matriz de experiência, consolidando-se como um importante guia para o governo pela *inclusão* - um governo orientado por estratégias de planejamento, de monitoramento e de responsabilização do Estado, que vincula a oferta do acesso e a participação na educação, como é possível visualizar nos excertos abaixo:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica (Brasil, 2008, p. 14).

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 15).

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

Tais diretrizes, ao operarem como ferramentas de governo, não apenas conduzem as formas de acesso, permanência e inclusão, mas buscam conduzir as condutas e as formas de experienciar o ambiente acadêmico. Neste cenário, o governo se constitui através de um conjunto de ordenamentos que visam à condução coletiva das ações. No entanto, o seu funcionamento depende da ação dos sujeitos sobre si e sobre os outros, na operacionalização desses regramentos. As interações humanas empreendidas no cotidiano são atravessadas por distintos campos sociais que, articulados entre si, constituem os modos como nos relacionamos com os outros, nos espaços que frequentamos. Para Veiga-Neto (2013, p. 21), a condução das condutas no campo da Educação compõe um terreno movediço, em constantes transformações. Para ele, essas transformações “se inserem num cenário bem mais amplo, cujas dimensões são da ordem social, do econômico, do político e do cultural. É claro

[...] que tais transformações, além de variadas, têm sido cada vez mais aceleradas, profundas e globalizadas” (Veiga-Neto, 2013, p. 21).

À vista disso, parece-me que o governo pode ser observado na universidade, inicialmente, através do ingresso, como uma estratégia **técnico-política**, vinculada a figura do Estado. Sua abrangência gerencia um conjunto de práticas regulamentadoras que fazem parte de uma mesma lógica de governo: o controle e a gestão da vida das populações. O acesso à universidade é marcado pelas formulações de políticas educacionais, que, desde a sanção da Lei 12.711, em 29 de agosto de 2012 – que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências –, foi ampliado para parcelas da população cujas desigualdades, largamente instituídas em nosso país, produziam barreiras que inviabilizavam o ingresso no Ensino Superior. Como mencionado no Art. 3º, do capítulo II, do Decreto n.º 11.785, de 20 de novembro de 2023 – que institui o Programa Federal de Ações Afirmativas para pessoas com deficiência –, os princípios do programa asseguram que pessoas com deficiência sejam contempladas de forma **integrada**, mediante seu contexto histórico de marginalização. Ao delimitar o respeito à autodeterminação, à integridade e à garantia de direitos destes sujeitos, o artigo reforça que a PCD não seja tratada somente por sua condição clínica, mas entende que a deficiência constitui um marcador social que demanda ações específicas. Desta forma, evidencia um Estado que se modela e se ajusta, não como uma entidade estática, mas como um regulador de práticas de governo dos corpos.

Importa marcar que o poder não se localiza de modo centralizado em sujeitos ou instâncias específicas, mas circula em redes, sendo exercido nas relações, articulando-se em uma rede heterogênea, que produz efeitos de verdade, classificação e regulação sobre os sujeitos. Entendo que o governo, enquanto ferramenta do Estado, compreende diferentes racionalidades e práticas que se entrelaçam na constituição do governo. “[...] No fundo, só se objetará o direito à razão de Estado quando a razão de Estado houver ultrapassado esses limites de direito, é nesse momento que o direito poderá definir o governo como ilegítimo, poderá lhe objetar suas usurpações [...]” (Foucault, 2008a, p. 11). Um exemplo disso pode ser percebido na exigência do laudo médico para o ingresso no Ensino Superior, que, idealmente, se pauta na avaliação biopsicossocial, como refere o Art. 2º, § 1º do Estatuto da Pessoa Com Deficiência (Brasil, 2015). No texto legal, essa exigência aciona saberes clínicos que operam como parte de uma racionalidade de governo mais ampla. Longe de se configurarem como um

instrumento isolado, tais saberes integram o dispositivo da inclusão escolar que, para além da burocracia, identifica e qualifica os corpos, por meio de suas necessidades para a oferta de suporte, produzindo uma regulação interna, que busca o sucesso da política pela *economia política*.

Embora exista a Lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a partir da fala do estudante de jornalismo, na abertura desta seção, percebo como o ambiente universitário pode ser complexo para um estudante autista. Interessa destacar que o acesso ao Ensino Superior está garantido (para estudantes que apresentam um laudo médico, pela Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e Instituições Federais). No entanto, a insuficiência de políticas educacionais que assegurem a permanência com dignidade, o acolhimento e o pertencimento no ambiente universitário, dificulta e, muitas vezes, impede a permanência no curso e as condições para a sua conclusão. A universidade, ao ordenar os corpos por meio de suas normativas, em muitos casos, ignora as necessidades dos estudantes com deficiência, transformando o que deveria ser um espaço de acesso e produção do conhecimento em uma instância de regulação e adaptação forçada, caso ignoradas as especificidades de cada estudante autista.

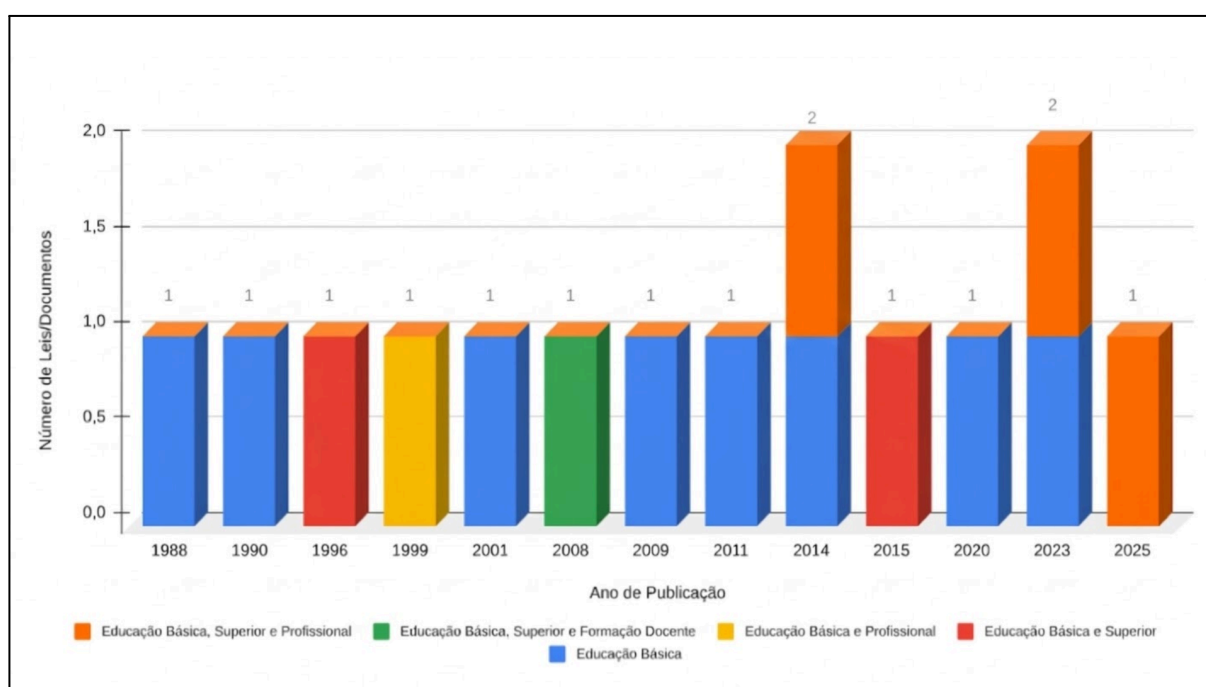
Ao entender a *fabricação dos sujeitos* no interior das relações universitárias, é preciso lembrar que as condições postas para o ingresso produzem uma burocracia para o reconhecimento como Pessoa com Deficiência. O requisito de laudo médico, com o código da Classificação Internacional de Doenças (CID), não está expressamente descrito em uma lei ou decreto específico, que rege a Educação, mas é uma exigência comumente prevista nos editais de acesso ao Ensino Superior. Os editais usualmente utilizam como referência o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (especialmente o artigo 4º), alterado pelo Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, para a definição e classificação das deficiências que dão direito ao acesso às políticas públicas. Para Graff e Pieczkowski (2023, p. 6) um vasto conjunto de materiais, facilmente encontrados na internet, materializa o imperativo do laudo e “mostram a [sua] exigência [...] como uma verdade deste tempo”.

A escassez de políticas educacionais de permanência acentua o desgaste do estudante autista, resultando em sofrimentos emocionais, sentimentos de desesperança e repetidas interrupções no percurso acadêmico. Entre os documentos levantados, **sete** apresentam abrangências que incluem o Ensino Superior, sendo elas: a Lei de Diretrizes e Bases (1996); o

Decreto n.º. 3.298, de 20 de dezembro de 1999; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Plano Nacional de Educação (2014); a Lei Brasileira de Inclusão (2015); o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver Sem Limite (2023), e; o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que estabelece, pela primeira vez, a presença do AEE no Ensino Superior junto ao setor de acessibilidade, bem como menciona diretamente programas e ações educacionais para apoiar ou complementar a formação dos estudantes autistas e a necessidade de melhorar o caráter de permanência referente ao público da Educação Especial (Brasil, 2025).

Por outro lado, **sete** políticas presentes no levantamento são direcionadas exclusivamente à Educação Básica, incluindo a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001); as Diretrizes Operacionais do AEE (2009); o Decreto n.º 7.611/2011; o, Decreto n.º 10.502/2020, que posteriormente foi revogado pelo Decreto n.º 11.370/2023. Através do gráfico abaixo, podemos observar uma predominância de políticas públicas voltadas à Educação Básica:

Gráfico 4 – Frequência e escopo das leis/documentos da Educação ao longo dos anos



Fonte: Brasil. Anotações do autor.

Chamo a atenção para o baixo número de políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior. Considerando o intervalo de tempo entre as políticas apresentadas, observo uma lacuna – média aproximada de 3 anos – entre a publicação de uma política e outra. No entanto, destaco um vazio entre os anos de 2001 e 2008, demarcando um período de 7 anos sem registros de novas políticas, o que pode indicar momentos de estagnação institucional, mudança de prioridades governamentais ou reconfiguração dos processos de governo.

Ressalto que, mesmo com os avanços nas políticas educacionais brasileiras para a inclusão de pessoas com deficiência, a experiência universitária analisada pelas lentes do gráfico anterior aparece marcada não somente pela sobrecarga individual, mas, principalmente, pela falta de políticas de permanência capazes de garantir condições de continuidade, evidenciando que a permanência requer a orientação de questões mais amplas do que a simples abertura das portas da universidade, para o ingresso. Para compreender os efeitos dessa ausência, destaco, na tabela, relatos públicos de estudantes autistas, disponíveis na página eletrônica do *YouTube*, que descrevem as suas trajetórias no Ensino Superior.

Tabela 6 — Ser autista no Ensino Superior: Desafios da Permanência

Comentários	No meu caso sempre foi a exposição e interação social. Exposição diante de seminários e grupos, nunca me senti confortável, sempre evitava falar, me colocar porque tinha <i>dificuldade na comunicação social</i> mesmo em saber o que falar e em que momento, <i>passava mal, suava, tremia, faltava no dia</i> . Sempre fui visual e só entendia a aula escrevendo o que o professor dizia e com caneta colorida para eu revisar depois. Se era aula com slides era mais fácil compreender, mas verbalmente sempre foi mais difícil acompanhar, então, copiava todas as falas. Fiz muito <i>masking</i> , exaustivo, mas aprendi muito com uma amiga e “copiava” sempre o que ela fazia e ia aprendendo desse jeito. Eu literalmente escrevia na prova o que eu lia nos cadernos e tinha que ser sempre de forma rígida e nunca conseguia ser “espontânea” nas minhas colocações. <i>Mas consegui concluir com a minha maneira mesmo de ser, com todos os desafios diários</i> (EA01, 2024, s/p, grifos nossos).
	<i>Eu larguei duas faculdades</i> , por não conseguir estar em um ambiente social desse porte. Hoje, após o diagnóstico e após os 40 anos, faço faculdade EaD. Minha filha, diferente de mim, já com diagnóstico mesmo que tardio, irá ingressar no início do mês na universidade federal de Santa Catarina, no curso de cinema. Que Deus a proteja (EA02, 2024, s/p, grifos nossos).
	Exatamente isso, quando estava na faculdade, eu ainda não tinha diagnóstico e laudo, mas <i>era prejudicada de todos os lados</i> . Só consegui o diagnóstico de TEA nível 1 na idade adulta e, mesmo assim, no trabalho e na família, <i>a invalidação é constante</i> . Complicadíssimo ter uma deficiência invisível numa sociedade de gente maliciosa, levamos críticas de todos os lados. Não tive nenhum apoio familiar, inclusive com abandono paterno e todos os problemas de pobreza, tendo que me virar no meio de gente maldosa, sendo agredida de vários lados por gente mesquinha e exausta da hipocrisia “neurotípica” e sua burocracia sem fim em um mundo injusto que não foi feito para nós. Os neurotípicos costumam exigir dos outros a perfeição que eles mesmos não têm, costumando ser bastante egoístas, hipócritas e maldosos (EA03, 2024, s/p, grifos nossos).

	Sou autista estou na minha quinta graduação, duas eu fiz presencialmente, duas no formato EaD e uma estou cursando de forma híbrida, <i>a graduação presencial é como uma tortura para mim</i> , me falta energia para ficar horas ouvindo uma pessoa falando e de ter que conviver com a irresponsabilidade dos alunos... Eu tive muito mais dificuldade no mestrado, era tudo muito aberto, sem parâmetros algum, necessitava que eu fosse proativo para me chegar às pessoas com finalidade de escrever artigos e fora que eu tinha que dar aulas de temas novos que eu não tinha tanta familiaridade em um curto tempo de preparo das aulas. O orientador não ajudava o quanto eu precisava, era como se eu já tivesse que saber muitas coisas a respeito de pesquisa, metodologias, tendo que apresentar a ele tudo pronto. <i>Infelizmente eu precisei parar, pois eu fui me enclausurando cada vez mais</i> , não consegui me colocar como deveria. Hoje eu pretendo voltar para o mestrado com a consciência de tudo que ocorrerá (EA04, 2024, s/p, grifos nossos).
--	---

Fonte: Canal do *YouTube* Luna Aba. Anotações do autor.

Depreende desses relatos que as necessidades e características destes estudantes não se alinham com o que é considerado normativo, “ou seja, as diferentes maneiras pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros” (Veiga-Neto, 2013). Tais características dificultam a produção de aprendizagens e as possibilidades de convivência em um ambiente universitário que não (re)pensa a sua organização para acolher a diferença. Através da análise dos comentários, percebo que o direito a suportes educacionais se relaciona à condição de pessoa *laudada*, seja no ingresso ou posteriormente em seu percurso universitário, atuando como um documento pedagógico que organiza os processos de ensino e de aprendizagem.

Os relatos dos estudantes permitem compreender a universidade como espaço atravessado por formas de governo pouco atentas à diferença. Embora o ingresso seja formalmente garantido, a permanência mostra-se restrita a quem consegue se ajustar às normas implícitas de desempenho, comunicação e disciplina acadêmica. A ausência de adaptações institucionais, a rigidez metodológica e a incompreensão docente operam como mecanismos de normalização, tensionando quais corpos estão aptos ou não à vida universitária. Nesse sentido, a exclusão não se dá por impedimento direto, mas por instrumentos normativos que ditam quem pode ou não permanecer, evidenciando uma lacuna legislativa na permanência universitária.

Desta forma, ao relacionar os relatos dos estudantes, compreendo que “as ações afirmativas podem não criar, uma sociedade mais igualitária, uma vez que, há a possibilidade de não alcançarem os efeitos de igualdade imaginados pelos seus idealizadores, porquanto, analisar essas medidas constitui uma ação estratégica para a promoção da isonomia” (Santos, 2023, p. 1998). Ignorar as diversas formas de existir nos espaços educacionais e reduzir pessoas com deficiência, como sujeitos iguais, se torna uma ação contra sua permanência,

esquecendo que, como sujeitos, temos diferentes formas de existir no sistema normativo que nos é imposto.

Neste caminho, o próximo capítulo volta-se à análise das tensões entre a clínica e a judicialização do sujeito de direitos. Nesse movimento, a problemática do ingresso no Ensino Superior articula-se às dinâmicas de acesso e matrícula, posicionando o laudo médico como aparato documental que viabiliza a entrada desse sujeito, ao mesmo tempo em que permanecem as lacunas que impedem a concretização desse direito, garantido pela legislação. Sob essa ótica, mostro como o governo previsto pelas políticas educacionais incide sobre as trajetórias de permanência dos estudantes autistas.

3. A PRODUÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS

Para compreender a produção do sujeito de direitos, parece-me importante uma reflexão acerca da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), criada pela lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Saliento que a CIPTEA caracteriza um aparato que torna a deficiência visível no espaço universitário. Esse jogo de (in)visibilidade é central na produção do *sujeito de direitos* que guia as estratégias de governo para a inclusão. Neste contexto, para Lopes e Morgenstern (2014, p. 190)

não se trata de casos onde são vivenciadas experiências inclusivas, mas se trata, como já dissemos, de uma atmosfera ou de um ambiente de onde os indivíduos emergem, são constituídos e também constituem verdades que alimentam e mantêm um ecossistema em tensão. Dessa forma, não se trata de analisar um ou mais casos isolados de experiência inclusiva, mas de atentar para a consolidação de modos de ser e estar no mundo que podem ser comuns ao tempo presente.

Com o intuito de compreender como o sujeito de direitos é mencionado na legislação referente às políticas educacionais, este capítulo tem como objetivo a análise sobre como estes estudantes se sentem na universidade, por meio de seus relatos de experiências em redes sociais. Realizei uma busca inicial no *Instagram*, utilizando a *hashtag* #autismouniversidade¹² na qual identifiquei uma postagem com um homem negro, utilizando jaleco branco, com cordão de identificação de *quebra-cabeças*, para sinalizar que é uma pessoa autista, descrito no centro “aluno autista passa em quatro vestibulares para medicina” (Correio Braziliense, 2025, s/p). A postagem analisada anteriormente, em relação ao cordão de identificação de quebra-cabeça, já sinalizava um sujeito que buscava sua visibilidade no espaço educacional. Nesse contexto, a tabela a seguir apresenta o comentário de um estudante autista, no qual relata sua experiência no ambiente universitário.

Tabela 7 — Relato inicial, ponto de partida

Eu, autista, descobri tardiamente também, já tinha uma graduação em Engenharia Mecânica e passei aos 42 em primeiro lugar no vestibular da UNB, para Farmácia, no meu campus... entrei sem cota, ainda não tinha o laudo na época. Todo mundo olha o lado da dedicação e do foco, mas pouca gente sabe que isso é exaustivo para gente... mesmo amando estudar! (@EA0, 2025, s/p.)

Fonte: https://www.instagram.com/p/DNmCaEtuNPw/?utm_source=ig_web_copy_link. Anotações do autor.

¹² O buscador precisou ser alterado para obter mais dados especificamente no Instagram.

Contudo, evidencia-se a articulação entre as narrativas dos estudantes autistas e o funcionamento institucional, permitindo identificar como as experiências de estudantes autistas são atravessadas por barreiras estruturais. A análise deste relato torna-se elemento para a compreensão das tensões presentes no ambiente universitário, observando os mecanismos que inviabilizam ou tensionam a permanência desses alunos no Ensino Superior. De acordo com o comentário, é possível observar como as condições de um ambiente universitário podem não ser saudáveis ou adequadas ao público autista, visto que, mesmo sem saber do diagnóstico, as exaustões, cansaços e desregulações causadas por uma neurodivergência usualmente podem não ser visualizadas como **necessidade de suporte/deficiência**.

Esses tensionamentos refletem a complexidade da constituição do estudante autista no Ensino Superior, onde a experiência inclusiva é constantemente mediada por controle e poder. Nesse enquadramento, as ferramentas de identificação, como a CIPTEA, passam a operar como táticas de produção de visibilidade do sujeito, possibilitando o reconhecimento, sua visibilidade e o acesso a determinadas políticas. Ao mesmo tempo, tais mecanismos evidenciam como os processos de (in)visibilização se articulam aos processos de classificação e gestão dos sujeitos no interior das instituições. Posto isso, abaixo segue a imagem ilustrativa da carteira de identificação do autista.

Figura 1 – Versão física da CIPTEA Catarinense



GOVERNO DE SANTA CATARINA

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

CARTEIRA DE IDENTIFICAÇÃO DO AUTISTA
Nº 000061

NOME: MARIA DA SILVA

FOTO

CPF:
Data nascimento:
Local nascimento:
Filiação:

Tipo sanguíneo:
Endereço residencial completo:

Telefone:

VÁLIDA EM TODO O TERRITÓRIO CATARINENSE

Fonte: BRASIL, 2012. Fundação Catarinense de Educação Especial. Governo de Santa Catarina.

Para conferir materialidade ao dispositivo legal previsto no Art. 3º-A, ilustro o modelo da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) adotado pelo estado de Santa Catarina. A escolha por este documento específico justifica-se pela localidade da pesquisa, pois escrevo como pesquisador autista no contexto universitário catarinense, e pela própria natureza administrativa da política. Embora a normativa seja federal, a operacionalização e a emissão do documento recaem sobre a autonomia dos entes federativos estaduais, inexistindo um documento unificado emitido diretamente pela União.

Com o intuito de mostrar as relações entre a política de proteção às pessoas autistas, tendo em vista o Ensino Superior, analisarei, abaixo, como os processos de (in)visibilização atravessam esse campo, influenciando o reconhecimento institucional do autismo e a implementação dos direitos educacionais desses estudantes. Portanto, ilustrarei na tabela a seguir, os excertos da Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nessa materialidade, seleciono artigos que se relacionam com a Educação.

Tabela 8 – Como é feita a proteção educacional destes direitos

Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012

Referência Normativa	Garantias Legais
Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.	§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. § 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista.
Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.
Art. 3º-A.	É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

Fonte: Brasil, 2012. Tabulação de dados elaborada pelo autor.

Ao analisar a tabela, compreendo que a Lei nº 12.764/2012 atua como uma ferramenta de governo que institui, juridicamente, o *sujeito de direitos*, ao equiparar o TEA à deficiência para efeitos legais e instituir a *Carteira de Identificação*. O Art. 3º-A busca, com esse documento, “garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020) (Brasil, 2012, s/p.) Desta forma, o Estado estabelece uma estratégia de *gestão populacional baseada na visibilidade* e na classificação, visto que o Art. 3º em seu inciso IV garante “o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante” (Brasil, 2012, s/p), o que depende da identificação dos sujeitos autistas que possam usufruir desse direito. Essas normativas esbarram na realidade universitária, uma vez que o ambiente universitário é constituído por uma complexidade de estruturas — administrativas, pedagógicas, atitudinais — que podem ter convergências para o cotidiano destes estudantes. Embora o Art. 2º, VIII, mencione que deve existir “o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País” (Brasil, 2012, s/p), nota-se a baixa quantidade de pesquisas brasileiras sobre o estudante autista no Ensino Superior. Nestes moldes, tenciono uma reflexão: o acesso à educação

superior e a relação com a permanência são mediados por **filtros socioeconômicos**, acessíveis prioritariamente àqueles melhor posicionados na escala econômica. Para Fraser (2006, p. 232), é como se precisássemos “apenas subscrever uma compreensão geral e rudimentar da injustiça socioeconômica informada por um compromisso com o igualitarismo”. É neste caminho que o governo esbarra com as formulações de acesso à universidade, encontrando estratificações sociais que podem ser observadas através de como as “lutas de reconhecimento assumem com frequência a forma de chamar a atenção para a presumida especificidade de algum grupo – ou mesmo de criá-la performativamente – e, portanto, afirmar seu valor” (Fraser, 2006, p. 232-233). Posto isso, questiono: quem não possui condições econômicas que contribuam para sua permanência, faz o quê? A obrigatoriedade do laudo clínico atua, nesse registro, como um mecanismo de deferimento do “*direito de permanecer*”, **restringindo-o** a quem pode custeá-lo.

De forma analítica, observo nos editais de ingresso como o laudo atua como ferramenta de acesso ao sujeito de direitos. Contudo, trago como exemplo o edital de duas universidades públicas de Santa Catarina (SC), como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), nas quais podemos observar os critérios para o ingresso nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, especificamente nos cursos de Mestrado em Educação.

Tabela 10 – Análise dos Editais de Ingresso

Instituição de Ensino	Ações afirmativas previstas nos editais de ingresso
UFSC	4.2.1 Os(as) candidatos(as) autodeclarados(as) concorrerão entre si por Linha de Pesquisa. 5.2 Nota de corte. A nota mínima para aprovação em cada uma das etapas será 6,0 (seis) para classificação geral e 5,0 (cinco) para optantes às vagas de ações afirmativas. 5.6.9. Os(as) candidatos(as) que necessitarem de condições especiais para realização da prova deverão manifestar na inscrição as condições necessárias para a participação. j) <i>O(A) candidato(a) inscrito(a) às vagas para ações afirmativas previstas para pessoas com deficiências deverá apresentar laudo médico contendo o CID.</i> OBS: <i>Laudo médico deverá ser emitido nos últimos 12 (doze) meses, assinado por um(a) médico(a) especialista na área da deficiência alegada pelo candidato, contendo o grau ou nível de deficiência, o código correspondente à Classificação Internacional de Doença (CID); (Res 145 Art.11).</i> 7.4 O(A) candidato(a) com algum tipo de deficiência deverá informar, na ficha de inscrição, as condições necessárias para a participação no processo de seleção, as quais serão providenciadas pelo PPGE de acordo com a <i>razoabilidade e proporcionalidade</i>. (UFSC, 2023. s/p, grifo meu).

UFFS	2.6 De acordo com o disposto na RESOLUÇÃO N° 35/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2020, ficam reservadas vagas do Processo Seletivo para o Programa de Pós-graduação em Educação da UFFS, Curso de Mestrado, para candidatos autodeclarados indígenas, com deficiência e autodeclarados negros (pretos e pardos), aprovados e classificados no processo seletivo, conforme distribuição a seguir: 2.6.2 Fica reservada 1 (uma) vaga para candidatos com deficiência, aprovados e classificados no processo seletivo. [...] 3.6 O candidato que concorrer à reserva de vagas definida na RESOLUÇÃO N° 35/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2020, deverá indicar, no formulário de inscrição, para qual das vagas está concorrendo. 8.4 Os documentos exigidos aos candidatos que concorrerem à reserva de vagas, definidas na RESOLUÇÃO N° 35/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2020 (indígena, pessoa com deficiência e negros/pardos), deverão ser apresentados no ato da matrícula, fazendo-se necessário no momento da inscrição apenas a indicação da informação no formulário de inscrição. <i>XI - atestado médico emitido nos últimos 6 (seis) meses, assinado por um médico especialista na área da deficiência alegada pelo candidato, contendo o grau ou nível de deficiência, o código correspondente à Classificação Internacional de Doença (CID) e um parecer do médico contendo as necessidades específicas, considerando as peculiaridades da deficiência; exame de audiometria para candidatos com deficiência auditiva, realizado nos últimos 12 (doze) meses e parecer específico com restrições e/ou recomendações; exame oftalmológico em que constem a acuidade visual para candidatos com deficiência visual, realizado nos últimos 6 (seis) meses e parecer específico, para o caso de candidatos com Deficiência, classificados de acordo com o item 2.2.2 deste edital. (UFFS, 2023, s/p, grifo meu).</i>
UDESC	(6)[...] <i>Pessoas com deficiência: laudo médico</i> conforme a Resolução CPG/PPGE N. 01 de 17 de dezembro de 2019 (disponível em www.udesc.br/faed/ppge/normativas_legislacao); 3.2 [...] OBS: As pessoas com deficiência que optarem pela modalidade de vaga de “ampla concorrência” devem comunicar no campo próprio dentro da ficha de inscrição, no ato da inscrição, as condições necessárias para que possam realizar o processo seletivo. (UDESC, 2023 s/p, grifo meu).

Fonte: Tabulação de dados elaborada pelo autor, 2023.

Ao observar os dados da tabela, noto que a formulação dos editais está em observância às normativas vigentes, assegurando que as diretrizes de acesso sejam devidamente respeitadas. Pontuam a pessoa com deficiência como “*ações afirmativas*” ou “*Reserva de Vagas*”, evidenciando o direito previsto na legislação. No que tange à realização de **provas com acessibilidade**, é de expressa manifestação do candidato optar pela acessibilidade - ressalto aqui, que apenas a UFSC menciona a “*razoabilidade e proporcionalidade*” das adaptações para a realização das provas, aspecto que a UFFS não menciona diretamente em seu edital de ingresso e a UDESC menciona que no ato da inscrição, o estudante deve informar as condições necessárias para que possam realizar o processo seletivo e realizar adaptações.

Por outro lado, a UFFS, em sua Resolução n. 35/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2020, em relação às vagas destinadas às ações afirmativas, no Art. 18 menciona: “as vagas reservadas

pela presente política destinam-se exclusivamente aos candidatos que não obtiveram nota suficiente para serem classificados no rol das vagas ofertadas pelo edital” (UFFS, 2023, s/p). Por fim, a UDESC apenas estabelece a quantidade de vagas a serem distribuídas entre os ingressantes e que, caso não haja inscritos, a redistribuição respeitará os itens do edital para a ampla concorrência - permitindo-se o não preenchimento de todas as vagas conforme o edital vigente. Essa organização institucional mostra que a constituição desse sujeito de direitos está vinculada à apresentação do laudo médico. Nesse cenário, o documento clínico deixa de ser somente um registro de saúde para tornar-se uma ferramenta de governo, que valida os direitos desse sujeito perante a universidade.

Para Krawczyk (2013, p. 1005), “se a educação é encarada como um bem de consumo (sociedade) ou uma prestação de um serviço (Estado e organizações privadas), é difícil imaginá-la compatível como um direito de todos e para toda a vida”. Nesse registro, o laudo se torna uma ferramenta de poder e governo dos corpos, na direção do que argumenta Foucault (1976, p. 35), para quem “o indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu”. Essa forma de gerir os corpos estudantis, os enquadrando por via de normatizações de acesso [leis], pode ser controversa, principalmente se considerada a complexidade do acesso e do custeio dos processos de avaliação psicológica para o diagnóstico médico do Transtorno do Espectro Autista. Nessa esteira, parece-me importante “estudar os corpos periféricos e múltiplos, esses corpos constituídos, pelos efeitos do poder, como súditos” (Foucault, 1976, p. 34).

Com o intuito de compreender os efeitos que o governo produz sobre a permanência destes estudantes no Ensino Superior, lancei mão do mesmo buscador mencionado anteriormente, porém na rede social *TikTok*. Até a data de 04 de setembro de 2025, haviam 60 comentários, dentre os quais selecionei os que continham falas de autistas e suas vivências no meio acadêmico - mantendo a identificação a partir de código alfanumérico no formato EAXX, por se tratar de sujeitos em contextos de vulnerabilidade. Na sequência, apresento o Tabela 3, que reúne 09 comentários de estudantes autistas, relatando as adversidades referentes à sua permanência na universidade.

Tabela 9 — Autistas conseguem chegar à universidade: mas como permanecer?

Comentários	Minha primeira graduação foi fácil terminar, já a segunda com minha rigidez cognitiva por mudar muito de sala e lugar em sala, tranquei indo para o 3 semestre, não tinha diagnóstico ainda (EA01, 2024, s/p).
	Eu faço mestrado e sou servidora numa federal. Tô há 6 meses tentando ser reconhecida como PCD (EA02, 2024, s/p).
	Comecei na universidade pública e não consegui permanecer. Fui para particular e é melhor, tem mais cuidado comigo, mas mesmo assim sinto que ignoram muita coisa (EA03, 2024, s/p)
	Não sei se vou conseguir. Me afastei uma vez já, tô tentando de novo, mas não sei mesmo. faço psico é nem isso garante compreensão dos prof. (EA04, 2024, s/p).
	Não tive nenhuma adaptação, mas terminei meu curso completamente acabada, deprimida e ansiosa (EA05, 2024, s/p).
	Pra mim foi um sofrimento a faculdade, principalmente momento de internato. Área da saúde demanda muita comunicação efetiva... coisa que não consigo muito ter (EA06, 2024, s/p).
	O professor avalia através da gente apresentar seminário de no mínimo 20 minutos, eu não consigo. O que posso fazer sobre?... (EA08, 2024, (s/p).
	Já cheguei 3 vezes e não consegui permanecer. Tentando a quarta, sem muita esperança. (EA09, 2024 (s/p).
	Ser autista e fazer faculdade federal parece impossível, os professores não mandam o material com antecedência, não estão disponíveis por e-mail, etc. (EA001, 2024, (s/p).

Fonte: Vídeo do *TikTok* do perfil da Giulia, estudante de Medicina. Quais adaptações vocês têm na faculdade ou escola? Acho interessante mostrar as minhas como exemplo. Anotações do autor.

Antes de adentrar na análise deste quadro, é importante realçar os aspectos que caracterizam o que entendo como práticas violentas de governo institucional. Os sentimentos de inadequação, não pertencimento, angústias e dificuldades ampliadas pelo ambiente que experienciam demonstram a **falta de suporte** à permanência desses *sujeitos de direitos*. O fato de não ser reconhecido, respeitado e ser negligenciado mostra lacunas nas relações universitárias. A violação de direitos no ambiente universitário manifesta-se, primordialmente, no tensionamento entre a **garantia legal** e o **não reconhecimento das especificidades** do estudante autista. Essa contradição mostra que a constituição do estudante como *sujeito de direitos* é, com frequência, prejudicada por distintos processos de negligência educacional, nos quais o não reconhecimento de suas especificidades pode interromper ou impedir o acesso ao suporte adequado. Neste cenário, a garantia do direito está diretamente ligada ao acesso ao suporte necessário à sua aprendizagem. Portanto, a existência de lacunas institucionais na oferta dessas adequações, configura-se como a própria negação desse direito. Para Fraser (2006, p. 234),

esses danos são injustiças de reconhecimento. São relativamente independentes da economia política e não são meramente “superestruturais”. Por isso, não podem ser

remediados apenas pela redistribuição econômico-política, mas precisam de medidas independentes e adicionais de reconhecimento.

Dito isso, como se pode deduzir daí o internamento dos loucos? A dedução, vocês a farão sempre; ela é sempre fácil, e é precisamente isso que eu lhe reprovarei. É, de fato, fácil mostrar como o louco, sendo precisamente aquele que é inútil na produção industrial, como se é até mesmo obrigado a descartar-se deles (Foucault, 1976, p. 36-37).

Na relação entre sujeito industrial e sujeito discente, em um mundo que se volta ao capital, a educação se aloca em um cenário de lucro. O reconhecimento do sujeito de direito o posiciona, neste contexto, na esteira do empreendedor de si, sendo aquele que é visibilizado, aparece nas estatísticas educacionais, contudo, tal reconhecimento não, necessariamente, se traduz na garantia de direitos, uma vez que a responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso acadêmico tende a ser deslocada para o próprio indivíduo. Sua aprendizagem e seu rendimento dependem fundamentalmente de seu esforço, disciplina e capacidade de gestão de si. Nessa linha, o ensino em *salas comuns* faz parte da construção das relações de produção e de sucesso do empreendedor de si mesmo. Em linhas gerais, um sujeito que consegue garantir as suas ascensões econômicas e, ao mesmo tempo, pertencer ao meio acadêmico é considerado como bem-sucedido - o que, para um estudante autista, com suas limitações e custos de tratamentos multiprofissionais, pode produzir efeitos importantes nessa **lógica de sucesso**. Se torna curioso, ao analisar e compreender os contextos de vida destes estudantes, entender “como esses mecanismos de poder, em dado momento, numa conjuntura precisa, e mediante certo número de transformações, começaram a tomar-se economicamente lucrativos e politicamente úteis” (Foucault, 1976, p. 38). No plano estrutural, o poder não flui de cima para baixo, ele circula em redes e conexões que atravessam diferentes dinâmicas sociais, sendo importante compreender como os mecanismos locais, presentes nas universidades, atuam como suporte para estratégias mais amplas de governo. Essa perspectiva evidencia o caráter capilar e econômico do poder, que se materializa nas práticas cotidianas e sustenta camadas mais amplas de organização social.

Neste caso, o poder político encontraria na economia sua razão de ser histórica. Em linhas gerais, se preferirem, num caso, tem-se um poder político que encontraria, no procedimento da troca, na economia da circulação dos bens, seu modelo formal; e, no outro caso, o poder político teria na economia sua razão de ser histórica, e o princípio de sua forma concreta e de seu funcionamento atual (Foucault, 1976, p. 20).

Dessa forma, o saber e o poder constituem-se mutuamente, formando um campo estratégico no qual se definem orientações, classificações e regimes de verdade. Nesse cenário, compreendo que as experiências dos estudantes passam a ser mediadas por uma lógica de padronização, impulsionada por uma busca por resultados.

Compreendo que o poder atravessa as práticas de governo dos corpos, agindo por meio de métodos claros e bem definidos, indicando quais trajetórias o sujeito deverá percorrer. Os relatos de estudantes autistas descritos nesta pesquisa permitem compreender a universidade como espaço atravessado por formas de governo. Embora o ingresso seja formalmente garantido, a permanência mostra-se restrita a quem consegue se ajustar às normas implícitas de desempenho, comunicação e disciplina acadêmica. Compreendo, através dos relatos, que a ausência de adaptações institucionais, a rigidez metodológica e a incompreensão docente operam como mecanismos de poder e normalização, tensionando quais corpos estão aptos ou não à vida universitária.

Em suas pesquisas, Sales (2023, p. 623) menciona que “o planejamento de ensino e o processo de avaliação da aprendizagem precisam ocorrer em uma sintonia, em que as partes envolvidas sejam reconhecidas e seus espaços bem delimitados, mesmo que imbricados estejam”. Nesse sentido, a exclusão não se dá por impedimento direto, mas por instrumentos normativos [regras] que ditam quem pode ou não permanecer, evidenciando o caráter in/exclusivo da vida acadêmica e mostrando que “a relação professor-aluno é termômetro acerca do sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem” (Sales, 2023, p. 624). Na lógica deste processo, é importante compreender que os contextos são orientados por diversas experiências em que “um lucro político, eventualmente até certa utilidade econômica, que solidificaram o sistema e o fizeram funcionar no conjunto” (Foucault, 1976, p.39), orbitando uma forma de governar para **aqueles que conseguem** seguir as linhas gerais dos processos de in/exclusão. “Nesse caso, excluídos refere-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 122). Neste enquadramento, “uma abordagem voltada para compensar injustiças de distribuição pode acabar criando injustiças de reconhecimento” (Fraser, 2006, p. 238), considerando que o reconhecimento deste estudante na universidade leve em conta seus diversos aspectos de suporte.

No próximo capítulo aprofundarei a relação entre a Clínica e a produção de regulamentações que orientam a vida acadêmica, destacando como o poder, a partir da

composição de saberes clínicos, que tensionam e atravessam os saberes educacionais, movimentam uma produção científica e normativa que produz efeitos sobre a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior.

4. ENTRE A CLÍNICA E A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO: o governo jurídico no Ensino Superior

O governo jurídico baseado na clínica.
Laudo como ferramentas de acesso.
(Avaliação biopsicossocial, direito e judicialização).

É pertinente considerar que o ingresso do estudante com TEA foi legitimado por um processo seletivo, ele tem o direito de concluir sua formação com êxito, com condições que permitam seu acesso e respeitem suas singularidades. (Silva, 2020, p. 115-114).

Temos, pois, duas séries: a série corpo – organismo disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores* – Estado. Um conjunto orgânico institucional: a organo-disciplina da instituição, se vocês quiserem, e de outro lado, um conjunto biológico e estatal: a bio-regulamentação pelo Estado. (Foucault, 1976, p. 298).

Quero dizer, mais precisamente, isto: eu creio que a normalização, as normalizações disciplinares, vêm cada vez mais esbarrar contra o sistema jurídico da soberania; cada vez mais nitidamente aparece a incompatibilidade de umas com o outro; cada vez mais é necessária uma espécie de discurso árbitro, uma espécie de poder e de saber que sua sacralização científica tornaria neutros. (Foucault, 1976, p. 46).

É o mecanismo disciplinar que vai se caracterizar pelo fato de que dentro do sistema binário do código aparece um terceiro personagem, que é o culpado, e ao mesmo tempo, fora, além do ato legislativo que cria a lei e do ato judicial que pune o culpado, aparece toda uma série de técnicas adjacentes, policiais, médicas, psicológicas, que são do domínio da vigilância, do diagnóstico, da eventual transformação dos indivíduos. (Foucault, 20008b, p. 08)

“A inclusão em qualquer nível de ensino é um dos desafios educacionais, sociais e políticos de nosso tempo” (Pieczkowski, 2024, p. 522). Para o que interessa a essa pesquisa abordarei, neste capítulo, como o governo jurídico opera no Ensino Superior, tensionando como o estudante autista, dado como sujeito de direitos, é descrito pelos saberes clínicos e jurídicos, analisando os contextos do Ensino Superior e considerando que o acesso de alguns estudantes pode passar por situações de judicialização, para garantir acesso àquilo que já lhe era garantido legalmente. Neste caminho, a relação com o campo jurídico, no Brasil, tensiona como “os direitos educacionais receberam proteção diferenciada, com especificação do seu conteúdo e formas de exigibilidade, ao considerar o ensino obrigatório como direito público subjetivo” (Silveira; Prieto, 2012, p. 721). Quando observo o Ensino Superior, sob a ótica de um espaço de produção de características e modos próprios de operar seus processos de “escolarização”, compreendo que “a educação especializada parece se

impor na escolarização do estudante com deficiência de forma indiscriminada, sem considerar a própria especificidade educacional, as particularidades das necessidades e as potencialidades de aprendizagem” (Barros; Dainez, 2023, p. 99). É neste cenário que nascem as possibilidades do campo da judicialização na educação, sendo constituído por processos de expansão das políticas educacionais. Entretanto, observo um descompasso em determinados contextos de formulação de políticas institucionais, a partir dos quais, por vezes, o estudante autista acaba necessitando recorrer à judicialização para, assim, ter garantido o acesso aos seus direitos previstos na Lei nº 12.764/2012¹³.

Através do governo, o campo jurídico das decisões educacionais parte, predominantemente, de direcionamentos que pautam suas decisões em critérios clínicos. Para Rocha e Nozu (2024, p. 18), “a opção do Poder Judiciário de pautar suas decisões majoritariamente nos laudos médicos evidencia uma valorização do saber médico em vez do saber pedagógico e fragiliza o modelo biopsicossocial adotado pela legislação nacional”. No mesmo caminho, para Graff e Pieczkowski (2023, p. 08), “estudos mostram um predomínio de saberes da clínica na condução das relações com esse público. Essa ênfase conduz os docentes a procurar, no aluno, as ausências, aquilo que o distancia da normalidade para, depois, direcioná-lo a um serviço educacional específico, [...]”. Seguindo essa lógica, importa marcar que o Ensino Superior é atravessado por diversos fatores complexos, como classes sociais, fatores específicos de necessidades, modos de mobilidade e comunicação, que constituem estruturas basilares para a garantia das condições de permanência do estudante autista, considerando que seu percurso acadêmico é atravessado por diversos cenários que podem produzir entraves para a conclusão do curso.

Em sua Tese, Silva (2020, p. 80) mostra a importância de políticas educacionais voltadas ao público autista, destacando:

a existência de barreiras no processo acadêmico dos estudantes com TEA, síntese de uma complexidade de fatores tais como: falta de acessibilidade na estrutura acadêmica; falta de conhecimento e sensibilização sobre especificidades das pessoas com TEA, falta de políticas públicas e institucionais voltada[s] a esse público e dificuldades nas interações e na comunicação social. Essas condições podem gerar falta de motivação, perda de foco de interesse, dificuldades com a gestão e a organização do tempo de estudo, dificuldades de compreensão e aumento da sensibilidade sensorial, o que pode acirrar sintomas como ansiedade e tensão nesses estudantes.

¹³Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

As angústias vivenciadas por um estudante com autismo evidenciam os efeitos produzidos pelas estruturas de poder e governo sobre sujeitos já vulnerabilizados pela sociedade, classificados, muitas vezes, a partir de um conjunto de estigmas e estereótipos. Não distante, transtornos de ansiedade e depressão, em alguns casos, podem ser sinais de um estudante que não consegue obter os suportes necessários para conseguir realizar sua aprendizagem no ensino comum universitário. Comum este que, muitas vezes, pode não ser visto como comum, para aquele que não se sente pertencente à vida universitária. Esse encontro do Ensino Superior com a “*Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*” enuncia como as práticas de governo conduzem as diretrizes universitárias, mostrando que “essa singularidade não articula somente a história de vida individual do aluno, mas também sua trajetória na sociedade, relacionando-se histórica e socialmente com o preconceito institucionalizado” (Canal, 2021, p. 63).

Contudo, para pensar na construção de um ambiente universitário que fomente a permanência, parece-me importante considerar as suas complexidades, refletindo sobre o desenvolvimento de práticas educacionais colaborativas, que possibilitem o diálogo e a articulação entre distintos profissionais que possam contribuir com a promoção de condições para a permanência e a conclusão do curso. Ao olhar para o cenário socio-histórico que impulsionou o desenvolvimento das políticas educacionais e, principalmente, para aquelas que orientam a pós-graduação - alavancada a partir da década de 1980 -, percebo uma agenda que assume um tom predominantemente econômico. Para Krawczyk (2019, p. 2), “em alguns casos, não se parte do princípio epistemológico de que a educação é um processo social, uma prática social. Toma-se a educação como uma ação ou situação que pode ser analisada como qualquer outro fenômeno da sua disciplina” (Krawczyk, 2019, p. 03). Assim como a autora, compreendo a educação como um fenômeno social de que os autistas passaram a participar a partir da elaboração de um conjunto de preceitos e instrumentos legais. A sua entrada nesse espaço, ainda fortemente marcado por interesses econômicos, abre uma lacuna que interroga sobre como as distintas formas de existência abrigadas sob o espectro autista serão acolhidas e amparadas no ambiente acadêmico. Em alguns casos, quando as instrumentos normativas das universidades e a atmosfera universitária não asseguram as condições de permanência e de participação dos estudantes, o conflito pode se deslocar para o campo jurídico - assim como ocorre na Educação Básica, a Educação Especial no âmbito do Ensino Superior materializa-se

por meio de **conquistas coletivas**, resultantes de processos históricos e de diversos contextos sociais. Esses movimentos podem ser observados nas análises de Nozu (2025, p. 08–09), ao descrever que o campo da judicialização educacional, no que se refere ao acesso a direitos, constitui-se como:

[...] do movimento da judicialização nas ações interpostas às escolas públicas ou privadas de educação básica por descumprimento total ou parcial do acesso à educação; da acessibilidade arquitetônica e de transportes, da garantia de matrícula e de permanência dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns; da exigibilidade por atendimentos de apoio aos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no contexto das classes comuns.

Para Krawczyk (2013, p. 1003), “a escola média precisa mudar e [...] as políticas educacionais não acompanharam as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, nem têm dado respostas aos novos contingentes de jovens que estão acedendo a esse nível de ensino”. Posto isso, parece-me importante interrogar: se esses estudantes da Educação Básica já não se sentem pertencentes e/ou incluídos, como possibilitar outras formas de experienciar e sentir a vida universitária, sendo que há lacunas de políticas educacionais e na sua operacionalização no ambiente escolar, que antepõem a sua permanência nesse espaço? Essa questão será foco da seção seguinte deste capítulo, conversando ao mesmo tempo com a questão clínica e jurídica do laudo para o acesso ao Ensino Superior. Antes disso, ainda quero mostrar os focos assumidos pelas políticas educacionais, quanto à Educação Especial, no Ensino Superior. Para isso, a tabela a seguir, que organiza a legislação, mostra o funcionamento de uma estratégia de segurança no ambiente acadêmico. As informações expostas nos artigos do Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, oferecem direcionamentos para a Educação Especial e nível Superior. Ao prescrever desde a acessibilidade estrutural, baseada no conceito social da deficiência, o texto legal abrange a trajetória do aluno autista através de mecanismos que visam assegurar a sua permanência. A fim de sistematizar os tópicos centrais do Decreto citado, sobre o tema em análise, apresento a tabela-síntese a seguir, destacando os artigos que tratam sobre a Educação Especial no Ensino Superior, delimitando eixos normativos específicos.

Tabela 10 — Síntese Analítica da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva no Ensino Superior

Decreto nº 12.686/2025	
Artigos	Legislação para o Ensino Superior
Art. 1º	Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.
Art. 2º	São princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: I - o reconhecimento da educação como direito universal, público e subjetivo de todos os cidadãos; II - <i>a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial;</i> III - a promoção da equidade; IV - a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido pela educação; V - <i>o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas;</i> VI - <i>a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação ao público da educação especial;</i> e VII - a consolidação do trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial (grifos meus).
Art. 3º	São diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades , sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; IV - <i>transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o Ensino Superior;</i> V - <i>oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais, em interação com os contextos educacionais;</i> VI - <i>adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes educacionais que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social;</i> VIII - articulação intersetorial na implementação das políticas públicas; e IX - participação da família e dos estudantes, no âmbito da gestão escolar democrática (grifos meus).
Art. 10	<i>Nas instituições federais de educação superior, o AEE será efetivado pelos núcleos de acessibilidade para a garantia do acesso pleno aos estudantes que são o público da educação especial (grifo meu).</i>

Fonte: Brasil, 2025. Anotações do autor.

Essa perspectiva, voltada à Educação Especial e Inclusiva, nos mostra um cenário que, após anos de políticas voltadas à Educação Básica, consolida a concepção de transversalidade já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 1996. Tal princípio estabelece que o atendimento especializado deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, alcançando o Ensino Superior. As diretrizes deste decreto reforçam que o direito à acessibilidade e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se limitam ao ingresso, mas **se estendem** às condições de permanência, participação e aprendizagem ao longo da trajetória acadêmica no Ensino Superior. Neste contexto, a

responsabilidade dos núcleos de acessibilidade passa a ser ampliada com a incorporação do Atendimento Educacional Especializado como uma de suas funções, tensionando a promoção das condições de permanência como responsabilidade estrutural das instituições, e não como ajuste individualizado do estudante. Nessa linha, Silva (2020, p. 107-108) argumenta que “as práticas institucionais necessitam estar planejadas e executadas de forma mais articulada entre todos os setores da instituição, sem sobrecarregar os núcleos de acessibilidade que estão focando muito mais no ensino, no que na pesquisa e extensão”. Desta forma, o decreto tensiona **práticas universitárias tradicionais** ao orientar sobre a necessidade de reorganização das universidades em âmbito administrativo, curricular e atitudinal, de modo a favorecer um ambiente que viabilize a permanência.

A presença de estudantes com deficiência cria novas demandas nas universidades, como: o cuidado para não penalizá-los pela falta de adequação institucional; a superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem; o fortalecimento do princípio do reconhecimento da diferença; a superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação, entre outras. (Pieczkowski, 2016, p. 587).

Em outras palavras: existe uma linha tênue entre ingresso da pessoa com deficiência e inclusão na universidade, que poderá ser fortalecida ou não, que poderá garantir a permanência desses estudantes no espaço acadêmico ou não, dependendo de como as relações e os processos de inclusão são estruturados e estabelecidos nesse espaço. (Souza, 2023, p. 50).

Permanecer na universidade requer as condições necessárias para que se possa concluir esse percurso. Partindo da concepção das ações afirmativas, compreendo que essa “ação” é intencionada à relação com esse sujeito de direitos no Ensino Superior, na qual, para obter o seu reconhecimento e inclusão, é necessário saber que “justiça, hoje, requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente” (Fraser, 2007, p. 103). A presença dos estudantes autistas, compondo o quadro de estudantes com deficiência das universidades, reforça a importância de um olhar voltado às especificidades de cada estudante, “para tanto, as universidades precisam estar estruturalmente preparadas para que possam implementar projetos eficazes na perspectiva da educação inclusiva” (Souza, 2023, p. 51). Estar preparado envolve compreender que esse estudante autista trava suas experiências em decorrência das situações adversas do cotidiano. Nessa direção, a operacionalização das políticas educacionais depende de sujeitos que estejam eticamente comprometidos com a

inclusão e que invistam esforços para a materialização das orientações contidas nos textos normativos.

A experiência do estudante autista na universidade pode ser compreendida a partir das condições históricas que estruturaram as políticas e os instrumentos normativos institucionais de inclusão. Tais estruturas não apenas garantem formalmente direitos, mas produzem um “meio” específico de circulação de práticas, discursos e regulações que conformam o modo como esses direitos são vividos no cotidiano acadêmico. Para Foucault (2008b, p. 28), “o meio é certo número de efeitos, que são efeitos de massa que agem sobre todos os que aí residem. É um elemento dentro do qual se faz um encadeamento circular dos efeitos e das causas, já que o que é efeito, de um lado, vai se tornar causa, do outro”. Desta forma, a inclusão não opera como garantia formal de direitos, mas sim como um conjunto de mecanismos que configuram, regulam e orientam condutas, produzindo determinadas formas de experienciar a vida acadêmica.

Não à toa a prescrição médica é nomeada como receituário. Qualquer um de nós que já tenha buscado atendimento médico terá se deparado com a palavra receita, no cabeçalho do documento que prescreve a conduta a ser seguida para o reestabelecimento da condição de saúde. Para chegar a essa receita, o profissional da Saúde levanta, junto ao paciente, um conjunto de informações/sintomas que dão sustentação ao diagnóstico. (Graff; Pieczkowski, 2023, p. 08).

Assim, a vivência do estudante autista não ocorre à parte dessas dinâmicas, mas é influenciada por elas. Neste contexto, os direitos que garantem sua permanência também podem ser compreendidos como respostas produzidas a partir de determinadas leituras institucionais acerca dos conceitos de deficiência e do estudante autista. Ao relacionarmos esse sujeito no campo da Saúde, o laudo/diagnóstico atua e organiza um conjunto de ferramentas possíveis. No âmbito universitário, determinadas categorias de laudos e pareceres técnicos passam a estruturar o modo como o direito à inclusão é operacionalizado. Neste contexto, quando não se reconhecem os direitos desse sujeito, é necessário entender que

o não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o conseqüente dano à subjetividade dos membros do grupo. Reparar esse dano significa reivindicar “reconhecimento”. Isso, por sua vez, requer que os membros do grupo se unam a fim de remodelar sua identidade coletiva, por meio da criação de uma cultura própria autoafirmativa. Desse modo, no modelo de reconhecimento da identidade, a política de reconhecimento significa “política de identidade” (Fraser, 2007, p. 106).

Compreende-se que o não reconhecimento da identidade do estudante autista gera prejuízos à sua trajetória. No âmbito acadêmico, esse processo exige tensionar as normativas institucionais, uma vez que tais práticas de governo institucional orientam a operacionalização do direito à inclusão e as condições de permanência dos sujeitos. Neste caminho, a próxima seção dialoga sobre como o acesso, mesmo que garantido por meios legais, pode produzir efeitos sobre a permanência de estudantes autistas, considerando que cabe às instituições organizar seus documentos legais, em conformidade com as políticas educacionais vigentes.

4.1 Matricular não é concluir: quando o laudo não é suficiente para o ingresso

A educação de pessoas com deficiência traz fortes influências da clínica, compondo uma racionalidade que atravessa o campo educacional, pautada por linhas que apontam desvios de comportamento apresentados por uma parcela de estudantes/pacientes, compreendidos como inadequados ao padrão escolar e passíveis de correção e cura (Graff; Pieczkowski, 2023, p. 12).

O modelo médico vem deixando de ser a única fonte de veredicto opressor para o protagonismo das pessoas com deficiência, a crítica a este modelo acontece porque nele se dedica exclusivamente à cura, prevalecendo o diagnóstico e desconsiderando qualquer aspecto de natureza social ou emocional (Silva, 2020, p. 109).

[...] tentar estudar a metamorfose dos sistemas punitivos a partir de uma tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto. De maneira que pela análise da suavidade penal como técnica de poder, poderíamos compreender ao mesmo tempo como o homem, a alma, o indivíduo normal ou anormal vieram fazer a dublagem do crime como objetos da intervenção penal; e de que maneira um modo específico de sujeição pôde dar origem ao homem como objeto de saber para um discurso com status “científico” (Foucault, 1991, p. 26-27)

Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenha estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (Foucault, 1976, p. 294).

A compreensão do direito à educação não pode ser limitada somente às questões administrativas do acesso ao Ensino Superior, ela depende da garantia de condições que viabilizem a trajetória acadêmica dos sujeitos compreendidos como público da Educação Especial. Conforme discutido anteriormente, a inclusão escolar acontece quando se asseguram as condições materiais e humanas para a aprendizagem e para o pertencimento. Contudo, as políticas educacionais, em seus contextos históricos, mostram um descompasso: *matricular-se não tem sido sinônimo de concluir o curso*, uma vez que a permanência é atravessada por mecanismos de *in/exclusão* que orbitam no cotidiano das instituições universitárias. Nesse contexto, os excertos de notícias selecionados nesta seção ilustram como o acesso tem sido

constantemente negado ou **obstaculizado** por condições que **favorecem** a norma clínica em vez dos direitos legais do estudante autista. Contudo, o Estado não pode se omitir diante das estruturas da sociedade e dos efeitos que suas ações produzem sobre os sujeitos - neste caso, os estudantes laudados com TEA no Ensino Superior.

A presença da documentação do laudo, como instrumento técnico para o ingresso, funciona como chave de entrada na universidade, ao possibilitar o enquadramento do estudante em políticas de cotas ou em solicitações de adaptações pedagógicas. Essa exigência converte o laudo em uma técnica de poder, que regula quem pode ou não ser reconhecido como autista e, portanto, indica quem pode ter acesso às políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência.

Nesse cenário, é possível compreender como o Ensino Superior reproduz mecanismos semelhantes aos descritos por Foucault, em sua análise das tecnologias políticas do corpo, a partir das quais o indivíduo passa a ser objeto de processos de normalização orientados por categorias que o classificam como normal ou anormal. No caso dos estudantes com TEA, esse governo se expressa na exigência de **comprovação** diagnóstica, que, em vez de assegurar a inclusão, pode acabar por impor barreiras adicionais - quando o laudo, que deveria ser um documento de acesso, pode se tornar um documento de in/exclusão. Sobre isso, durante o desenvolvimento desta pesquisa, me deparei com a seguinte reportagem destacada no quadro abaixo:

Tabela 11 — Estudantes com autismo recorrem à Justiça após terem cota negada em Universidades Federais

Por Camila da Silva, G1. 17/08/2025 11h30. Atualizado há um mês.	Manchete: Estudantes com autismo recorrem à Justiça após terem cota negada em universidades federais.
	Jovem do Espírito Santo teve diagnóstico questionado e matrícula cancelada. Morador de Alagoas foi matriculado após decisão da Justiça. Para especialistas, maior dificuldade de perceber barreiras em casos de autismo de nível um de suporte e falta de diretriz nacional para bancas impõem desafios. MEC e Ministério dos Direitos Humanos dizem que estudam padronização. Universidades defendem autonomia.

Fonte: Educação, G1, 2025.

Tabela 12 — Relato de matrículas negadas

Eu me senti invisibilizado, mesmo expondo todos os pontos ali, tentando argumentar por conta dos questionamentos dele, dando uma explicação por que as coisas aconteceram da forma que aconteceram. Mesmo assim eu senti como se eles não tivessem me ouvido, nesse primeiro momento, como se a ele já tinha um pré-julgamento e ali, a avaliação só foi confirmar esse pré-julgamento, por exemplo, porque eles tinham uma visão de como deveria ser ser uma pessoa com autismo e aí não atendia aquela visão que eles tinham, e ah, então não se encaixa ali eu não mereço essa vaga. Foi naquela peça, primeira justificativa que eu não teria barreiras suficientes. E aí foi até se questionar esse auto questionamento né, então será que não sou tão autista assim? (EA002. 2025, s/p.).

Primeiro eu cheguei na sala, primeiro que tava uma moça e um moço, essa moça o tempo todo ficava me olhando com a cara meio de deboche[.] Eu fiquei extremamente desconfortável[.] como se estivesse fazendo um pouco de desdém da minha presença[.] alguma coisa nesse sentido[.] Primeiramente eu comecei a... eu real fiquei muito mal[.] porque eu comecei a me questionar se eu realmente sou autista. Sendo que[.] poxa[.] eu passei por tudo na vida[.] passei por muito problema social (EA003. 2025, s/p.).

A junta médica da universidade que a avaliou disse que ela tinha transtorno de ansiedade social, e negou a matrícula pela cota para pessoas com deficiência, e justificou a negativa citando que Júlia “estabeleceu e mantém relações de amizade, além de um relacionamento amoroso com duração aproximada de dois anos” (G1, 2025. s/p).

Fonte: Educação, G1, 2025. Transcrições do autor.

A partir desses excertos de materiais, é possível observar como as manifestações de características atribuídas a um comportamento considerado como autista são controversas. Comportamentos frequentemente atribuídos a pessoas consideradas *típicas* acabam por deslegitimar, no imaginário social, a constituição do sujeito dentro do espectro do autismo, o que dificulta ou mesmo impede a seguridade dos direitos legais dos estudantes com deficiência. Mesmo que a Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023, deixe claro:

Art. 3º Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2023, s/p).

Art. 7º-B. As instituições federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação stricto sensu (Brasil, 2023, s/p).

Ainda assim, o ingresso só será garantido se o/s profissional/is que realizará/ão a banca de avaliação biopsicossocial ou perícia médica (caso das IES mencionadas), tiver/em acesso a conhecimentos provindos de formações sobre a PCD que concorrerá ao sistema de

reserva de vagas. A falta de formação e o julgamento por parecer ou não autista, precisar ou não de suporte, como observado nos relatos, evidenciam uma forma de **violência** direta contra esses corpos - com o único intuito de dizer: você é (ou não) merecedor da vaga por demonstrar **(in)capacidades**. A condução dessas práticas, muitas vezes, ignora todos os processos de subjetivação que são atravessados por questões econômicas, educacionais, sociais, de acesso à saúde, habitação, mobilidade, lazer, que emolduram o quadro das inúmeras possibilidades de ter sido in/excluído em seus contextos históricos e pessoais. Para Graff e Pieczkowski (2023, p. 12),

para fazer o enfrentamento a essa condição, parece-nos que o investimento na formação continuada para todos os professores e gestores das escolas, e não apenas para os que assumem, mais diretamente, os atendimentos direcionados aos estudantes da Educação Especial, constitui condição importante para entender o outro em si mesmo e assumir a diferença como estado do mundo, portanto passível de aposta pedagógica no coletivo da vida escolar.

[...] mas não é isso o essencial - a questão veridicional que está no cerne do problema da penalidade moderna, a ponto até de embarçar sua jurisdição, e era a questão da verdade formulada ao criminoso: quem é você? A partir do momento em que a prática penal substitui a questão: o que você fez? Pela questão: quem é você?, a partir desse momento, vocês vêm que a função jurisdicional do penal está se transformando ou é secundada pela questão da veridificação, ou eventualmente minada por ela (Foucault, 1979, p. 48).

A questão da produção de verdades sobre os percursos acadêmicos de estudantes autistas se relaciona à forma como as instituições de ensino os compreendem, os abordam e produzem condições para a sua permanência. Em relação ao Ensino Superior, ao questionar '*quem é você?*', compreendo que existe uma busca pelo reconhecimento de quem poderá ter acesso aos direitos regulados pelas políticas educacionais. Nesse caminho, a identidade do estudante é validada pelo laudo, que passa a operar como a verdade técnica necessária para o reconhecimento de seus direitos e para permanência no espaço universitário. Trago como exemplo minha trajetória acadêmica, marcada sempre por “primeiras vezes” - o primeiro estudante de Ciências Sociais com laudo de autismo, o primeiro estudante com laudo de autismo no Programa de Pós-Graduação em Educação, o primeiro professor de Sociologia da Escola Básica com laudo de autismo - conformando o meu corpo como anormal. Para Graff e Pieczkowski (2023, p. 05), “a necessidade permanente de diagnóstico médico para a composição do público da Educação Especial materializa a classificação disciplinar e endereça a essa parcela da população escolar um conjunto de práticas corretivas, que visam

aproximá-la dos padrões de normalidade”. Esse interesse forçado em colocar os corpos autistas em condições entendidas pela *normalidade* impulsiona a produção de exclusões, por meio de ferramentas que corrijam, contornem, arrumem e modifiquem o sujeito.

Através dos relatos dos estudantes com autismo nas transcrições da tabela 12, noto como o laudo Médico, exigido para o acesso, se tornou um documento de exclusão. A negativa da matrícula de EA002 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e de EA003 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) gera desgastes, visto que os médicos responsáveis pela banca de ingresso por cotas inviabilizaram o direito destes sujeitos acessarem a universidade. EA002 comenta na reportagem: “tive que provar que o que vivi a vida inteira realmente existe” (EA002, 2025, s/p). Isso é intrigante, pois no relato, como justificativa ao G1, as universidades afirmam: “as instituições alegaram à Justiça que os casos não se enquadravam na Lei de Cotas” (G1, 2025, s/p). Nesse registro, entendo que as percepções individuais refletem a falta de formação adequada destes profissionais para a realização da banca. Posto isso, parece-me pertinente analisar ambas as tabelas abaixo, com recortes distintos - porém, mencionando outra IES que, em seu edital, possivelmente gerou barreiras de ingresso para estudantes com deficiência.

Tabela 13 — Quando o que deveria ser direito é preciso judicializar

Júlia foi à Justiça. A primeira juíza que avaliou o caso considerou suficientes o laudo neuropsicológico e o relatório psiquiátrico e determinou que a UFES realizasse a matrícula (G1, 2025; s/p).

A universidade, entretanto, recorreu, e reverteu a decisão. O desembargador que avaliou o caso entendeu que a estudante não conseguiu comprovar “prejuízo funcional clinicamente significativo no tempo presente” e autorizou a UFES a cancelar a vaga até nova perícia. O processo segue em andamento. (G1, 2025. s/p).

Desde então, sem matrícula ativa, EA003 segue acompanhando as aulas com apoio de colegas e professores, mas sem registro oficial de presença ou notas. (G1, 2025. s/p).

A Justiça Federal de primeira instância determinou a matrícula, destacando que o TEA, inclusive no nível um, é legalmente reconhecido como deficiência. “Se o candidato com TEA, com muito esforço e apesar das barreiras diárias, é aprovado em Medicina, é um contrassenso a universidade dizer que não há barreiras”, afirmou a juíza Camila Monteiro Pullin na decisão (G1, 2025. s/p).

Fonte: Educação, G1, 2025. Transcrições do autor.

Entendo que essa relação do sujeito de direitos e a negação do acesso pode ser compreendida por meio dos estudos sobre judicialização. Nesse cenário, os autores Agrelos, Carvalho e Nozu (2021, p. 208) afirmam que

a inscrição de uma prerrogativa em um documento legal, por vezes, não importa em sua efetivação automática pelo Poder Público, o que leva os sujeitos de direito a socorrer-se no Poder Judiciário para garantia de sua escolarização, por meio de ações judiciais, gerando o fenômeno denominado de judicialização da educação.

Mesmo que os estudantes integrassem os critérios para compor o público dos sujeitos de direitos, previsto pela legislação da pessoa com deficiência, a realização da **judicialização** evidencia ausências e incompreensão sobre as quais o estudante “leva ao Poder Judiciário as demandas que não conseguiu resolver administrativamente junto aos Poderes Legislativo ou Executivo” (Agrelos; Carvalho; Nozu, 2021, p. 208). A demanda por intervenção jurídica dispara o alerta sobre a complexidade desse campo legal, pondo em tensão o acesso ao Ensino Superior. Nesse registro, percebo que a judicialização emerge quando os direitos previstos em normativas não se traduzem em viabilidade prática, mostrando **as fragilidades** entre o que é instituído juridicamente e a vida **vivida pelos sujeitos**.

Embora a perspectiva da educação inclusiva tenha um público-alvo muito mais amplo, sua importância é particularmente sentida no que tange a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, sendo que tais documentos internacionais incidem diretamente na produção de normativos nacionais com vistas a dar efetividade ao cumprimento dos objetivos e metas dos quais o Brasil é signatário. (Agrelos; Carvalho; Nozu, 2021, p. 210)

O estudante EA002 teve sua matrícula efetuada após a judicialização, já a estudante EA003 não teve a mesma decisão, ao ter uma negativa em seu processo judicial, impossibilitando a sua matrícula no curso e segue aguardando outras instâncias para possível matrícula. A estudante menciona que “se não fossem meus amigos baixando e me enviando o material, eu ficaria de fora” (G1, 2025, s/p), porém, segue sem registro formalizado, não tendo presenças e nem notas. Para Rocha e Nozu (2025, p. 18), “a opção do Poder Judiciário de pautar suas decisões majoritariamente nos laudos médicos evidencia uma valorização do saber médico em vez do saber pedagógico e fragiliza o modelo biopsicossocial adotado pela legislação nacional”. Contribuindo, as autoras Graff e Pieczkowski (2023, p. 12) mencionam:

A correção/cura é o motor da clínica, que busca a saúde, entendida como a normalidade da população. Essa racionalidade gera distanciamento dos referenciais educacionais, olha clinicamente para os sujeitos, procurando as ausências para, a partir do seu diagnóstico clínico, forjar um serviço educacional individualizado que favoreça sua aprendizagem.

É neste caminho que podemos compreender como a produção de verdades, baseada somente nos saberes clínicos, se desdobra na articulação das demandas do Ensino Superior. Com o fim de mostrar como as produções de verdades da clínica podem prejudicar os processos de reconhecimento dos sujeitos de direitos, a tabela a seguir apresenta excertos de comentários sobre as barreiras que estudantes autistas encontraram, ao solicitar suas matrículas no Ensino Superior.

Tabela 14 — Barreiras de ingresso

Editais podem impor barreiras antes mesmo da avaliação. Um exemplo ocorreu na Universidade Federal do Acre (UFAC), onde Alessandra Machado, mãe de João Batista, de 21 anos, aprovado para História, esbarrou em uma regra que exigia laudo médico emitido há no máximo 90 dias para poder se matricular pela cota. O prazo, segundo ela, é inviável no SUS, onde a fila de espera pode se estender por meses, e oneroso no setor privado. “Essa exigência mostra despreparo... não se consegue laudo assim da noite para o dia”, afirma (G1, 2025, s/p).	
Após solicitação da Defensoria Pública da União (DPU), a UFAC mudou o edital e João pôde se matricular. A pesquisadora Adriana Pagaime encontrou casos semelhantes, como exigência de teste de QI ou assinatura de dois médicos. “Considerando o contexto do Brasil, como um candidato vai conseguir agendar essas duas consultas no prazo que a instituição exige?”, questiona (G1, 2025, s/p).	

Fonte: Educação, G1, 2025. Transcrições do autor.

Através dos relatos da tabela acima, observo que as barreiras de acesso atravessam os saberes educacionais e se convertem em exigências burocráticas pautadas por prazos *clínicos*. Tais exigências frequentemente ignoram as circunstâncias de vida dos sujeitos, evidenciando que o laudo médico opera como um mecanismo de controle capaz de **obstruir** o próprio direito ao acesso que a legislação visa garantir. Diante desse cenário de judicialização e resistência institucional, torna-se curioso observar como o Estado busca regulamentar e padronizar tais processos. Para tanto, abaixo apresentarei os enunciados da Lei nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, analisando de que forma as novas diretrizes legais incidem sobre a organização da Educação Especial no Ensino Superior.

Tabela 15 — Excertos sobre a Desobrigação do Laudo

Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025	
Garantia do AEE	Art. 11. § 7º <i>A garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.</i>

Profissional de Apoio	Art. 14. § 2º A oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independentemente de resultado de diagnóstico, laudo , relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde. (Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 12.773, de 8/12/2025)
Estudo de Caso	Art. 11. O estudo de caso constitui-se em metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial.

Fonte: Brasil, 2025 Transcrições do autor.

Através da análise do decreto, é possível visualizar como se consolida a mudança das políticas educacionais ao estabelecer juridicamente que **a ausência** de um CID ou laudo médico **não pode impedir** o acesso do estudante ao atendimento especializado. Sobre esse ponto, importa marcar que o Censo Escolar já não exige mais o laudo médico para matrícula, há, pelo menos, duas décadas, embora normativas das redes de ensino possam continuar fazendo essa exigência. Com isso, o suporte em sala de aula passa a ser determinado pela necessidade pedagógica identificada pela instituição, substituindo o modelo *clínico-centrado* por uma forma de condução pedagógica baseada na eliminação de barreiras. Nessa (nem tão) nova estrutura, o laudo **deixa de ser** uma **exigência** de acesso para tornar-se apenas um documento subsidiário e opcional à análise pedagógica realizada pela instituição de ensino. Este cenário mostra como o governo no Ensino Superior é marcado por diversos contextos históricos.

Para governar a população com êxito é necessário primeiramente construir um conjunto de conhecimentos técnicos sobre esse conjunto vivo, para posteriormente criar estratégias que possam intervir de forma adequada, regulando e gerenciando os riscos que cada grupo está submetido. (Lopes; Lockmann; Hattge, 2013, p. 45)

Digamos para resumir isso tudo que, enquanto a soberania capitaliza um território, colocando o problema maior na sede do governo, enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável. (Foucault, 2008b, p. 27)

Contudo, para se observar tais práticas na Educação, “[...] trata-se de abordar sob diversos ângulos uma história da verdade, ou antes, de abordar uma história da verdade que estaria acoplada, desde a origem, a uma história do direito” (Foucault, 2008a, p. 48). É neste caminho que podemos compreender que a inclusão só se materializará quando ela conseguir se constituir como cultura no espaço universitário. Sobre esse aspecto, Nascimento (2023), em

seus estudos, argumenta que a presença de normativas e leis de acesso (como a Lei de Cotas) é uma condição fundamental, mas não suficiente, para que a inclusão se torne possível nas Instituições Federais de Educação, evidenciando que “a busca por inventar uma cultura de inclusão nesses ambientes acadêmicos oferece pistas sobre as dificuldades encontradas para a materialização das políticas de inclusão nas IFE” (Nascimento, 2023, p. 47). Contudo, para que a cultura de inclusão ocorra, a inclusão precisa superar o status de *obrigação legal* e se configurar, estruturalmente, como uma cultura no ambiente universitário. Neste mesmo contexto, importa assinalar que a cultura acadêmica é marcada pela *competição, pela individualização e pela meritocracia*, que considera que o **sucesso ou o fracasso** é responsabilidade **exclusivamente individual** do estudante. Parece-me que, para que esse sujeito de direitos seja reconhecido, é necessária a (re)condução das compreensões sobre esse outro no espaço universitário, deixando de entender a deficiência como um “*problema*” do indivíduo ou uma “*anormalidade*” a ser **corrigida**, sendo importante que a construção do espaço universitário considere que

o primeiro ímpeto dos estudantes é entrar na corrida pelo mérito acadêmico, e depois, no decorrer do percurso acadêmico, ao vivenciar experiências de exclusão, ao perceber o risco de insucesso, alguns estudantes passam a cobrar das instituições, processos acadêmicos mais inclusivos (Nascimento, 2023, p. 65).

Contudo, a ampla circulação dos saberes da cultura de inclusão, em conjunto, pode atuar na criação de novos processos de subjetivação, nos quais os indivíduos passem a conduzir suas condutas para **desarticulação das barreiras** que promovam a inclusão. Nesse sentido, a cultura inclusiva pode operar de forma a orientar o governo de si e do outro, transformando a responsabilidade pela permanência em uma **prática compartilhada**.

Diante das tensões expostas entre a norma jurídica e as trajetórias dos estudantes autistas, a próxima seção mapeia, no arcabouço legal brasileiro, as estratégias que podem contribuir para a permanência estudantil deste público da Educação Especial, em nível Superior, analisando e identificando como tais instrumentos [leis, documentos e normativas] se desdobram em práticas de permanência, considerando que a estrutura universitária reflete a organização de políticas educacionais voltadas a assegurar os direitos destes estudantes.

4.1.1 Possíveis caminhos para a permanência

Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que na nossa essa relação entre poder, direito e verdade se

organiza de um modo muito particular. (Foucault, 1976, p. 29).

Todavia, não se têm conseguido, após quase duas décadas, acolher a toda a demanda reprimida, nem assegurar a permanência dos alunos nas unidades escolares, nem o êxito do aprendizado e muito menos levar à democratização do conhecimento. (Krawczyk, 2013, p. 1003).

E vocês compreendem então, nessas condições, por que e como um saber técnico como a medicina, ou melhor, o conjunto constituído por medicina e higiene, vai ser no século XIX um elemento, não o mais importante, mas aquele cuja importância será considerada dado o vínculo que estabelece entre as influências científicas sobre os processos biológicos e orgânicos (isto é, sobre a população e sobre o corpo) e, ao mesmo tempo, na medida em que a medicina vai ser uma técnica política de intervenção, com efeitos de poder próprios. (Foucault, 1976, p. 302.)

Essa seção dedica-se a mapear, no arcabouço legal brasileiro, as estratégias que podem contribuir com a permanência estudantil. Partindo do princípio de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já previa a oferta de currículos, métodos e técnicas adequados às necessidades dos educandos da Educação Especial, buscarei compreender e identificar como tais dispositivos se desdobram em práticas de permanência.

Através das análises em documentos legais, podemos observar que **seis** produções de políticas educacionais mencionam, em seus documentos, o Ensino Superior, descrevendo um conjunto de orientações voltadas à permanência de estudantes com deficiência, dado o contexto histórico vigente. Neste caminho, as políticas que compõem essa seção são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, que estabelece os fundamentos para a Educação Básica e Superior no país. Na sequência, destaco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, importante documento orientador que amplia o olhar para a formação docente e os níveis superiores de ensino. Avançando na trajetória das garantias de direitos, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, estabelece metas específicas para a inclusão, seguido pela Lei n.º 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que consolida o arcabouço protetivo em todas as etapas educacionais. Mais recentemente, observa-se o esforço da regulamentação nos documentos mais recentes, por meio do Decreto n.º 11.793/2023, que institui o Novo Viver Sem Limite, e do Decreto n.º 12.686/2025, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, ambos reforçando a transversalidade da educação inclusiva desde a base até a formação profissional e superior.

Com o intuito de mostrar como esses documentos operam ações que delimitam a permanência, abaixo segue uma tabela com excertos específicos, que contribuem para os direitos destes estudantes.

Tabela 16 — Estratégias de permanência nas políticas educacionais

Documento (Lei/Decreto)	Artigo	Estratégia de Permanência / Prática Identificada
LDB (Lei nº 9.394/1996)	Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; estudantes com altas habilidades ou superdotação para conclusão do programa escolar (Brasil, 1996, s/p).	
PNEEPEI (2008)	Introdução. <i>A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p. 01).</i>	
PNE (Lei nº 13.005/2014)	Estratégia 4.6, manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação.	
Lei nº 13.146/2015 (LBI)	Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar , criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - <i>sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;</i> II - <i>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;</i> III - <i>projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;</i> V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência , a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;	
Decreto nº 11.793/2023	Art. 2º I - o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência;	

	II - o reconhecimento da participação e do protagonismo das pessoas com deficiência; IV - <i>a ampliação da participação das pessoas com deficiência nas várias dimensões da vida social, mediante a diminuição das barreiras e das desigualdades sociais;</i>
Decreto nº 12.686/2025	Art. 4º, III - "b" Objetivo de reduzir a desigualdade de acesso e melhorar as condições de permanência especificamente na educação superior. Art. 6º, I - O AEE tem como objetivo explícito qualificar as condições de permanência, participação e aprendizagem.

Fonte: Brasil, 2025 Transcrições do autor.

Com base na análise dos excertos da tabela, observo que o que condiz às práticas de permanência dos estudantes autistas, por vezes, se relaciona com a concepção de que o autismo está dentro do *guarda-chuva* que compõe os estudantes com deficiência. Neste cenário, a análise do arcabouço normativo expõe que os documentos legais deixam de ser uma garantia meramente formal para se tornarem um compromisso com a continuidade do percurso formativo, pois caso “não atingem a coletividade escolar de modo a gerar mudança substanciais na organização da escola ” (Barros; Dainez, 2023, p. 99), podem prejudicar o percurso de permanência destes estudantes.

Ao prever a oferta de currículos e métodos específicos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece o alicerce da permanência, que é, de forma substancial, ampliado pela Lei Brasileira de Inclusão, ao estabelecer a obrigatoriedade de **adaptações razoáveis** e a **eliminação de barreiras**, como condições para a dignidade dos estudantes com deficiência. Esse suporte é operacionalizado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, conforme reforçado pelos decretos mais recentes (2025) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), atua como o principal mecanismo de manutenção da matrícula no ensino comum.

Contudo, a permanência estudantil constitui um efeito direto da integração entre a flexibilização normativa, o suporte técnico-pedagógico individualizado e as infraestruturas acessíveis, previstos no Plano Nacional de Educação, assegurando um sistema que **não apenas recebe o estudante**, mas adapta-se formativamente para garantir sua trajetória e o desenvolvimento de suas potencialidades na educação.

Assim, observamos que em meio ao tardio reconhecimento e aplicabilidade do direito das pessoas com deficiências a uma educação inclusiva, estes, por sua vez, têm concluído a educação básica e estão passando a acessar a educação superior. É

de se considerar que o acesso e a permanência deste público na educação superior vêm ampliar as discussões sobre as formas de ensinar e aprender (Silva, 2020, p. 63).

Desse modo, faz-se necessário estudar e analisar as práticas institucionais, ou seja, como é que acontece na prática a implementação das políticas e quais são as expertises de cada instituição para romper com a exclusão e com segregação. Para que a educação seja entendida como direito social, no caso desta tese tratar das universidades, estas necessitam de recursos e investimentos para promoverem acesso, permanência e sucesso dos estudantes (Silva, 2020, p. 66).

Contudo, embora o reconhecimento do direito destes sujeitos à educação inclusiva tenha avançado no plano legal e no acesso ao Ensino Superior, isso não significa que as **condições institucionais** estejam estáveis, para garantir a permanência destes estudantes. A ampliação de documentos que expressem recomendações claras e diretas sobre a permanência traz, ao mesmo tempo, novos desafios para as universidades, especialmente no que se refere à implementação de políticas institucionais que estejam em conformidade, não só com a legislação, mas com os saberes educacionais. Nesse sentido, “pode-se afirmar que o primeiro passo para se obter condições adequadas de acessibilidade aos estudantes com autismo é proporcionar ações que resultem no rompimento do capacitismo presente no espaço acadêmico” (Silva, 2020, p. 194). À vista disso, é necessário compreender de que forma as instituições de Ensino Superior têm implementado suas políticas no cotidiano acadêmico, considerando as tensões entre o reconhecimento deste sujeito de direitos e os contextos nos quais essas **experiências se produzem**. Podemos relacionar a análise proposta por Foucault (2008a, p. 47), na qual os instrumentos legais, podem ser notados como jurisdições a nível de produção de verdades, em que

tratava-se de estudar a gênese da psiquiatria a partir e através das instituições de encerramento que estavam original e essencialmente articuladas a mecanismos de jurisdição em sentido bastante lato - pois o fato era que se tratava de jurisdições de tipo policial, mas em todo caso, por enquanto, nesse nível, isso não tem muita importância - e que, a partir de certo momento e em condições que se tratava precisamente de analisar, foram ao mesmo tempo sustentadas, substituídas, transformadas e deslocadas por processos de veridicção (Foucault, 2008a, p. 47).

Essa história da verdade tampouco seria a descrição de sistemas de verdades insulares e autônomos. Tratar-se-ia da genealogia de regimes veridicionais, isto é, da análise da constituição de certo direito da verdade a partir de uma situação de direito, com a relação direito/verdade encontrando sua manifestação privilegiada no discurso, o discurso em que se formula o direito e em que se formula o que pode ser verdadeiro ou falso; de fato, o regime de veridicção não é uma certa lei da verdade, (mas sim) o conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos. (Foucault, 2008a, p. 49).

Nesse sentido, compreendo que os processos institucionais não se organizam apenas por dispositivos jurídicos formais, mas também por regimes de verdade que definem quem será reconhecido, mediante as formas de classificação do sujeito de direitos no interior das instituições. Ao considerar o contexto do Ensino Superior, é preciso tensionar como tais regimes de verdade atravessam as políticas de inclusão, configurando modos particulares de reconhecimento, acompanhamento e permanência dos estudantes no ambiente acadêmico. Assim como observa Foucault (1976), o Estado define áreas de intervenção ao gerir natalidade, morbidade e incapacidades. Mas, no contexto educacional, pode-se dizer que a universidade também exerce esse papel ao determinar quem consegue ou não permanecer, através de suas formulações de políticas institucionais.

Ao observar que a legislação prevê mecanismos que promovam possíveis caminhos para a permanência - ao mesmo tempo em que é solicitada a inclusão - é curioso como persistem barreiras institucionais que demarcam fronteiras entre o normal e o anormal, o apto e o inapto. Pensar a permanência, portanto, exige deslocar o debate da adaptação individual para uma crítica às formas de organização universitária.

Para Sandra Cordeiro (2023, p. 113), os estudantes com autismo têm tido espaços de discussão sobre sua presença no Ensino Superior, destacando que “é urgente ampliar o debate sobre a inserção de novos grupos de estudantes no cotidiano da formação inicial brasileira, uma vez que o acesso para todos, inclusive da PcD, exige a superação da noção de inclusão funcional”. É importante ressaltar que os saberes não podem se originar **exclusivamente de referenciais clínicos**, observando que as percepções educacionais sobre os autistas também partem da própria universidade, enquanto espaço formativo, científico e crítico, para poder ocorrer a construção de um ambiente que promova a permanência, comprometida com as experiências e modos de experienciar o Ensino Superior, sob a ótica do estudante autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretensões ou intencionalidades que indiquem um ponto final para as discussões sobre esta temática, ao longo desta pesquisa me foi possível compreender como a permanência, para os estudantes autistas, é abordada e analisada no contexto do Ensino Superior. Quando iniciei o Mestrado, observei que os caminhos para a permanência como estudante autista não me seriam possíveis, dado que, em muitos casos, o reconhecimento como sujeito de direitos emerge após a, necessária, judicialização. Esta inquietação se manifestou ao longo deste caminho investigativo, ao tentar responder como é a permanência de outros autistas na universidade? Neste intuito, organizei a pesquisa na tentativa de compreender *como a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior é descrita pela literatura acadêmica atual e prevista pelas políticas educacionais*.

As investigações e análises buscaram, assim, como objetivo geral: compreender como a literatura acadêmica e as políticas educacionais descrevem e orientam a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior, desdobrando-se em três objetivos específicos: a) analisar como a permanência de estudantes autistas no Ensino Superior é abordada pela literatura acadêmica; b) examinar políticas educacionais, documentos, leis e diretrizes voltadas à permanência de estudantes autistas no Ensino Superior; e c) compreender, por meio de relatos dos estudantes autistas, suas experiências em relação à permanência no Ensino Superior.

No capítulo inicial - *processos e movimentos*, com o intuito de tecer os caminhos que buscam compreender como a permanência para os estudantes autistas é abordada e analisada no Ensino Superior, compreendi que as universidades ainda dão seus passos iniciais, mesmo que laboriosos, na luta pelo reconhecimento do sujeito de direitos. Observei que as contribuições de pesquisa emergem de demandas dos grupos de pesquisa e/ou de pessoas que são aliadas na luta pelo direito - o qual já lhe era garantido por lei. Contudo, por meio das análises focalizadas em compreender como a permanência é abordada na literatura acadêmica,

notei que existem poucas produções sobre o tema. O número baixo tanto de artigos, Dissertações e Teses, denota um cenário com muitas fragilidades e, ao mesmo tempo, possibilidades de caminhos a serem trilhados pelos pesquisadores, dado que o marco temporal das produções sobre esse tema se inicia em 2017. Observo que existem relações de interesses específicos por regiões no país, variando entre possibilidades metodológicas, servindo como fonte motora para o desenvolvimento de políticas educacionais para o Ensino Superior, bem como o reconhecimento das especificidades destes sujeitos de direitos.

Durante o capítulo dois, *Políticas de inclusão no Ensino Superior*, compreendi que as políticas educacionais são ferramentas que, em conjunto, produzem descompassos entre o registro formal, como Lei, e aquilo que é operacionalizado no cotidiano das universidades. Ao retomar o objetivo desta pesquisa, articulando documentos normativos, diretrizes institucionais e relatos de estudantes, evidencio como o governo opera na produção de formas específicas de inclusão e, sobretudo, de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Através das análises, foi possível compreender que a permanência não é somente uma questão legislativa, mas resultado de disputas pela normalização, no gerenciamento de estratégias de governo que, ainda que bem intencionadas, marcam desigualdades ao não considerar as condições de participação desses estudantes, em suas trajetórias universitárias.

No capítulo três, *A produção do sujeito de direitos*, ao observar as análises dos excertos que compuseram as tabelas analíticas, retratando as experiências dos estudantes autistas no Ensino Superior, compreendi que o estudante autista, por hora, enfrenta diversas demandas de adaptações que, ao não serem subsidiadas/ofertadas de maneira mínima de suporte pela instituição de ensino, acabam por se constituir como barreiras de acesso ao nível Superior, para essa parcela da população. Para a reversão desse quadro, parece-me importante que as práticas de governo das universidades passem a se basear em novas formulações de política de acesso e permanência, bem como (re)pensem caminhos para que a inclusão destes sujeitos torne a permanência mais robusta.

No capítulo quatro, *Entre a clínica e a judicialização do direito: o governo jurídico no Ensino Superior*, as normativas analisadas me mostraram que a permanência estudantil, no contexto da Educação Especial no Ensino Superior, constitui um imperativo legal **indissociável** do direito à educação. Através das análises das judicializações e dos documentos legais, conclui-se que o tensionamento entre a norma e a prática somente pode ser superado quando as ações de suporte deixarem de ser compreendidas como intervenções

individuais e passarem a ser consideradas como alterações estruturais no âmbito do que Nascimento (2023) descreveu como cultura universitária, assegurando que o percurso formativo seja, acima de tudo, um exercício de cidadania.

Por fim, entendo que o governo no Ensino Superior está associado aos processos formativos do Estado, bem como às suas normas formadoras de economia, que circulam e preenchem os campos das decisões políticas (configurações de leis, decretos, normas e portarias) – as quais estão relacionadas à formação de políticas para o corpo, que, por consequência, são impostas aos sujeitos pelas práticas de governo. As análises mostram que, mesmo com os avanços no campo do acesso, a permanência estudantil é marcada por uma lacuna produzida por um predomínio do campo clínico, que segue padronizando modos de existência e ditando rumos para as práticas educacionais, ao longo do percurso acadêmico. Neste cenário, compreendo que os desafios não estão alocados, somente, na criação de novas políticas educacionais, mas na revisão das práticas que estruturam o cotidiano acadêmico. É imperativo ir além das normativas de acesso, para problematizar as condições de permanência e de participação desses estudantes. Os contextos de justiça social e seguridade dos direitos destes estudantes são prejudiciais se observados apenas pelo ingresso na universidade; contudo, é preciso integrar esse estudante, sendo devidamente reconhecido em suas especificidades e tendo garantidos os suportes estruturais necessários para vivenciar a universidade. Sem essa movimentação, as práticas de governo institucionais correm o risco de se limitarem a apenas administrar a presença substancial desses sujeitos no espaço físico, impossibilitando a promoção de uma permanência que caminhe contra as desigualdades vigentes e assegure os direitos previstos.

Quanto às possíveis continuidades, compreendo que o estudante autista compõe o sujeito de direitos da Educação Especial a Nível Superior. Neste cenário, como professor da Educação Básica, a Nível do Ensino Médio, indago como será a relação da matriz de experiência inclusiva, dessa vez voltada aos licenciados, no campo da Educação, reconhecendo que estes estudantes buscam a permanência para concluir seus estudos. Me questiono como esses sujeitos de direitos serão recebidos nas instituições de ensino brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABRASCO; FIOCRUZ; OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL (OBEE); ACOLHEDOWN. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. 2020.**

Disponível em: <https://www.abrasco.org.br>. Acesso em: 5 mar. 2026.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização.** In: AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoiti (org.). Educação direitos humanos e inclusão. Curitiba: Íthala, 2021. cap. 14. E-book.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ASCOM-UEMA, com informações do NAU. **Núcleo de Acessibilidade da Uema apresentará práticas de inclusão no III Congresso Autismo.** Disponível em: <https://www.uema.br/2025/05/nucleo-de-acessibilidade-da-uema-apresentara-praticas-de-inclusao-no-iii-congresso-autismo/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

AGRA, Mário. **Comissão aprova projeto que prevê formação específica para educadores de alunos autistas - Notícias.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1113861-comissao-aprova-projeto-que-preve-formacao-e-especifica-para-educadores-de-alunos-autistas/>.

ARAUJO, Renato. **Projeto cria salas de acolhimento para autistas no Ensino Superior - Notícias.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1097249-projeto-cria-salas-de-acolhimento-para-autistas-no-ensino-superior/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

AZEVEDO, Larissa. **As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do Ensino Superior.** Ufsc.br, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182695?show=full>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BARROS, Sheila Lopes de; DAINEZ, Débora. **Tendências da judicialização na educação da pessoa com deficiência.** In: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 93-106, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14839>. Acesso em: 08 mar. 2026.

BERBER, Rodolfo. **Mesa redonda sobre autismo no Ensino Superior promove reflexão e fortalecimento da inclusão na UFR - Universidade Federal de Rondonópolis - UFR.** Disponível em: <https://ufr.edu.br/noticia/mesa-redonda-sobre-autismo-no-ensino-superior-promove-reflexao-e-fortalecimento-da-inclusao-na-ufr/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil De 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298**, 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.425**, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília-DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto no 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Revoga o Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Planalto.gov.br. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.785**, de 20 de novembro de 2023. Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.793**, de 23 de novembro de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (2014–2024)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2001>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resoluções CNE/CEB, 2009**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 20 out. 2025.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_809e9ea98976160c53b73de2cd334add. Acesso em: 8 jul. 2025.

CAROLINE, Elaine. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_591cdf141cada32a5291527d0cb6782e. Acesso em: 8 jul. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORDEIRO, S.; CONSTANT, E.; FERREIRA, Adriana Teixeira. **Acesso e permanência de pessoas com autismo no Ensino Superior**. In: *Revista Teias*, v. 24, n. 73, p. 112–128, 29 jun. 2023.

DOMINGUES SANTOS PEREIRA, Josilene; ARAÚJO RANGNI, Rosemeire de. **Dupla excepcionalidade: definição e evidências da produção científica brasileira**. In: *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, SP, v. 10, n. 1, p. 41–58, 2023.

DO, R. **Universidade em SC promove debate sobre autismo**. Canal Autismo. Disponível em: <https://canalautismo.com.br/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

FELISBINO, Cláudia. **Políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a patologização da diferença e a correção comportamental**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Edital de inscrição Nº DG/FAED Nº 07/2023 – FAED**, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Santa Catarina: UDESC, 2023. Disponível em: xxxx. Acesso em: xxx.

Florianópolis (SC) **Edital de inscrição N° 008/PPGE/2023** – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Organização de Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Edição estabelecida por Michel Senellart, sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)**. Edição estabelecida por François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**. Tradução de Julio Assis Simões. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

GRAFF, P.; MARA, T.; PIECZKOWSKI, Z. **A clínica na condução de práticas escolares**. In: *Educação Unisinos*, v. 27, 2023.

KRAWCZYK, Nora. **A pesquisa em educação e os desafios para a área de política educacional**. In: GOUVEIA, Andréa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: IPEA, 2011, p. 217-227.

KRAWCZYK, Nora. **A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil**. In: *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>. Acesso em: 18 fev. 2026.

KRAWCZYK, Nora. **Direito à educação: modelos de gestão e papel do Estado**. In: ALMEIDA, L. C.; PINO, I. R.; PINTO, J. M. R.; GOUVEIA, A. B. (org.). In: *IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco*. Campinas: CEDES, 2013. p. 1000-1005.

LACERDA, Lucelmo. **Ensino Superior para autistas: pontos positivos e negativos**. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PBir_qSfa-M. Acesso em: 13 ago. 2025.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. **Políticas de Estado e inclusão**. In: *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 38, p. 41-50, 2013.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Inclusão como matriz de experiência**. Pro-Posições, Campinas, v. 25, n. 2 (74), p. 177-193, maio/ago. 2014.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. In: *Verve*, São Paulo, n. 20, p. 119-130, 2011.

LOURES, Vinicius. **PL de Luizianne cria salas de acolhimento para pessoas com transtorno do espectro autista nas universidades**. Disponível em: <https://pt.org.br/pl-de-luizianne-cria-salas-de-acolhimento-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista-nas-universidades/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 312 p. (Série Diálogos; Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil). ISBN 978-85-7160-582-4.

NASCIMENTO, Cleide Silva do. **Práticas de in/exclusão nas instituições federais de educação do Oeste de Santa Catarina: entre a legalidade e a (in)acessibilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, SC, 2023.

NOTÍCIAS UFSC. **Projeto da UFSC que apoia estudantes autistas no Ensino Superior está com inscrições abertas**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2024/07/projeto-da-ufsc-que-apoia-estudantes-autistas-no-ensino-superior-esta-com-inscricoes-abertas/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. **Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista**. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198911>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, S. M. C.; SANTOS, J.; TEIXEIRA-MACHADO, L. **Dança, improvisação e permanência estudantil de autista no Ensino Superior: relato de experiência**. In: *Revista Internacional Educon*, v. 5, n. 2, 2024.

PAGNI, Pedro Angelo. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior**. In.: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 583-601, 2016.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: prática de governamentalidade**. In: OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo; VERCELLINO, Soledad; ARCINIEGAS SIGÜENZA, Martha Liliana (org.). In: *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. Santiago: CELEI, 2024. p. 521-546.

ROCHA, A. C. dos S.; NOZU, W. C. S. **Judicialização da educação especial no Brasil: revisão sistemática da produção científica**. In: *Revista Educação Especial*, v. 38, 2025.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020**. In: *Práxis Educativa*, v. 16, 2021.

TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SALES, Jefferson Falcão; VIANA, Tania Vicente. **A inclusão de autistas no Ensino Superior: direito, acessibilidade e avaliação**. Revista Intersaberes, [s. l.], v. 15, n. 35, p. 615-634, mai./ago. 2020. ISSN: 1809-7286.

SANTOS, R. L. da S.; MARTINS, P. L.; PAUSEIRO, S. G. de M. **Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu**. In: *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 12, n. 3, p. 1097-1116, 2023.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos**. In: *RBP AE*, v. 28, n. 3, p. 719-737, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governo ou governo**. Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Gubernamentalidad y educación**. In: *Revista Colombiana de Educación*, n. 65, Bogotá, 2013.