

Aurum
EDITORIA

Manual de Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior

Fundamentos jurídicos, pedagógicos
e institucionais da educação inclusiva

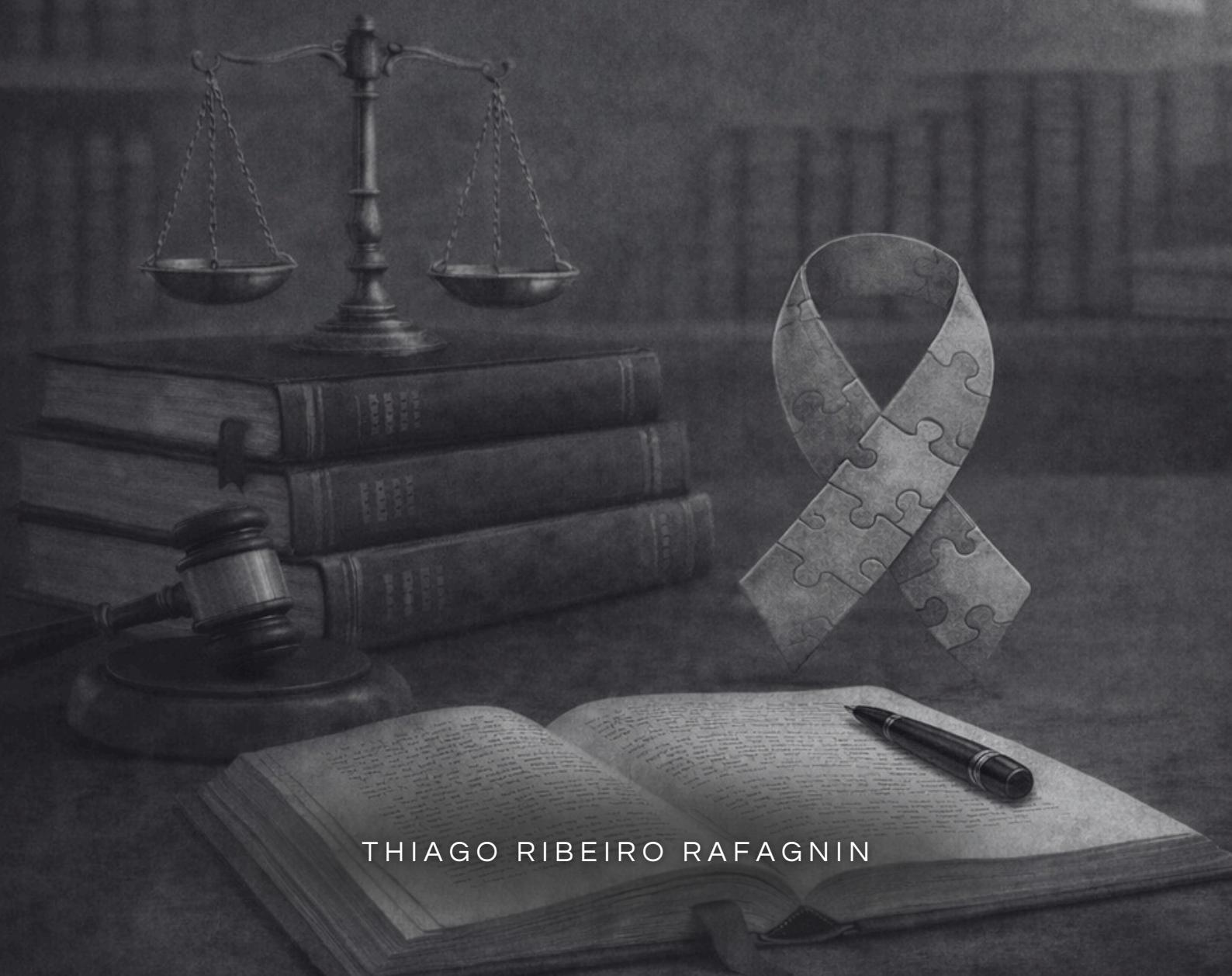


THIAGO RIBEIRO RAFAGNIN

Aurum
EDITORIA

Manual de Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior

Fundamentos jurídicos, pedagógicos
e institucionais da educação inclusiva



THIAGO RIBEIRO RAFAGNIN

AURUM EDITORA LTDA - 2025

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

AUTOR DO LIVRO

Thiago Ribeiro Rafagnin

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora
Ltda

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Freepik, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Eliane de Freitas Leite

ÁREA DE CONHECIMENTO

Direito

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Alline Aparecida Pereira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

Allysson Barbosa Fernandes - Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cristiane Sousa Santos - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Dandara Christine Alves de Amorim - Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes



Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriela da Silva Dezidério - Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Ítalo Rosário de Freitas - Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Universidade Estadual de Santa Cruz

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais pela Universidade Católica de Pernambuco

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Júlio Panzera Gonçalves - Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucas Pereira Gandra - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Osorio Vieira Borges Junior - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpel

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Rita de Cássia de Almeida Rezende - Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília



Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Rogério de Melo Grillo - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedicta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rafagnin, Thiago Ribeiro
Manual de direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior [livro eletrônico] : fundamentos jurídicos, pedagógicos e institucionais da educação inclusiva / Thiago Ribeiro Rafagnin. -- Curitiba, PR : Aurum Editora, 2026.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-83849-53-3

1. Acessibilidade 2. Direitos fundamentais
3. Educação inclusiva 4. Pessoas com deficiência - Direitos 5. Pessoas com deficiência - Inclusão social
I. Título.

26-331232.0

CDU-342.722

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Pessoas com Transtorno do Espectro Autista : Direito 342.722

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.63330/livroautoral292026-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná



AUTOR

Thiago Ribeiro Rafagnin

Professor do magistério superior da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), onde atua no curso de Direito e em Programas de Pós-Graduação da Universidade. É Doutor em Política Social e Direitos Humanos (UCPel) e Pós-Doutor em Direito (UFPel), com formação voltada à análise crítica do constitucionalismo contemporâneo.

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com diagnóstico realizado já na vida adulta, sua trajetória acadêmica e institucional é marcada pela vivência direta das barreiras pedagógicas, administrativas e atitudinais presentes no ensino superior. Essa experiência concreta constitui elemento central de sua reflexão teórica e de sua atuação docente, conferindo ao seu trabalho uma perspectiva que articula rigor jurídico, compromisso público e atenção às dimensões humanas da educação.

Sua produção acadêmica e atuação profissional concentram-se na investigação crítica das relações entre Estado, direitos fundamentais, neoliberalismo e políticas sociais, com especial atenção às tensões entre modelos institucionais excludentes e a efetivação da igualdade material. Como docente e pesquisador, dedica-se à construção de práticas acadêmicas democráticas, inclusivas e juridicamente fundamentadas, orientadas pelos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da não discriminação e da justiça social.

Este manual reflete a convergência entre experiência pessoal, prática docente e compromisso com a educação inclusiva. Ao tratar dos direitos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior, o autor assume a inclusão não como concessão ou adaptação excepcional, mas como dever jurídico das instituições de ensino, responsabilidade pedagógica coletiva e expressão concreta da democracia educacional.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
PARTE I - FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS, POLÍTICOS E NORMATIVOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA NO ENSINO SUPERIOR.....	15
 1 EDUCAÇÃO SUPERIOR, AÇÕES AFIRMATIVAS E IGUALDADE MATERIAL.....	15
1.1 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS E A INTERPRETAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	16
1.2 DEVERES CONSTITUCIONAIS DE PROTEÇÃO, PROMOÇÃO E NÃO DISCRIMINAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	17
1.3 AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA, DISCRICIONARIEDADE ADMINISTRATIVA E SEUS LIMITES CONSTITUCIONAIS.....	17
 2 PESSOAS COM TEA COMO SUJEITOS DE DIREITOS.....	19
2.1 O QUE SIGNIFICA SER SUJEITO DE DIREITOS NO ENSINO SUPERIOR.....	20
2.2 IGUALDADE MATERIAL E NÃO DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO.....	22
2.3 DISCRIMINAÇÃO INDIRETA: QUANDO A NEUTRALIDADE EXCLUI.....	24
2.4 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: MUDANDO A PERGUNTA.....	25
 2.4.1 Do modelo médico ao modelo social da deficiência: o que muda na prática universitária.....	26
2.5 AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO.....	27
2.6 O DEVER DA UNIVERSIDADE: REORGANIZAR PARA INCLUIR.....	29
2.7 O QUE MUDA QUANDO A UNIVERSIDADE ESCUTA O ESTUDANTE? DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E OBJETIVOS DA REPÚBLICA.....	31
 3 MARCO NORMATIVO ATUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TEA.....	33
3.1 O PAPEL DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	33
3.2 O PARECER CNE/CP Nº 50/2023 COMO MARCO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	34
3.3 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR.....	35
3.4 A CENTRALIDADE DAS BARREIRAS INSTITUCIONAIS, PEDAGÓGICAS E ATITUDINAIS.....	37
PARTE II - DIREITOS DAS PESSOAS COM TEA NO ENSINO SUPERIOR.....	39
 4 DIREITO AO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	39
4.1 ACESSO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E VEDAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO.....	39
4.2 MATRÍCULA, PRIORIDADE ADMINISTRATIVA E FLUXOS INSTITUCIONAIS.....	41
 4.2.1 Matrícula como dimensão do direito fundamental à educação.....	41
 4.2.2 Prioridade administrativa: fundamento jurídico e alcance.....	42



4.2.3 Fluxos institucionais claros como dever jurídico.....	42
4.2.4 Discriminação indireta e entraves burocráticos.....	43
4.2.5 Corresponabilidade institucional e cultura administrativa inclusiva.....	43
4.3 VEDAÇÃO À EXIGÊNCIA INDEVIDA DE LAUDO MÉDICO.....	45
 4.3.1 Fundamento constitucional: educação, igualdade material e dignidade.....	46
 4.3.2 O modelo social da deficiência e a superação da lógica medicalizante.....	46
 4.3.3 Direitos educacionais que não podem ser condicionados a laudo médico.....	47
 4.3.4 O Parecer CNE/CP nº 50/2023 e a natureza pedagógica do atendimento.....	47
 4.3.5 Discriminação indireta e riscos da exigência indiscriminada de laudo.....	47
5 DIREITO À PERMANÊNCIA QUALIFICADA NO ENSINO SUPERIOR.....	48
 5.1 PERMANÊNCIA COMO DIMENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	48
 5.2 SOFRIMENTO ACADÊMICO, EVASÃO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL.....	50
 5.2.1 Sofrimento acadêmico como expressão de barreiras institucionais.....	50
 5.2.2 Evasão silenciosa e exclusão informal.....	51
 5.2.3 Responsabilidade institucional e dever de prevenção.....	51
 5.2.4 Sofrimento acadêmico, capacitismo e cultura universitária.....	52
 5.2.5 Dever de resposta institucional diante do sofrimento.....	52
 5.3 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E APOIOS INSTITUCIONAIS.....	54
6 DIREITO À APRENDIZAGEM E À AVALIAÇÃO INCLUSIVA.....	56
 6.1 APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DIVERSO.....	56
 6.2 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO PEDAGÓGICO.....	59
 6.3 AJUSTES RAZOÁVEIS: CONCEITO E LIMITES.....	61
 6.4 COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA ACESSÍVEL.....	63
 6.5 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E PREVISIBILIDADE.....	65
 6.6 FORMAÇÃO DOCENTE E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA.....	67
 6.6.1 O dever institucional de formação continuada.....	67
 6.6.2 Formação docente, autonomia universitária e qualidade acadêmica.....	68
PARTE III - RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS E FLUXOS DE ATUAÇÃO.....	70
7 RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	71
 7.1 DEVERES INSTITUCIONAIS MÍNIMOS.....	72
 7.2 INCLUSÃO COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL PERMANENTE.....	72
 7.3 PAPEL DAS COORDENAÇÕES DE CURSO E DEVER PEDAGÓGICO DE TODO DOCENTE.....	73
 7.3.1 Coordenação de curso como instância de mediação pedagógica.....	73
 7.3.2 O dever pedagógico de todo docente.....	73
 7.3.3 Articulação entre coordenação e docentes.....	74
 7.3.4 Organização acadêmica e corresponabilidade.....	75



7.3.5 Limites e responsabilidades.....	76
7.4 PAPEL DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE.....	78
7.4.1 Função técnica, orientadora e articuladora.....	78
7.4.2 Avaliação educacional (não clínica).....	79
7.4.3 Articulação com coordenações e docentes.....	79
7.4.4 Limites da atuação dos núcleos de acessibilidade.....	79
7.4.5 Núcleos de acessibilidade e cultura institucional inclusiva.....	80
7.5 PAPEL DA GESTÃO SUPERIOR E LIMITES DAS DIREÇÕES ACADÊMICAS.....	80
7.5.1 Limites institucionais das direções acadêmicas.....	81
7.5.2 Centralidade da gestão superior na política de inclusão.....	83
7.5.3 Direções acadêmicas como instâncias de implementação.....	85
7.5.4 Risco da descentralização sem coordenação.....	86
7.6 FLUXOS INSTITUCIONAIS RECOMENDADOS PARA ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TEA.....	86
7.6.1 Princípios orientadores dos fluxos institucionais.....	86
7.6.2 Fluxo inicial: manifestação da demanda.....	87
7.6.3 Análise pedagógica e institucional da demanda.....	87
7.6.4 Definição e implementação dos ajustes razoáveis.....	87
7.6.5 Registro institucional e acompanhamento.....	88
7.6.6 Mediação de conflitos e instâncias de recurso.....	88
7.6.7 Encerramento e avaliação do fluxo.....	88
7.7 REGISTRO, MONITORAMENTO E PREVENÇÃO DE CONFLITOS.....	89
7.7.1 Registro institucional como garantia de direitos.....	89
7.7.2 Monitoramento como dever institucional contínuo.....	90
7.7.3 Prevenção de conflitos e mediação institucional.....	90
7.7.4 Segurança jurídica e proteção institucional.....	90
7.7.5 Cultura institucional de prevenção.....	92
PARTE IV - PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E VIDA UNIVERSITÁRIA.....	96
8 PARTICIPAÇÃO COMO DIMENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	96
8.1 ESCUTA INSTITUCIONAL E RECONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE TEA.....	96
8.2 VIDA UNIVERSITÁRIA, PERTENCIMENTO E INCLUSÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	97
8.3 PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E CORRESPONSABILIDADE DEMOCRÁTICA.....	97
8.4 COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL ACESSÍVEL E LINGUAGEM INCLUSIVA.....	99
8.4.1 Comunicação acessível como dever institucional.....	99
8.4.2 Linguagem clara, previsível e não excludente.....	100



8.4.3 Comunicação inclusiva e combate ao capacitismo.....	100
8.4.4 Comunicação, participação e democracia universitária.....	101
8.4.5 Comunicação institucional como política permanente.....	101
8.5 AMBIÊNCIA UNIVERSITÁRIA, CONVIVÊNCIA E BEM-ESTAR.....	101
8.5.1 Ambiência como dimensão pedagógica do direito à permanência.....	102
8.5.2 Convivência universitária e reconhecimento da diversidade.....	103
8.5.3 Bem-estar, aprendizagem e responsabilidade institucional.....	104
8.5.4 Ambiência física, sensorial e organizacional como condição pedagógica.....	105
8.5.5 Ambiência inclusiva, cultura pedagógica e democracia educacional.....	105
PARTE V - AVALIAÇÃO, ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	108
9 ENSINO SUPERIOR E DIVERSIDADE DE MODOS DE APRENDER.....	108
9.1 AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E NÃO COMO MECANISMO DE EXCLUSÃO.....	110
9.2 AJUSTES RAZOÁVEIS NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO.....	110
9.3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO.....	111
9.4 AUTONOMIA DOCENTE, RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA E INCLUSÃO.....	111
9.5 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO DOCENTE.....	113
9.5.1 Formação continuada como dever institucional, não iniciativa individual.....	114
9.5.2 Desenvolvimento docente e reflexividade pedagógica.....	115
9.5.3 Formação para avaliação inclusiva e ajustes razoáveis.....	115
9.5.4 Comunidades de prática, colaboração e apoio institucional.....	117
9.5.5 Formação docente e enfrentamento do capacitismo institucional.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	123



INTRODUÇÃO

A presença de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior brasileiro não constitui fenômeno marginal nem episódico, mas expressão concreta de transformações sociais, políticas e jurídicas decorrentes da ampliação do acesso à educação e do fortalecimento do paradigma dos direitos humanos. A universidade contemporânea, especialmente a universidade pública, encontra-se desafiada a revisar práticas historicamente naturalizadas, concebidas para um perfil homogêneo de estudante, que já não corresponde à realidade plural que hoje ocupa seus espaços acadêmicos.

Esse cenário revela uma tensão estrutural entre, de um lado, modelos universitários fundados na seletividade, na padronização e na meritocracia abstrata e, de outro, o imperativo constitucional de igualdade material, dignidade da pessoa humana e não discriminação. No caso das pessoas com TEA, essa tensão assume contornos ainda mais sensíveis, pois envolve não apenas questões de acesso formal, mas, sobretudo, as condições concretas de permanência, aprendizagem, convivência universitária e participação democrática.

O ordenamento jurídico brasileiro oferece bases normativas inequívocas para enfrentar esse desafio. A Constituição da República de 1988 consagra a educação como direito fundamental de todos e dever do Estado, orientado pelos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, do pluralismo de ideias e da gestão democrática do ensino. Esses princípios não se limitam à educação básica, mas irradiam seus efeitos sobre todo o sistema educacional, inclusive o ensino superior, impondo deveres positivos às instituições universitárias.

A legislação infraconstitucional reforça esse comando. A Lei nº 12.764/2012 reconhece expressamente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe o acesso a políticas públicas e a proteção integral de seus direitos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida o modelo social da deficiência, deslocando o foco da limitação individual para as barreiras impostas pelo meio social e institucional, e impõe às instituições educacionais o dever de eliminar obstáculos de natureza física, pedagógica, comunicacional e atitudinal. No âmbito administrativo, a Lei nº 9.784/1999 estabelece parâmetros de legalidade, motivação, razoabilidade, eficiência e dever de resposta, que incidem diretamente sobre os fluxos acadêmicos e administrativos das universidades.

No campo educacional, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalizado e homologado em 2024, reafirma princípios centrais da educação inclusiva, com especial relevância para o ensino superior. Entre eles, destacam-se a natureza pedagógica — e não clínica — do atendimento educacional, a centralidade das barreiras institucionais e a vedação à exigência indiscriminada de laudo médico como condição para o acesso a direitos educacionais. Esse marco normativo não cria direitos novos, mas explicita deveres já presentes no ordenamento jurídico, orientando sua aplicação no contexto universitário.

Apesar desse arcabouço normativo consistente, a realidade institucional demonstra que a efetivação da educação inclusiva para estudantes com TEA ainda ocorre de forma desigual, fragmentada e, por vezes, contraditória. Persistem práticas que deslocam para o estudante a responsabilidade pela adaptação, exigem comprovações médicas como condição para reconhecimento de direitos, tratam ajustes razoáveis como privilégios ou entendem a inclusão como exceção administrativa. Tais práticas revelam não apenas desconhecimento normativo, mas também a permanência de uma cultura institucional excludente, que associa qualidade acadêmica à homogeneidade e à rigidez pedagógica.



É nesse contexto que este manual se insere. Ele nasce da necessidade de articular o direito, a pedagogia e a gestão universitária, oferecendo uma leitura integrada que permita compreender a educação inclusiva como dever jurídico, responsabilidade pedagógica e compromisso democrático. O manual não se propõe a substituir normas institucionais, nem a fornecer soluções padronizadas para realidades diversas. Seu objetivo é fornecer parâmetros sólidos, capazes de orientar decisões, prevenir conflitos, promover segurança jurídica e qualificar as práticas acadêmicas.

O público a que se destina é amplo e deliberadamente plural. O manual dirige-se a estudantes com TEA, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e participantes legítimos da vida universitária; a docentes do magistério superior, cuja atuação pedagógica é central para a efetivação da inclusão; a coordenações de curso e núcleos de acessibilidade, responsáveis pela articulação de fluxos e políticas; e à gestão superior, cuja atuação é indispensável para a institucionalização da educação inclusiva como política universitária permanente. Essa multiplicidade de destinatários reflete a premissa de que a inclusão não é tarefa individual, mas processo institucional coletivo.

Do ponto de vista teórico-pedagógico, o manual dialoga com a pedagogia crítica, a didática contemporânea e a educação inclusiva para afirmar que ensinar, avaliar e organizar o cotidiano acadêmico são atos carregados de significado ético e político. Autores como Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, José Carlos Libâneo, bell hooks e Boaventura de Sousa Santos oferecem bases para compreender que a neutralidade pedagógica é ilusória e que práticas aparentemente técnicas podem produzir exclusões profundas. A diversidade de modos de aprender, longe de representar déficit ou ameaça à excelência, constitui elemento formativo central de uma universidade comprometida com a democracia.

Nesse sentido, o manual adota o modelo social da deficiência como eixo interpretativo, compreendendo que dificuldades recorrentes, sofrimento acadêmico e evasão não podem ser atribuídos exclusivamente às características individuais do estudante com TEA. Esses fenômenos devem ser lidos como indicadores de falhas institucionais, demandando revisão de práticas pedagógicas, organizacionais e administrativas. A permanência, a aprendizagem e a convivência universitária são tratadas como dimensões indissociáveis do direito à educação, e não como responsabilidades individuais do discente.

Ao longo de suas partes, o manual aborda os fundamentos jurídicos da educação inclusiva, os direitos educacionais de estudantes com TEA, a vedação de exigências indevidas de laudo médico, a corresponsabilidade institucional, os limites e deveres das diferentes instâncias universitárias, os fluxos administrativos recomendados, a importância da formação docente continuada, as práticas pedagógicas inclusivas, a avaliação como processo formativo e a ambição universitária como dimensão pedagógica da permanência. Esses temas são articulados pela convicção de que a inclusão se realiza no cotidiano, especialmente nas salas de aula, nos processos avaliativos, na comunicação institucional e na forma como a universidade responde ao sofrimento e à diferença.

Este manual, portanto, não é apenas um documento técnico, pois ele pode e deve expressar uma tomada de posição institucional em favor da educação inclusiva como parte integrante do projeto constitucional de democracia educacional. Ao afirmar a inclusão de pessoas com TEA no ensino superior, a universidade reafirma seu compromisso com os objetivos fundamentais da República, especialmente a redução das desigualdades, a promoção do bem de todos e a construção de uma sociedade plural e livre de discriminações.

Introduzir este manual no cotidiano universitário significa reconhecer que a educação inclusiva não compromete o rigor acadêmico, mas o redefine à luz da dignidade humana, da igualdade material e da justiça educacional. Uma universidade que assume sua responsabilidade institucional diante da diversidade



fortalece sua legitimidade social, qualifica sua produção de conhecimento e reafirma seu papel como espaço público de formação crítica, democrática e transformadora.



FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS, POLÍTICOS E NORMATIVOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA NO ENSINO SUPERIOR

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR, AÇÕES AFIRMATIVAS E IGUALDADE MATERIAL

A educação superior constitui direito fundamental de natureza social, integrando o núcleo essencial dos direitos indispensáveis à realização da dignidade da pessoa humana e da cidadania. No Estado Democrático de Direito inaugurado pela Constituição Federal de 1988, o direito à educação não se esgota na garantia formal de acesso a vagas universitárias, mas compreende, de modo indissociável, a criação de condições reais de permanência, participação, aprendizagem e conclusão da trajetória acadêmica (SARLET, 2015).

Essa compreensão decorre diretamente dos objetivos fundamentais da República, previstos no art. 3º da Constituição, que impõem ao Estado e às instituições públicas o dever de construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais; e promover o bem de todos, sem preconceitos ou discriminações. Esses comandos possuem densidade normativa própria e funcionam como vetores interpretativos obrigatórios de todos os direitos fundamentais, inclusive daqueles exercidos no âmbito do ensino superior (BARROSO, 2018).

Nesse sentido, a igualdade constitucional não pode ser compreendida apenas sob uma perspectiva formal, fundada na aplicação uniforme de regras abstratas a sujeitos concretamente desiguais. A doutrina constitucional contemporânea é clara ao afirmar que a igualdade formal, quando dissociada da análise das condições reais de vida, tende a reproduzir desigualdades estruturais (PIOVESAN, 2019). A igualdade material exige do poder público e das instituições educacionais a adoção de medidas diferenciadas, proporcionais e justificadas, voltadas à neutralização de desvantagens socialmente produzidas (SARLET, 2015).

É nesse marco que se inserem as ações afirmativas. Longe de configurarem privilégios, favores institucionais ou concessões discricionárias, as ações afirmativas constituem instrumentos jurídicos e políticos de concretização da igualdade material, voltados à correção de desigualdades estruturais persistentes. Como aponta a teoria da justiça distributiva, políticas universalistas aplicadas a contextos desiguais tendem a gerar resultados injustos, tornando legítima — e necessária — a adoção de medidas específicas para assegurar igualdade efetiva de oportunidades (RAWLS, 2008; SEN, 2011).

No ensino superior, essa lógica assume relevância particular. A universidade historicamente se organizou a partir de critérios de seleção, avaliação e desempenho construídos sob a premissa de um estudante idealizado, cognitivamente homogêneo e plenamente adaptável às normas institucionais. A permanência acrítica desse modelo converte a aparente neutralidade acadêmica em mecanismo sofisticado de exclusão, incompatível com os compromissos constitucionais assumidos pelo Estado brasileiro.

(SANTOS, 2010).

Para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a exclusão no ensino superior raramente se manifesta por meio de impedimentos explícitos. Ela se expressa, com maior frequência, de forma silenciosa, institucional e estrutural, por meio de práticas pedagógicas inflexíveis, avaliações padronizadas, comunicação pouco acessível e ausência de políticas institucionais claras.

Assim, não há inclusão sem ações afirmativas, e não há ações afirmativas constitucionalmente legítimas sem compromisso efetivo com a igualdade material. Essa compreensão da igualdade será aprofundada a seguir, a partir de uma leitura principiológica da Constituição e da identificação dos deveres positivos que dela decorrem para as instituições de ensino superior.

1.1 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS E A INTERPRETAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A interpretação do direito à educação inclusiva no ensino superior exige uma leitura constitucional orientada por princípios. No Estado Democrático de Direito, os princípios constitucionais não se apresentam como diretrizes genéricas ou enunciados programáticos, mas como normas jurídicas dotadas de força vinculante, capazes de incidir diretamente sobre a atuação das instituições públicas (ALEXY, 2008).

Segundo Robert Alexy, os princípios são mandados de otimização, devendo ser realizados na maior medida possível, à luz das possibilidades fáticas e jurídicas existentes (ALEXY, 2008). Essa concepção exige que conflitos entre valores constitucionais sejam solucionados por meio de ponderação racional e fundamentada, afastando decisões automáticas ou baseadas em preferências institucionais.

Humberto Ávila complementa essa leitura ao afirmar que a aplicação de princípios impõe deveres rigorosos de argumentação, exigindo controle de proporcionalidade e razoabilidade, sob pena de arbitrariedade decisória (ÁVILA, 2012). A ponderação não autoriza voluntarismo, mas demanda justificativas verificáveis.

No campo da educação inclusiva, Daniel Sarmento destaca que a igualdade constitucional assume caráter antidiscriminatório ativo, impondo o enfrentamento de desigualdades estruturais e de práticas aparentemente neutras que produzem exclusão indireta (SARMENTO, 2016). Essa leitura encontra fundamento direto nos objetivos fundamentais da República, previstos no art. 3º da Constituição Federal.

Ingo Wolfgang Sarlet ressalta que a dignidade da pessoa humana funciona como parâmetro jurídico concreto, impondo deveres positivos ao Estado e às instituições quando estão em jogo condições mínimas para o exercício de direitos fundamentais (SARLET, 2015). No ensino superior, isso significa que a abertura formal do acesso não satisfaz o conteúdo essencial do direito à educação quando inexistem condições adequadas de permanência e aprendizagem.

Assim, os princípios da igualdade material, da dignidade da pessoa humana e da proporcionalidade estruturam a interpretação do direito à educação inclusiva, servindo como critérios normativos para orientar decisões institucionais e fundamentar a exigência de medidas inclusivas.

1.2 DEVERES CONSTITUCIONAIS DE PROTEÇÃO, PROMOÇÃO E NÃO DISCRIMINAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A leitura principiológica da Constituição conduz ao reconhecimento de que os direitos fundamentais impõem não apenas deveres de abstenção, mas também deveres positivos de proteção, promoção e prevenção. As instituições de ensino superior, enquanto integrantes da estrutura estatal, encontram-se diretamente vinculadas a esses deveres (SARLET, 2015).

A teoria dos deveres de proteção desenvolvida por Canotilho sustenta que a omissão estatal diante de riscos previsíveis à fruição de direitos fundamentais pode configurar violação constitucional (CANOTILHO, 2003). No ensino superior, a ausência de políticas inclusivas, de ajustes pedagógicos ou de fluxos administrativos adequados pode caracterizar omissão institucional relevante.

Daniel Sarmento reforça que a Constituição de 1988 consagrou um modelo antidiscriminatório que exige atuação ativa do Estado contra desigualdades estruturais, inclusive aquelas produzidas por práticas aparentemente neutras (SARMENTO, 2016). A neutralidade institucional, nesse contexto, não é juridicamente admissível.

Flávia Piovesan enfatiza que os direitos sociais demandam políticas públicas estruturadas e orientadas pela igualdade material, sob pena de esvaziamento normativo (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, isso se traduz na obrigação de adoção de ações afirmativas e políticas de permanência.

No plano administrativo, Celso Antônio Bandeira de Mello destaca que a legalidade constitucional impõe à Administração o dever de agir de forma razoável, proporcional e orientada aos fins constitucionais, sendo a omissão passível de controle quando compromete direitos fundamentais (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

Esses deveres constitucionais fundamentam, posteriormente, as responsabilidades institucionais e administrativas analisadas ao longo deste manual. A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior deve, portanto, ser compreendida como expressão direta dos objetivos fundamentais da República, previstos no art. 3º da Constituição Federal, funcionando como eixo normativo comum dos princípios, das ações afirmativas e das políticas institucionais aqui examinadas.

1.3 AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA, DISCRICIONARIEDADE ADMINISTRATIVA E SEUS LIMITES CONSTITUCIONAIS

A Constituição Federal de 1988 assegura às universidades autonomia didático-científica,

administrativa e de gestão financeira e patrimonial (art. 207). Essa autonomia constitui elemento essencial da liberdade acadêmica e da produção do conhecimento, protegendo a universidade contra interferências indevidas e garantindo pluralismo de ideias. Contudo, a autonomia universitária não possui caráter absoluto, devendo ser exercida em conformidade com os direitos fundamentais, os objetivos constitucionais da República e os princípios que regem a Administração Pública.

A doutrina constitucional é pacífica ao afirmar que a autonomia universitária não se confunde com soberania institucional. Ingo Wolfgang Sarlet destaca que nenhuma esfera de autonomia constitucional pode legitimar a violação de direitos fundamentais, sob pena de inversão da lógica do Estado Democrático de Direito (SARLET, 2015). Assim, decisões acadêmicas e administrativas devem ser compatíveis com a dignidade da pessoa humana, a igualdade material e a vedação de discriminações diretas ou indiretas.

No mesmo sentido, Daniel Sarmento sustenta que a Constituição de 1988 consagrou um modelo de controle da discricionariedade estatal, especialmente quando estão em jogo direitos fundamentais de grupos historicamente vulnerabilizados. Para o autor, a invocação genérica da autonomia institucional ou da conveniência administrativa não é suficiente para afastar deveres constitucionais de inclusão e igualdade (SARMENTO, 2016).

No plano do Direito Administrativo, Celso Antônio Bandeira de Mello oferece distinção conceitual fundamental entre discricionariedade e arbitrariedade. Segundo o autor, a discricionariedade administrativa consiste em liberdade juridicamente delimitada para escolher, entre alternativas legítimas, aquela que melhor realize o interesse público. A arbitrariedade, ao contrário, caracteriza-se pela atuação desvinculada da finalidade legal e dos princípios constitucionais, sendo sempre ilegítima (BANDEIRA DE MELLO, 2018). No contexto universitário, decisões que negam direitos educacionais com base em argumentos genéricos de tradição acadêmica, padronização ou custo, sem fundamentação concreta, configuram exercício arbitrário do poder administrativo.

A teoria da proporcionalidade desenvolvida por Robert Alexy reforça essa compreensão ao exigir que limitações a direitos fundamentais sejam adequadas, necessárias e proporcionais em sentido estrito (ALEXY, 2008). Negar ajustes razoáveis, flexibilizações pedagógicas ou políticas de permanência a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige demonstração concreta de ônus desproporcional, não sendo admissíveis justificativas abstratas ou meramente organizacionais. Humberto Ávila acrescenta que a proporcionalidade e a razoabilidade funcionam como postulados normativos de controle, impondo deveres rigorosos de fundamentação às decisões administrativas (ÁVILA, 2012).

José Joaquim Gomes Canotilho contribui para o debate ao afirmar que a autonomia constitucionalmente assegurada deve ser interpretada de forma sistemática, em harmonia com o conjunto de valores e princípios da Constituição. A autonomia universitária, nesse sentido, encontra limites nos deveres de proteção e promoção dos direitos fundamentais, sendo ilegítima quando utilizada para justificar

omissões institucionais previsíveis e evitáveis (CANOTILHO, 2003).

No contexto da educação inclusiva, esses limites assumem especial relevância. A exclusão de estudantes com TEA raramente decorre de atos expressamente discriminatórios; ela se produz, com frequência, por meio de decisões administrativas e pedagógicas justificadas em nome da autonomia, da eficiência ou da padronização acadêmica. Tais decisões, quando desconsideram os impactos desproporcionais sobre determinados grupos, violam o princípio da igualdade material e configuram discriminação indireta, incompatível com os objetivos fundamentais da República previstos no art. 3º da Constituição (PIOVESAN, 2019).

A Lei nº 9.784/1999 reforça esses limites ao estabelecer o dever de motivação explícita, clara e congruente dos atos administrativos, especialmente quando afetem direitos dos administrados. No âmbito universitário, isso significa que decisões relacionadas à matrícula, avaliação, ajustes pedagógicos ou políticas de permanência devem ser devidamente fundamentadas, com base em critérios jurídicos e pedagógicos, e não em práticas consolidadas ou conveniências institucionais.

Nessa senda, a doutrina crítica do constitucionalismo contemporâneo alerta para os riscos do decisionismo institucional, no qual escolhas administrativas são apresentadas como técnicas ou inevitáveis, ocultando opções políticas que produzem exclusão. Lênio Streck adverte que a ausência de fundamentação constitucional adequada fragiliza a democracia e compromete a legitimidade das decisões públicas (STRECK, 2017).

Dessa forma, a autonomia universitária deve ser compreendida como instrumento de realização — e não de negação — dos direitos fundamentais. No ensino superior, especialmente no que se refere às pessoas com TEA, a autonomia encontra limites claros na igualdade material, na dignidade da pessoa humana, na vedação à discriminação e nos deveres constitucionais de proteção e promoção. A invocação genérica da autonomia para justificar práticas excludentes ou omissões institucionais não encontra amparo jurídico e contraria o projeto constitucional de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

2 PESSOAS COM TEA COMO SUJEITOS DE DIREITOS

O reconhecimento das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como sujeitos de direitos constitui eixo estruturante de todo o arcabouço jurídico da educação inclusiva no ensino superior. Não se trata de afirmação retórica ou exclusivamente pedagógica, mas de consequência direta do ordenamento constitucional brasileiro e dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro.

A Constituição Federal de 1988 rompeu definitivamente com concepções assistencialistas ou tutelares ao afirmar a dignidade da pessoa humana como fundamento da República (art. 1º, III, CF/1988) e ao estabelecer como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a

redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminações (art. 3º, I, III e IV, CF/1988). Esses comandos irradiam efeitos sobre todo o sistema educacional e impõem o reconhecimento de cada estudante como titular de direitos, e não como objeto de políticas de benevolência institucional.

No plano infraconstitucional, a Lei nº 12.764/2012 reconhece expressamente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe igualdade de direitos e proteção integral (art. 1º, §2º, Lei nº 12.764/2012). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) consolida esse entendimento ao adotar o modelo social da deficiência, segundo o qual a deficiência decorre da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais, institucionais, pedagógicas e atitudinais (art. 2º, Lei nº 13.146/2015).

Reconhecer pessoas com TEA como sujeitos de direitos implica, portanto, afastar qualquer presunção de incapacidade intelectual, acadêmica ou decisória. No ensino superior, isso significa afirmar que estudantes com TEA possuem plena titularidade de direitos educacionais, incluindo o direito de acessar, permanecer, aprender, participar e concluir sua formação acadêmica em condições de igualdade material (arts. 205 e 206, CF/1988).

2.1 O QUE SIGNIFICA SER SUJEITO DE DIREITOS NO ENSINO SUPERIOR

Reconhecer pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como sujeitos de direitos no ensino superior significa afirmar que elas são titulares plenos de direitos fundamentais, educacionais e acadêmicos, em igualdade de condições com as demais pessoas, considerando as especificidades necessárias à concretização da igualdade material. Trata-se de um deslocamento conceitual e jurídico profundo, que afasta definitivamente leituras assistencialistas, tutelares ou meramente integrativas da inclusão.

No constitucionalismo contemporâneo, a noção de sujeito de direitos está diretamente vinculada à dignidade da pessoa humana, fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º, III, da Constituição Federal). Conforme destaca Ingo Wolfgang Sarlet, a dignidade humana opera como valor-fonte do sistema constitucional, impondo o reconhecimento de cada pessoa como fim em si mesma, dotada de autonomia moral, jurídica e social, vedando sua redução a objeto de políticas públicas ou de decisões institucionais unilaterais (SARLET, 2015).

No campo educacional, esse reconhecimento ganha contornos específicos. A Constituição de 1988 não apenas assegura o direito à educação (art. 205), como também o articula aos objetivos fundamentais da República, especialmente à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, à redução das desigualdades sociais e à promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminações (art. 3º, I, III e IV). Esses comandos constitucionais exigem que o ensino superior seja organizado não apenas sob critérios formais de acesso, mas sob parâmetros materiais de inclusão, permanência e participação.

A doutrina constitucional brasileira é clara ao afirmar que a titularidade de direitos fundamentais não admite graduações baseadas em condições pessoais, diagnósticos ou padrões de normalidade. Daniel Sarmento enfatiza que a igualdade constitucional exige o reconhecimento da diversidade humana como dado estruturante do direito, e não como exceção a ser tolerada (SARMENTO, 2016). Nesse sentido, estudantes com TEA não são “casos especiais” dentro da universidade, mas sujeitos de direitos cujas necessidades revelam limites e falhas das estruturas institucionais existentes.

No plano infraconstitucional, esse entendimento é reforçado pela Lei nº 12.764/2012, que reconhece expressamente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe igualdade de direitos e proteção integral. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) aprofunda esse paradigma ao adotar o modelo social da deficiência, segundo o qual a deficiência não se confunde com incapacidade individual, mas decorre da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais, institucionais, pedagógicas e atitudinais.

Ser sujeito de direitos no ensino superior, portanto, implica afastar qualquer presunção de incapacidade intelectual, acadêmica ou decisória. A condição de pessoa com TEA não autoriza a universidade a limitar previamente a participação do estudante, a definir unilateralmente seus percursos acadêmicos ou a desconsiderar sua manifestação de vontade. Ao contrário, exige o reconhecimento de sua autonomia como dimensão essencial da dignidade humana.

Do ponto de vista jurídico, a autonomia deve ser compreendida de forma relacional e contextualizada. Não se trata de exigir independência absoluta ou negar a existência de necessidades de apoio, mas de assegurar ao estudante o direito de participar das decisões que afetam sua trajetória acadêmica, de expressar suas necessidades, preferências e limites, e de ter sua palavra considerada de forma legítima nos processos institucionais. Humberto Ávila destaca que a autonomia, enquanto valor constitucional, deve ser concretizada por meio de estruturas que possibilitem escolhas reais, e não apenas formais (ÁVILA, 2012).

Nesse contexto, práticas institucionais que infantilizam estudantes com TEA, que tomam decisões “em seu nome” sem escuta prévia, ou que condicionam o reconhecimento de direitos educacionais à apresentação de documentos não exigidos em lei — como laudos médicos para fins exclusivamente pedagógicos — revelam resquícios de uma lógica tutelar incompatível com o paradigma constitucional vigente. Tais práticas violam não apenas a dignidade da pessoa humana, mas também os princípios da igualdade material e da não discriminação, ao criarem obstáculos indevidos ao exercício de direitos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, reforça esse entendimento ao afirmar o direito das pessoas com deficiência à participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais. No ensino superior, essa participação não se limita à frequência às aulas, mas se estende aos processos

avaliativos, aos espaços de deliberação acadêmica, às instâncias administrativas e à vida universitária em sentido amplo.

Do ponto de vista didático, é fundamental esclarecer que reconhecer o estudante com TEA como sujeito de direitos não implica redução de exigências acadêmicas, flexibilização indiscriminada de conteúdos ou relativização de critérios de avaliação. O que se exige, à luz da igualdade material, é que as exigências acadêmicas sejam estruturadas de modo justo, acessível e compatível com a diversidade de modos de aprender, permitindo que o estudante demonstre seus conhecimentos e competências sem ser penalizado por barreiras institucionais evitáveis.

O reconhecimento da condição de sujeito de direitos impõe, ainda, um dever correlato à universidade: o de revisar criticamente suas práticas, fluxos administrativos e culturas institucionais que, ainda que de forma não intencional, produzam exclusão. Como destaca Celso Antônio Bandeira de Mello, o interesse público legítimo não pode ser confundido com a preservação acrítica de rotinas administrativas ou tradições institucionais que contrariem direitos fundamentais (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

Assim, ao afirmar as pessoas com TEA como sujeitos de direitos no ensino superior, este manual consolida uma premissa estruturante: os direitos educacionais aqui analisados não decorrem de concessões administrativas, da sensibilidade individual de docentes ou de políticas assistenciais, mas de titularidade jurídica plena, exigível e vinculante. Esse reconhecimento constitui o ponto de partida indispensável para a efetivação de uma educação superior verdadeiramente democrática, inclusiva e constitucionalmente comprometida.

2.2 IGUALDADE MATERIAL E NÃO DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

A Constituição Federal de 1988 não consagra uma concepção meramente formal de igualdade. Ao articular o princípio da igualdade (art. 5º, caput) com os objetivos fundamentais da República — notadamente a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminações (art. 3º, III e IV) — o texto constitucional adota uma concepção material e substantiva de igualdade, que exige do Estado e de suas instituições a adoção de medidas capazes de enfrentar desigualdades concretas e estruturais.

A igualdade material parte do reconhecimento de que pessoas e grupos ocupam posições distintas na realidade social e institucional. Por essa razão, tratar igualmente situações desiguais pode significar a reprodução — e até o agravamento — das desigualdades existentes. Celso Antônio Bandeira de Mello ensina que o princípio da igualdade não impede diferenciações, mas veda distinções arbitrárias, impondo que situações desiguais sejam tratadas de modo desigual na medida de suas desigualdades, sempre com fundamento racional e finalidade constitucionalmente legítima (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

No ensino superior, essa compreensão assume relevância particular. A universidade historicamente

foi estruturada a partir de um modelo de estudante idealizado, com determinadas formas de comunicação, organização cognitiva, sociabilidade e desempenho acadêmico. A aplicação indiferenciada de regras aparentemente neutras — como métodos avaliativos únicos, prazos rígidos, exigência de participação oral improvisada ou comunicação institucional excessivamente implícita — pode produzir efeitos desproporcionais e excludentes para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesses casos, não se está diante de discriminação direta, mas de discriminação indireta, caracterizada por práticas gerais que, embora formalmente iguais, impactam negativamente determinados grupos.

A doutrina dos direitos humanos enfatiza que a discriminação indireta é especialmente problemática por se ocultar sob o discurso da neutralidade. Flávia Piovesan observa que a igualdade formal, quando aplicada de forma acrítica, pode legitimar práticas excludentes, tornando invisíveis as desigualdades estruturais que afetam grupos vulnerabilizados (PIOVESAN, 2019). No ambiente universitário, isso significa que a ausência de diferenciação pode operar como mecanismo silencioso de exclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) enfrenta diretamente esse problema ao estabelecer que toda forma de distinção, restrição ou exclusão que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar o exercício de direitos da pessoa com deficiência configura discriminação (art. 3º, IV). O deslocamento do foco da intenção para os efeitos concretos da prática institucional representa avanço significativo no combate à discriminação indireta. O mesmo diploma legal dispõe expressamente que a recusa de adaptações razoáveis constitui forma de discriminação, ainda que não intencional (art. 4º, §1º).

Do ponto de vista constitucional, esse entendimento está em consonância com a exigência de proporcionalidade e razoabilidade na atuação estatal. Humberto Ávila destaca que a igualdade material exige análise dos efeitos práticos das decisões públicas, impondo ao intérprete e ao gestor o dever de avaliar se a aplicação de determinada regra produz resultados compatíveis com a justiça constitucional (ÁVILA, 2012). Assim, a universidade não pode se limitar a verificar se uma regra é formalmente igual; deve examinar se ela é materialmente justa.

Robert Alexy contribui para essa análise ao afirmar que a igualdade, enquanto princípio, demanda ponderação e concretização contextualizada. Tratamentos diferenciados podem ser constitucionalmente exigidos sempre que necessários para assegurar o exercício efetivo de direitos fundamentais, desde que proporcionais e adequados à finalidade de promoção da igualdade (ALEXY, 2008).

Nesse sentido, práticas pedagógicas rígidas, avaliações inflexíveis, ausência de previsibilidade acadêmica ou procedimentos administrativos excessivamente complexos, quando produzem exclusão de estudantes com TEA, não podem ser justificadas sob o argumento da neutralidade ou da igualdade formal. Ao contrário, tais práticas revelam falhas institucionais que exigem revisão à luz da igualdade material e da vedação à discriminação.

Reconhecer a igualdade material no ambiente universitário significa assumir que a diversidade

humana é elemento estrutural da comunidade acadêmica. A inclusão de estudantes com TEA, portanto, não representa privilégio ou concessão excepcional, mas expressão concreta do compromisso constitucional da universidade com a justiça, a democracia e os direitos fundamentais. A não discriminação, nesse contexto, exige não apenas a ausência de atos excludentes explícitos, mas a revisão permanente das normas, práticas e culturas institucionais que, ainda que de forma não intencional, produzem desigualdade e exclusão.

2.3 DISCRIMINAÇÃO INDIRETA: QUANDO A NEUTRALIDADE EXCLUI

Nem toda discriminação se manifesta de forma explícita ou intencional. No constitucionalismo contemporâneo, reconhece-se que muitas práticas institucionais produzem exclusão justamente por se apresentarem como neutras, gerais e aplicáveis a todos. Esse fenômeno é conhecido como discriminação indireta, caracterizada por normas, critérios ou procedimentos que, embora formalmente iguais, produzem efeitos desproporcionais sobre determinados grupos.

No ambiente universitário, a discriminação indireta costuma operar de maneira silenciosa e naturalizada. Exemplos recorrentes incluem:

- avaliações rigidamente temporizadas, sem consideração de diferentes ritmos de processamento;
- comunicação excessivamente implícita, informal ou pouco previsível;
- ausência de clareza prévia quanto a critérios, atividades e prazos;
- rigidez absoluta de procedimentos administrativos e pedagógicos.

Essas práticas podem parecer “iguais para todos”, mas não produzem os mesmos efeitos para todos. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), elas tendem a gerar sofrimento acadêmico, sensação de inadequação, ruptura de vínculos institucionais e, em muitos casos, evasão.

A doutrina dos direitos humanos ressalta que a igualdade material exige que o Estado e suas instituições identifiquem e neutralizem os efeitos excludentes de práticas estruturais, ainda que não intencionais. Flávia Piovesan destaca que a discriminação indireta é particularmente grave porque se oculta sob o discurso da neutralidade, exigindo do intérprete e do gestor uma análise contextual e orientada pelos efeitos concretos das decisões (PIOVESAN, 2019).

Esse entendimento encontra respaldo direto na Lei Brasileira de Inclusão, que define discriminação em razão da deficiência como toda forma de distinção, restrição ou exclusão que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar o exercício de direitos (art. 3º, IV, Lei nº 13.146/2015). O mesmo diploma legal estabelece que a recusa de adaptações razoáveis constitui forma de discriminação, ainda que não intencional (art. 4º, §1º).

Assim, a neutralidade formal não pode ser utilizada como escudo jurídico para práticas excludentes. No ensino superior, a identificação e o enfrentamento da discriminação indireta constituem dever institucional decorrente da igualdade material, da vedação à discriminação e do direito fundamental à

educação inclusiva.

2.4 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: MUDANDO A PERGUNTA

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência adota expressamente o modelo social da deficiência, rompendo com concepções tradicionais que localizavam a deficiência exclusivamente nas características individuais da pessoa (art. 2º, Lei nº 13.146/2015). Segundo esse paradigma, a deficiência não se confunde com incapacidade, limitação pessoal ou patologia, mas resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras existentes no ambiente social, institucional, pedagógico e cultural.

Esse deslocamento conceitual representa uma mudança profunda na forma de compreender a inclusão no ensino superior. Enquanto o modelo médico-individual tende a centrar a atenção no diagnóstico, no déficit e na necessidade de adaptação do estudante, o modelo social desloca o foco para a organização da própria universidade. A deficiência deixa de ser percebida como problema do indivíduo e passa a ser compreendida como expressão de falhas estruturais do ambiente acadêmico diante da diversidade humana.

Nesse sentido, o modelo social impõe uma mudança decisiva na pergunta que orienta as práticas institucionais. Em lugar de indagar se o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é capaz de se adaptar às exigências acadêmicas tal como elas se apresentam, o questionamento central passa a ser institucional:

-  “*Esse estudante consegue se adaptar à universidade?*”
-  “*A universidade está organizada para acolher a diversidade humana e os diferentes modos de aprender?*”

Essa inversão de perspectiva tem consequências jurídicas e pedagógicas relevantes. Sob o modelo social da deficiência, barreiras pedagógicas, comunicacionais, institucionais e atitudinais não são tratadas como falhas individuais do estudante, mas como responsabilidades institucionais que devem ser identificadas, removidas ou mitigadas pela universidade. Currículos excessivamente rígidos, avaliações inflexíveis, comunicação pouco clara, ausência de previsibilidade pedagógica, resistência docente à diferenciação e inexistência de políticas institucionais consistentes são exemplos de barreiras que produzem exclusão, sofrimento acadêmico e evasão, ainda que não intencionalmente.

A doutrina constitucional e educacional contemporânea tem destacado que a efetivação da igualdade material exige a reorganização das instituições a partir da diversidade real dos sujeitos que delas participam. Daniel Sarmento observa que o modelo social da deficiência reforça a compreensão da igualdade como dever promocional, impondo ao Estado e às instituições públicas a adoção de medidas positivas para neutralizar desigualdades estruturais (SARMENTO, 2016). No ensino superior, isso se traduz no dever de

repensar práticas pedagógicas, critérios avaliativos e fluxos administrativos que operam a partir de padrões únicos e excludentes.

Quanto maior o grau de acessibilidade institucional — por meio de ajustes pedagógicos, organização administrativa clara, formação docente continuada, práticas avaliativas flexíveis e políticas inclusivas estruturadas —, menor será o impacto das diferenças individuais sobre a trajetória acadêmica do estudante com TEA. A inclusão, portanto, não se realiza pela adaptação forçada do estudante à norma universitária, mas pela transformação da própria universidade, em consonância com o princípio da igualdade material e com o direito fundamental à educação.

Esse entendimento também afasta, de modo inequívoco, a lógica excessivamente medicalizante no campo educacional. O atendimento educacional possui natureza pedagógica, e não clínica. A função da universidade não é diagnosticar, tratar ou validar condições médicas, mas garantir condições adequadas de ensino, aprendizagem e avaliação, com base nas necessidades educacionais concretas manifestadas no contexto acadêmico. A centralidade do diagnóstico médico, quando deslocada para o campo educacional, tende a reforçar estigmas, a individualizar problemas institucionais e a desresponsabilizar a universidade.

Nesse sentido, a exigência de laudo médico como condição para o reconhecimento ou exercício de direitos educacionais não encontra amparo jurídico. Ao adotar o modelo social da deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão desloca o foco do diagnóstico para as barreiras, reforçando que a recusa de adaptações razoáveis configura discriminação, ainda que não intencional (arts. 3º, IV, e 4º, §1º, Lei nº 13.146/2015). Esse entendimento é reiterado no âmbito educacional pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalizado e homologado em 2024, ao afirmar que a avaliação das necessidades educacionais deve ser realizada a partir de critérios pedagógicos, do diálogo com o estudante e da observação do contexto institucional, e não da imposição de exigências clínicas.

Assim, o modelo social da deficiência impõe à universidade uma mudança estrutural de postura: da lógica da seleção, da padronização e da normalização para a lógica do acolhimento, da responsabilidade institucional e da justiça educacional. Ao assumir esse paradigma, a universidade reafirma que a inclusão de estudantes com TEA não constitui exceção, favor ou concessão administrativa, mas expressão direta do direito fundamental à educação inclusiva e do compromisso constitucional com a democracia, a pluralidade e a dignidade da pessoa humana.

2.4.1 Do modelo médico ao modelo social da deficiência: o que muda na prática universitária

Durante muito tempo, a deficiência foi compreendida a partir do chamado modelo médico, que a interpretava como um problema individual, localizado no corpo ou na mente da pessoa. Nesse paradigma, a atenção institucional se voltava prioritariamente para o diagnóstico, a limitação e a suposta incapacidade do sujeito, cabendo a ele adaptar-se às estruturas existentes. No campo educacional, essa lógica se traduzia

em práticas de segregação, exceção ou tolerância condicionada.

O modelo social da deficiência, adotado expressamente pela Lei Brasileira de Inclusão (art. 2º, Lei nº 13.146/2015), rompe com essa perspectiva. Segundo esse paradigma, a deficiência não está na pessoa, mas surge da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras criadas pelo próprio ambiente social e institucional. O foco deixa de ser o “déficit” do indivíduo e passa a ser a organização das instituições diante da diversidade humana.

No ensino superior, essa mudança altera profundamente o modo de compreender a inclusão. Sob o modelo médico, a pergunta que orienta as decisões costuma ser: “*o estudante consegue acompanhar?*” ou “*ele se adapta às exigências do curso?*”. Já sob o modelo social, a pergunta correta passa a ser institucional: “*as práticas acadêmicas estão organizadas de modo a permitir que diferentes estudantes aprendam, participem e sejam avaliados em condições de justiça?*”.

Essa inversão tem consequências práticas importantes. Barreiras pedagógicas, comunicacionais, institucionais e atitudinais deixam de ser vistas como dificuldades individuais do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e passam a ser reconhecidas como responsabilidade da universidade. Currículos excessivamente rígidos, avaliações inflexíveis, comunicação pouco clara, ausência de previsibilidade acadêmica, resistência a ajustes pedagógicos ou inexistência de políticas institucionais consistentes não são expressões de neutralidade, mas fatores que produzem exclusão.

Quanto mais acessível e flexível for a organização institucional, menor será o impacto das diferenças individuais sobre a trajetória acadêmica. Isso significa que a inclusão não se realiza pela adaptação forçada do estudante à norma universitária, mas pela reorganização da universidade, em consonância com o princípio da igualdade material e com o direito fundamental à educação.

O modelo social também afasta de forma clara a lógica excessivamente medicalizante no campo educacional. O atendimento educacional possui natureza pedagógica, e não clínica. A função da universidade não é diagnosticar, tratar ou validar condições médicas, mas garantir condições adequadas de ensino, aprendizagem e avaliação, a partir das necessidades educacionais concretas observadas no contexto acadêmico.

Nesse sentido, a exigência de laudo médico como condição para o reconhecimento ou exercício de direitos educacionais não encontra amparo jurídico. A própria Lei Brasileira de Inclusão, ao adotar o modelo social, desloca o foco do diagnóstico para as barreiras e estabelece que a recusa de adaptações razoáveis configura discriminação, ainda que não intencional (arts. 3º, IV, e 4º, §1º, Lei nº 13.146/2015). O Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalizado e homologado em 2024, reforça esse entendimento ao afirmar que a identificação das necessidades educacionais deve ser feita com base em critérios pedagógicos, no diálogo com o estudante e na análise do contexto institucional.

Assim, compreender o modelo social da deficiência não é apenas um exercício conceitual, mas uma

exigência prática e jurídica. Ele impõe à universidade uma mudança de postura: da lógica da padronização e da exceção para a lógica do acolhimento, da corresponsabilidade institucional e da justiça educacional. Ao assumir esse paradigma, a instituição reafirma que a inclusão de estudantes com TEA não é favor, concessão ou adaptação pontual, mas expressão direta do direito fundamental à educação inclusiva e do compromisso constitucional com a democracia.

2.5 AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO

Reconhecer pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como sujeitos de direitos implica, necessariamente, reconhecer sua autonomia intelectual, acadêmica e decisória, como desdobramento direto da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF/1988). A dignidade, enquanto valor-fonte do sistema constitucional, exige que cada pessoa seja tratada como fim em si mesma, dotada de capacidade de autodeterminação e de participação nas decisões que afetam sua própria vida. Como assinala Ingo Wolfgang Sarlet, a dignidade humana veda práticas que reduzem a pessoa a objeto de tutela, ainda que sob discursos de proteção ou cuidado (SARLET, 2015).

No ensino superior, essa exigência assume contornos específicos. A autonomia acadêmica refere-se à capacidade do estudante de compreender sua trajetória formativa, participar das decisões que lhe dizem respeito e exercer escolhas informadas no ambiente universitário. Trata-se de autonomia relacional, que não se confunde com independência absoluta nem com ausência de necessidades de apoio. Ao contrário, pressupõe a existência de condições institucionais que tornem possíveis escolhas reais. Como observa Humberto Ávila, a autonomia constitucional exige estruturas que viabilizem a participação efetiva dos sujeitos, e não apenas reconhecimento formal de direitos (ÁVILA, 2012).

Por essa razão, a autonomia de estudantes com TEA não pode ser relativizada em razão da deficiência, sob pena de reprodução de práticas exclucentes incompatíveis com o ordenamento jurídico. Práticas institucionais que infantilizam estudantes, que substituem o diálogo por decisões tomadas “sobre” eles, ou que silenciam manifestações de sofrimento, desconforto ou discordância, violam não apenas a dignidade da pessoa humana, mas também os princípios da igualdade material e da não discriminação (arts. 3º, IV, e 5º, caput, CF/1988).

O direito à autonomia encontra-se indissociavelmente ligado ao direito à participação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, estabelece como princípio a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, em igualdade de condições com as demais. No campo educacional, isso significa reconhecer estudantes com TEA como atores centrais do processo educativo, e não como destinatários passivos de decisões administrativas ou pedagógicas.

A doutrina constitucional contemporânea reforça essa compreensão ao destacar que a participação

constitui elemento estruturante da cidadania democrática. Daniel Sarmento sustenta que a igualdade material exige a abertura dos processos decisórios à escuta dos sujeitos afetados, especialmente quando se trata de grupos historicamente vulnerabilizados (SARMENTO, 2016). No ensino superior, essa exigência traduz-se no dever de ouvir o estudante com TEA, considerar sua experiência vivida e incorporar sua perspectiva na definição de estratégias pedagógicas e institucionais.

A participação manifesta-se de múltiplas formas no cotidiano universitário. Ela inclui o direito de dialogar sobre ajustes pedagógicos, de ser ouvido em situações de conflito acadêmico, de participar de instâncias colegiadas e representativas, e de contribuir para a construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a permanência. O protagonismo estudantil, nesse sentido, não constitui atributo excepcional ou concessão graciosa, mas condição necessária para a efetivação da igualdade material.

Do ponto de vista pedagógico, reconhecer o protagonismo de estudantes com TEA implica admitir que eles são capazes de expressar necessidades, preferências, limites e estratégias próprias de aprendizagem, ainda que o façam por meios diversos daqueles tradicionalmente esperados. A diversidade de modos de comunicação e interação não diminui a legitimidade da fala do estudante; ao contrário, exige da instituição sensibilidade pedagógica, abertura ao diálogo e disposição para adaptar seus canais de escuta.

A negação da autonomia e da participação produz efeitos profundamente excludentes. Decisões unilaterais, ausência de diálogo, desconsideração da experiência do estudante e imposição de soluções padronizadas tendem a gerar sofrimento acadêmico, ruptura de vínculos institucionais e evasão. Sob a perspectiva dos direitos humanos, tais práticas não podem ser naturalizadas como rotinas administrativas neutras. Elas devem ser reconhecidas como falhas institucionais relevantes, que comprometem o direito fundamental à educação e a própria função democrática da universidade.

Assim, a promoção da autonomia, da participação e do protagonismo de estudantes com TEA constitui dever jurídico e pedagógico da universidade, diretamente vinculado à dignidade da pessoa humana, à igualdade material e ao direito fundamental à educação inclusiva. Uma universidade que escuta, dialoga e reconhece o protagonismo estudantil não apenas cumpre a legislação vigente, mas fortalece sua missão formativa, reafirmando-se como espaço de democracia, pluralidade e justiça educacional.

2.6 O DEVER DA UNIVERSIDADE: REORGANIZAR PARA INCLUIR

A consequência jurídica de todo o arcabouço constitucional, legal e convencional analisado até aqui é inequívoca: a inclusão constitui dever institucional da universidade. Não se trata de faculdade administrativa, política de boa vontade, escolha pedagógica opcional ou iniciativa individual isolada. A inclusão decorre diretamente da Constituição Federal de 1988, da legislação infraconstitucional e dos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, impondo obrigações concretas às instituições de ensino superior.

A Constituição estabelece a educação como direito fundamental de natureza social (art. 205, CF/1988), orientado pela igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I, CF/1988). Esses comandos não se limitam à garantia formal de matrícula, mas exigem que a universidade se organize de modo a assegurar condições reais de participação, aprendizagem e conclusão do percurso formativo, especialmente para estudantes que enfrentam barreiras estruturais, como é o caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse contexto, a igualdade material, a vedação à discriminação indireta e a adoção do modelo social da deficiência impõem à universidade o dever de reorganizar práticas, fluxos e políticas institucionais. A manutenção acrítica de rotinas administrativas, procedimentos pedagógicos rígidos ou culturas institucionais excludentes não encontra amparo jurídico quando produz efeitos discriminatórios ou inviabiliza o exercício de direitos fundamentais. Como ensina Celso Antônio Bandeira de Mello, a Administração Pública não pode se apegar a tradições, conveniências ou rotinas internas quando estas se revelam incompatíveis com a Constituição e com os direitos fundamentais dos administrados (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

A doutrina constitucional contemporânea reforça que os direitos fundamentais possuem eficácia direta e imediata, vinculando toda a Administração Pública, inclusive as universidades. Ingo Wolfgang Sarlet destaca que os direitos fundamentais impõem não apenas deveres de abstenção, mas também deveres positivos de proteção e promoção, exigindo atuação institucional concreta para evitar violações e assegurar sua efetividade (SARLET, 2015). No ensino superior, isso significa que a omissão institucional diante de barreiras previsíveis e evitáveis configura violação constitucional, ainda que não haja intenção discriminatória.

Reorganizar para incluir implica revisar estruturas e não apenas casos individuais. Não se trata de resolver pontualmente situações excepcionais, mas de repensar políticas acadêmicas, fluxos administrativos, critérios avaliativos, formas de comunicação institucional e estratégias pedagógicas à luz da diversidade real do corpo discente. A inclusão não pode depender da capacidade individual do estudante de negociar, resistir ou se adaptar a um sistema hostil; tampouco pode recair exclusivamente sobre a sensibilidade pessoal de docentes ou servidores.

Do ponto de vista jurídico-administrativo, esse dever de reorganização está vinculado aos princípios da legalidade, da razoabilidade, da proporcionalidade e da finalidade pública. Humberto Ávila observa que a atuação administrativa deve ser orientada pelos efeitos concretos das decisões, sendo ilegítimas práticas que, embora formalmente legais, produzam resultados incompatíveis com os valores constitucionais (ÁVILA, 2012). Assim, a universidade deve avaliar continuamente se suas normas e práticas cumprem a finalidade constitucional de promover igualdade, inclusão e justiça educacional.

Reorganizar para incluir também significa assumir a inclusão como política institucional estruturante, e não como resposta emergencial a conflitos ou demandas individuais. Isso envolve planejamento, formação continuada de docentes e técnicos, fortalecimento de núcleos de acessibilidade, definição clara de fluxos de atendimento, produção de orientações institucionais e compromisso da gestão universitária com a educação inclusiva como valor permanente.

Desse modo, a inclusão de pessoas com TEA no ensino superior não se realiza pela adaptação unilateral do estudante à norma universitária, mas pela transformação da própria universidade, em consonância com os direitos fundamentais. Ao assumir esse dever, a instituição fortalece sua função social, qualifica sua missão educativa e reafirma a educação superior como espaço de democracia, pluralidade e justiça.

A universidade que se reorganiza para incluir não apenas cumpre a Constituição e a legislação vigente, mas também reafirma seu papel histórico como espaço de produção de conhecimento comprometido com a dignidade humana, com a redução das desigualdades e com a construção de uma sociedade mais justa. A inclusão, nesse sentido, não é custo, concessão ou exceção: é critério de legitimidade constitucional da própria instituição universitária.

2.7 O QUE MUDA QUANDO A UNIVERSIDADE ESCUTA O ESTUDANTE? DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E OBJETIVOS DA REPÚBLICA

A escuta do estudante no ensino superior não constitui gesto de empatia eventual, nem prática de acolhimento facultativa. Trata-se de exigência jurídica, pedagógica e institucional, diretamente vinculada à democracia participativa e aos objetivos fundamentais da República, consagrados no art. 3º da Constituição Federal de 1988. Escutar o estudante, especialmente aquele em situação de vulnerabilização estrutural, como a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é condição para a efetivação da igualdade material e para a legitimidade democrática das decisões institucionais.

A Constituição de 1988 inaugura um modelo de Estado que supera concepções meramente representativas de democracia, incorporando uma dimensão participativa que exige a abertura de espaços reais de diálogo nos processos decisórios públicos. Ao estabelecer como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I), a redução das desigualdades sociais (art. 3º, III) e a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminações (art. 3º, IV), o texto constitucional impõe às instituições públicas — inclusive às universidades — o dever de estruturar práticas que viabilizem a participação efetiva dos sujeitos diretamente afetados por suas decisões.

Nesse sentido, a escuta qualificada do estudante com TEA representa a materialização da democracia participativa no cotidiano universitário. Como observa Daniel Sarmento, a democracia constitucional não se esgota na escolha periódica de representantes, exigindo mecanismos contínuos de participação social nos processos decisórios que impactam direitos fundamentais (SARMENTO, 2012). No âmbito universitário, isso implica reconhecer que decisões pedagógicas, administrativas e avaliativas produzem efeitos concretos sobre trajetórias acadêmicas e, portanto, não podem ser tomadas de forma unilateral, abstrata ou descolada da experiência vivida pelos estudantes.

A ausência de escuta institucional tende a reproduzir práticas aparentemente neutras, mas estruturalmente excludentes, reforçando desigualdades que a própria Constituição busca combater. Como destaca Flávia Piovesan, a igualdade material exige que o Estado identifique e enfrente desigualdades reais, o que pressupõe atenção às condições concretas dos grupos historicamente marginalizados (PIOVESAN, 2019). No caso de estudantes com TEA, a não escuta pode invisibilizar barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais que produzem sofrimento acadêmico, evasão ou exclusão silenciosa.

Do ponto de vista jurídico, a escuta é condição para a efetivação da vedação à discriminação indireta. Decisões tomadas sem diálogo tendem a aplicar regras gerais de forma indiferenciada, produzindo impactos desproporcionais sobre determinados grupos. A escuta permite à universidade identificar esses efeitos e adotar medidas corretivas compatíveis com a igualdade material, como ajustes razoáveis e reorganização de práticas institucionais, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão e com os tratados internacionais de direitos humanos.

No plano pedagógico, a centralidade da escuta encontra respaldo na tradição crítica da educação. Paulo Freire sustenta que não há processo educativo emancipador sem diálogo, sendo o silenciamento do educando expressão de relações autoritárias e excludentes (FREIRE, 1996). No ensino superior, a escuta qualificada reconhece o estudante como sujeito ativo do processo educativo, capaz de contribuir para a construção de estratégias pedagógicas mais justas e acessíveis, sem que isso implique redução de exigências acadêmicas ou comprometimento da qualidade do ensino.

Institucionalmente, universidades que incorporam a escuta como método permanente fortalecem sua legitimidade democrática, reduzem conflitos, previnem judicializações e qualificam suas políticas de inclusão. A escuta não elimina a autoridade acadêmica, mas a reorienta à luz da Constituição, vinculando-a à finalidade pública da educação superior e aos objetivos fundamentais da República. Como observa Ingo Wolfgang Sarlet, a efetividade dos direitos fundamentais depende da atuação positiva das instituições, orientada por valores democráticos e pela centralidade da dignidade da pessoa humana (SARLET, 2015).

Assim, quando a universidade escuta o estudante com TEA, não promove apenas um ajuste pontual ou uma resposta individualizada. Ela transforma sua cultura institucional, aproximando-se de um modelo de educação superior comprometido com a democracia participativa, com a redução das desigualdades e com a promoção do bem de todos. Escutar o estudante, nesse contexto, é cumprir a Constituição e reafirmar a inclusão como dever jurídico e pedagógico, e não como concessão administrativa.

Portanto, escutar o estudante é exercer democracia participativa no espaço universitário, alinhando a prática institucional aos objetivos fundamentais da República e consolidando a educação superior como espaço de justiça, pluralidade e direitos.

3 MARCO NORMATIVO ATUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TEA

A consolidação de uma educação superior inclusiva para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não depende apenas de iniciativas isoladas ou de boas práticas pontuais. Ela se ancora em um marco normativo sólido, construído a partir da Constituição Federal de 1988, de tratados internacionais de direitos humanos e de normativas educacionais que orientam a atuação das instituições de ensino superior. Nesse contexto, destaca-se o papel estratégico do Conselho Nacional de Educação e, de forma especial, o Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalizado e homologado em 2024.

3.1 O PAPEL DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é órgão normativo do sistema educacional brasileiro, com funções consultiva, deliberativa e orientadora, responsável por assegurar a coerência das políticas educacionais com os princípios constitucionais e com os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro. Criado pela Lei nº 9.131/1995, o CNE atua como instância de mediação entre a legislação educacional, as demandas sociais e a organização dos sistemas de ensino.

No campo da educação inclusiva, o CNE exerce papel central ao induzir políticas públicas, orientar sistemas e instituições de ensino e oferecer interpretações normativas que conferem segurança jurídica às práticas educacionais. Seus pareceres, especialmente quando homologados pelo Ministério da Educação, não possuem caráter meramente opinativo, mas constituem referências obrigatórias para a organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino, inclusive no âmbito da educação superior.

A doutrina educacional e administrativa reconhece que a atuação normativa do CNE concretiza o princípio da legalidade qualificada, na medida em que traduz comandos constitucionais abertos — como igualdade, inclusão e dignidade — em orientações aplicáveis ao cotidiano institucional. Assim, ignorar ou relativizar pareceres homologados do CNE pode configurar omissão institucional e comprometer a efetividade do direito fundamental à educação inclusiva.

3.2 O PARECER CNE/CP Nº 50/2023 COMO MARCO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalizado, aprovado e homologado em 2024 pelo Ministério da Educação, constitui marco normativo de elevada relevância para a consolidação da educação inclusiva no Brasil, inclusive no âmbito do ensino superior. Ao sistematizar diretrizes interpretativas e orientadoras, o documento reafirma compromissos constitucionais, legais e convencionais já assumidos pelo Estado brasileiro, conferindo-lhes maior densidade normativa e operatividade institucional.

No plano jurídico-constitucional, o Parecer dialoga diretamente com os fundamentos da Constituição Federal de 1988, especialmente com a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), com os objetivos fundamentais da República (art. 3º, III e IV) e com o direito fundamental à educação, orientado pela igualdade de condições para o acesso e a permanência (arts. 205 e 206, I). Ao fazê-lo, o Conselho Nacional de Educação reafirma que a inclusão educacional não é política episódica ou setorial, mas dever estrutural do sistema educacional, vinculante para todas as instituições de ensino.

O documento assume, de forma expressa, o modelo social da deficiência, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ao adotar esse paradigma, o Parecer afasta concepções individualizantes e medicalizantes, segundo as quais a exclusão educacional decorreria de limitações inerentes ao estudante. Em seu lugar, reconhece que a deficiência emerge da interação entre impedimentos e barreiras construídas social, institucional e pedagogicamente.

Nesse sentido, o Parecer identifica como centrais para a exclusão educacional as barreiras institucionais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, deslocando o foco da análise do estudante para a própria organização das instituições de ensino. Essa perspectiva está em plena consonância com a doutrina dos direitos humanos, que comprehende a igualdade material como exigência de transformação das estruturas que produzem desigualdade, e não como mera adaptação individual dos sujeitos vulnerabilizados (PIOVESAN, 2019).

Outro ponto de especial relevância diz respeito à natureza do atendimento educacional, expressamente caracterizada pelo Parecer como pedagógica, e não clínica. Essa distinção possui implicações jurídicas e institucionais profundas. Ao afirmar que o atendimento educacional não se confunde com diagnóstico, tratamento ou validação médica, o documento reforça que a função da instituição de ensino é garantir condições adequadas de ensino, aprendizagem e avaliação, com base nas necessidades educacionais manifestadas no contexto acadêmico.

Nesse marco, o Parecer afasta de forma inequívoca a exigência de laudo médico como requisito obrigatório para o acesso a direitos educacionais. Essa orientação encontra respaldo direto na Lei Brasileira de Inclusão, que define discriminação em razão da deficiência como toda forma de distinção, restrição ou exclusão que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar o exercício de direitos, incluindo a recusa de

adaptações razoáveis (arts. 3º, IV, e 4º, §1º, da Lei nº 13.146/2015). Assim, a exigência indiscriminada de laudos, quando não prevista em lei, configura prática potencialmente discriminatória e incompatível com o paradigma inclusivo.

No âmbito do ensino superior, as diretrizes do Parecer produzem impacto direto ao reposicionar a responsabilidade institucional. A inclusão deixa de ser tratada como questão periférica ou dependente de validações externas e passa a integrar o núcleo das obrigações acadêmicas e administrativas. Universidades são chamadas a revisar currículos, práticas avaliativas, formas de comunicação, fluxos administrativos e políticas institucionais, assumindo a diversidade como dado estrutural da vida universitária.

Do ponto de vista doutrinário, essa orientação reforça a compreensão de que os direitos fundamentais impõem não apenas deveres de abstenção, mas também deveres positivos de atuação estatal, exigindo políticas públicas e práticas institucionais compatíveis com sua efetividade (SARLET, 2015). No campo educacional, isso significa que a omissão institucional diante de barreiras previsíveis e evitáveis configura violação ao direito fundamental à educação inclusiva.

Assim, o Parecer CNE/CP nº 50/2023 consolida-se como instrumento normativo de referência, ao traduzir o paradigma constitucional da inclusão em orientações concretas para a organização dos sistemas e das instituições de ensino. Ao reafirmar o modelo social da deficiência, a centralidade das barreiras, a natureza pedagógica do atendimento educacional e a não obrigatoriedade de laudo médico, o documento fortalece a segurança jurídica das políticas inclusivas e reafirma que a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior não é exceção, concessão ou favor administrativo, mas expressão direta do direito fundamental à educação em uma ordem democrática e plural.

3.3 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR

O modelo social da deficiência, adotado expressamente pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, representa uma mudança estrutural de paradigma na forma de compreender a exclusão educacional. Diferentemente das concepções biomédicas tradicionais, que localizavam a deficiência exclusivamente no indivíduo, esse modelo reconhece que a deficiência resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras produzidas pelo ambiente social, institucional, pedagógico e cultural.

Essa mudança possui implicações diretas e profundas para o ensino superior. Ao deslocar o foco do estudante para a organização institucional, o modelo social impõe uma revisão crítica de práticas universitárias historicamente naturalizadas. A exclusão deixa de ser interpretada como consequência de limitações individuais e passa a ser compreendida como produto de estruturas acadêmicas pouco sensíveis à diversidade humana.

No contexto universitário, as barreiras institucionais podem assumir múltiplas formas. Entre as mais

recorrentes, destacam-se: currículos excessivamente rígidos e pouco flexíveis; modelos avaliativos únicos, fortemente baseados em tempo, padronização e desempenho sob pressão; ausência de previsibilidade pedagógica quanto a conteúdos, critérios e prazos; comunicação institucional excessivamente implícita, informal ou ambígua; e insuficiência de formação docente para lidar com diferentes modos de aprender, comunicar e interagir. Embora muitas dessas práticas sejam apresentadas como neutras ou tradicionais, seus efeitos concretos revelam forte potencial excludente.

A doutrina constitucional-administrativa enfatiza que a manutenção dessas barreiras transfere indevidamente ao estudante o ônus da adaptação, em contradição com o princípio da igualdade material. Como ensina Celso Antônio Bandeira de Mello, a Administração Pública viola a isonomia quando trata situações desiguais de forma igual, ignorando diferenças relevantes que demandam respostas diferenciadas (BANDEIRA DE MELLO, 2018). No ensino superior, isso significa que exigir de estudantes com TEA adaptação unilateral a estruturas rígidas representa prática incompatível com o paradigma constitucional.

Sob a ótica do modelo social da deficiência, a relação entre acessibilidade institucional e inclusão torna-se evidente: quanto mais acessível, previsível e flexível for a instituição, menor será o impacto das diferenças individuais sobre o percurso acadêmico. A inclusão, portanto, não decorre da normalização forçada das trajetórias estudantis, mas da capacidade institucional de se reorganizar para acolher a diversidade como dado estrutural da vida universitária.

Essa compreensão também encontra respaldo na doutrina dos direitos fundamentais. Ingo Wolfgang Sarlet destaca que os direitos fundamentais impõem deveres positivos de proteção e promoção, exigindo do Estado e de suas instituições atuação concreta para remover obstáculos ao seu exercício efetivo (SARLET, 2015). No campo educacional, isso implica a obrigação de revisar práticas pedagógicas e administrativas sempre que estas se revelem incompatíveis com o direito à educação inclusiva.

Do ponto de vista pedagógico, o modelo social da deficiência converge com abordagens críticas da educação que reconhecem a pluralidade de modos de aprender. Autores da área educacional sustentam que a padronização excessiva dos processos de ensino e avaliação tende a privilegiar determinados perfis cognitivos e comportamentais, em detrimento de outros, produzindo exclusão sob a aparência de neutralidade. A educação inclusiva, nesse sentido, exige práticas pedagógicas mais flexíveis, dialógicas e transparentes, capazes de atender a um corpo discente heterogêneo.

Ademais, o modelo social afasta de forma decisiva a lógica da medicalização do processo educativo. A função da universidade não é diagnosticar, classificar ou validar condições clínicas, mas assegurar condições adequadas de ensino, aprendizagem e avaliação. A centralidade das barreiras institucionais desloca o debate do campo da saúde para o campo da educação e dos direitos humanos, reafirmando que o atendimento educacional possui natureza pedagógica e não clínica, conforme reiterado pelo Conselho Nacional de Educação.

Assim, a adoção do modelo social da deficiência impõe às instituições de ensino superior um dever claro: reorganizar suas estruturas institucionais, pedagógicas e administrativas, abandonando práticas excludentes e assumindo a diversidade como valor estruturante. A inclusão de pessoas com TEA no ensino superior não se realiza pela adaptação forçada do estudante a padrões inflexíveis, mas pela transformação consciente da universidade em consonância com a igualdade material, a dignidade da pessoa humana e o direito fundamental à educação.

Ao fazê-lo, a universidade cumpre a legislação vigente e reafirma sua função social e democrática, consolidando-se como espaço de produção de conhecimento comprometido com a justiça, a pluralidade e os direitos humanos.

3.4 A CENTRALIDADE DAS BARREIRAS INSTITUCIONAIS, PEDAGÓGICAS E ATITUDINAIS

A efetivação do direito à educação inclusiva no ensino superior depende, de forma decisiva, do reconhecimento explícito das barreiras que produzem exclusão, muitas vezes de maneira silenciosa, indireta e naturalizada no cotidiano universitário. O paradigma da inclusão, fundado na igualdade material e no modelo social da deficiência, exige que a universidade abandone leituras individualizantes do fracasso acadêmico e passe a analisar criticamente suas próprias estruturas, práticas e culturas institucionais.

A doutrina dos direitos humanos e dos direitos fundamentais enfatiza que a exclusão raramente se apresenta de forma ostensiva. Ela costuma operar por meio de arranjos institucionais aparentemente neutros, que produzem efeitos desiguais sobre determinados grupos. Como destaca Flávia Piovesan, a igualdade material exige identificar e enfrentar desigualdades estruturais, inclusive aquelas que se manifestam de forma indireta ou não intencional (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, isso implica reconhecer que barreiras institucionais, pedagógicas e atitudinais constituem fatores centrais de exclusão de estudantes com TEA.

Didaticamente, essas barreiras podem ser compreendidas em três dimensões interdependentes.

As barreiras institucionais referem-se à forma como a universidade se organiza administrativa e normativamente. Elas incluem a ausência de políticas institucionais claras de inclusão, a inexistência de fluxos administrativos definidos para atendimento de estudantes com deficiência, a falta de normativas internas orientadoras, a fragmentação de responsabilidades entre setores e a insuficiência ou fragilidade de núcleos de acessibilidade. Essas barreiras produzem insegurança jurídica, sobrecarga individual e respostas improvisadas, transferindo ao estudante o ônus de navegar por estruturas confusas e pouco responsivas.

As barreiras pedagógicas decorrem de métodos de ensino, avaliação e organização curricular que desconsideram a diversidade de modos de aprender, comunicar e demonstrar conhecimento. Currículos excessivamente rígidos, avaliações baseadas exclusivamente em tempo, memorização ou exposição oral improvisada, ausência de critérios explicitados e baixa previsibilidade pedagógica são exemplos de práticas

que, embora naturalizadas, produzem exclusão. Do ponto de vista jurídico, tais práticas violam o princípio da igualdade material ao tratar situações desiguais de forma igual, ignorando diferenças relevantes que exigem respostas diferenciadas (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

As barreiras atitudinais, por sua vez, constituem uma das formas mais persistentes e difíceis de enfrentamento. Elas se expressam em preconceitos explícitos ou velados, resistências à inclusão, práticas capacitistas e discursos que tratam estudantes com TEA como problema, exceção ou ameaça à qualidade acadêmica. Essas barreiras não se limitam a atitudes individuais, mas integram uma cultura institucional que naturaliza a exclusão e legitima a inércia. A doutrina crítica da educação alerta que ambientes acadêmicos hostis ou deslegitimadores produzem sofrimento acadêmico e ruptura de vínculos, mesmo quando não há violação normativa formal.

A superação dessas barreiras não pode ser atribuída ao esforço individual do docente, tampouco à capacidade de adaptação do estudante. Trata-se de dever institucional, que envolve coordenações de curso, colegiados, núcleos de acessibilidade, direções acadêmicas e a gestão universitária em sentido amplo. Como observa Ingo Wolfgang Sarlet, os direitos fundamentais impõem deveres positivos de proteção e promoção, exigindo atuação articulada das instituições públicas para garantir sua efetividade (SARLET, 2015).

Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como favor, concessão ou ato de benevolência. Ela não é opcional, não compromete a qualidade acadêmica e tampouco relativiza a autonomia universitária. Ao contrário, a inclusão qualifica o ensino superior ao ampliar sua capacidade de formar sujeitos diversos, críticos e plenamente inseridos na vida acadêmica. A autonomia universitária, longe de justificar práticas excludentes, deve ser exercida em consonância com os direitos fundamentais e com a finalidade pública da educação.

Ao reconhecer a centralidade das barreiras institucionais, pedagógicas e atitudinais, a universidade assume responsabilidade ativa na construção de um ambiente acadêmico acessível, justo e democrático. Essa postura reafirma o compromisso constitucional da educação superior com os direitos humanos, com a pluralidade e com a justiça social, consolidando a inclusão como valor estruturante da vida universitária e não como exceção tolerada.

DIREITOS DAS PESSOAS COM TEA NO ENSINO SUPERIOR

A garantia de direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior não se limita ao ingresso formal na universidade. O ordenamento jurídico brasileiro, em consonância com tratados internacionais de direitos humanos, assegura um conjunto articulado de direitos, que envolvem acesso, permanência qualificada, participação e aprendizagem, sob a perspectiva da igualdade material.

Essa parte do manual apresenta esses direitos de forma sistematizada, conectando norma jurídica, prática institucional e cotidiano acadêmico.

4 DIREITO AO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

4.1 ACESSO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E VEDAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO

O acesso ao ensino superior integra o núcleo essencial do direito fundamental à educação e não pode ser compreendido como liberalidade institucional, política de conveniência ou decorrência exclusiva do mérito individual. No Estado Democrático de Direito inaugurado pela Constituição Federal de 1988, a educação constitui direito público subjetivo, cuja fruição deve ocorrer em condições de igualdade material, especialmente para grupos historicamente excluídos.

A Constituição assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado (art. 205) e estabelece, como princípio estruturante do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I). A doutrina constitucional contemporânea destaca que esse princípio deve ser interpretado de forma sistemática com os objetivos fundamentais da República, notadamente a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminações (art. 3º, III e IV).

Para José Afonso da Silva, os direitos fundamentais sociais, entre eles o direito à educação, impõem deveres positivos ao Estado, exigindo políticas públicas e organização institucional capazes de tornar o direito efetivo, e não meramente proclamado (SILVA, 2014). Essa compreensão é essencial para afastar leituras minimalistas do acesso ao ensino superior, que o reduzem a um ato formal de ingresso.

Do ponto de vista da igualdade, a Constituição brasileira adota um modelo material ou substancial, incompatível com a neutralidade abstrata. Bandeira de Mello sustenta que a isonomia é violada não apenas quando se estabelecem distinções arbitrárias, mas também quando se ignora desigualdades relevantes, produzindo exclusões indiretas sob o manto da igualdade formal (BANDEIRA DE MELLO, 2018). Nesse sentido, tratar todos exatamente da mesma forma pode significar, paradoxalmente, negar o direito de acesso a determinados grupos, como as pessoas com TEA.

Essa compreensão é reforçada por Luís Roberto Barroso, ao afirmar que a igualdade material exige do Estado a adoção de medidas diferenciadas e ações afirmativas, sempre que a aplicação uniforme da norma reproduzir desigualdades estruturais (BARROSO, 2020). No ensino superior, isso significa que

critérios aparentemente neutros de acesso podem ser juridicamente questionáveis quando produzem impactos desproporcionais sobre estudantes com deficiência.

No caso específico das pessoas com TEA, a Lei nº 12.764/2012 reconhece expressamente essa condição como deficiência para todos os efeitos legais, assegurando o direito à educação em igualdade de condições e vedando práticas excludentes. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) aprofunda esse entendimento ao proibir qualquer forma de discriminação em razão da deficiência e impor às instituições de ensino o dever de eliminar barreiras e promover acessibilidade, inclusive nos processos de ingresso e matrícula.

A discriminação no acesso ao ensino superior, contudo, nem sempre se manifesta de forma explícita. Conforme amplamente reconhecido pela doutrina dos direitos humanos, ela pode ocorrer de modo indireto, por meio de normas ou práticas aparentemente neutras que produzem efeitos desiguais. Para Flávia Piovesan, a discriminação indireta representa um dos principais desafios contemporâneos à efetivação da igualdade, pois opera de forma estrutural e silenciosa, exigindo do Estado uma postura ativa de correção (PIOVESAN, 2019).

Autores como Norberto Bobbio contribuem para esse debate ao destacar que a efetividade dos direitos humanos não depende apenas de seu reconhecimento formal, mas de condições institucionais que viabilizem seu exercício concreto (BOBBIO, 2004). No ensino superior, isso significa reconhecer que barreiras administrativas, comunicacionais e pedagógicas podem inviabilizar o acesso real, ainda que o ingresso formal esteja assegurado.

No mesmo sentido, Boaventura de Sousa Santos alerta que a universidade historicamente operou como espaço de reprodução de exclusões, sendo necessário um processo consciente de democratização institucional para que grupos marginalizados possam efetivamente acessar e permanecer no ensino superior (SANTOS, 2010). Embora com perspectivas distintas, essa leitura dialoga diretamente com a exigência constitucional de inclusão.

Do ponto de vista jurídico-administrativo, Sarlet sustenta que a eficácia dos direitos fundamentais impõe deveres de organização e estruturação institucional, de modo que a omissão do poder público pode configurar violação constitucional, especialmente quando resulta na exclusão de sujeitos vulnerabilizados (SARLET, 2015). Assim, entraves burocráticos, exigências indevidas ou ausência de fluxos claros para estudantes TEA podem caracterizar violação ao direito fundamental de acesso.

No âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao direito brasileiro com status constitucional, impõe aos Estados o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando expressamente a exclusão com base na deficiência. A Convenção desloca o debate do acesso do plano da capacidade individual para o plano da responsabilidade institucional, reforçando a obrigação das universidades de remover barreiras.

Dessa forma, são juridicamente vedadas, entre outras práticas:

- a recusa ou restrição de matrícula em razão do TEA;
- a criação de exigências adicionais não impostas aos demais estudantes;
- o condicionamento do acesso ou da matrícula à apresentação de laudo médico;
- procedimentos administrativos que produzam exclusão indireta;
- atrasos ou entraves burocráticos que inviabilizem o ingresso.

Garantir o acesso das pessoas com TEA ao ensino superior, portanto, significa reconhecer que:

- o acesso é direito fundamental exigível;
- a igualdade constitucional é material, e não meramente formal;
- a discriminação indireta é juridicamente vedada;
- a universidade possui dever ativo de reorganização institucional.

O acesso, assim compreendido, não se resume à abertura formal das portas da universidade, mas à garantia de que nenhuma pessoa seja excluída — direta ou indiretamente — em razão de sua condição, reafirmando o compromisso constitucional da educação superior com a dignidade humana, a justiça social e a democracia.

4.2 MATRÍCULA, PRIORIDADE ADMINISTRATIVA E FLUXOS INSTITUCIONAIS

A matrícula no ensino superior não constitui mero ato administrativo formal, mas condição indispensável para o exercício efetivo do direito fundamental à educação. No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a forma como a matrícula e os procedimentos administrativos correlatos são organizados pode funcionar tanto como instrumento de inclusão quanto como barreira institucional.

A Constituição Federal de 1988, ao assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I), impõe às instituições de ensino superior o dever de organizar seus procedimentos administrativos de modo a não produzir exclusão direta ou indireta. A matrícula, a rematrícula, o trancamento, a reabertura de vínculo e o acesso a sistemas acadêmicos integram o conteúdo material do direito à educação, não podendo ser tratados como etapas burocráticas neutras.

4.2.1 Matrícula como dimensão do direito fundamental à educação

A doutrina constitucional reconhece que os direitos fundamentais sociais, como o direito à educação, exigem estrutura administrativa adequada para sua concretização. José Afonso da Silva destaca que tais direitos impõem deveres positivos ao Estado, que deve organizar serviços, procedimentos e políticas públicas capazes de viabilizar seu exercício real (SILVA, 2014).

Aplicado ao ensino superior, esse entendimento conduz à conclusão de que falhas administrativas podem configurar violação ao direito fundamental, sobretudo quando afetam grupos em situação de maior vulnerabilidade. No caso de estudantes TEA, exigências excessivamente burocráticas, comunicação pouco acessível ou ausência de apoio institucional podem inviabilizar o exercício regular do direito à matrícula, ainda que formalmente assegurado.

Assim, a matrícula deve ser compreendida como ato administrativo vinculado aos direitos fundamentais, sujeito aos princípios da legalidade, da razoabilidade, da proporcionalidade, da eficiência e da dignidade da pessoa humana.

4.2.2 Prioridade administrativa: fundamento jurídico e alcance

A legislação brasileira assegura às pessoas com deficiência o direito à prioridade no atendimento administrativo, princípio que se projeta sobre todos os serviços públicos, inclusive a educação superior. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a pessoa com deficiência tem direito a atendimento prioritário, com vistas à eliminação de barreiras que dificultem o exercício de seus direitos.

A prioridade administrativa não constitui privilégio, mas instrumento de igualdade material, destinado a compensar desigualdades estruturais e evitar que entraves burocráticos produzam exclusão. Bandeira de Mello sustenta que a diferenciação juridicamente justificada não viola a isonomia, mas representa sua concretização quando fundada em critérios razoáveis e constitucionalmente legítimos (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

No contexto da matrícula universitária, a prioridade administrativa pode se materializar, por exemplo, em:

- atendimento preferencial em secretarias acadêmicas;
- prazos diferenciados ou acompanhamento específico em procedimentos complexos;
- apoio institucional para compreensão de editais, sistemas e exigências;
- mediação administrativa em situações de conflito ou dificuldade operacional.

Essas medidas não reduzem direitos de outros estudantes, mas garantem que estudantes TEA não sejam desproporcionalmente prejudicados por barreiras administrativas.

4.2.3 Fluxos institucionais claros como dever jurídico

A ausência de fluxos institucionais definidos para o atendimento de estudantes com TEA constitui uma das principais fontes de exclusão silenciosa no ensino superior. Quando não há clareza sobre responsabilidades, procedimentos e instâncias de apoio, o estudante é frequentemente submetido a percursos fragmentados, contraditórios e desgastantes.

Do ponto de vista jurídico-administrativo, a inexistência de fluxos claros pode configurar falha de organização institucional, incompatível com o princípio da eficiência administrativa e com o dever de proteção dos direitos fundamentais. Sarlet observa que a eficácia dos direitos fundamentais impõe deveres de organização ao Estado e às instituições públicas, sendo a omissão estrutural uma forma relevante de violação constitucional (SARLET, 2015).

No ensino superior, fluxos institucionais adequados devem:

- definir o papel da coordenação de curso, dos setores administrativos e dos núcleos de acessibilidade;
- evitar a responsabilização exclusiva do estudante pela articulação entre setores;
- garantir respostas tempestivas e fundamentadas;
- assegurar tratamento respeitoso, previsível e acessível.

A clareza dos fluxos institucionais é também instrumento de segurança jurídica para docentes e gestores, reduzindo conflitos, improvisações e judicialização.

4.2.4 Discriminação indireta e entraves burocráticos

Entraves burocráticos aparentemente neutros podem produzir discriminação indireta, quando impactam de forma desproporcional estudantes TEA. A doutrina dos direitos humanos reconhece que a discriminação indireta opera por meio de estruturas administrativas que desconsideram diferenças relevantes, exigindo do Estado atuação corretiva (PIOVESAN, 2019).

Exemplos de práticas potencialmente discriminatórias incluem:

- exigência reiterada de documentos desnecessários;
- ausência de comunicação clara sobre etapas e prazos;
- sistemas digitais pouco acessíveis;
- indeferimentos automáticos sem escuta do estudante;
- demora injustificada na análise de requerimentos.

Segundo Barroso, a neutralidade administrativa não pode servir de justificativa para a reprodução de desigualdades estruturais, sendo dever do poder público revisar procedimentos que produzem exclusão, ainda que não intencional (BARROSO, 2020).

4.2.5 Corresponsabilidade institucional e cultura administrativa inclusiva

A garantia do direito à matrícula, à prioridade administrativa e ao acesso efetivo aos serviços acadêmicos não pode ser atribuída a um único setor, servidor ou agente institucional. Trata-se de um dever jurídico e ético que envolve a corresponsabilidade de toda a universidade, compreendida como organização

pública destinada à concretização de direitos fundamentais.

Do ponto de vista constitucional, a educação superior integra o conjunto de políticas públicas vinculadas à realização da dignidade da pessoa humana e da igualdade material. Isso significa que todas as instâncias institucionais — coordenações de curso, secretarias acadêmicas, núcleos de acessibilidade, direções de unidade, pró-reitorias e reitoria — compartilham responsabilidades na efetivação do direito à educação inclusiva. A fragmentação de responsabilidades, com a transferência do ônus para o estudante ou para um único setor, configura falha de organização institucional, incompatível com o princípio da eficiência administrativa e com o dever de proteção dos direitos fundamentais.

A doutrina do Direito Administrativo contemporâneo reconhece que a atuação estatal orientada por direitos fundamentais exige coordenação, integração e racionalidade cooperativa entre os órgãos e agentes públicos. Para Sarlet, a eficácia dos direitos fundamentais não depende apenas de normas abstratas, mas de arranjos institucionais capazes de viabilizar sua aplicação concreta, sendo a omissão organizacional uma forma relevante de violação constitucional (SARLET, 2015). No contexto universitário, isso implica a construção de fluxos administrativos claros, articulados e acessíveis, que não submetam o estudante a percursos burocráticos fragmentados e desgastantes.

A corresponsabilidade institucional também se relaciona diretamente com a superação de uma cultura administrativa excludente, historicamente marcada por rationalidades burocráticas rígidas, formalistas e pouco sensíveis à diversidade humana. A literatura crítica sobre a universidade aponta que, durante muito tempo, as práticas administrativas foram orientadas por uma lógica de padronização e neutralidade aparente, que desconsiderava desigualdades estruturais e produzia exclusão indireta. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos sustenta que a democratização da universidade não se limita à ampliação do acesso formal, exigindo a transformação das práticas institucionais e administrativas, de modo a torná-las compatíveis com a diversidade social e cognitiva dos sujeitos que nela ingressam (SANTOS, 2010).

Sob essa perspectiva, a inclusão de estudantes com TEA não pode ser tratada como exceção administrativa, problema individual ou situação a ser “gerenciada” pontualmente. Quando a instituição atua dessa forma, reforça-se uma lógica capacitista, na qual o estudante é percebido como desvio em relação à norma, e não como sujeito de direitos cuja presença exige a revisão da própria norma institucional.

A construção de uma cultura administrativa inclusiva pressupõe, portanto:

- reconhecimento explícito da diversidade como valor institucional;
- internalização, pelos setores administrativos, dos fundamentos jurídicos da inclusão;
- atuação integrada entre áreas acadêmicas e administrativas;
- previsibilidade, clareza e acessibilidade na comunicação institucional;

- disposição para revisão de procedimentos que produzam exclusão, ainda que de forma não intencional.

Do ponto de vista da gestão pública, a cultura administrativa inclusiva está diretamente relacionada ao princípio da legalidade em sentido material, segundo o qual a atuação administrativa deve estar orientada não apenas pela observância formal da norma, mas pela realização de seus fins constitucionais. Barroso destaca que a administração pública contemporânea deve atuar de forma respeitosa aos direitos fundamentais, abandonando práticas meramente defensivas ou burocráticas que inviabilizam sua efetividade (BARROSO, 2020).

Nesse contexto, matrícula, rematrícula, análise de requerimentos, atendimento em secretarias e comunicação institucional devem ser orientados por uma lógica de acolhimento, previsibilidade e respeito, reconhecendo estudantes com TEA como titulares de direitos, e não como exceções problemáticas a serem administradas. O acolhimento, aqui, não se confunde com assistencialismo, mas com postura institucional comprometida com a igualdade material e com a dignidade da pessoa humana.

A corresponsabilidade institucional implica, ainda, que a universidade assuma a inclusão como política permanente, e não como resposta reativa a demandas individuais ou a conflitos pontuais. Isso envolve formação continuada de servidores, revisão periódica de fluxos administrativos, produção de orientações claras e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade como instâncias articuladoras, e não isoladas.

Por isso, a garantia do direito à matrícula e à prioridade administrativa para pessoas com TEA:

- é dever de toda a instituição, e não de setores isolados;
- exige integração entre áreas acadêmicas e administrativas;
- pressupõe transformação da cultura institucional;
- afasta a lógica da exceção e da improvisação;
- reafirma a universidade como espaço público comprometido com os direitos humanos.

Assim, a construção de uma cultura administrativa inclusiva representa condição indispensável para a efetivação do direito à educação superior, fortalecendo a legitimidade institucional da universidade e sua função social no Estado Democrático de Direito.

4.3 VEDAÇÃO À EXIGÊNCIA INDEVIDA DE LAUDO MÉDICO

Um dos pontos mais sensíveis — e recorrentes — no cotidiano das universidades diz respeito à exigência de laudo médico como condição para o reconhecimento de direitos educacionais. Trata-se de uma prática ainda bastante difundida, mas que não encontra respaldo no marco normativo atual da educação inclusiva, sobretudo quando utilizada de forma indiscriminada ou automática.

O ordenamento jurídico brasileiro é claro ao estabelecer que o atendimento educacional possui natureza pedagógica, e não clínica. Isso significa que a garantia de direitos no âmbito da educação superior deve se orientar por critérios educacionais, institucionais e pedagógicos, e não pela lógica do diagnóstico médico como elemento central.

4.3.1 Fundamento constitucional: educação, igualdade material e dignidade

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205) e estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola como princípio estruturante do ensino (art. 206, I). Esses dispositivos devem ser interpretados à luz da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) e da igualdade material, que impõe ao Estado e às instituições públicas deveres positivos de inclusão.

Do ponto de vista constitucional, condicionar o exercício de direitos educacionais à apresentação de laudo médico pode configurar barreira institucional, sobretudo quando a exigência não é indispensável para a organização pedagógica e produz exclusão ou constrangimento. A doutrina constitucional enfatiza que práticas administrativas que criam obstáculos desnecessários ao exercício de direitos fundamentais violam o princípio da proporcionalidade e a própria razão de ser da política pública educacional (SARLET, 2015).

4.3.2 O modelo social da deficiência e a superação da lógica medicalizante

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) adota expressamente o modelo social da deficiência, segundo o qual a deficiência resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais, institucionais, pedagógicas e atitudinais. Nesse paradigma, a deficiência não é atributo exclusivo da pessoa, mas efeito da organização excludente do meio.

A exigência do laudo médico como condição prévia para o acesso a direitos educacionais contraria esse modelo, pois:

- recentraliza a deficiência no indivíduo;
- desloca o foco da inclusão para o diagnóstico clínico;
- obscurece a responsabilidade institucional pela eliminação de barreiras.

A doutrina crítica do direito antidiscriminatório aponta que a medicalização excessiva das políticas educacionais tende a desresponsabilizar as instituições e a reforçar práticas tuteladoras, incompatíveis com a igualdade material e com a autonomia dos sujeitos de direitos (PIOVESAN, 2019).

Nesse sentido, o laudo médico não pode ser compreendido como porta de entrada obrigatória para o exercício de direitos educacionais, especialmente quando o que se busca são ajustes pedagógicos, organizacionais ou comunicacionais.

4.3.3 Direitos educacionais que não podem ser condicionados a laudo médico

À luz da Constituição, da legislação infraconstitucional e dos tratados internacionais de direitos humanos, não pode ser exigido laudo médico como requisito obrigatório para:

- acesso a ajustes razoáveis, entendidos como adaptações necessárias e adequadas para assegurar igualdade de condições;
- flexibilizações pedagógicas, como adequações de prazos, formatos avaliativos e metodologias;
- participação em políticas de permanência, acompanhamento pedagógico ou apoio institucional.

Esses direitos decorrem diretamente do princípio da igualdade material e do dever institucional de eliminar barreiras. Sua concessão deve se basear na avaliação pedagógica da situação concreta, no diálogo com o estudante e na observação do contexto acadêmico, e não exclusivamente em documentos clínicos.

4.3.4 O Parecer CNE/CP nº 50/2023 e a natureza pedagógica do atendimento

O Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalizado e homologado em 2024, reforça de forma expressa que o atendimento educacional não se confunde com atendimento em saúde. O documento orienta que as necessidades educacionais devem ser identificadas a partir de critérios pedagógicos, considerando:

- o relato do estudante;
- o contexto acadêmico;
- as barreiras presentes no ambiente universitário;
- a organização didático-pedagógica dos cursos.

Ao reafirmar a não obrigatoriedade do laudo médico, o Parecer alinha-se à Lei Brasileira de Inclusão e à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, afastando práticas que condicionam direitos educacionais a comprovações clínicas que, muitas vezes, são inacessíveis, demoradas ou desnecessárias.

Essa orientação é particularmente relevante no ensino superior, onde a exigência de laudos pode:

- atrasar o acesso a apoios essenciais;
- gerar constrangimento e exposição indevida;
- produzir exclusão indireta, sobretudo de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

4.3.5 Discriminação indireta e riscos da exigência indiscriminada de laudo

A exigência indiscriminada de laudo médico pode configurar discriminação indireta, na medida em que cria um obstáculo aparentemente neutro, mas que impacta de forma desproporcional pessoas com deficiência. A doutrina dos direitos humanos reconhece que práticas administrativas desse tipo violam o dever estatal de promoção da igualdade material, ainda que não haja intenção discriminatória (PIOVESAN,

2019).

Além disso, essa exigência pode:

- deslocar indevidamente o foco da inclusão para o diagnóstico, em vez de para as barreiras institucionais;
- desresponsabilizar a universidade, transferindo ao estudante o ônus da prova de sua condição;
- gerar exclusão injustificada, especialmente quando o laudo é utilizado como filtro para negar direitos.

Barroso observa que a administração pública orientada pelos direitos fundamentais deve abandonar práticas defensivas e excessivamente formalistas, que inviabilizam o exercício concreto de direitos sob o argumento de ausência documental (BARROSO, 2020).

5 DIREITO À PERMANÊNCIA QUALIFICADA NO ENSINO SUPERIOR

5.1 PERMANÊNCIA COMO DIMENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação, no Estado Democrático de Direito brasileiro, não se esgota no acesso formal às instituições de ensino superior. Ele compreende, de forma indissociável, o direito à permanência qualificada, entendida como a possibilidade real de permanecer, participar, aprender e concluir a formação acadêmica em condições de dignidade, igualdade material e respeito à diversidade humana.

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, art. 205) e estabelece, como princípio estruturante do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988, art. 206, I). A presença expressa da permanência no texto constitucional afasta interpretações restritivas que reduzem o direito à educação ao ingresso formal, impondo deveres positivos e contínuos às instituições educacionais.

A doutrina constitucional brasileira comprehende que os direitos sociais, entre eles o direito à educação, exigem condições institucionais concretas para sua efetivação. Nesse sentido, sustenta-se que a mera previsão normativa do direito não é suficiente, sendo indispensável a organização administrativa e pedagógica capaz de viabilizar seu exercício real (SILVA, 2014). No ensino superior, isso significa reconhecer que o acesso desacompanhado de condições de permanência produz uma inclusão apenas formal, incompatível com a Constituição.

A teoria da eficácia dos direitos fundamentais reforça essa compreensão ao afirmar que tais direitos geram deveres de proteção e promoção, e não apenas obrigações de abstenção por parte do Estado (SARLET, 2015). Quando a instituição de ensino se omite na criação de condições adequadas de permanência — especialmente para grupos vulnerabilizados — configura-se uma violação por insuficiência, juridicamente relevante.

No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a permanência assume centralidade

ainda maior. Barreiras pedagógicas, comunicacionais, sensoriais e institucionais podem comprometer significativamente a trajetória acadêmica, mesmo quando o ingresso foi assegurado. A Lei nº 12.764/2012, ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, atrai a incidência do regime jurídico da educação inclusiva, que abrange não apenas o acesso, mas a permanência com suporte adequado (BRASIL, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida essa perspectiva ao adotar o modelo social da deficiência e estabelecer que a participação plena e efetiva na sociedade depende da eliminação de barreiras (BRASIL, 2015). No âmbito educacional, a permanência deixa de ser compreendida como responsabilidade individual do estudante e passa a ser resultado da capacidade institucional de acolher a diversidade, por meio de políticas, práticas e apoios adequados.

No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, impõe aos Estados o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com vistas ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e à participação efetiva na sociedade (ONU, 2007). Essa diretriz reforça que a obrigação estatal não se limita ao ingresso, alcançando a permanência e a conclusão do percurso formativo.

A literatura em direitos humanos enfatiza que a ausência de políticas adequadas de permanência produz fenômenos como evasão silenciosa, sofrimento acadêmico e exclusão informal, sobretudo entre grupos historicamente marginalizados. A igualdade material, nessa perspectiva, exige medidas ativas do Estado e das instituições educacionais para neutralizar desigualdades estruturais, inclusive no ensino superior (PIOVESAN, 2019).

No contexto universitário, a permanência qualificada envolve múltiplas dimensões, tais como:

- previsibilidade e clareza na organização didático-pedagógica;
- comunicação acessível e transparente;
- práticas avaliativas compatíveis com a diversidade;
- políticas institucionais de apoio e acompanhamento;
- ambiente acadêmico livre de preconceito e capacitismo.

A crítica contemporânea à universidade destaca que instituições historicamente estruturadas para públicos homogêneos tendem a naturalizar a exclusão quando novos sujeitos passam a ocupar esses espaços. A democratização da universidade, portanto, exige não apenas ampliar o acesso, mas transformar suas práticas internas, sob pena de produzir trajetórias marcadas por exclusão simbólica e institucional (SANTOS, 2010).

Desse modo, a permanência não pode ser atribuída à capacidade individual de adaptação ou à resiliência pessoal do estudante. Quando pessoas com TEA enfrentam dificuldades sistemáticas para

permanecer no curso, isso revela barreiras institucionais, e não falhas individuais. A imputação da evasão exclusivamente ao estudante contraria o princípio da igualdade material e o modelo social da deficiência.

Em síntese, compreender a permanência como dimensão do direito à educação implica reconhecer que:

- o direito à educação é processual e contínuo;
- a permanência integra o conteúdo essencial do direito fundamental;
- a ausência de condições adequadas pode configurar violação constitucional por omissão;
- a universidade possui dever jurídico de organizar políticas, práticas e apoios institucionais;
- a permanência qualificada é condição para a justiça educacional e para a democracia universitária.

Garantir a permanência de pessoas com TEA no ensino superior, portanto, não é política assistencial nem medida excepcional, mas obrigação constitucional, legal e ética, reafirmando a função social da universidade no Estado Democrático de Direito.

5.2 SOFRIMENTO ACADÊMICO, EVASÃO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

O sofrimento acadêmico vivenciado por estudantes no ensino superior não pode ser compreendido apenas como questão individual ou psicológica, especialmente quando se manifesta de forma recorrente entre grupos historicamente vulnerabilizados, como as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No marco constitucional brasileiro, o sofrimento acadêmico persistente, quando associado a barreiras institucionais, revela falhas estruturais na efetivação do direito fundamental à educação.

A Constituição Federal de 1988 assegura não apenas o acesso, mas a permanência em igualdade de condições (BRASIL, 1988, art. 206, I). Quando a organização universitária impõe obstáculos sistemáticos à participação, à aprendizagem e à convivência acadêmica, produz-se um ambiente que viola a dignidade da pessoa humana e compromete a eficácia do direito à educação.

5.2.1 Sofrimento acadêmico como expressão de barreiras institucionais

A doutrina dos direitos fundamentais reconhece que o sofrimento associado ao exercício de um direito pode ser indício de violação por omissão do Estado ou da instituição responsável (SARLET, 2015). No caso de estudantes TEA, esse sofrimento frequentemente decorre da interação entre características individuais e barreiras pedagógicas, comunicacionais, sensoriais e atitudinais presentes no ambiente universitário.

Exemplos recorrentes no cotidiano acadêmico incluem:

- mudanças abruptas de cronograma ou critérios avaliativos sem comunicação prévia;

- avaliações exclusivamente temporizadas, sem alternativas metodológicas;
- aulas excessivamente baseadas em exposição oral implícita, sem material estruturado;
- exigência de participação oral espontânea como critério avaliativo;
- ausência de mediação institucional em situações de conflito ou incompreensão.

Essas práticas, ainda que não intencionalmente excludentes, produzem sobrecarga cognitiva e emocional, gerando ansiedade, esgotamento e sensação de inadequação. Quando naturalizadas, transformam o sofrimento em elemento estrutural da experiência universitária de estudantes TEA.

5.2.2 Evasão silenciosa e exclusão informal

A evasão de estudantes TEA no ensino superior nem sempre se manifesta por meio de desligamentos formais. Em muitos casos, ocorre de forma gradual e silenciosa, marcada por:

- trancamentos sucessivos de disciplinas;
- redução progressiva da carga horária;
- afastamento de atividades acadêmicas e extensionistas;
- reprovações reiteradas por critérios inflexíveis;
- abandono informal do curso.

A literatura em direitos humanos e educação aponta que a evasão silenciosa é um dos efeitos mais perversos da exclusão institucional, pois não aparece imediatamente nos indicadores oficiais, mas revela a incapacidade da instituição de garantir condições reais de permanência (PIOVESAN, 2019).

Do ponto de vista jurídico, atribuir a evasão exclusivamente ao estudante — sob o argumento de falta de adaptação, resiliência ou desempenho — desconsidera o dever institucional de eliminação de barreiras, em afronta ao princípio da igualdade material.

5.2.3 Responsabilidade institucional e dever de prevenção

A responsabilidade institucional pela permanência de estudantes TEA decorre diretamente do modelo social da deficiência, adotado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Nesse paradigma, dificuldades recorrentes não são interpretadas como falhas individuais, mas como sinais de inadequação do ambiente institucional.

A doutrina constitucional sustenta que a eficácia dos direitos fundamentais impõe deveres preventivos, e não apenas reativos. Sarlet destaca que a atuação estatal deve buscar evitar a violação de direitos antes que ela se concretize, sobretudo quando há previsibilidade do risco (SARLET, 2015). No ensino superior, isso implica identificar fatores que produzem sofrimento acadêmico e adotar medidas institucionais antecipatórias.

Exemplos de medidas preventivas incluem:

- políticas claras de flexibilização pedagógica;
- formação continuada de docentes e técnicos sobre inclusão;
- acompanhamento pedagógico institucionalizado;
- canais acessíveis de escuta e mediação;
- articulação efetiva entre coordenação de curso, docentes e núcleos de acessibilidade.

5.2.4 Sofrimento acadêmico, capacitismo e cultura universitária

Parte significativa do sofrimento acadêmico enfrentado por pessoas com TEA decorre de práticas capacitistas, muitas vezes naturalizadas no ambiente universitário. O capacitismo se manifesta quando a universidade:

- valoriza apenas determinados modos de aprender e se expressar;
- interpreta pedidos de ajuste como privilégio ou fragilidade;
- associa desempenho acadêmico à adaptação a padrões rígidos;
- responsabiliza o estudante por falhas institucionais.

A crítica contemporânea à universidade aponta que instituições historicamente elitizadas tendem a normalizar padrões excludentes, tratando a diversidade como exceção a ser tolerada, e não como dado estrutural da vida acadêmica (SANTOS, 2010). Essa lógica produz sofrimento e reforça trajetórias de exclusão, ainda que não declaradas.

5.2.5 Dever de resposta institucional diante do sofrimento

Quando o sofrimento acadêmico se manifesta de forma reiterada, persistente ou previsível, a instituição de ensino superior não pode permanecer inerte. O silêncio institucional, a ausência de mediação adequada ou a simples remessa do estudante a soluções individuais — como aconselhamento informal, adaptação “espontânea” ou mera recomendação de resiliência — não apenas fragilizam a permanência, como podem configurar omissão institucional juridicamente relevante.

No marco constitucional brasileiro, a educação é direito fundamental de natureza social e impõe deveres positivos ao Estado e às instituições públicas (BRASIL, 1988, art. 205). A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I) exige que, diante de sinais claros de sofrimento acadêmico, a universidade atue de forma ativa, e não apenas reativa ou defensiva. A omissão diante de situações reiteradas de exclusão pode caracterizar violação ao dever de proteção dos direitos fundamentais.

A doutrina constitucional contemporânea sustenta que os direitos fundamentais geram não apenas deveres de abstenção, mas também deveres de prevenção, proteção e promoção. Nesse sentido, afirma-se

que a inércia institucional, quando há conhecimento prévio do risco ou da violação, configura violação por insuficiência, incompatível com a dignidade da pessoa humana (SARLET, 2015). Aplicado ao ensino superior, isso significa que identificar sofrimento acadêmico e não agir constitui falha institucional relevante.

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse dever de resposta é ainda mais evidente. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência adota o modelo social da deficiência e impõe às instituições o dever de eliminar barreiras e promover condições de participação plena e efetiva (BRASIL, 2015). Assim, quando o sofrimento decorre da interação entre características do estudante e barreiras pedagógicas, comunicacionais ou organizacionais, a responsabilidade pela resposta não pode ser transferida ao indivíduo.

A doutrina dos direitos humanos enfatiza que a igualdade material exige respostas institucionais diferenciadas, capazes de enfrentar desigualdades concretas e estruturalmente produzidas (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, isso implica reconhecer o sofrimento acadêmico não como fragilidade pessoal ou incapacidade individual, mas como indicador legítimo de inadequações institucionais, demandando revisão de práticas, fluxos e políticas.

Do ponto de vista do Direito Administrativo, a ausência de resposta institucional adequada pode violar princípios como:

- eficiência, ao permitir a reprodução de falhas conhecidas;
- razoabilidade e proporcionalidade, ao manter práticas que geram dano desnecessário;
- finalidade, ao frustrar o objetivo constitucional da política educacional;
- proteção da confiança, quando o estudante deposita expectativa legítima de apoio institucional.

A literatura crítica sobre a universidade aponta que instituições que naturalizam o sofrimento como parte inevitável da vida acadêmica tendem a normalizar a exclusão, especialmente de estudantes que não se enquadram em padrões hegemônicos de aprendizagem e desempenho (SANTOS, 2010). Essa naturalização reforça uma cultura institucional que transforma dificuldades estruturais em problemas individuais, obscurecendo a responsabilidade coletiva.

Exemplos de situações que demandam resposta institucional imediata incluem:

- reprovações reiteradas associadas a critérios avaliativos inflexíveis;
- pedidos recorrentes de trancamento ou afastamento por sobrecarga acadêmica;
- relatos consistentes de ansiedade, esgotamento ou desorganização vinculados à dinâmica do curso;
- conflitos frequentes decorrentes de comunicação institucional pouco acessível;

- ausência de mediação diante de dificuldades conhecidas entre docente, estudante e estrutura do curso.

Nesses casos, limitar-se a encaminhamentos genéricos ou a soluções individualizadas não satisfaz o dever institucional de proteção. A resposta adequada deve envolver análise contextualizada, escuta qualificada do estudante, articulação entre setores acadêmicos e administrativos e, quando necessário, revisão de práticas pedagógicas e organizacionais.

Além disso, a resposta institucional não deve ocorrer apenas após a consolidação do dano. A doutrina constitucional destaca que a atuação estatal orientada por direitos fundamentais deve ser preventiva, especialmente quando os riscos são conhecidos e recorrentes (SARLET, 2015). No ensino superior, isso significa utilizar indicadores de sofrimento acadêmico como instrumentos de diagnóstico institucional, e não apenas como dados individuais.

Por isso, o dever de resposta institucional diante do sofrimento acadêmico implica reconhecer que:

- o sofrimento reiterado é sinal de barreiras institucionais, e não falha individual;
- a omissão institucional pode configurar violação constitucional por insuficiência;
- a igualdade material exige respostas diferenciadas e contextualizadas;
- a universidade possui dever jurídico de escuta, mediação e revisão de práticas;
- a prevenção do sofrimento integra o conteúdo do direito à permanência.

Assim, reconhecer e responder institucionalmente ao sofrimento acadêmico de estudantes com TEA não é medida assistencial nem concessão graciosa, mas obrigação constitucional, legal e ética, reafirmando a universidade como espaço público comprometido com os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana e a justiça educacional.

5.3 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E APOIOS INSTITUCIONAIS

As políticas de permanência no ensino superior constituem dimensão essencial do direito fundamental à educação e devem ser concebidas sob a lógica da igualdade material, orientando-se pela eliminação de barreiras institucionais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que afetam, de modo desproporcional, determinados grupos de estudantes, entre eles as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Constituição Federal de 1988, ao assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988, art. 206, I), impõe às instituições de ensino superior deveres positivos de organização, que se traduzem na formulação e implementação de políticas institucionais capazes de garantir trajetórias acadêmicas viáveis, dignas e concretáveis. A permanência, nesse sentido, não é resultado da adaptação individual do estudante, mas da capacidade institucional de responder à

diversidade.

Do ponto de vista doutrinário, a efetivação dos direitos sociais exige políticas públicas estruturadas e contínuas, e não medidas pontuais ou reativas. Sustenta-se que a ausência de políticas de permanência adequadas configura proteção insuficiente do direito fundamental à educação, ainda que o acesso formal esteja assegurado (SARLET, 2015). No ensino superior, essa insuficiência se manifesta por meio da evasão silenciosa, do sofrimento acadêmico reiterado e da exclusão informal.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse dever ao adotar o modelo social da deficiência e estabelecer que a participação plena e efetiva depende da eliminação de barreiras e da oferta de apoios necessários, inclusive no âmbito educacional (BRASIL, 2015). Assim, políticas de permanência não constituem benefício adicional, mas instrumentos jurídicos de concretização da igualdade material.

Nesse contexto, políticas institucionais de permanência devem contemplar, de forma articulada e sistemática, ações como:

- acompanhamento pedagógico, voltado à organização do percurso acadêmico, à mediação de dificuldades recorrentes e à construção de estratégias compatíveis com a diversidade de modos de aprender;
- apoio psicopedagógico, compreendido não como medicalização do estudante, mas como suporte institucional para lidar com demandas decorrentes da dinâmica acadêmica;
- mediação institucional em conflitos acadêmicos, especialmente em situações que envolvam incompreensões pedagógicas, comunicação inadequada ou práticas avaliativas excludentes;
- articulação permanente entre coordenações de curso, docentes e núcleos de acessibilidade, evitando a fragmentação das respostas institucionais e a responsabilização exclusiva do estudante.

Essas ações devem ser estruturadas de modo preventivo, e não apenas acionadas em situações de crise. A doutrina constitucional enfatiza que a atuação estatal orientada pelos direitos fundamentais deve buscar evitar a consolidação do dano, sobretudo quando há previsibilidade de riscos e recorrência de barreiras (SARLET, 2015). No caso de estudantes TEA, a previsibilidade das dificuldades reforça o dever institucional de antecipação.

A literatura em direitos humanos destaca que a igualdade material exige respostas diferenciadas e contextualizadas, capazes de neutralizar desigualdades estruturais e históricas (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, políticas de permanência cumprem exatamente essa função: corrigir assimetrias produzidas por uma organização universitária tradicionalmente padronizada, que tende a privilegiar determinados perfis de estudantes.

Importa destacar que essas políticas não devem ser concebidas sob uma lógica assistencialista ou compensatória. Ao contrário, tratam-se de obrigações jurídicas e pedagógicas, diretamente vinculadas à função social da universidade pública e ao compromisso constitucional com a dignidade da pessoa humana. A compreensão assistencialista fragiliza a legitimidade dessas políticas e reforça estigmas, ao passo que sua leitura como dever institucional reafirma o estudante como sujeito de direitos.

A crítica contemporânea à universidade aponta que a democratização do ensino superior exige a transformação de suas práticas internas, incluindo seus mecanismos de apoio e permanência. Instituições que ampliam o acesso sem revisar suas estruturas internas tendem a produzir trajetórias marcadas por exclusão simbólica e institucional, ainda que formalmente inclusivas (SANTOS, 2010).

Assim, políticas de permanência e apoios institucionais devem ser:

- formalizadas em normativas claras;
- conhecidas por docentes, técnicos e estudantes;
- avaliadas e revisadas periodicamente;
- integradas à gestão acadêmica e pedagógica;
- orientadas por direitos humanos e igualdade material.

Portanto, compreender as políticas de permanência como parte integrante do direito à educação inclusiva implica reconhecer que:

- a permanência é dever institucional contínuo;
- os apoios não são concessões, mas instrumentos jurídicos;
- a ausência de políticas estruturadas pode configurar violação constitucional;
- a inclusão exige organização, coordenação e responsabilidade coletiva;
- a universidade deve assumir papel ativo na construção de trajetórias acadêmicas possíveis.

Dessa forma, as políticas de permanência e os apoios institucionais reafirmam a universidade como espaço público comprometido com a justiça educacional, com os direitos humanos e com a efetivação material do direito à educação para todas as pessoas, inclusive aquelas com TEA.

6 DIREITO À APRENDIZAGEM E À AVALIAÇÃO INCLUSIVA

6.1 APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DIVERSO

A aprendizagem, no ensino superior, não constitui um processo homogêneo, linear ou universal, mas uma experiência profundamente marcada pela diversidade de sujeitos, trajetórias, tempos, linguagens e modos de interação com o conhecimento. Reconhecer a aprendizagem como processo diverso é condição indispensável para a efetivação do direito fundamental à educação inclusiva, sobretudo quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista constitucional, essa compreensão decorre diretamente do princípio da igualdade material, que exige o reconhecimento das diferenças relevantes para que se possa garantir igualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 1988, arts. 3º, 205 e 206). A educação superior, enquanto política pública, não pode operar a partir da suposição implícita de um estudante “padrão”, sob pena de produzir exclusão indireta daqueles que aprendem de modo distinto.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça essa perspectiva ao adotar o modelo social da deficiência e estabelecer que a participação plena depende da eliminação de barreiras, inclusive pedagógicas. Nesse marco normativo, dificuldades de aprendizagem não são atribuídas exclusivamente ao estudante, mas compreendidas como resultado da interação entre modos diversos de aprender e estruturas educacionais rigidamente padronizadas (BRASIL, 2015).

A pedagogia contemporânea sustenta que os processos de aprendizagem são pluralizados, envolvendo diferentes formas de atenção, compreensão, expressão e construção do conhecimento. A literatura educacional crítica destaca que modelos pedagógicos excessivamente uniformes tendem a privilegiar determinados perfis cognitivos e comunicacionais, enquanto marginalizam outros, produzindo fracasso acadêmico artificial e sofrimento desnecessário.

Nesse sentido, Paulo Freire sustenta que o ato educativo deve partir do reconhecimento do sujeito concreto que aprende, de sua história, de sua forma de se relacionar com o mundo e com o conhecimento. Embora sua reflexão não trate especificamente da educação inclusiva contemporânea, sua crítica à educação bancária evidencia os limites de práticas pedagógicas que ignoram a diversidade dos sujeitos aprendentes (FREIRE, 1996).

A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem também aponta que não há um único caminho cognitivo legítimo para a construção do conhecimento. Abordagens construtivistas e socioculturais ressaltam que aprender envolve processos singulares de mediação, linguagem, organização do pensamento e interação social, os quais variam significativamente entre os indivíduos (VYGOTSKY, 2007). No caso de estudantes TEA, essas variações podem se expressar em diferentes formas de atenção, comunicação, processamento sensorial e organização do tempo.

No ensino superior, entretanto, ainda prevalece uma cultura pedagógica que associa aprendizagem a:

- exposição oral prolongada;
- avaliação predominantemente escrita e temporizada;
- participação verbal espontânea;
- interpretação implícita de comandos e expectativas.

Quando essas práticas são naturalizadas como únicas formas legítimas de aprender, a diversidade

cognitiva passa a ser tratada como déficit, e não como diferença. Essa lógica contraria tanto o modelo social da deficiência quanto os fundamentos constitucionais da educação inclusiva.

A doutrina dos direitos humanos aplicada à educação enfatiza que a igualdade material exige adaptações pedagógicas razoáveis, capazes de garantir que diferentes estudantes possam acessar o mesmo conteúdo formativo por caminhos distintos (PIOVESAN, 2019). Isso não implica redução de exigência acadêmica, mas pluralização dos meios de aprendizagem, compatível com a complexidade do conhecimento universitário.

A crítica contemporânea à universidade também aponta que instituições que não reconhecem a diversidade dos processos de aprendizagem tendem a reproduzir mecanismos de exclusão simbólica. Boaventura de Sousa Santos destaca que a universidade moderna foi historicamente estruturada para um público relativamente homogêneo, o que exige, no contexto da democratização do acesso, uma profunda revisão de suas práticas pedagógicas internas (SANTOS, 2010).

No caso das pessoas com TEA, compreender a aprendizagem como processo diverso significa reconhecer, entre outros aspectos, que:

- a compreensão pode ocorrer de forma mais eficiente com previsibilidade e estrutura;
- a expressão do conhecimento pode não se dar prioritariamente por meios orais;
- o tempo de processamento pode variar sem comprometer a qualidade da aprendizagem;
- a interação social pode assumir formas distintas, igualmente legítimas.

Ignorar essas dimensões e insistir em modelos pedagógicos rígidos não fortalece a qualidade acadêmica, mas produz exclusão, sofrimento e evasão. Ao contrário, práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade da aprendizagem qualificam o processo educativo, ao torná-lo mais reflexivo, inclusivo e constitucionalmente comprometido.

Assim, afirmar a aprendizagem como processo diverso implica reconhecer que:

- não existe um único modo legítimo de aprender;
- a diversidade cognitiva é elemento constitutivo da vida acadêmica;
- práticas pedagógicas devem ser avaliadas à luz de seus impactos excludentes;
- a inclusão exige revisão de métodos, e não adaptação forçada do estudante;
- a universidade deve assumir responsabilidade pedagógica pela diversidade.

Desse modo, compreender a aprendizagem como processo diverso não é opção metodológica individual do docente, mas exigência jurídica, pedagógica e ética, decorrente do direito fundamental à educação inclusiva e do compromisso da universidade com a dignidade da pessoa humana e a igualdade material.

6.2 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO PEDAGÓGICO

A avaliação no ensino superior não é um ato meramente técnico ou neutro, mas uma prática pedagógica dotada de forte conteúdo normativo, ético e político. Ela expressa concepções de aprendizagem, de conhecimento e de sujeito, podendo operar tanto como instrumento de promoção do direito à educação quanto como mecanismo de exclusão indireta, sobretudo quando estruturada de forma rígida e padronizada.

Do ponto de vista constitucional, a avaliação deve ser compreendida à luz do direito fundamental à educação, da igualdade material e da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, arts. 1º, III; 205; 206). Avaliar não significa apenas mensurar desempenho, mas verificar processos de aprendizagem em condições equitativas, respeitando a diversidade de modos de compreender, expressar e demonstrar conhecimentos.

A Constituição Federal, ao assegurar igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, impõe limites às práticas avaliativas que, embora formalmente iguais, produzem efeitos desiguais. A doutrina constitucional reconhece que critérios aparentemente neutros podem gerar discriminação indireta quando desconsideram diferenças relevantes entre os sujeitos (BANDEIRA DE MELLO, 2018). No ensino superior, avaliações inflexíveis frequentemente operam nesse registro.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse entendimento ao exigir a eliminação de barreiras pedagógicas e a oferta de ajustes razoáveis, inclusive nos processos avaliativos. Sob o modelo social da deficiência, dificuldades recorrentes em avaliações não são interpretadas como incapacidade do estudante, mas como inadequação dos instrumentos avaliativos às múltiplas formas de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a avaliação inclusiva não se confunde com redução de exigência acadêmica. Ao contrário, ela pressupõe rigor pedagógico aliado à pluralidade de meios, assegurando que o estudante possa demonstrar o domínio do conteúdo por caminhos distintos. A literatura educacional destaca que exigir o mesmo resultado por meio de um único formato avaliativo não garante igualdade, mas pode reforçar desigualdades estruturais.

A pedagogia crítica aponta que avaliações centradas exclusivamente em provas escritas, temporizadas e com comandos implícitos tendem a privilegiar determinados perfis cognitivos e comunicacionais. Paulo Freire sustenta que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia, e não da punição ou da seleção excludente (FREIRE, 1996). Quando utilizada como instrumento de controle, a avaliação perde sua função pedagógica.

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), práticas avaliativas rígidas podem gerar sobrecarga cognitiva, ansiedade intensa e sofrimento acadêmico, sem relação direta com o domínio do conteúdo. Exemplos frequentes incluem:

- provas longas com tempo rígido e sem previsibilidade;
- questões com enunciados excessivamente implícitos ou ambíguos;

- avaliação baseada exclusivamente em participação oral espontânea;
- ausência de alternativas metodológicas para expressão do conhecimento.

Essas práticas, quando reiteradas, comprometem a permanência e podem contribuir para reprovações sucessivas e evasão silenciosa, revelando falhas institucionais na efetivação do direito à educação inclusiva.

A doutrina dos direitos humanos aplicada à educação sustenta que a igualdade material exige adequações proporcionais e razoáveis, capazes de neutralizar desigualdades sem descaracterizar os objetivos formativos do curso (PIOVESAN, 2019). No campo avaliativo, isso implica reconhecer que avaliar de forma diferente não significa avaliar melhor ou pior, mas avaliar de modo juridicamente adequado.

Exemplos de práticas avaliativas compatíveis com a perspectiva inclusiva incluem:

- diversificação de instrumentos (provas, trabalhos, projetos, apresentações estruturadas);
- flexibilização de tempo quando necessário;
- explicitação prévia de critérios avaliativos;
- possibilidade de avaliação escrita em substituição à oral, ou vice-versa;
- valorização do processo de aprendizagem, e não apenas do resultado final.

A crítica contemporânea à universidade ressalta que a cultura avaliativa tradicional frequentemente atua como mecanismo de filtragem social e simbólica. Instituições que ampliam o acesso sem revisar suas práticas avaliativas tendem a reproduzir exclusões, mesmo sob o discurso da meritocracia (SANTOS, 2010).

Do ponto de vista jurídico-administrativo, avaliações sistematicamente excludentes podem caracterizar violação do dever institucional de garantir permanência, sobretudo quando há conhecimento prévio das barreiras enfrentadas por determinados estudantes. A manutenção de práticas avaliativas inadequadas, diante de reiterados sinais de sofrimento acadêmico, pode configurar proteção insuficiente do direito fundamental à educação (SARLET, 2015).

Assim, compreender a avaliação como prática pedagógica inclusiva implica reconhecer que:

- a avaliação integra o conteúdo do direito à permanência;
- critérios avaliativos devem ser compatíveis com a diversidade de aprendizagem;
- a neutralidade formal pode produzir discriminação indireta;
- ajustes razoáveis são exigência jurídica, e não concessão;
- a avaliação deve servir à aprendizagem, e não à exclusão.

Desse modo, a avaliação inclusiva não fragiliza a qualidade acadêmica, mas a fortalece, ao alinhar rigor formativo, justiça educacional e compromisso constitucional. Trata-se de exigência pedagógica,

jurídica e ética, diretamente vinculada à função social da universidade e ao direito fundamental à educação inclusiva.

6.3 AJUSTES RAZOÁVEIS: CONCEITO E LIMITES

Os ajustes razoáveis constituem um dos pilares centrais do direito à educação inclusiva e representam um instrumento jurídico de efetivação da igualdade material. No ordenamento jurídico brasileiro, os ajustes razoáveis são compreendidos como adaptações necessárias e adequadas, adotadas caso a caso, sem impor ônus desproporcional ou indevido à instituição, com a finalidade de assegurar às pessoas com deficiência o exercício de seus direitos em igualdade de condições.

Esse conceito encontra fundamento direto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao direito brasileiro com status constitucional, a qual estabelece que a recusa de ajustes razoáveis configura forma de discriminação (ONU, 2007). A partir desse marco, os ajustes deixam de ser opção administrativa e passam a integrar o conteúdo obrigatório das políticas educacionais inclusivas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) internaliza essa lógica ao definir os ajustes razoáveis como dever jurídico e ao vinculá-los à eliminação de barreiras que impeçam a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a ausência injustificada de ajustes pode caracterizar discriminação indireta, ainda que não haja intenção excludente por parte da instituição (BRASIL, 2015).

No plano constitucional, os ajustes razoáveis decorrem diretamente do princípio da igualdade material, que autoriza — e exige — tratamentos diferenciados sempre que a aplicação uniforme da norma produza desigualdade concreta (BRASIL, 1988). A doutrina constitucional sustenta que a diferenciação juridicamente legítima não viola a isonomia, mas constitui sua concretização quando orientada à superação de desigualdades estruturais (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

No ensino superior, os ajustes razoáveis devem ser compreendidos como meios de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem, e não como concessões excepcionais ou favores institucionais. Eles não alteram os objetivos formativos dos cursos, tampouco reduzem o nível de exigência acadêmica. Ao contrário, visam assegurar que o estudante possa demonstrar seu aprendizado sem ser prejudicado por barreiras alheias ao conteúdo acadêmico.

É fundamental destacar que os ajustes razoáveis não configuram privilégio. A doutrina dos direitos humanos enfatiza que a igualdade material pressupõe respostas diferenciadas para situações desiguais, sob pena de se perpetuar exclusões sob a aparência de neutralidade (PIOVESAN, 2019). Assim, tratar de forma idêntica estudantes que se encontram em condições desiguais pode produzir injustiça, e não equidade.

Também não procede o argumento de que os ajustes razoáveis violariam a autonomia universitária.

A autonomia, assegurada constitucionalmente, não se confunde com liberdade absoluta para adotar práticas excludentes. Ao contrário, deve ser exercida em conformidade com a Constituição e com os direitos fundamentais. A autonomia universitária encontra limites nos princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade e do direito à educação (BRASIL, 1988), de modo que não pode ser invocada para afastar deveres inclusivos.

A doutrina constitucional aponta que a autonomia universitária possui natureza funcional e finalística, devendo ser orientada à realização da função social da universidade. Nesse sentido, ajustes razoáveis não restringem a autonomia, mas qualificam seu exercício, ao alinhar práticas acadêmicas aos compromissos constitucionais com a justiça educacional (SARLET, 2015).

No que se refere aos limites dos ajustes razoáveis, o critério do ônus desproporcional deve ser interpretado de forma restritiva e fundamentada. Não se admite a recusa genérica de ajustes com base em argumentos abstratos, como “falta de estrutura” ou “padronização institucional”. A doutrina e o marco normativo exigem avaliação concreta do caso, considerando:

- a necessidade do ajuste para o exercício do direito;
- a adequação pedagógica da medida;
- a capacidade institucional real de implementá-la;
- a inexistência de alternativa menos gravosa.

No contexto do ensino superior, exemplos de ajustes razoáveis podem incluir:

- flexibilização de prazos quando justificada por barreiras institucionais;
- adaptação de formatos avaliativos;
- previsibilidade e estruturação da comunicação pedagógica;
- organização diferenciada de atividades acadêmicas;
- mediação institucional para compatibilizar exigências pedagógicas e necessidades do estudante.

A recusa imotivada ou automática desses ajustes, sobretudo quando há conhecimento prévio das barreiras enfrentadas pelo estudante, pode configurar omissão institucional e violação do direito fundamental à educação inclusiva.

As orientações do Conselho Nacional de Educação, especialmente o Parecer CNE/CP nº 50/2023 (reanalizado e homologado em 2024), reforçam que os ajustes razoáveis devem ser analisados a partir de critérios pedagógicos e institucionais, e não clínicos, afastando a exigência indevida de laudo médico como condição para sua implementação.

Compreender os ajustes razoáveis como parte integrante da educação inclusiva implica reconhecer que:

- constituem dever jurídico, e não faculdade institucional;

- não configuram privilégio, mas instrumento de igualdade material;
- não comprometem a autonomia universitária;
- não reduzem a qualidade acadêmica;
- exigem análise contextualizada e fundamentada.

Dessa forma, os ajustes razoáveis representam a concretização prática do direito à educação inclusiva, conforme exigido pela Constituição Federal, pela Lei Brasileira de Inclusão, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, reafirmando o compromisso da universidade com a dignidade humana, a justiça educacional e os direitos humanos.

6.4 COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA ACESSÍVEL

A comunicação pedagógica constitui elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem e desempenha papel decisivo na efetivação do direito à educação inclusiva no ensino superior. Quando organizada de forma inacessível, ambígua ou excessivamente implícita, a comunicação transforma-se em barreira pedagógica e institucional, comprometendo a permanência e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista constitucional, a comunicação pedagógica acessível decorre diretamente do direito fundamental à educação, da igualdade material e da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, arts. 1º, III; 205; 206). Garantir acesso ao conhecimento implica assegurar que as informações essenciais ao percurso acadêmico sejam compreensíveis, previsíveis e disponíveis em tempo adequado, sob pena de exclusão indireta.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse entendimento ao estabelecer que a acessibilidade envolve não apenas dimensões arquitetônicas, mas também comunicacionais e atitudinais (BRASIL, 2015). No âmbito educacional, a comunicação acessível é condição para a participação plena e efetiva do estudante, integrando o dever institucional de eliminação de barreiras.

A doutrina dos direitos humanos aplicada à educação destaca que práticas comunicacionais aparentemente neutras podem produzir impactos desiguais, sobretudo quando pressupõem habilidades implícitas de interpretação social, leitura de subentendidos ou decodificação de expectativas não explicitadas (PIOVESAN, 2019). Para estudantes TEA, cuja relação com a linguagem e a interação social pode seguir padrões distintos, a comunicação pedagógica implícita representa obstáculo relevante.

No ensino superior, a comunicação pedagógica acessível envolve, entre outros aspectos:

- explicitação clara de objetivos, conteúdos e critérios avaliativos;

- previsibilidade de prazos, cronogramas e alterações;
- uso de linguagem direta, evitando ambiguidades desnecessárias;
- disponibilização prévia de materiais e orientações;
- coerência entre o que é comunicado oralmente e o que consta em registros formais.

Quando essas práticas não são adotadas, o estudante pode enfrentar dificuldades que não decorrem do conteúdo acadêmico, mas da forma como as informações são transmitidas. Nesses casos, o insucesso acadêmico não revela déficit de aprendizagem, mas falha comunicacional da instituição.

A literatura pedagógica crítica aponta que a universidade historicamente valoriza formas de comunicação altamente implícitas, baseadas em códigos informais e expectativas tácitas, o que tende a excluir estudantes que não dominam essas convenções (SANTOS, 2010). A democratização do ensino superior, portanto, exige revisão das práticas comunicacionais, tornando-as mais transparentes e acessíveis.

No caso de estudantes TEA, barreiras comunicacionais frequentes incluem:

- instruções vagas ou contraditórias;
- mudanças não comunicadas de critérios ou prazos;
- dependência excessiva de comunicação oral improvisada;
- ausência de registros escritos claros;
- expectativa de leitura de sinais sociais não verbalizados.

A doutrina constitucional sustenta que a atuação estatal orientada pelos direitos fundamentais deve ser previsível, transparente e fundamentada, de modo a permitir que os sujeitos organizem suas condutas e exerçam seus direitos de forma plena (SARLET, 2015). No ensino superior, isso se traduz no dever de comunicação pedagógica clara, consistente e acessível.

Importa destacar que a comunicação pedagógica acessível não reduz a complexidade do conhecimento, nem empobrece o debate acadêmico. Ao contrário, ela qualifica o processo educativo, ao permitir que todos os estudantes compreendam as regras do jogo acadêmico e concentrem seus esforços na aprendizagem do conteúdo, e não na decodificação de expectativas ocultas.

Do ponto de vista dos ajustes razoáveis, a comunicação acessível configura medida de baixo custo institucional e alto impacto pedagógico, sendo incompatível com alegações genéricas de ônus desproporcional. A recusa em tornar a comunicação acessível, quando identificada como barreira, pode configurar violação do dever institucional de inclusão.

Por isso, assegurar comunicação pedagógica acessível implica reconhecer que:

- a comunicação é parte integrante do direito à educação;
- barreiras comunicacionais produzem exclusão indireta;
- a clareza e a previsibilidade são exigências jurídicas e pedagógicas;

- a responsabilidade pela acessibilidade comunicacional é institucional;
- a inclusão passa pela revisão de práticas comunicativas naturalizadas.

Assim, a comunicação pedagógica acessível deve ser compreendida como condição essencial da educação inclusiva no ensino superior, reafirmando o compromisso da universidade com a igualdade material, a dignidade da pessoa humana e a efetividade dos direitos fundamentais.

6.5 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E PREVISIBILIDADE

O planejamento pedagógico e a previsibilidade das atividades acadêmicas constituem elementos centrais do direito à educação inclusiva, especialmente no ensino superior. A ausência de planejamento claro, a improvisação constante e as mudanças não comunicadas de cronogramas, critérios ou métodos configuram barreiras pedagógicas relevantes, capazes de gerar sofrimento acadêmico, insegurança e exclusão indireta de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista constitucional, o dever de planejamento decorre diretamente do direito fundamental à educação, da igualdade material e da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, arts. 1º, III; 205; 206). A igualdade de condições para a permanência no ensino superior exige que os estudantes possam antecipar, compreender e organizar suas rotinas acadêmicas, o que pressupõe previsibilidade institucional mínima.

A doutrina constitucional sustenta que a atuação estatal orientada por direitos fundamentais deve ser previsível, transparente e racional, permitindo que os sujeitos ajustem suas condutas de forma segura (SARLET, 2015). No contexto universitário, isso se traduz na obrigação de estruturar o processo pedagógico de modo claro, evitando surpresas constantes que comprometem a participação plena dos estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse dever ao exigir a eliminação de barreiras pedagógicas e organizacionais. A imprevisibilidade excessiva, quando afeta desproporcionalmente estudantes com deficiência, deve ser compreendida como barreira institucional, incompatível com o modelo social da deficiência adotado pelo ordenamento jurídico brasileiro (BRASIL, 2015).

Do ponto de vista pedagógico, o planejamento não se limita à elaboração formal de planos de ensino, mas envolve a coerência entre objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e cronogramas. A literatura educacional aponta que práticas pedagógicas baseadas em improvisação contínua tendem a privilegiar estudantes com maior capacidade de adaptação imediata, produzindo exclusão daqueles que necessitam de estrutura e previsibilidade para organizar seus processos de aprendizagem.

No caso de estudantes TEA, a previsibilidade desempenha papel ainda mais relevante. A organização antecipada do percurso acadêmico permite:

- redução da ansiedade associada à incerteza;
- melhor gestão do tempo e da energia cognitiva;
- compreensão clara das expectativas acadêmicas;
- participação mais efetiva nas atividades propostas.

A ausência desses elementos pode resultar em sobrecarga cognitiva, dificuldades de organização e sofrimento acadêmico que não decorrem do conteúdo, mas da forma como o curso é conduzido.

A doutrina dos direitos humanos aplicada à educação enfatiza que a igualdade material exige condições institucionais que tornem o direito exercitável, e não apenas formalmente reconhecido (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, isso implica reconhecer que planejamento pedagógico e previsibilidade não são escolhas metodológicas individuais, mas deveres institucionais relacionados à permanência e à aprendizagem.

Exemplos de práticas que violam esse dever incluem:

- alterações frequentes de datas de provas sem aviso prévio adequado;
- mudança de critérios avaliativos ao longo do semestre;
- ausência de cronograma detalhado de atividades;
- dependência excessiva de orientações informais e orais;
- falta de coerência entre o plano de ensino e a prática pedagógica.

Essas práticas, quando reiteradas, fragilizam a segurança pedagógica e podem contribuir para reprovações, evasão silenciosa e conflitos acadêmicos, revelando falhas institucionais na organização do ensino.

Importa destacar que planejamento e previsibilidade não engessam a prática docente, nem impedem ajustes ao longo do semestre. Ao contrário, qualificam a autonomia pedagógica, ao permitir que eventuais mudanças sejam justificadas, comunicadas e negociadas, respeitando o direito dos estudantes à informação e à organização de sua vida acadêmica.

A crítica contemporânea à universidade aponta que instituições que valorizam a improvisação como sinal de liberdade acadêmica frequentemente naturalizam práticas excludentes, sobretudo em contextos de maior diversidade estudantil (SANTOS, 2010). A democratização do ensino superior exige, portanto, profissionalização das práticas pedagógicas, sem prejuízo da liberdade de cátedra.

Reconhecer o planejamento pedagógico e a previsibilidade como dimensões do direito à educação inclusiva implica afirmar que:

- a previsibilidade é condição para a permanência e a aprendizagem;
- a imprevisibilidade pode configurar barreira pedagógica;
- o planejamento é dever jurídico-pedagógico institucional;

- mudanças são possíveis, mas devem ser comunicadas e fundamentadas;
- a inclusão exige organização, e não improvisação constante.

Assim, o planejamento pedagógico acessível e previsível não reduz a qualidade acadêmica, mas a fortalece, ao alinhar rigor formativo, justiça educacional e compromisso constitucional com a igualdade material e a dignidade da pessoa humana.

6.6 FORMAÇÃO DOCENTE E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA

A efetivação do direito à educação inclusiva no ensino superior não se realiza apenas por meio de normas, políticas ou estruturas administrativas, mas depende, de modo decisivo, da atuação pedagógica dos docentes. Nesse contexto, a formação docente contínua e a assunção consciente da responsabilidade pedagógica constituem dimensões centrais da inclusão, especialmente no que se refere à garantia de aprendizagem, permanência e dignidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista constitucional, a responsabilidade pedagógica decorre diretamente do direito fundamental à educação e do princípio da igualdade material (BRASIL, 1988, arts. 205 e 206). A igualdade de condições para a permanência no ensino superior exige que a prática docente esteja preparada para lidar com a diversidade de sujeitos e modos de aprender, afastando a concepção de que o ensino superior se destina apenas àqueles que se ajustam espontaneamente a padrões pedagógicos tradicionais.

A doutrina constitucional reconhece que os direitos fundamentais sociais impõem deveres positivos de atuação, inclusive no plano pedagógico. A omissão, a negligência ou a resistência injustificada à adaptação de práticas docentes podem configurar proteção insuficiente do direito à educação, sobretudo quando produzem exclusão indireta de grupos vulnerabilizados (SARLET, 2015). A prática pedagógica, portanto, não é neutra: ela pode tanto viabilizar quanto inviabilizar o exercício de direitos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação deve ocorrer em sistema inclusivo, com eliminação de barreiras e oferta de apoios adequados. Embora a responsabilidade pela inclusão seja institucional, é na prática pedagógica cotidiana que essas diretrizes se concretizam ou se frustram. Nesse sentido, não se pode exigir atuação pedagógica inclusiva sem assegurar condições institucionais adequadas para sua realização.

6.6.1 O dever institucional de formação continuada

A formação docente em educação inclusiva não pode ser tratada como responsabilidade individual isolada do professor, nem como iniciativa voluntária ou excepcional. Trata-se de dever jurídico da instituição de ensino superior, diretamente vinculado à efetivação do direito fundamental à educação.

A Constituição Federal impõe às instituições públicas o dever de organizar seus serviços de modo a garantir a realização dos direitos fundamentais. No campo educacional, isso inclui a qualificação

permanente de seus quadros docentes, especialmente diante da ampliação do acesso e da diversidade do corpo discente. A ausência de políticas institucionais de formação continuada pode configurar falha estrutural, incompatível com o princípio da eficiência administrativa e com o dever de proteção dos direitos fundamentais (BRASIL, 1988; SARLET, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão reforça esse dever ao exigir a eliminação de barreiras e a promoção de práticas inclusivas, o que pressupõe capacitação adequada dos profissionais da educação (BRASIL, 2015). Não se trata de exigir especialização clínica ou formação médica dos docentes, mas de assegurar formação pedagógica, institucional e ética voltada à diversidade, à acessibilidade e aos direitos humanos.

A doutrina dos direitos humanos aplicada à educação enfatiza que a igualdade material exige políticas institucionais estruturadas, e não apenas a boa vontade individual dos agentes públicos (PIOVESAN, 2019). Exigir práticas inclusivas sem oferecer formação adequada desloca indevidamente a responsabilidade da instituição para o docente, produzindo insegurança, resistência e conflitos desnecessários.

Assim, constitui dever da universidade:

- ofertar cursos de formação continuada sobre educação inclusiva;
- promover capacitações periódicas sobre ajustes razoáveis, avaliação inclusiva e comunicação acessível;
- garantir espaços de reflexão pedagógica coletiva, e não apenas treinamentos pontuais;
- articular formação docente com núcleos de acessibilidade e coordenações pedagógicas;
- reconhecer a formação inclusiva como parte da política institucional de desenvolvimento docente.

6.6.2 Formação docente, autonomia universitária e qualidade acadêmica

A oferta institucional de formação continuada não viola a autonomia universitária, nem a liberdade de cátedra. Ao contrário, qualifica seu exercício. A autonomia universitária possui natureza funcional e deve ser interpretada em consonância com a função social da universidade e com os direitos fundamentais, não podendo ser utilizada como escudo para práticas excludentes ou para a recusa à qualificação pedagógica (BRASIL, 1988).

A literatura educacional crítica destaca que ensinar no ensino superior envolve não apenas domínio do conteúdo científico, mas responsabilidade pedagógica diante da diversidade. Paulo Freire sustenta que o exercício docente exige reflexão crítica permanente sobre a prática, abertura ao diálogo e compromisso ético com os sujeitos da aprendizagem (FREIRE, 1996). A formação continuada, nesse sentido, não restringe a autonomia docente, mas fortalece a prática pedagógica consciente e responsável.

A crítica contemporânea à universidade aponta que a ampliação do acesso, sem investimento correspondente na formação pedagógica dos docentes, tende a gerar sofrimento acadêmico, conflitos e exclusão simbólica, sobretudo de estudantes que não se enquadram nos padrões tradicionais de aprendizagem (SANTOS, 2010). A formação docente contínua é, portanto, condição para que a democratização do ensino superior se traduza em permanência qualificada.

RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS E FLUXOS DE ATUAÇÃO

A efetivação do direito à educação inclusiva no ensino superior não se esgota na formulação de princípios pedagógicos ou no reconhecimento formal de direitos. Ela exige, de forma concreta, a definição clara de responsabilidades institucionais e a organização de fluxos de atuação acessíveis, previsíveis e articulados, capazes de transformar direitos em práticas efetivas no cotidiano universitário.

No Estado Democrático de Direito, os direitos fundamentais sociais — entre eles o direito à educação — impõem deveres positivos de organização ao poder público e às instituições educacionais. A ausência de fluxos claros, a fragmentação de responsabilidades ou a improvisação institucional podem converter direitos formalmente reconhecidos em promessas vazias, produzindo exclusão indireta, sofrimento acadêmico e evasão silenciosa.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, art. 205), devendo ser garantida em igualdade de condições para o acesso e a permanência (art. 206, I). Esses comandos não se dirigem apenas ao legislador, mas também às instituições públicas de ensino, que devem estruturar seus processos administrativos, pedagógicos e decisórios de modo compatível com a dignidade da pessoa humana e a igualdade material.

A doutrina constitucional sustenta que a eficácia dos direitos fundamentais depende de arranjos institucionais adequados, sendo a omissão organizacional uma das formas mais recorrentes — e invisíveis — de violação de direitos (SARLET, 2015). No ensino superior, isso se manifesta quando estudantes com TEA enfrentam dificuldades sem saber:

- a quem recorrer;
- quais setores são responsáveis;
- quais procedimentos existem;
- quais prazos e critérios são adotados.

Nessas situações, a exclusão não decorre de um ato explícito, mas da desorganização institucional, que transfere ao estudante o ônus de articular soluções individuais para problemas estruturais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse dever ao estabelecer que a inclusão exige eliminação de barreiras e atuação coordenada dos diversos setores institucionais. A acessibilidade, nesse marco, não é atributo isolado de um setor específico, mas responsabilidade transversal da instituição.

Do ponto de vista dos direitos humanos, a igualdade material exige respostas institucionais claras, integradas e previsíveis, capazes de enfrentar desigualdades concretas e estruturalmente produzidas (PIOVESAN, 2019). Isso significa que não basta reconhecer direitos: é necessário organizar fluxos que permitam seu exercício real, com segurança jurídica e pedagógica.

Nesta Parte III, o manual tem como objetivo:

- explicitar as responsabilidades institucionais no atendimento a estudantes com TEA;
- diferenciar atribuições de docentes, coordenações, núcleos de acessibilidade e gestão;
- apresentar fluxos de atuação recomendados, evitando improvisação e sobrecarga individual;
- fortalecer uma cultura institucional de corresponsabilidade e prevenção de conflitos.

Trata-se de afirmar que a inclusão não é resultado de esforços heroicos individuais, mas de instituições organizadas, comprometidas e juridicamente orientadas.

7 RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no ensino superior não é resultado da iniciativa individual de docentes, técnicos ou estudantes, mas expressão direta da responsabilidade institucional da universidade enquanto organização pública comprometida com a efetivação dos direitos fundamentais. No Estado Democrático de Direito, a inclusão constitui dever jurídico da instituição, e não política opcional, ação voluntária ou resposta excepcional a demandas pontuais.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, art. 205), devendo ser assegurada em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I). Esses comandos vinculam diretamente as instituições públicas de ensino superior, que devem organizar sua estrutura administrativa, pedagógica e normativa de modo compatível com a diversidade do corpo discente.

Do ponto de vista doutrinário, os direitos fundamentais sociais impõem deveres positivos de organização, exigindo do poder público a criação de condições institucionais que tornem os direitos exercitáveis na prática (SILVA, 2014). Assim, quando a universidade não estrutura políticas, fluxos e responsabilidades claras para a educação inclusiva, não há mera lacuna administrativa, mas potencial violação constitucional por omissão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça essa compreensão ao adotar o modelo social da deficiência e estabelecer que a participação plena e efetiva depende da eliminação de barreiras e da atuação coordenada das instituições educacionais. Nesse marco normativo, a deficiência não é tratada como atributo individual, mas como resultado da interação entre impedimentos e barreiras institucionais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais (BRASIL, 2015).

Desse modo, a responsabilidade pela inclusão não pode ser deslocada para o estudante, nem fragmentada entre setores sem coordenação. A ausência de definição clara de responsabilidades tende a produzir:

- sobrecarga individual de docentes e técnicos;

- respostas improvisadas e desiguais;
- insegurança jurídica e pedagógica;
- sofrimento acadêmico e evasão silenciosa.

A doutrina constitucional contemporânea enfatiza que a eficácia dos direitos fundamentais depende de arranjos institucionais estáveis, previsíveis e articulados, sendo a desorganização uma das formas mais recorrentes de exclusão indireta (SARLET, 2015). No ensino superior, isso significa que direitos sem fluxos institucionais claros não se realizam.

Sob a perspectiva dos direitos humanos, a igualdade material exige respostas institucionais diferenciadas, capazes de enfrentar desigualdades concretas e estruturalmente produzidas (PIOVESAN, 2019). Assim, a universidade deve assumir responsabilidade ativa na identificação de barreiras, na organização de apoios e na prevenção de conflitos, em vez de atuar apenas de forma reativa.

7.1 DEVERES INSTITUCIONAIS MÍNIMOS

À luz do ordenamento jurídico vigente, constituem deveres institucionais mínimos na educação inclusiva:

- normatizar a política institucional de inclusão, com diretrizes claras e acessíveis;
- definir responsabilidades entre docentes, coordenações, núcleos de acessibilidade e gestão;
- organizar fluxos institucionais previsíveis, evitando improvisação;
- assegurar formação continuada de docentes e técnicos em educação inclusiva;
- garantir canais formais de escuta, mediação e acompanhamento;
- prevenir práticas discriminatórias, inclusive indiretas;
- monitorar trajetórias acadêmicas, com foco na permanência.

Esses deveres não dependem de provocação individual do estudante. Ao contrário, integram o dever institucional de proteção dos direitos fundamentais, especialmente quando se trata de grupos historicamente vulnerabilizados.

7.2 INCLUSÃO COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL PERMANENTE

A educação inclusiva não pode ser tratada como política episódica, dependente de projetos temporários, pessoas específicas ou contextos excepcionais. A literatura crítica sobre a universidade aponta que instituições que ampliam o acesso sem revisar suas estruturas internas tendem a produzir inclusão apenas formal, marcada por exclusão simbólica e institucional (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, a responsabilidade institucional exige:

- continuidade das políticas inclusivas;

- integração da inclusão ao planejamento estratégico da universidade;
- alocação de recursos humanos e materiais;
- avaliação periódica das práticas adotadas.

A autonomia universitária, por sua vez, não afasta esses deveres. Ao contrário, deve ser exercida em consonância com a Constituição e com os direitos fundamentais, orientando-se pela função social da universidade. A autonomia não autoriza a recusa à inclusão, nem a manutenção de práticas exclucentes sob o argumento de liberdade acadêmica.

7.3 PAPEL DAS COORDENAÇÕES DE CURSO E DEVER PEDAGÓGICO DE TODO DOCENTE

As coordenações de curso ocupam posição estratégica na efetivação da educação inclusiva no ensino superior. Situadas no ponto de articulação entre estudantes, docentes e instâncias administrativas, exercem função decisiva na mediação pedagógica, na organização acadêmica e na operacionalização concreta dos direitos educacionais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Entretanto, é fundamental afirmar, desde logo, que a responsabilidade pela educação inclusiva não se concentra exclusivamente nas coordenações. Ela é institucional e transversal, recaindo também sobre todo docente do magistério superior, no exercício de suas atividades de ensino, avaliação, orientação e interação pedagógica.

7.3.1 Coordenação de curso como instância de mediação pedagógica

Do ponto de vista constitucional, a atuação das coordenações integra o dever institucional de assegurar igualdade de condições para o acesso e a permanência (BRASIL, 1988, art. 206, I). As coordenações atuam como instâncias intermediárias de implementação do direito à educação, traduzindo normas gerais em práticas acadêmicas concretas (SARLET, 2015).

No caso de estudantes TEA, a coordenação exerce papel essencial de mediação institucional, especialmente para:

- evitar negociações individuais isoladas entre estudante e docente;
- assegurar tratamento isonômico e previsível;
- articular respostas pedagógicas com base no modelo social da deficiência;
- prevenir conflitos e exclusão indireta.

7.3.2 O dever pedagógico de todo docente

A educação inclusiva não se realiza apenas por decisões administrativas ou orientações das coordenações. Ela se concretiza, sobretudo, na prática cotidiana de cada docente, que possui dever jurídico-

pedagógico direto na garantia do direito à aprendizagem e à permanência.

O dever pedagógico de todo docente decorre:

- do direito fundamental à educação (CF/88, art. 205);
- do princípio da igualdade material (art. 206, I);
- da adoção do modelo social da deficiência pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Assim, todo docente possui o dever de:

- planejar suas atividades de forma acessível e previsível;
- adotar comunicação pedagógica clara;
- avaliar de modo coerente e transparente;
- colaborar com ajustes razoáveis, quando identificadas barreiras;
- atuar de forma não discriminatória, inclusive evitando discriminação indireta.

A doutrina dos direitos humanos ressalta que práticas aparentemente neutras podem produzir impactos desiguais quando ignoram diferenças concretas entre os sujeitos (PIOVESAN, 2019). Nesse sentido, a atuação docente é espaço privilegiado tanto de promoção quanto de violação de direitos, ainda que sem intenção discriminatória.

7.3.3 Articulação entre coordenação e docentes

A coordenação de curso não substitui a autonomia docente, mas orienta seu exercício à luz dos direitos fundamentais e das diretrizes institucionais. A autonomia pedagógica não autoriza práticas excludentes, nem a recusa injustificada a ajustes razoáveis, devendo ser exercida em consonância com a função social da universidade.

Compete à coordenação:

- orientar docentes quanto às diretrizes institucionais de inclusão;
- mediar conflitos pedagógicos;
- articular apoio com núcleos de acessibilidade;
- garantir coerência entre PPC, planos de ensino e práticas pedagógicas.

Compete ao docente:

- aplicar essas diretrizes na prática cotidiana;
- dialogar com a coordenação diante de dificuldades;
- evitar soluções improvisadas ou individualizantes;
- reconhecer o estudante TEA como sujeito de direitos.

7.3.4 Organização acadêmica e corresponsabilidade

A organização acadêmica inclusiva constitui eixo central da efetivação do direito à educação no ensino superior e pressupõe a atuação corresponsável de todos os atores institucionais envolvidos no processo formativo. Coordenações de curso, docentes, núcleos de acessibilidade, secretarias acadêmicas e gestão universitária não atuam de forma estanque, mas como partes de uma mesma engrenagem institucional, cujo funcionamento adequado é condição para a permanência e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista constitucional, a corresponsabilidade institucional decorre do dever estatal de garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência na educação (BRASIL, 1988, art. 206, I). Esse dever não se satisfaz com a mera abertura de vagas ou com a formalização da matrícula, exigindo a organização contínua do percurso acadêmico, de modo a torná-lo efetivamente acessível.

A doutrina constitucional enfatiza que os direitos fundamentais sociais impõem deveres positivos de coordenação e organização, sendo insuficiente a atuação fragmentada ou reativa das instituições públicas (SARLET, 2015). No ensino superior, a desarticulação entre setores e agentes tende a produzir respostas contraditórias, insegurança pedagógica e transferência indevida de responsabilidades para o estudante.

Nesse contexto, a organização acadêmica inclusiva exige:

- definição clara de papéis institucionais;
- fluxos de comunicação entre docentes e coordenação;
- articulação permanente com núcleos de acessibilidade;
- registro institucional das medidas adotadas;
- acompanhamento pedagógico sistemático.

Quando esses elementos não estão presentes, o estudante com TEA frequentemente se vê obrigado a negociar individualmente suas condições de aprendizagem com cada docente, enfrentando respostas desiguais e, por vezes, conflitantes. Essa dinâmica contraria o modelo social da deficiência, pois desloca para o indivíduo a responsabilidade de superar barreiras que são institucionais.

A literatura crítica sobre a universidade aponta que a fragmentação da organização acadêmica é uma das principais fontes de exclusão simbólica no ensino superior, especialmente em contextos de maior diversidade estudantil (SANTOS, 2010). A ausência de corresponsabilidade institucional transforma a inclusão em experiência precária, dependente da sensibilidade individual de determinados agentes, e não em política pública estruturada.

A corresponsabilidade implica reconhecer que:

- o docente responde pela condução pedagógica do componente curricular;
- a coordenação responde pela articulação pedagógica do curso;

- os núcleos de acessibilidade respondem pelo apoio técnico e orientador;
- a gestão responde pela normatização, recursos e políticas institucionais.

Nenhuma dessas instâncias, isoladamente, é capaz de garantir a inclusão. A efetividade do direito à educação depende da atuação integrada, orientada por princípios comuns e fluxos claros.

Sob a perspectiva dos direitos humanos, a igualdade material exige respostas institucionais diferenciadas e coordenadas, capazes de enfrentar desigualdades concretas e estruturais (PIOVESAN, 2019). Assim, a organização acadêmica inclusiva não pode ser improvisada nem episódica, devendo integrar o planejamento acadêmico regular da universidade.

Exemplos de falhas de corresponsabilidade incluem:

- docentes que negam ajustes razoáveis por ausência de orientação institucional;
- coordenações que não acompanham situações recorrentes de reprovação;
- núcleos de acessibilidade acionados apenas em situações-limite;
- estudantes encaminhados de um setor a outro sem solução efetiva.

Essas práticas produzem desgaste institucional, sofrimento acadêmico e risco de evasão, além de potencializar conflitos e judicialização.

Por outro lado, práticas de corresponsabilidade incluem:

- reuniões pedagógicas com foco na inclusão;
- definição conjunta de estratégias de acompanhamento;
- comunicação clara entre coordenação e docentes;
- registro e monitoramento das medidas adotadas;
- avaliação periódica da eficácia das ações.

Importa destacar que a corresponsabilidade não elimina a autonomia docente, mas orienta seu exercício à luz dos direitos fundamentais e do projeto pedagógico do curso. A autonomia, como princípio constitucional, deve ser exercida de forma responsável e comprometida com a função social da universidade, não podendo justificar práticas exclucentes ou omissões institucionais.

7.3.5 Limites e responsabilidades

A delimitação clara de limites e responsabilidades constitui elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior. A ausência dessa definição tende a gerar confusão institucional, transferência indevida de encargos e insegurança jurídica, afetando diretamente a permanência e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em primeiro lugar, é necessário afirmar que o docente não atua isoladamente, mas como integrante de uma instituição pública submetida à Constituição, às leis e às políticas educacionais. Embora possua

autonomia didático-pedagógica, essa autonomia não é absoluta, devendo ser exercida em consonância com os direitos fundamentais dos estudantes e com as diretrizes institucionais de inclusão. A doutrina constitucional sustenta que a autonomia funcional dos agentes públicos encontra limites nos direitos fundamentais e na finalidade pública da atuação estatal (SARLET, 2015). Assim, práticas pedagógicas que desconsiderem barreiras ou neguem ajustes razoáveis podem configurar violação indireta do direito à educação, ainda que não haja intenção discriminatória.

Em segundo lugar, é igualmente importante reconhecer que a coordenação de curso não decide sozinha, nem substitui as instâncias superiores de gestão. Sua função é articular políticas institucionais, mediar conflitos pedagógicos e assegurar coerência entre o projeto pedagógico do curso, as práticas docentes e os direitos dos estudantes. A coordenação atua como instância intermediária de implementação, traduzindo normas gerais em orientações acadêmicas concretas, mas sempre em diálogo com núcleos de acessibilidade, direções acadêmicas e pró-reitorias. A concentração decisória isolada fragiliza a segurança institucional e compromete a isonomia no tratamento das demandas.

Outro ponto central diz respeito ao reconhecimento de que os direitos educacionais não dependem da apresentação de laudo médico. O ordenamento jurídico brasileiro adota o modelo social da deficiência, segundo o qual a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras institucionais, e não exclusivamente de diagnósticos clínicos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) orienta a atuação educacional pela eliminação de barreiras e pela adoção de critérios pedagógicos, afastando a medicalização indevida do processo educativo. O Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalizado e homologado em 2024, reforça esse entendimento ao afirmar que o atendimento educacional possui natureza pedagógica, e não clínica. Exigir laudo como condição prévia para o reconhecimento de direitos educacionais pode configurar prática excludente e discriminação indireta.

Por fim, é fundamental reafirmar que a inclusão não é favor, concessão ou benevolência institucional, mas dever jurídico imposto pela Constituição e pela legislação infraconstitucional. A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, devendo ser garantida em igualdade de condições para o acesso e a permanência (BRASIL, 1988, arts. 205 e 206, I). A doutrina dos direitos humanos enfatiza que tratar a inclusão como favor reforça relações assimétricas de poder e enfraquece a cidadania, ao substituir direitos por concessões discricionárias (PIOVESAN, 2019).

Compreender a inclusão como dever jurídico implica reconhecer que:

- a atuação docente deve respeitar os direitos fundamentais dos estudantes;
- a coordenação deve articular e orientar, e não decidir isoladamente;
- a instituição deve organizar fluxos e políticas inclusivas;
- o estudante não precisa “provar” sua condição para acessar direitos;

- a igualdade material exige respostas institucionais diferenciadas.

A literatura crítica sobre a universidade alerta que a naturalização da inclusão como exceção ou favor contribui para a exclusão simbólica, o sofrimento acadêmico e a evasão silenciosa, especialmente entre estudantes que já enfrentam múltiplas barreiras (SANTOS, 2010). Superar essa lógica exige clareza institucional, compromisso jurídico e responsabilização compartilhada.

7.4 PAPEL DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

Os núcleos de acessibilidade constituem instâncias estratégicas na efetivação da educação inclusiva no ensino superior. Sua função principal é orientar, apoiar e articular ações institucionais voltadas à eliminação de barreiras e à promoção da participação plena de estudantes com deficiência, inclusive aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista jurídico-constitucional, os núcleos de acessibilidade materializam o dever institucional de proteção dos direitos fundamentais, especialmente do direito à educação em igualdade de condições (BRASIL, 1988, arts. 205 e 206, I). Eles não existem para “conceder favores” ou “autorizar exceções”, mas para assegurar que a instituição cumpra suas obrigações legais e constitucionais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação deve ocorrer em sistema inclusivo, com eliminação de barreiras e oferta de apoios adequados. Nesse marco, os núcleos de acessibilidade atuam como estruturas institucionais especializadas, responsáveis por apoiar a universidade na identificação de barreiras e na construção de respostas pedagógicas e organizacionais compatíveis com o modelo social da deficiência.

7.4.1 Função técnica, orientadora e articuladora

Os núcleos de acessibilidade não substituem docentes, coordenações ou direções acadêmicas, nem assumem sozinhos a responsabilidade pela inclusão. Sua função é técnica e orientadora, voltada à construção de soluções institucionais consistentes e juridicamente fundamentadas.

Entre suas atribuições centrais, destacam-se:

- orientar docentes e coordenações quanto à adoção de ajustes razoáveis;
- apoiar a identificação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais;
- subsidiar decisões com base em critérios pedagógicos e de direitos humanos;
- articular ações entre diferentes setores da universidade;
- promover formação e sensibilização institucional.

A doutrina constitucional enfatiza que a efetividade dos direitos fundamentais exige instâncias especializadas de apoio, capazes de orientar a atuação dos demais agentes públicos e evitar respostas

improvisadas ou contraditórias (SARLET, 2015).

7.4.2 Avaliação educacional (não clínica)

Um aspecto central da atuação dos núcleos de acessibilidade diz respeito à avaliação das necessidades educacionais dos estudantes. Essa avaliação possui natureza pedagógica e institucional, e não clínica.

Conforme o modelo social da deficiência adotado pela legislação brasileira, a análise deve concentrar-se:

- nas barreiras existentes no ambiente universitário;
- nas demandas pedagógicas concretas do estudante;
- nas estratégias institucionais possíveis para garantir aprendizagem e permanência.

O Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalisado e homologado em 2024, reforça que o atendimento educacional não se subordina à apresentação de laudo médico, devendo basear-se no diálogo com o estudante, na observação do contexto acadêmico e em critérios pedagógicos. Os núcleos de acessibilidade, portanto, não atuam como instâncias de validação médica, nem condicionam direitos a diagnósticos clínicos.

7.4.3 Articulação com coordenações e docentes

A atuação dos núcleos de acessibilidade deve ocorrer em estreita articulação com coordenações de curso e docentes, evitando tanto a centralização excessiva quanto a dispersão de responsabilidades.

Essa articulação é fundamental para:

- garantir coerência entre ajustes adotados em diferentes componentes curriculares;
- evitar tratamento desigual entre estudantes;
- assegurar previsibilidade institucional;
- apoiar docentes na implementação de práticas inclusivas.

A literatura crítica sobre a universidade aponta que a ausência de articulação entre setores especializados e a estrutura acadêmica regular tende a transformar a inclusão em prática periférica, fragilizando sua sustentabilidade institucional (SANTOS, 2010).

7.4.4 Limites da atuação dos núcleos de acessibilidade

É essencial delimitar claramente os limites da atuação dos núcleos de acessibilidade, a fim de evitar expectativas indevidas e sobrecarga institucional. Os núcleos:

- não substituem o dever pedagógico do docente;

- não decidem isoladamente sobre políticas institucionais amplas;
- não medicalizam o processo educativo;
- não assumem a função de “resolver” todos os conflitos acadêmicos;
- não condicionam direitos educacionais à apresentação de laudos.

Sua atuação deve ser compreendida como apoio técnico qualificado, integrado a uma política institucional mais ampla de inclusão e corresponsabilidade.

7.4.5 Núcleos de acessibilidade e cultura institucional inclusiva

Para além do atendimento individualizado, os núcleos de acessibilidade desempenham papel relevante na transformação da cultura institucional. Isso envolve:

- produção de orientações e materiais institucionais;
- participação na elaboração de normas e fluxos internos;
- promoção de formação continuada;
- monitoramento de práticas e identificação de gargalos institucionais.

A doutrina dos direitos humanos ressalta que a igualdade material exige mudanças estruturais, e não apenas respostas pontuais a casos individuais (PIOVESAN, 2019). Nesse sentido, os núcleos de acessibilidade contribuem para deslocar a inclusão do plano da exceção para o da política institucional permanente.

7.5 PAPEL DA GESTÃO SUPERIOR E LIMITES DAS DIREÇÕES ACADÊMICAS

A efetivação da educação inclusiva no ensino superior exige a clara distinção entre as atribuições das direções acadêmicas e o papel estratégico e indelegável da gestão superior da instituição. Embora as direções desempenhem função relevante na mediação acadêmica e na implementação de políticas institucionais, não lhes compete, isoladamente, a formulação, a normatização nem o financiamento estrutural das políticas de inclusão.

Do ponto de vista constitucional, o dever de garantir o direito à educação em igualdade de condições recai primordialmente sobre a instituição, representada por sua gestão superior — reitoria, pró-reitorias e instâncias centrais de governança (BRASIL, 1988, arts. 205 e 206). A fragmentação dessa responsabilidade, com a transferência indevida de encargos às direções acadêmicas, compromete a eficácia dos direitos fundamentais e produz insegurança institucional.

A doutrina constitucional e administrativa sustenta que os direitos sociais exigem políticas públicas estruturadas, com definição clara de competências, alocação de recursos e coordenação central (SARLET, 2015). No ensino superior, isso significa reconhecer que direções acadêmicas não dispõem, em regra, de

autonomia normativa, orçamentária ou de pessoal suficiente para assegurar, por si mesmas, a efetividade da educação inclusiva.

7.5.1 Limites institucionais das direções acadêmicas

A definição dos limites institucionais das direções acadêmicas é condição essencial para a segurança jurídica, a efetividade das políticas de inclusão e a correta distribuição de responsabilidades no ensino superior. Reconhecer esses limites não fragiliza a atuação das direções; ao contrário, protege-as contra a sobrecarga indevida e contra a imputação de responsabilidades que extrapolam sua competência legal e administrativa.

Do ponto de vista do direito administrativo e constitucional, as direções acadêmicas não constituem o centro decisório máximo da instituição, mas órgãos de execução e articulação, inseridos em uma estrutura hierarquizada e funcionalmente distribuída. A Constituição Federal, ao assegurar a autonomia universitária (BRASIL, 1988, art. 207), não elimina a necessidade de organização interna com repartição de competências, tampouco autoriza a descentralização desordenada de deveres institucionais.

A doutrina administrativa sustenta que a atuação legítima dos órgãos públicos depende da competência legalmente atribuída, sendo vedado ao agente público agir fora dos limites institucionais estabelecidos, ainda que com finalidade legítima (BANDEIRA DE MELLO, 2018). Nesse sentido, exigir que direções acadêmicas solucionem, isoladamente, problemas estruturais da educação inclusiva configura distorção do modelo administrativo, além de gerar insegurança institucional.

7.5.1.1 Limites normativos e decisórios

As direções acadêmicas:

- não possuem competência normativa geral para editar políticas institucionais vinculantes;
- não podem criar obrigações estruturais para outros órgãos da universidade;
- não definem, de forma autônoma, critérios institucionais amplos de inclusão;
- não detêm poder decisório final sobre políticas de pessoal, orçamento ou estrutura.

Essas competências, em geral, são próprias da gestão superior (reitoria, pró-reitorias, conselhos superiores), que detém legitimidade institucional e respaldo jurídico para formular políticas permanentes. A ausência dessa distinção pode levar à adoção de soluções fragmentadas, contraditórias e juridicamente frágeis.

7.5.1.2 Limites orçamentários e de recursos

Outro limite relevante diz respeito à ausência de autonomia orçamentária plena das direções

acadêmicas. A efetivação da educação inclusiva exige recursos humanos, financeiros e estruturais, cuja alocação não se encontra sob controle direto das direções.

A doutrina dos direitos fundamentais reconhece que a concretização de direitos sociais depende de decisões estruturais de alocação de recursos, que devem ser tomadas nos níveis centrais de gestão (SARLET, 2015). Transferir às direções acadêmicas a responsabilidade por suprir carências estruturais — como equipe especializada, formação continuada ou adequações institucionais — configura falha de governança, além de inviabilizar respostas consistentes.

7.5.1.3 Limites funcionais e de pessoal

As direções acadêmicas tampouco possuem autonomia para:

- criar cargos ou funções;
- definir perfis profissionais;
- designar equipes especializadas permanentes;
- estabelecer políticas institucionais de capacitação.

Essas atribuições pertencem à gestão superior, no âmbito das políticas de pessoal e desenvolvimento institucional. A literatura crítica sobre a universidade aponta que a atribuição de responsabilidades sem os meios correspondentes produz desgaste institucional e personalização de políticas públicas, fragilizando sua continuidade (SANTOS, 2010).

7.5.1.4 Riscos da responsabilização indevida das direções

A responsabilização indevida das direções acadêmicas por falhas estruturais da política de inclusão pode gerar:

- respostas improvisadas e desiguais entre unidades;
- decisões contraditórias dentro da mesma instituição;
- insegurança jurídica para docentes e estudantes;
- judicialização desnecessária;
- desgaste político-administrativo das direções.

Do ponto de vista dos direitos humanos, essa lógica desloca o foco da desigualdade estrutural para soluções localizadas, enfraquecendo a igualdade material e a proteção institucional dos estudantes com TEA (PIOVESAN, 2019).

7.5.1.5 Direções acadêmicas como instâncias qualificadas de implementação

Reconhecidos seus limites, as direções acadêmicas devem ser compreendidas como instâncias

qualificadas de implementação, com atribuições relevantes, tais como:

- articular a execução das políticas definidas pela gestão superior;
- acompanhar a organização acadêmica das unidades;
- mediar conflitos pedagógicos no âmbito local;
- dialogar com coordenações e núcleos de acessibilidade;
- reportar à gestão superior demandas estruturais identificadas.

Essa atuação é essencial, mas não substitutiva da responsabilidade central da instituição.

7.5.2 Centralidade da gestão superior na política de inclusão

A política de educação inclusiva no ensino superior exige direção central, coordenação sistêmica e sustentação institucional contínua, o que confere à gestão superior da universidade papel absolutamente central e indelegável. Não se trata apenas de liderança simbólica, mas de responsabilidade jurídica, administrativa e política, diretamente vinculada à efetividade do direito fundamental à educação em igualdade de condições.

Do ponto de vista constitucional, a gestão superior representa a instituição enquanto sujeito responsável pelo cumprimento dos deveres impostos pelos arts. 205, 206 e 207 da Constituição Federal. A autonomia universitária, longe de afastar esse dever, reforça a responsabilidade da gestão superior, pois atribui à universidade a capacidade — e o ônus — de organizar suas políticas internas em conformidade com os direitos fundamentais (BRASIL, 1988).

A doutrina constitucional sustenta que os direitos sociais demandam decisões estruturais, tomadas em nível central, capazes de orientar a atuação de toda a organização pública. A ausência dessas decisões gera o que se denomina proteção insuficiente, caracterizada não por negação explícita de direitos, mas por omissões organizacionais reiteradas (SARLET, 2015). No campo da educação inclusiva, essa omissão se manifesta quando:

- não há política institucional clara;
- as respostas variam entre unidades;
- a inclusão depende da sensibilidade individual de gestores locais;
- inexistem fluxos e critérios uniformes.

Nessas condições, a igualdade material é comprometida, pois estudantes em situações semelhantes passam a receber tratamentos institucionais distintos, em afronta ao princípio da isonomia.

7.5.2.1 Formulação da política institucional de inclusão

Cabe à gestão superior formular, institucionalizar e publicizar a política de educação inclusiva da

universidade. Essa política deve:

- adotar explicitamente o modelo social da deficiência;
- alinhar-se à Lei Brasileira de Inclusão e às orientações do CNE;
- estabelecer princípios, objetivos e diretrizes operacionais;
- definir responsabilidades institucionais;
- prever mecanismos de acompanhamento e avaliação.

A literatura sobre políticas públicas educacionais indica que, sem institucionalização formal, políticas inclusivas tendem a se tornar dispersas, descontínuas e personalizadas, fragilizando sua efetividade (SANTOS, 2010). Assim, a centralidade da gestão superior é condição para transformar a inclusão em política de Estado institucional, e não em ação episódica de governo.

7.5.2.2 Normatização e padronização institucional

Outro aspecto essencial da centralidade da gestão superior reside na competência normativa. Somente a gestão superior, por meio de conselhos e atos normativos próprios, possui legitimidade para:

- editar normas gerais sobre educação inclusiva;
- padronizar fluxos de atendimento;
- vedar práticas discriminatórias;
- assegurar segurança jurídica às decisões pedagógicas e administrativas.

A ausência de normatização central tende a gerar heterogeneidade de critérios, com riscos de arbitrariedade, conflito e judicialização. A doutrina administrativa ressalta que a previsibilidade normativa é elemento essencial da atuação estatal legítima, especialmente quando envolve direitos fundamentais (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

7.5.2.3 Alocação de recursos e prioridade institucional

A centralidade da gestão superior também se expressa na alocação de recursos. A educação inclusiva exige:

- estrutura adequada dos núcleos de acessibilidade;
- equipes técnicas qualificadas;
- formação continuada de docentes e técnicos;
- instrumentos de acompanhamento e mediação.

A doutrina dos direitos fundamentais enfatiza que a escassez de recursos não pode ser invocada de forma genérica para justificar a não implementação de direitos, sobretudo quando se trata de deveres mínimos de organização institucional (SARLET, 2015). Cabe à gestão superior, portanto, priorizar a

inclusão na definição de agendas, planos e orçamentos, ainda que de forma progressiva.

7.5.2.4 Coordenação intersetorial e governança

A gestão superior possui papel insubstituível na coordenação intersetorial, garantindo que pró-reitorias, direções, coordenações, núcleos e setores administrativos atuem de forma integrada. A fragmentação institucional é uma das principais causas da ineficácia das políticas inclusivas.

Sob a perspectiva dos direitos humanos, a igualdade material exige respostas sistêmicas, e não ações isoladas (PIOVESAN, 2019). A gestão superior deve, portanto:

- instituir instâncias permanentes de articulação;
- definir canais formais de comunicação;
- evitar sobreposição ou lacunas de responsabilidades;
- assegurar coerência entre ensino, pesquisa, extensão e gestão.

7.5.2.5 Monitoramento, avaliação e responsabilidade institucional

Por fim, a centralidade da gestão superior implica responsabilidade pelo monitoramento e avaliação contínua da política de inclusão. Isso envolve:

- acompanhamento de indicadores de permanência e evasão;
- análise de conflitos recorrentes;
- avaliação da efetividade dos ajustes adotados;
- revisão periódica das normas e fluxos institucionais.

A literatura crítica aponta que políticas sem monitoramento tendem a se reduzir a declarações simbólicas, incapazes de produzir transformações estruturais (SANTOS, 2010). A gestão superior, nesse sentido, responde não apenas pela formulação, mas pela efetividade concreta da política institucional.

7.5.3 Direções acadêmicas como instâncias de implementação

Reconhecer a centralidade da gestão superior não esvazia o papel das direções acadêmicas. Ao contrário, permite que atuem dentro de seus limites institucionais, com maior segurança jurídica e pedagógica.

Nesse modelo:

- a gestão superior formula e normatiza;
- as direções implementam, articulam e acompanham;
- as coordenações operacionalizam no cotidiano acadêmico;
- os núcleos de acessibilidade orientam tecnicamente;

- os docentes executam a prática pedagógica inclusiva.

Essa distribuição de responsabilidades fortalece a corresponsabilidade institucional e evita a personalização da política de inclusão.

7.5.4 Risco da descentralização sem coordenação

A literatura crítica sobre a universidade alerta que a descentralização excessiva, sem coordenação central, tende a produzir:

- políticas assimétricas entre unidades;
- insegurança jurídica;
- conflitos recorrentes;
- judicialização;
- desgaste institucional (SANTOS, 2010).

No caso da educação inclusiva, esses riscos são ainda mais graves, pois atingem diretamente a permanência e a dignidade dos estudantes com TEA.

7.6 FLUXOS INSTITUCIONAIS RECOMENDADOS PARA ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TEA

A efetividade da educação inclusiva no ensino superior depende da existência de fluxos institucionais claros, acessíveis e articulados, que orientem a atuação dos diversos setores da universidade e permitam ao estudante exercer seus direitos sem exposição indevida, desgaste ou peregrinação administrativa.

Do ponto de vista constitucional, a organização de fluxos institucionais integra o dever estatal de dar eficácia concreta aos direitos fundamentais, especialmente ao direito à educação em igualdade de condições (BRASIL, 1988, arts. 205 e 206, I). A ausência de fluxos definidos configura omissão organizacional, uma das formas mais recorrentes de violação indireta de direitos sociais (SARLET, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça que a inclusão exige eliminação de barreiras e atuação coordenada das instituições, o que pressupõe procedimentos previsíveis e acessíveis. Nesse marco, os fluxos não são meros instrumentos administrativos, mas garantias institucionais de direitos.

7.6.1 Princípios orientadores dos fluxos institucionais

Os fluxos institucionais de atendimento a estudantes com TEA devem observar, no mínimo, os seguintes princípios:

- acessibilidade: linguagem clara, informações disponíveis e canais identificáveis;
- previsibilidade: procedimentos conhecidos, etapas definidas e prazos razoáveis;
- centralidade pedagógica: foco nas barreiras e necessidades educacionais, e não em diagnósticos clínicos;
- não medicalização: vedação à exigência indevida de laudo médico;
- confidencialidade e respeito: proteção da intimidade e da autonomia do estudante;
- corresponsabilidade institucional: atuação integrada dos setores envolvidos.

Esses princípios decorrem diretamente da igualdade material e do modelo social da deficiência adotado pelo ordenamento jurídico brasileiro.

7.6.2 Fluxo inicial: manifestação da demanda

O atendimento institucional pode ser iniciado por diferentes vias, tais como:

- solicitação direta do estudante;
- encaminhamento pela coordenação de curso;
- identificação de barreiras no acompanhamento pedagógico;
- mediação do núcleo de acessibilidade.

É fundamental que nenhuma dessas vias seja excludente e que o estudante não seja obrigado a identificar-se repetidamente em diferentes setores. O fluxo deve ser simples, acolhedor e orientado à solução.

7.6.3 Análise pedagógica e institucional da demanda

Recebida a demanda, a análise deve ocorrer em chave pedagógica, considerando:

- as barreiras existentes no ambiente acadêmico;
- as exigências do curso e do componente curricular;
- as possibilidades institucionais de ajustes razoáveis;
- o diálogo com o estudante.

Essa análise deve ser realizada preferencialmente de forma articulada, envolvendo coordenação de curso, docente(s) e núcleo de acessibilidade, quando pertinente. O Parecer CNE/CP nº 50/2023 (reanalizado e homologado em 2024) reforça que o atendimento educacional não se subordina a laudo médico, devendo basear-se em critérios pedagógicos e institucionais.

7.6.4 Definição e implementação dos ajustes razoáveis

Identificadas as barreiras, devem ser definidos os ajustes razoáveis adequados, tais como:

- flexibilização de prazos;
- adaptação de formatos avaliativos;
- ajustes na comunicação pedagógica;
- organização diferenciada de atividades acadêmicas.

A implementação deve ocorrer de forma coordenada e registrada, assegurando:

- coerência entre componentes curriculares;
- previsibilidade para o estudante;
- segurança jurídica para docentes e gestores.

A doutrina constitucional destaca que ajustes razoáveis não configuram privilégio, mas instrumento de efetivação da igualdade material (SARLET, 2015).

7.6.5 Registro institucional e acompanhamento

Todo o processo deve ser formalmente registrado, ainda que de modo simplificado, para:

- garantir continuidade do atendimento;
- evitar reinício do fluxo a cada semestre;
- subsidiar acompanhamento pedagógico;
- prevenir conflitos e judicialização.

O acompanhamento não deve ser pontual, mas processual, permitindo ajustes progressivos conforme a trajetória acadêmica do estudante.

7.6.6 Mediação de conflitos e instâncias de recurso

Em caso de divergências ou negativa de medidas, o fluxo institucional deve prever:

- instância de mediação pedagógica;
- possibilidade de reavaliação da decisão;
- encaminhamento à gestão superior, quando necessário.

A existência de instâncias claras de mediação protege o estudante, o docente e a instituição, evitando personalização de conflitos e respostas arbitrárias. A doutrina dos direitos humanos enfatiza que o acesso a mecanismos institucionais de escuta e revisão é elemento central da efetividade dos direitos (PIOVESAN, 2019).

7.6.7 Encerramento e avaliação do fluxo

O fluxo não se encerra com a adoção inicial de medidas, mas com a avaliação de sua efetividade. Sempre que possível, a instituição deve:

- avaliar impactos na permanência e aprendizagem;
- identificar gargalos institucionais recorrentes;
- aprimorar normas e procedimentos.

Essa avaliação retroalimenta a política institucional de inclusão, fortalecendo sua sustentabilidade.

7.7 REGISTRO, MONITORAMENTO E PREVENÇÃO DE CONFLITOS

A efetivação da educação inclusiva no ensino superior exige não apenas políticas, fluxos e responsabilidades claramente definidos, mas também mecanismos institucionais de registro, monitoramento e prevenção de conflitos. Esses mecanismos constituem instrumentos centrais de segurança jurídica, transparência administrativa e proteção dos direitos fundamentais, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista constitucional, o dever de organização administrativa para garantir direitos fundamentais decorre diretamente do direito à educação e do princípio da igualdade material (BRASIL, 1988, arts. 205 e 206, I). A ausência de registros e de acompanhamento sistemático transforma a inclusão em prática episódica e vulnerável, dificultando a continuidade das medidas adotadas e a responsabilização institucional.

A doutrina constitucional sustenta que a eficácia dos direitos sociais depende da existência de procedimentos administrativos estruturados, capazes de assegurar previsibilidade, controle e correção de falhas (SARLET, 2015). No ensino superior, o registro e o monitoramento são condições para que o direito à educação inclusiva não dependa da memória institucional informal ou da permanência de gestores específicos.

7.7.1 Registro institucional como garantia de direitos

O registro institucional das demandas, análises e medidas adotadas no atendimento a estudantes com TEA não possui caráter meramente burocrático. Trata-se de garantia institucional de direitos, com múltiplas funções:

- assegurar continuidade do atendimento ao longo dos semestres;
- evitar reinício do fluxo a cada mudança de docente ou coordenação;
- garantir isonomia no tratamento de casos semelhantes;
- proteger o estudante contra decisões arbitrárias;
- resguardar docentes e gestores quanto às medidas adotadas.

O registro deve ser proporcional, ético e respeitoso, observando a confidencialidade das informações e evitando exposição indevida do estudante. Não se trata de construir dossiês clínicos, mas de documentar

decisões pedagógicas e administrativas, à luz do modelo social da deficiência.

7.7.2 Monitoramento como dever institucional contínuo

O monitoramento das políticas e fluxos de inclusão constitui dever permanente da instituição, especialmente da gestão superior. Esse acompanhamento deve abranger, entre outros aspectos:

- indicadores de permanência, retenção e evasão;
- reincidência de conflitos pedagógicos;
- demandas recorrentes por ajustes razoáveis;
- gargalos institucionais identificados pelos núcleos de acessibilidade.

A doutrina dos direitos humanos enfatiza que a igualdade material exige avaliação constante dos impactos das políticas públicas, permitindo correções e aprimoramentos (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, o monitoramento é condição para identificar quando dificuldades individuais revelam, na verdade, falhas estruturais da instituição.

7.7.3 Prevenção de conflitos e mediação institucional

A prevenção de conflitos constitui dimensão essencial da governança universitária inclusiva. Conflitos relacionados à inclusão de estudantes TEA frequentemente decorrem de:

- ausência de informações claras;
- decisões improvisadas;
- práticas pedagógicas excludentes naturalizadas;
- falhas de comunicação entre setores.

Para prevenir tais conflitos, a instituição deve:

- estabelecer fluxos claros de mediação pedagógica;
- garantir instâncias formais de escuta e diálogo;
- promover orientação prévia a docentes e coordenações;
- atuar de forma preventiva, e não apenas reativa.

A mediação institucional deve ser compreendida como instrumento de proteção de direitos, e não como concessão graciosa ou mecanismo disciplinar. A literatura crítica sobre a universidade aponta que a ausência de espaços institucionais de mediação tende a deslocar conflitos pedagógicos para o campo judicial, com prejuízo à autonomia universitária e à relação pedagógica (SANTOS, 2010).

7.7.4 Segurança jurídica e proteção institucional

A segurança jurídica constitui princípio estruturante da atuação administrativa e elemento indispensável à efetivação dos direitos fundamentais no ensino superior. No contexto da educação

inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a segurança jurídica não se limita à proteção da instituição contra litígios, mas representa garantia recíproca de direitos e deveres para estudantes, docentes e gestores.

Do ponto de vista constitucional, a segurança jurídica decorre do Estado Democrático de Direito e se expressa por meio da legalidade, previsibilidade, coerência e motivação dos atos administrativos (BRASIL, 1988). A doutrina administrativa sustenta que a atuação estatal somente é legítima quando orientada por critérios objetivos, transparentes e controláveis, sobretudo quando envolve direitos fundamentais (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

No âmbito da educação inclusiva, a ausência de segurança jurídica se manifesta quando:

- decisões são tomadas de forma informal ou improvisada;
- critérios variam entre unidades acadêmicas;
- não há registro das medidas adotadas;
- inexistem instâncias claras de revisão e mediação;
- conflitos são resolvidos caso a caso, sem fundamentação institucional.

Essas práticas fragilizam tanto o direito do estudante quanto a atuação dos agentes públicos, criando ambiente de incerteza, desgaste institucional e potencial judicialização.

7.7.4.1 Registro e motivação como garantias jurídicas

O registro adequado das decisões pedagógicas e administrativas constitui instrumento central de segurança jurídica. A motivação dos atos administrativos — ainda que em linguagem simples — permite:

- demonstrar que as decisões foram tomadas com base em critérios pedagógicos e jurídicos;
- assegurar tratamento isonômico a casos semelhantes;
- possibilitar reavaliação e controle institucional;
- resguardar docentes e gestores contra alegações de arbitrariedade.

A doutrina constitucional destaca que a motivação é elemento essencial da legitimidade dos atos estatais, especialmente quando há restrição ou conformação de direitos fundamentais (SARLET, 2015). No ensino superior, isso significa que decisões relacionadas a ajustes razoáveis, avaliação, prazos ou metodologias devem ser fundamentadas e registradas, evitando soluções informais que fragilizam a proteção institucional.

7.7.4.2 Proteção institucional e corresponsabilidade

A segurança jurídica também cumpre função relevante de proteção institucional, ao distribuir responsabilidades de forma clara e evitar a personalização das decisões. Quando a instituição dispõe de

normas, fluxos e registros adequados:

- o docente não responde isoladamente por decisões institucionais;
- a coordenação atua respaldada por diretrizes formais;
- os núcleos de acessibilidade exercem função técnica orientadora;
- a gestão superior assume responsabilidade pelas políticas adotadas.

A doutrina administrativa ressalta que a ausência de institucionalização das decisões expõe agentes públicos a riscos indevidos, além de comprometer a continuidade das políticas públicas (BANDEIRA DE MELLO, 2018). A educação inclusiva, quando baseada em soluções personalizadas e informais, torna-se frágil e dependente de pessoas específicas, em detrimento da institucionalidade.

7.7.4.3 Prevenção da judicialização e fortalecimento da autonomia universitária

Outro aspecto relevante da segurança jurídica diz respeito à prevenção da judicialização excessiva. A inexistência de fluxos claros, registros e instâncias de mediação tende a deslocar conflitos pedagógicos e administrativos para o Poder Judiciário, com impactos negativos sobre:

- a autonomia universitária;
- a relação pedagógica;
- a gestão acadêmica.

A doutrina constitucional reconhece que a judicialização frequentemente decorre de falhas administrativas e organizacionais, e não da simples existência de conflitos (SARLET, 2015). Ao estruturar mecanismos internos de registro, monitoramento e mediação, a universidade resolve conflitos no plano institucional, preservando sua autonomia e fortalecendo sua legitimidade democrática.

7.7.4.4 Segurança jurídica como garantia do direito à educação inclusiva

Importa destacar que a segurança jurídica não se opõe à inclusão, nem funciona como obstáculo à flexibilização pedagógica. Ao contrário, ela:

- legitima a adoção de ajustes razoáveis;
- protege decisões pedagógicas fundamentadas;
- assegura continuidade das medidas ao longo do tempo;
- reforça a igualdade material.

A doutrina dos direitos humanos enfatiza que a efetividade dos direitos fundamentais exige instituições confiáveis e previsíveis, capazes de responder às demandas sociais sem arbitrariedade (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, a segurança jurídica é condição para que a inclusão deixe de ser vivida como exceção ou risco e passe a ser prática institucional regular.

7.7.5 Cultura institucional de prevenção

A consolidação da educação inclusiva no ensino superior exige a construção de uma cultura institucional de prevenção, entendida como o conjunto de valores, práticas, rotinas e decisões organizacionais orientadas a antecipar conflitos, reduzir barreiras e assegurar respostas institucionais adequadas antes que situações de exclusão se agravem. Essa cultura desloca a atuação universitária do campo reativo para o campo preventivo, fortalecendo a efetividade dos direitos fundamentais.

Do ponto de vista constitucional, a prevenção decorre do dever estatal de proteção (Schutpflicht), segundo o qual o Estado não apenas deve se abster de violar direitos, mas também atuar positivamente para prevenir contra riscos previsíveis (SARLET, 2015). No contexto da educação inclusiva, isso implica reconhecer que o sofrimento acadêmico, a evasão e os conflitos recorrentes não são eventos imprevisíveis, mas fenômenos associados a barreiras institucionais conhecidas e reiteradas.

A doutrina dos direitos humanos enfatiza que a igualdade material não se realiza apenas por meio de respostas pontuais a violações já consumadas, mas por políticas públicas preventivas, capazes de enfrentar desigualdades estruturais antes que se convertam em exclusão efetiva (PIOVESAN, 2019). Assim, a cultura institucional de prevenção é expressão direta do compromisso da universidade com a dignidade da pessoa humana e com a justiça educacional.

7.7.5.1 Prevenção como princípio de governança universitária

A prevenção deve ser incorporada como princípio orientador da governança universitária, atravessando decisões acadêmicas, administrativas e pedagógicas. Isso significa que:

- normas devem ser elaboradas considerando seus impactos sobre a diversidade discente;
- fluxos institucionais devem ser pensados para evitar sobrecarga e peregrinação administrativa;
- práticas pedagógicas devem antecipar barreiras comunicacionais e avaliativas;
- conflitos devem ser tratados como sinais institucionais, e não como falhas individuais.

A literatura crítica sobre a universidade aponta que instituições que operam apenas em lógica reativa tendem a naturalizar conflitos e evasões, tratando-os como problemas individuais do estudante e não como sintomas de falhas organizacionais (SANTOS, 2010). A cultura de prevenção rompe com essa lógica ao reposicionar a responsabilidade no plano institucional.

7.7.5.2 Formação continuada e sensibilização institucional

Elemento central da cultura de prevenção é o investimento sistemático em formação continuada de docentes, técnicos e gestores. A ausência de formação específica sobre educação inclusiva contribui para:

- reprodução de práticas capacitistas;

- insegurança docente diante da diversidade;
- decisões improvisadas e contraditórias;
- intensificação de conflitos evitáveis.

A doutrina educacional sustenta que a qualificação permanente dos profissionais da educação é condição para a efetividade do direito à educação inclusiva, especialmente no ensino superior, historicamente marcado por racionalidades seletivas (SANTOS, 2010). Cabe à instituição, portanto, assumir a formação como dever institucional, e não como responsabilidade individual do docente.

7.7.5.3 Escuta institucional e reconhecimento do sofrimento

A cultura institucional de prevenção pressupõe a existência de canais legítimos de escuta, nos quais estudantes possam expressar dificuldades sem medo de retaliação ou deslegitimização. O sofrimento acadêmico deve ser reconhecido como indicador institucional relevante, e não como fragilidade individual.

A doutrina dos direitos humanos destaca que a invisibilização do sofrimento constitui forma indireta de discriminação, ao impedir que desigualdades concretas sejam reconhecidas e enfrentadas (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, a escuta qualificada permite:

- identificar barreiras recorrentes;
- intervir antes da evasão;
- ajustar práticas pedagógicas;
- fortalecer vínculos institucionais.

7.7.5.4 Prevenção da exclusão simbólica e do capacitismo institucional

Outro eixo fundamental da cultura de prevenção é o enfrentamento da exclusão simbólica, frequentemente manifestada por práticas naturalizadas, tais como:

- infantilização de estudantes com TEA;
- deslegitimização de suas demandas;
- uso de discursos meritocráticos excludentes;
- resistência velada a ajustes razoáveis.

A doutrina crítica evidencia que essas práticas produzem exclusão mesmo na ausência de atos discriminatórios explícitos, caracterizando formas sutis de discriminação indireta (SANTOS, 2010). A cultura de prevenção exige que a instituição reflita criticamente sobre seus próprios padrões normativos, reconhecendo o capacitismo como barreira institucional a ser enfrentada.

7.7.5.5 Prevenção, autonomia universitária e legitimidade institucional

Importa destacar que a cultura institucional de prevenção fortalece a autonomia universitária, ao reduzir a necessidade de intervenções externas e judicialização. Instituições que se antecipam aos conflitos, organizam seus fluxos e fundamentam suas decisões:

- preservam sua capacidade de autorregulação;
- fortalecem a confiança da comunidade acadêmica;
- demonstram compromisso efetivo com os direitos humanos.

A doutrina constitucional reconhece que a autonomia universitária se exerce de forma legítima quando orientada pela proteção dos direitos fundamentais e pela boa governança institucional (SARLET, 2015).

PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E VIDA UNIVERSITÁRIA

A educação inclusiva no ensino superior não se limita ao acesso formal, à permanência acadêmica ou à adoção de ajustes pedagógicos. Ela exige o reconhecimento pleno das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como sujeitos ativos da vida universitária, com direito à participação, à escuta qualificada e à vivência institucional em condições de dignidade, respeito e pertencimento.

Do ponto de vista constitucional, a participação integra o próprio conteúdo do direito à educação, concebido como processo formativo amplo, voltado ao desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à preparação para a vida social (BRASIL, 1988, art. 205). A exclusão simbólica, a ausência de escuta institucional ou a restrição da participação estudantil configuram formas indiretas de discriminação, ainda que não se expressem por atos explícitos de negação de direitos.

A doutrina dos direitos humanos enfatiza que a igualdade material pressupõe condições reais de participação, e não apenas a abertura formal de espaços institucionais (PIOVESAN, 2019). Nesse sentido, garantir a participação de estudantes TEA implica revisar práticas, linguagens e estruturas que, historicamente, foram organizadas a partir de um padrão único de normalidade.

8 PARTICIPAÇÃO COMO DIMENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A participação estudantil constitui dimensão essencial do direito à educação inclusiva. Pessoas com TEA não são apenas destinatárias de políticas educacionais, mas atores legítimos da vida acadêmica, com direito de participar:

- de atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- de instâncias representativas estudantis;
- de eventos acadêmicos e científicos;
- de espaços de deliberação e consulta institucional.

A exclusão desses espaços, seja por barreiras comunicacionais, atitudinais ou organizacionais, compromete o princípio da igualdade material e reforça dinâmicas de invisibilização. A literatura crítica sobre a universidade destaca que a democratização institucional exige não apenas acesso, mas participação efetiva e reconhecimento da diversidade de experiências (SANTOS, 2010).

A participação, nesse contexto, deve ser compreendida como direito subjetivo e instrumento de fortalecimento da autonomia, contribuindo para a construção de trajetórias acadêmicas mais consistentes e para o enfrentamento do sofrimento institucionalizado.

8.1 ESCUTA INSTITUCIONAL E RECONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE TEA

A escuta institucional qualificada constitui pilar da educação inclusiva. Ouvir estudantes com TEA

não se confunde com acolhimento informal ou com atendimento pontual, mas envolve a criação de canais institucionais legítimos, acessíveis e confiáveis, capazes de reconhecer a experiência discente como fonte válida de conhecimento sobre as barreiras existentes.

A doutrina dos direitos humanos destaca que a negação da escuta configura forma de silenciamento institucional, incompatível com a dignidade da pessoa humana e com a igualdade material (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, a escuta permite:

- identificar barreiras não previstas formalmente;
- prevenir conflitos e evasão;
- ajustar práticas pedagógicas e administrativas;
- fortalecer vínculos institucionais.

A escuta deve ser orientada por princípios de respeito, confidencialidade e não patologização, evitando a redução da experiência do estudante à sua condição diagnóstica.

8.2 VIDA UNIVERSITÁRIA, PERTENCIMENTO E INCLUSÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

A vida universitária ultrapassa o espaço da sala de aula e envolve múltiplas dimensões formativas, como convivência, participação cultural, engajamento político e construção de identidade acadêmica. A exclusão de estudantes com TEA desses espaços compromete o caráter integral da formação universitária.

A doutrina educacional reconhece que o sentimento de pertencimento constitui fator decisivo para a permanência e o sucesso acadêmico, especialmente em contextos marcados por diversidade (SANTOS, 2010). Barreiras como:

- eventos excessivamente ruidosos ou imprevisíveis;
- comunicação informal excludente;
- ausência de mediação institucional;
- estigmatização velada;
- limitam a participação plena e reforçam a marginalização simbólica.

A inclusão, portanto, exige que a universidade:

- reconheça a diversidade de formas de interação social;
- organize eventos e atividades com previsibilidade e acessibilidade;
- promova ambientes seguros e respeitosos;
- valorize a pluralidade de experiências estudantis.

8.3 PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E CORRESPONSABILIDADE DEMOCRÁTICA

A participação estudantil no ensino superior constitui expressão concreta da democracia

participativa e integra o núcleo normativo do direito à educação em um Estado Democrático de Direito. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantir a participação efetiva significa reconhecer que a inclusão não se limita à fruição individual de direitos, mas envolve corresponsabilidade democrática na construção das políticas e práticas universitárias.

A Constituição Federal estabelece que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Essa finalidade não se realiza sem participação ativa dos sujeitos no espaço institucional. Ademais, os objetivos fundamentais da República — construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais; e promover o bem de todos, sem preconceitos ou discriminações (art. 3º) — impõem às instituições públicas o dever de criar condições reais de participação, especialmente para grupos historicamente excluídos.

Sob a perspectiva da democracia participativa, a universidade não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um espaço público de deliberação, no qual a pluralidade de experiências qualifica as decisões. A doutrina democrática sustenta que a participação amplia a legitimidade das políticas públicas, fortalece o senso de pertencimento e produz decisões mais justas ao incorporar vozes diversas (PATEMAN, 1970). No ensino superior, isso implica assegurar que estudantes com TEA participem, em condições de igualdade material, de instâncias como centros acadêmicos, diretórios, conselhos, comissões e processos consultivos.

A corresponsabilidade democrática significa, portanto, que:

- a instituição deve remover barreiras comunicacionais, procedimentais e atitudinais que impedem a participação;
- as instâncias colegiadas devem adotar práticas acessíveis e previsíveis (pautas claras, tempos adequados de fala, registros transparentes);
- os processos decisórios devem considerar contribuições oriundas da experiência discente como insumo legítimo de política institucional.

A doutrina dos direitos humanos enfatiza que a igualdade material exige medidas diferenciadas para que a participação seja efetiva, e não meramente formal (PIOVESAN, 2019). Assim, a adoção de recursos de acessibilidade comunicacional, mediação institucional e organização de espaços seguros não configura privilégio, mas condição para a realização dos objetivos constitucionais de redução das desigualdades e promoção do bem de todos.

Além disso, a participação estudantil de pessoas com TEA possui dimensão pedagógica e republicana. Ao participar de decisões, esses estudantes exercitam a cidadania, contribuem para o aperfeiçoamento institucional e ajudam a desnaturalizar práticas excludentes. A literatura crítica sobre a universidade destaca que a democratização institucional depende da ampliação dos sujeitos que participam

da vida universitária e da valorização de saberes situados (SANTOS, 2010).

Por fim, a corresponsabilidade democrática implica reconhecer que a inclusão não é tarefa individual do estudante, nem responsabilidade exclusiva de um setor, mas compromisso coletivo orientado pelos objetivos fundamentais da República. A participação efetiva de estudantes com TEA fortalece a universidade como instituição pública comprometida com a justiça social, com a diversidade humana e com a democracia substantiva.

8.4 COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL ACESSÍVEL E LINGUAGEM INCLUSIVA

A comunicação institucional constitui dimensão estratégica da educação inclusiva no ensino superior. Não se trata apenas da transmissão de informações administrativas ou acadêmicas, mas de um meio estruturante de acesso a direitos, participação democrática e pertencimento institucional. Barreiras comunicacionais, quando naturalizadas, produzem exclusão indireta, dificultam a permanência e comprometem a igualdade material de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista constitucional, a comunicação acessível decorre diretamente do direito à educação em igualdade de condições (BRASIL, 1988, arts. 205 e 206, I) e dos objetivos fundamentais da República, especialmente a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminações (art. 3º, IV). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse dever ao afirmar que a acessibilidade é condição para o exercício de direitos e para a participação social em igualdade de oportunidades.

A doutrina dos direitos humanos enfatiza que a igualdade material exige adaptação das estruturas comunicacionais às diversidades humanas, sob pena de manutenção de exclusões silenciosas (PIOVESAN, 2019). No ensino superior, isso implica reconhecer que práticas comunicacionais historicamente valorizadas — como informalidade excessiva, ambiguidades, ironias, mudanças abruptas de informação e sobrecarga comunicacional — podem constituir barreiras relevantes para estudantes TEA.

8.4.1 Comunicação acessível como dever institucional

A comunicação acessível não é responsabilidade individual do estudante, tampouco concessão eventual de setores específicos. Trata-se de dever institucional transversal, que deve orientar:

- editais acadêmicos;
- regulamentos e normas internas;
- e-mails institucionais;
- sistemas acadêmicos;
- orientações pedagógicas;

- divulgação de eventos e atividades.

A doutrina administrativa sustenta que a acessibilidade comunicacional integra o dever de organização estatal para a efetividade dos direitos fundamentais, sendo expressão da legalidade material e da boa governança (BANDEIRA DE MELLO, 2018). A ausência de comunicação acessível compromete a previsibilidade institucional e dificulta o exercício de direitos, como matrícula, permanência, participação e avaliação.

8.4.2 Linguagem clara, previsível e não excludente

A linguagem institucional inclusiva deve ser clara, direta e previsível, evitando ambiguidades desnecessárias e pressupostos implícitos. Para estudantes com TEA, a previsibilidade comunicacional é fator decisivo para a organização acadêmica e para a redução do sofrimento institucional.

Nesse sentido, recomenda-se:

- explicitação de prazos, critérios e procedimentos;
- organização lógica das informações;
- redução de jargões desnecessários;
- uso responsável de linguagem figurada;
- padronização mínima das comunicações institucionais.

A literatura educacional reconhece que a clareza comunicacional não empobrece o discurso acadêmico, mas qualifica a mediação pedagógica, ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo a autonomia discente (SANTOS, 2010).

8.4.3 Comunicação inclusiva e combate ao capacitismo

A linguagem institucional também desempenha papel central no enfrentamento do capacitismo, entendido como conjunto de práticas, discursos e atitudes que deslegitimam ou inferiorizam pessoas com deficiência. Expressões que infantilizam, patologizam ou tratam a inclusão como exceção reforçam estígmas e promovem o pertencimento institucional.

A doutrina crítica dos direitos humanos destaca que o discurso institucional possui efeito performativo, isto é, produz realidades sociais (PIOVESAN, 2019). Assim, uma linguagem inclusiva:

- reconhece estudantes com TEA como sujeitos de direitos;
- evita associações entre deficiência e incapacidade;
- substitui discursos de tolerância por reconhecimento;
- afirma a diversidade como valor institucional.

8.4.4 Comunicação, participação e democracia universitária

A comunicação acessível é condição para a participação democrática efetiva. Barreiras comunicacionais excluem estudantes dos processos deliberativos, mesmo quando há abertura formal à participação. A democracia participativa exige que as informações necessárias à deliberação sejam compreensíveis, acessíveis e tempestivas.

A doutrina democrática sustenta que a participação somente é legítima quando acompanhada de condições reais de compreensão e intervenção (PATEMAN, 1970). No contexto universitário, isso implica garantir que estudantes com TEA tenham acesso às informações institucionais em formatos e linguagens que permitam sua atuação ativa.

8.4.5 Comunicação institucional como política permanente

A comunicação acessível deve ser compreendida como política institucional permanente, e não como resposta pontual a demandas individuais. Isso envolve:

- diretrizes institucionais de comunicação inclusiva;
- formação de servidores e docentes;
- revisão periódica de materiais institucionais;
- integração entre comunicação, acessibilidade e gestão acadêmica.

A ausência dessa política tende a perpetuar exclusões simbólicas e a transferir ao estudante o ônus de adaptar-se a um ambiente comunicacional hostil, em afronta ao modelo social da deficiência e à igualdade material.

8.5 AMBIÊNCIA UNIVERSITÁRIA, CONVIVÊNCIA E BEM-ESTAR

A educação inclusiva no ensino superior não se limita a assegurar matrícula, acesso a conteúdos ou adaptações pedagógicas pontuais. Ela pressupõe a construção de uma ambiência universitária inclusiva, compreendida como o conjunto de condições físicas, relacionais, simbólicas, pedagógicas e organizacionais que moldam a experiência cotidiana do estudante. Para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa ambiência é determinante para o bem-estar, o pertencimento e a permanência acadêmica.

Do ponto de vista constitucional, o direito à educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, em consonância com a dignidade humana (BRASIL, 1988, arts. 1º, III, e 205). A pedagogia crítica reforça que ambientes educativos que geram sofrimento, exclusão simbólica ou silenciamento contrariam a própria finalidade formativa da educação, ainda que formalmente inclusivos (FREIRE, 1996).

8.5.1 Ambiência como dimensão pedagógica do direito à permanência

A permanência no ensino superior não pode ser compreendida apenas como continuidade administrativa da matrícula ou como superação individual de obstáculos acadêmicos. Trata-se de uma dimensão pedagógica do direito à educação, diretamente condicionada à ambiença institucional em que o processo formativo se desenvolve. A ambiença, nesse sentido, não é neutra: ela educa, comunica valores, produz sentidos e influencia, de maneira decisiva, a possibilidade de aprendizagem e de permanência dos estudantes.

A pedagogia crítica enfatiza que o processo educativo é inseparável das condições concretas em que ocorre. Paulo Freire sustenta que ensinar e aprender são atos profundamente humanos, que exigem respeito à dignidade, à experiência e à subjetividade do educando; ambientes marcados por opressão simbólica, deslegitimação ou medo inviabilizam a aprendizagem e rompem o vínculo pedagógico (FREIRE, 1996). Assim, quando a universidade mantém práticas e espaços que produzem sofrimento reiterado, ela compromete pedagogicamente o direito à permanência, ainda que assegure acesso formal.

Maria Teresa Eglér Mantoan, ao tratar da educação inclusiva, afirma que a permanência só se efetiva quando a instituição se reorganiza para acolher a diversidade, abandonando modelos seletivos e excludentes que atribuem ao estudante a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso escolar (MANTOAN, 2003). Nessa perspectiva, a ambiença universitária deve ser pensada como condição pedagógica estruturante, e não como variável externa ou secundária.

A didática contemporânea reforça essa compreensão ao reconhecer que o espaço educativo — físico, relacional e organizacional — atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Libâneo destaca que a organização do ambiente, das rotinas e das interações pedagógicas influencia diretamente a motivação, a participação e a aprendizagem dos estudantes (LIBÂNEO, 2013). Para estudantes com TEA, essa mediação assume relevância ainda maior, pois ambientes imprevisíveis, excessivamente ruidosos ou comunicacionalmente ambíguos podem funcionar como barreiras pedagógicas que inviabilizam a permanência.

Bell hooks, ao discutir a educação como prática da liberdade, ressalta que ambientes educativos emancipatórios são aqueles que reconhecem o corpo, a experiência vivida e o bem-estar dos estudantes como parte legítima do processo formativo. Ambientes que ignoram essas dimensões tendem a reproduzir exclusões, ainda que sob discursos de neutralidade ou excelência acadêmica (HOOKS, 2017). No ensino superior, isso implica reconhecer que a permanência não depende apenas de desempenho cognitivo, mas da possibilidade concreta de existir e aprender naquele espaço.

Sob a perspectiva da pedagogia democrática, a ambiença também está relacionada ao sentimento de pertencimento, elemento decisivo para a permanência. A literatura educacional aponta que estudantes que não se reconhecem no ambiente institucional, que se sentem constantemente deslocados ou

inadequados, tendem a abandonar o percurso acadêmico, mesmo quando possuem capacidade intelectual para concluir-lo (SANTOS, 2010). Para estudantes com TEA, a ausência de pertencimento frequentemente decorre de barreiras atitudinais e organizacionais, e não de limitações individuais.

Articulando-se com o marco jurídico, a compreensão pedagógica da ambiência reforça a ideia de que o direito à permanência integra o conteúdo essencial do direito à educação, devendo ser garantido por meio de condições institucionais adequadas. A Lei Brasileira de Inclusão orienta a eliminação de barreiras e a promoção de acessibilidade como dever institucional, o que, no campo pedagógico, se traduz na reorganização dos ambientes de aprendizagem (Lei nº 13.146/2015).

Assim, a ambiência universitária deve ser compreendida como:

- condição pedagógica da permanência, e não mero contexto físico;
- elemento constitutivo da qualidade da formação acadêmica;
- responsabilidade institucional, e não adaptação individual do estudante;
- espaço de produção ou superação de desigualdades educacionais.

8.5.2 Convivência universitária e reconhecimento da diversidade

A convivência universitária constitui dimensão central do processo formativo no ensino superior. Ela não se limita à coexistência física em espaços comuns, mas envolve relações pedagógicas, interações sociais, códigos culturais e expectativas institucionais que moldam a experiência acadêmica cotidiana. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a forma como a convivência é organizada pode funcionar tanto como fator de inclusão e pertencimento quanto como barreira atitudinal e simbólica.

A pedagogia crítica enfatiza que os espaços educativos são atravessados por relações de poder que definem quais modos de ser, comunicar e interagir são considerados legítimos. Paulo Freire sustenta que a educação democrática exige o reconhecimento do outro como sujeito, o que implica rejeitar práticas que silenciam, deslegitimam ou inferiorizam experiências que fogem ao padrão dominante (FREIRE, 1996). Nesse sentido, a convivência universitária não pode ser orientada por um modelo único de sociabilidade, sob pena de converter a diferença em inadequação.

Maria Teresa Eglér Mantoan destaca que a educação inclusiva pressupõe a ruptura com a lógica da normalização, na qual apenas determinados comportamentos e formas de participação são aceitos como válidos. Quando a instituição exige que todos os estudantes se adaptem a códigos implícitos de interação — como informalidade constante, leitura subjetiva de pistas sociais ou exposição frequente em atividades coletivas — ela cria barreiras atitudinais que afetam de forma desproporcional estudantes com TEA (MANTOAN, 2003).

A pedagogia social contribui para essa reflexão ao afirmar que a convivência educativa deve ser

organizada de modo a acolher a pluralidade de modos de estar no mundo. Libâneo ressalta que a escola e a universidade são espaços de socialização intencional, nos quais a convivência precisa ser mediada pedagogicamente, e não deixada ao acaso das dinâmicas espontâneas, que tendem a reproduzir exclusões (LIBÂNEO, 2013). No ensino superior, a ausência de mediação institucional da convivência frequentemente resulta na invisibilização de estudantes que não se ajustam aos padrões hegemônicos de interação.

Bell hooks, ao discutir a educação como prática da liberdade, enfatiza que ambientes formativos emancipatórios são aqueles que reconhecem o corpo, a subjetividade e a experiência vivida dos estudantes como parte constitutiva do processo educativo. A imposição de expectativas homogêneas de comportamento e interação nega essa pluralidade e compromete a dimensão ética da convivência (HOOKS, 2017). Para estudantes com TEA, isso significa que o direito à convivência universitária não pode estar condicionado à simulação de normalidade social.

A literatura educacional também aponta que o sentimento de pertencimento é decisivo para a permanência acadêmica. Boaventura de Sousa Santos destaca que instituições que operam sob lógicas excludentes tendem a produzir exclusão simbólica, mesmo quando formalmente abertas à diversidade. A convivência democrática exige reconhecimento ativo das diferenças, e não mera tolerância passiva (SANTOS, 2010).

Nesse contexto, o reconhecimento da diversidade na convivência universitária implica:

- legitimar diferentes formas de interação social;
- evitar interpretações patologizantes do comportamento;
- combater práticas de ridicularização, isolamento ou silenciamento;
- oferecer mediação institucional em conflitos relacionais;
- promover espaços de convivência acessíveis, previsíveis e seguros.

Do ponto de vista jurídico-pedagógico, o reconhecimento da diversidade na convivência é expressão da igualdade material, pois trata desigualmente situações desiguais para assegurar participação em condições reais de dignidade. A Lei Brasileira de Inclusão reforça que atitudes e comportamentos sociais podem constituir barreiras tão relevantes quanto as físicas ou comunicacionais, impondo à instituição o dever de enfrentá-las (Lei nº 13.146/2015).

8.5.3 Bem-estar, aprendizagem e responsabilidade institucional

O bem-estar no ensino superior não é responsabilidade exclusiva do estudante, tampouco questão restrita à saúde mental individual. A pedagogia crítica e a psicologia educacional convergem ao afirmar que o sofrimento recorrente no ambiente educacional revela falhas institucionais, e não fragilidades

individuais isoladas (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2013).

A universidade, enquanto instituição formativa, possui responsabilidade pedagógica de:

- reconhecer sinais reiterados de sofrimento acadêmico;
- evitar a naturalização do adoecimento como custo da formação;
- revisar práticas e ambientes que produzem exclusão.

Essa responsabilidade institucional é compatível com o dever constitucional de proteção dos direitos fundamentais e com a compreensão pedagógica de que o processo educativo é indissociável das condições em que ocorre.

8.5.4 Ambiência física, sensorial e organizacional como condição pedagógica

A pedagogia contemporânea reconhece que o espaço educativo não é neutro: ele educa, comunica valores e condiciona práticas (LIBÂNEO, 2013). Aspectos como ruído excessivo, iluminação inadequada, superlotação, ausência de espaços de acolhimento e mudanças abruptas de rotina impactam diretamente o processo de aprendizagem, especialmente para estudantes com TEA.

A Lei Brasileira de Inclusão orienta a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e organizacionais como condição para o exercício de direitos (Lei nº 13.146/2015). Sob a perspectiva pedagógica, essas adaptações qualificam o processo educativo como um todo, beneficiando não apenas estudantes com deficiência, mas a comunidade acadêmica em geral.

8.5.5 Ambiência inclusiva, cultura pedagógica e democracia educacional

A construção de uma ambiência universitária inclusiva está intrinsecamente vinculada à cultura pedagógica da instituição e ao modo como ela concebe a democracia educacional. Não se trata apenas de adequar espaços físicos ou mitigar conflitos pontuais, mas de promover uma transformação estrutural das práticas pedagógicas, das relações institucionais e dos valores que orientam a vida universitária.

A pedagogia crítica sustenta que a educação é sempre uma prática política, na medida em que afirma ou nega determinados sujeitos como legítimos participantes do processo formativo. Paulo Freire destaca que não há educação democrática sem diálogo, reconhecimento do outro e compromisso ético com a dignidade humana; ambientes educativos que silenciam, deslegitimam ou exigem adaptação forçada à norma dominante reproduzem relações de opressão, ainda que sob discursos de neutralidade acadêmica (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a ambiência inclusiva deve ser compreendida como expressão concreta de uma cultura pedagógica democrática, capaz de reconhecer a diversidade humana como valor constitutivo da universidade. Maria Teresa Eglér Mantoan ressalta que a inclusão educacional não se realiza por meio de concessões pontuais, mas pela reorganização das práticas institucionais, de modo que a diferença deixe de

ser tratada como exceção e passe a integrar o cotidiano pedagógico (MANTOAN, 2003).

A democracia educacional, por sua vez, não se limita à existência de instâncias formais de participação. Ela exige condições reais para que todos os sujeitos possam aprender, conviver e participar em igualdade material. Bell hooks enfatiza que ambientes educativos emancipatórios são aqueles que acolhem a experiência vivida dos estudantes, reconhecendo seus corpos, afetos e modos de existir como parte legítima do processo educativo (HOOKS, 2017). Para estudantes com TEA, isso implica a construção de uma ambiência que não penalize a diferença nem a transforme em obstáculo à participação acadêmica.

A cultura pedagógica inclusiva também se manifesta na forma como a instituição lida com o conflito, o erro e o dissenso. A pedagogia democrática reconhece que o conflito é elemento constitutivo da vida coletiva e pode funcionar como motor de aprendizagem institucional, desde que tratado de forma dialógica e não punitiva (FREIRE, 1996). Ambientes que reprimem ou invisibilizam conflitos tendem a produzir exclusão simbólica e adoecimento, sobretudo entre estudantes que já enfrentam barreiras estruturais.

Boaventura de Sousa Santos aponta que a democratização da universidade exige a superação de racionalidades excludentes historicamente associadas à meritocracia seletiva, à competição exacerbada e à homogeneização dos sujeitos. A ambiência inclusiva, nesse contexto, representa uma ruptura com o modelo universitário elitista, ao afirmar que a qualidade acadêmica é inseparável da justiça social e do reconhecimento da diversidade (SANTOS, 2010).

Do ponto de vista da didática, Libâneo destaca que a cultura pedagógica se expressa nas rotinas, nas interações e nos critérios de valorização presentes no cotidiano institucional. Quando a universidade organiza seus tempos, espaços e práticas de modo a acolher a diversidade, ela educa para a democracia, formando sujeitos capazes de conviver com a diferença e de participar criticamente da vida social (LIBÂNEO, 2013).

Articulada ao marco jurídico, essa compreensão pedagógica reforça que a ambiência inclusiva constitui meio de efetivação do direito fundamental à educação em igualdade de condições. A Lei Brasileira de Inclusão orienta a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade como dever institucional, o que, no plano pedagógico, implica a construção de culturas educativas não excludentes (Lei nº 13.146/2015).

À luz da pedagogia crítica, da educação inclusiva e da democracia educacional, a ambiência inclusiva implica reconhecer que:

- a cultura pedagógica é dimensão política da educação;
- não há democracia educacional sem inclusão efetiva;
- ambientes educacionais produzem pertencimento ou exclusão;

- a diferença é valor formativo, não desvio;
- o diálogo e a mediação são princípios pedagógicos;
- a qualidade acadêmica é inseparável da justiça educacional.

Assim, promover uma ambiência inclusiva ancorada em uma cultura pedagógica democrática significa afirmar a universidade como espaço público comprometido com a formação integral, a cidadania crítica e os direitos humanos. Para estudantes com TEA, isso representa a possibilidade concreta de existir, aprender e participar da vida universitária sem a exigência de normalização, em consonância com os princípios constitucionais, pedagógicos e democráticos que fundamentam a educação pública.

AVALIAÇÃO, ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A avaliação, o ensino e as práticas pedagógicas constituem o núcleo sensível da experiência acadêmica no ensino superior. É nesse plano que os direitos reconhecidos normativamente se materializam — ou se esvaziam — no cotidiano da sala de aula. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), práticas pedagógicas rígidas, avaliações padronizadas e metodologias inflexíveis podem funcionar como barreiras estruturais, comprometendo a aprendizagem, a permanência e a dignidade acadêmica.

Do ponto de vista constitucional, o direito à educação em igualdade de condições (CF/88, arts. 205 e 206, I) não autoriza modelos pedagógicos que, sob aparência de neutralidade, produzam exclusão indireta. A igualdade material exige que o ensino e a avaliação sejam organizados de modo a considerar as diferenças, sem reduzir o rigor acadêmico ou a autonomia universitária.

A pedagogia crítica e a educação inclusiva convergem ao afirmar que não existe prática pedagógica neutra: toda metodologia, toda forma de avaliar e toda organização do ensino expressam concepções de sujeito, de conhecimento e de justiça educacional (FREIRE, 1996; MANTOAN, 2003).

9 ENSINO SUPERIOR E DIVERSIDADE DE MODOS DE APRENDER

O ensino superior, historicamente, foi estruturado a partir de um modelo pedagógico homogeneizador, que pressupõe um perfil ideal de estudante: autônomo, verbalmente fluente, capaz de aprender prioritariamente por meio da exposição oral, da leitura extensiva e da produção escrita padronizada. Esse modelo, amplamente naturalizado, desconsidera a diversidade real dos sujeitos que hoje compõem a universidade, produzindo exclusões indiretas incompatíveis com o direito à educação inclusiva.

A pedagogia contemporânea reconhece que os processos de aprendizagem são plurais, socialmente situados e atravessados por aspectos cognitivos, emocionais, culturais e contextuais. Libâneo destaca que aprender não é um ato mecânico de recepção de conteúdos, mas um processo mediado por interações, linguagens, experiências prévias e condições institucionais (LIBÂNEO, 2013). Nesse sentido, o ensino superior não pode se apoiar em uma concepção única de aprendizagem sem comprometer sua função formativa.

No campo da educação inclusiva, Maria Teresa Eglér Mantoan sustenta que a diversidade de modos de aprender não constitui exceção, mas regra do processo educativo. Para a autora, a insistência em modelos pedagógicos padronizados transfere para o estudante a responsabilidade pelo fracasso escolar, quando, na realidade, é a organização do ensino que se mostra incapaz de responder à diversidade (MANTOAN, 2003). Essa crítica é particularmente relevante no ensino superior, onde a cultura da seleção e do mérito tende a legitimar práticas excludentes sob o discurso da excelência acadêmica.

Paulo Freire contribui de forma decisiva ao afirmar que não há ensino sem aprendizagem, nem

aprendizagem sem respeito à experiência concreta do educando. Para o autor, ensinar exige reconhecer os saberes, os tempos e as formas próprias de cada sujeito, rejeitando práticas pedagógicas que silenciam ou desqualificam modos diversos de compreender o mundo (FREIRE, 1996). Quando o ensino superior ignora essas diferenças, ele rompe o vínculo pedagógico e inviabiliza a aprendizagem significativa.

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a diversidade de modos de aprender pode se expressar por:

- maior necessidade de previsibilidade e organização;
- preferência por instruções explícitas e estruturadas;
- diferentes formas de processamento sensorial;
- estilos cognitivos específicos;
- modos próprios de expressão do conhecimento.

Essas características não configuram déficit, mas variações legítimas do processo de aprendizagem. A pedagogia inclusiva rejeita a patologização da diferença e afirma que cabe à instituição reorganizar o ensino para eliminar barreiras pedagógicas, e não exigir adaptação forçada do estudante (MANTOAN, 2003).

A didática crítica reforça que o ensino deve ser planejado a partir da diversidade discente. Libâneo aponta que a escolha de metodologias, recursos e estratégias de ensino deve considerar os sujeitos concretos envolvidos no processo educativo, sob pena de transformar o ensino em prática excludente (LIBÂNEO, 2013). Assim, a diversidade de modos de aprender exige:

- pluralidade metodológica;
- flexibilização responsável das estratégias de ensino;
- clareza na comunicação pedagógica;
- valorização de diferentes formas de participação.

Bell hooks acrescenta que ambientes educativos emancipatórios são aqueles que reconhecem que os estudantes aprendem de maneiras distintas e que o corpo, a experiência e a subjetividade fazem parte do processo cognitivo. Para a autora, a recusa em reconhecer essas dimensões reforça hierarquias e silenciamentos, especialmente em contextos educacionais elitizados (HOOKS, 2017).

A literatura crítica sobre a universidade também alerta que a padronização excessiva do ensino superior funciona como mecanismo de exclusão simbólica. Boaventura de Sousa Santos sustenta que a universidade moderna foi construída sob lógicas seletivas que privilegiam determinados grupos e modos de aprender, sendo necessária sua democratização pedagógica para que cumpra sua função social (SANTOS, 2010). Reconhecer a diversidade de modos de aprender é, portanto, parte do processo de democratização do conhecimento.

Do ponto de vista jurídico-pedagógico, a diversidade de modos de aprender articula-se diretamente com o princípio da igualdade material, pois tratar igualmente estudantes que aprendem de formas distintas aprofunda desigualdades. A educação inclusiva exige respostas pedagógicas diferenciadas, capazes de assegurar que todos possam aprender e demonstrar aprendizagem em condições reais de equidade.

Assim, reconhecer a diversidade de modos de aprender no ensino superior implica:

- superar concepções deficitárias de aprendizagem;
- revisar práticas pedagógicas naturalizadas;
- compreender dificuldades recorrentes como indício de barreiras pedagógicas;
- planejar o ensino de forma inclusiva desde o início;
- afirmar a diversidade como valor formativo e democrático.

9.1 AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E NÃO COMO MECANISMO DE EXCLUSÃO

A avaliação não é instrumento neutro de medição, mas ato pedagógico carregado de sentido político e ético. Paulo Freire destaca que avaliar é sempre um gesto de poder, que pode servir à emancipação ou à exclusão, dependendo de como é conduzido (FREIRE, 1996).

No ensino superior, práticas avaliativas excessivamente padronizadas tendem a privilegiar determinados perfis de estudantes e a penalizar outros, produzindo desigualdades incompatíveis com a igualdade material. Para estudantes com TEA, avaliações baseadas exclusivamente em tempo restrito, comunicação implícita ou formatos únicos podem configurar barreiras avaliativas.

A avaliação inclusiva:

- mantém os objetivos acadêmicos do componente curricular;
- flexibiliza meios, não fins;
- privilegia critérios explícitos e transparentes;
- permite diferentes formas de demonstração da aprendizagem.

Essa perspectiva está alinhada à educação inclusiva, que rejeita a lógica meritocrática excludente e afirma a avaliação como processo formativo (MANTOAN, 2003).

9.2 AJUSTES RAZOÁVEIS NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO

Os ajustes razoáveis constituem instrumento jurídico e pedagógico central da educação inclusiva. No campo do ensino e da avaliação, eles se traduzem em adaptações necessárias e proporcionais, destinadas a eliminar barreiras e assegurar igualdade de oportunidades.

No ensino superior, ajustes razoáveis podem incluir:

- ampliação de tempo para realização de avaliações;

- diversificação de formatos avaliativos;
- organização prévia de atividades e cronogramas;
- clareza nas orientações e critérios de avaliação;
- mediação pedagógica quando necessário.

Esses ajustes não configuram privilégio, não reduzem a exigência acadêmica e não comprometem a autonomia universitária. Ao contrário, qualificam a prática pedagógica, tornando-a mais justa, democrática e consistente com o direito à educação inclusiva.

9.3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO

A inclusão não se realiza por improvisação. Ela exige planejamento pedagógico consciente, orientado pela diversidade discente e pela antecipação de barreiras. A pedagogia crítica enfatiza que planejar é um ato ético e político, pois revela para quem e para quê se ensina (FREIRE, 1996).

O planejamento inclusivo no ensino superior envolve:

- definição clara dos objetivos de aprendizagem;
- organização previsível das atividades;
- escolha criteriosa de metodologias;
- diversificação de instrumentos avaliativos;
- abertura ao diálogo pedagógico com os estudantes.

Quando o planejamento considera a diversidade desde o início, reduz-se a necessidade de intervenções emergenciais e conflitos posteriores.

9.4 AUTONOMIA DOCENTE, RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA E INCLUSÃO

A autonomia docente é princípio estruturante do ensino superior e elemento indispensável à liberdade acadêmica, à produção do conhecimento e à pluralidade de perspectivas. Contudo, do ponto de vista constitucional e pedagógico, essa autonomia não se confunde com liberdade irrestrita, nem com uma esfera imune à incidência dos direitos fundamentais. Em instituições públicas — e, de modo geral, no exercício de funções educacionais — a autonomia docente deve ser compreendida como autonomia responsável, isto é, juridicamente vinculada à finalidade pública da educação e à proteção dos direitos dos estudantes.

A Constituição Federal assegura a educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205, CF/1988) e estabelece, entre os princípios do ensino, a igualdade de condições para o acesso e permanência (art. 206, I, CF/1988). Esses comandos atribuem densidade normativa ao trabalho docente: não basta ensinar; é necessário ensinar de forma constitucionalmente adequada, isto é, orientada à promoção de

condições reais de aprendizagem e participação. No âmbito dos direitos das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada com status constitucional, reforça a obrigação de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando práticas que, na prática, excluem ou marginalizem estudantes (BRASIL, 2009; ONU, 2006). A Lei Brasileira de Inclusão também se alinha a esse paradigma ao reconhecer que a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras, e ao qualificar como discriminação a recusa de adaptações razoáveis (BRASIL, 2015).

Nesse quadro, a autonomia docente deve ser analisada em conjunto com a responsabilidade pedagógica. A docência não é mera atividade técnica, mas prática social e ética, na qual decisões didáticas e avaliativas produzem efeitos concretos na trajetória acadêmica dos estudantes. A didática contemporânea sustenta que ensinar implica planejar, mediar e avaliar de forma intencional, considerando a diversidade discente e os objetivos formativos do processo educativo (LIBÂNEO, 2013). Assim, uma pedagogia democrática recusa a ideia de que a sala de aula seja um espaço de poder unilateral: a liberdade de ensinar envolve também compromisso com o direito de aprender, especialmente quando há desigualdades estruturais que demandam respostas pedagógicas diferenciadas.

Na tradição crítica da educação, a liberdade pedagógica não é sinônimo de arbitrariedade, mas condição para o diálogo, para a emancipação e para a construção de ambientes de aprendizagem mais justos. Paulo Freire sustenta que não há prática docente coerente com a democracia sem diálogo, abertura ao outro e reconhecimento do educando como sujeito do processo educativo (FREIRE, 1996). Nessa perspectiva, quando o docente recusa sistematicamente o diálogo sobre estratégias de aprendizagem, ignora barreiras previsíveis ou deslegitima as necessidades comunicadas por estudantes com TEA, a prática pedagógica tende a reproduzir desigualdades, ainda que não haja intenção discriminatória.

A literatura sobre educação inclusiva reforça que o compromisso com a inclusão exige revisão das formas tradicionais de ensinar e avaliar, porque a padronização tende a privilegiar determinados perfis de aprendizagem e a marginalizar outros. Mantoan sustenta que inclusão não é “adaptação do aluno” ao modelo escolar, mas transformação das práticas e das culturas educacionais para acolher a diferença como elemento constitutivo do processo formativo (MANTOAN, 2003). bell hooks, por sua vez, argumenta que uma educação comprometida com liberdade e justiça exige reconhecer vozes historicamente silenciadas e construir práticas pedagógicas que não convertam a diferença em déficit (HOOKS, 2017). No ensino superior, esses aportes convergem para uma ideia central: a inclusão qualifica a docência ao exigir planejamento transparente, comunicação acessível e estratégias diversificadas para que o estudante demonstre aprendizagens sem ser penalizado por barreiras institucionais evitáveis.

Do ponto de vista jurídico, é importante destacar que práticas aparentemente neutras podem configurar discriminação indireta quando produzem efeitos desproporcionais sobre determinados grupos. A recusa infundada de ajustes razoáveis, a imposição de um único formato avaliativo, a comunicação

deliberadamente ambígua ou a manutenção de critérios implícitos que penalizam estudantes com TEA podem, na prática, impedir o exercício do direito à educação em igualdade de condições. A Lei Brasileira de Inclusão define discriminação como toda distinção, restrição ou exclusão que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar o exercício de direitos, e explicita que a recusa de adaptações razoáveis constitui discriminação (BRASIL, 2015). O Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalisado e homologado em 2024, reforça que o atendimento educacional é pedagógico, deslocando o eixo da inclusão do campo clínico para o campo das práticas institucionais e didáticas (BRASIL, 2024). Portanto, a autonomia docente não autoriza a manutenção de práticas excludentes sob o argumento de “padrão acadêmico”, quando tais práticas produzem exclusão injustificada.

Por outro lado, reconhecer limites jurídicos à autonomia docente não significa reduzir o papel do professor a executor de protocolos. O que se exige é que a autonomia seja exercida com racionalidade constitucional, isto é, em conformidade com os direitos fundamentais e com a finalidade pública da educação. A inclusão não elimina a autonomia docente: ela a qualifica, ao exigir reflexão crítica sobre práticas naturalizadas, transparência de critérios, abertura ao diálogo e disposição para ajustar meios pedagógicos sem rebaixar objetivos formativos. Em termos didáticos, isso significa que o docente preserva o conteúdo, o rigor e os objetivos da disciplina, mas pode (e deve) diversificar estratégias de ensino, oferecer previsibilidade, explicitar critérios, ajustar formas de avaliação e criar canais acessíveis de comunicação, garantindo que a exigência acadêmica incida sobre o aprendizado — e não sobre barreiras evitáveis.

Assim, autonomia docente, responsabilidade pedagógica e inclusão não são polos em conflito, mas dimensões complementares de uma docência constitucionalmente comprometida. Uma universidade democrática requer liberdade acadêmica para ensinar e pesquisar, mas também exige que essa liberdade seja exercida com responsabilidade ética e jurídica, orientada à igualdade material, à dignidade humana e ao direito de aprender. Quando a docência se abre ao paradigma inclusivo, não há perda de autoridade: há fortalecimento da legitimidade pedagógica e reafirmação do ensino superior como espaço de pluralidade, justiça e direitos.

9.5 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO DOCENTE

A efetivação da educação inclusiva no ensino superior depende, em grande medida, da formação pedagógica e do desenvolvimento profissional contínuo de docentes e equipes técnico-administrativas. A universidade pode até possuir normas, fluxos e núcleos de acessibilidade bem estruturados, mas, sem investimento permanente em formação, a inclusão tende a ficar restrita a iniciativas isoladas, produzindo respostas desiguais, insegurança docente e conflitos recorrentes.

Do ponto de vista pedagógico, a docência universitária não se reduz ao domínio do conteúdo

específico da área. A literatura da didática e da pedagogia universitária sustenta que ensinar envolve competências próprias: planejamento, mediação didática, avaliação, comunicação e gestão de sala de aula — dimensões que demandam formação sistemática. Libâneo destaca que a prática docente se apoia em fundamentos teóricos e metodológicos que orientam escolhas pedagógicas e que, sem reflexão crítica, a docência tende a reproduzir rotinas tradicionais, muitas vezes excludentes (LIBÂNEO, 2013). Para estudantes com TEA, a reprodução acrítica de metodologias rígidas e avaliações padronizadas pode configurar barreiras pedagógicas persistentes.

Paulo Freire reforça que o ensino é um ato ético e político e que a formação docente exige reflexão permanente sobre a prática, abertura ao diálogo e compromisso com a dignidade do educando. A docência, nessa perspectiva, demanda atitude investigativa e disposição para transformar o fazer pedagógico diante da diversidade real dos sujeitos (FREIRE, 1996). No ensino superior, essa exigência se intensifica porque a cultura acadêmica, muitas vezes, naturaliza a ideia de que “quem sabe conteúdo, sabe ensinar”, invisibilizando a dimensão pedagógica do trabalho docente.

No campo da educação inclusiva, Mantoan sustenta que a inclusão não se realiza por meio de “técnicas” isoladas, mas por uma mudança de paradigma: abandonar a lógica da normalização e reorganizar o ensino para acolher a diversidade. Essa mudança só é possível com formação continuada, pois envolve revisão de concepções de aprendizagem, de avaliação e de relações pedagógicas (MANTOAN, 2003). Assim, o desenvolvimento docente é condição para que a universidade supere práticas capacitistas e transforme a inclusão em política institucional efetiva.

Bell hooks, ao discutir a educação como prática da liberdade, ressalta que ambientes educativos emancipatórios exigem que docentes reconheçam a pluralidade de experiências e estilos de aprendizagem, construindo práticas abertas e dialógicas. Para a autora, ensinar implica criar condições para que diferentes sujeitos possam aprender sem serem silenciados por um padrão único de participação e desempenho (HOOKS, 2017). No atendimento a estudantes com TEA, isso se traduz na necessidade de formação voltada a comunicação inclusiva, previsibilidade pedagógica, diversidade avaliativa e mediação de conflitos.

9.5.1 Formação continuada como dever institucional, não iniciativa individual

A formação pedagógica e inclusiva não pode depender exclusivamente do esforço individual do docente. No âmbito do serviço público e da governança universitária, trata-se de dever institucional de capacitação, vinculado à melhoria da qualidade acadêmica e ao cumprimento dos direitos educacionais. A ausência de formação sistemática produz um cenário conhecido: docentes bem-intencionados, mas inseguros; decisões improvisadas; conflitos; e sobrecarga dos núcleos de acessibilidade.

Nesse sentido, cabe à gestão superior:

- ofertar programas permanentes de formação continuada em educação inclusiva;

- estabelecer trilhas formativas por perfil (docentes iniciantes, coordenações, gestores, técnicos);
- integrar a inclusão aos planos institucionais e à avaliação de políticas acadêmicas;
- assegurar condições de participação (carga horária, certificação, reconhecimento institucional).

Do ponto de vista pedagógico, essa institucionalização é essencial porque a inclusão envolve mudança cultural e organizacional, não apenas aquisição de conteúdos pontuais (MANTOAN, 2003; SANTOS, 2010).

9.5.2 Desenvolvimento docente e reflexividade pedagógica

A formação docente eficaz não se limita a cursos expositivos sobre legislação ou conceitos gerais. Ela deve promover reflexividade pedagógica, isto é, capacidade de analisar a própria prática, identificar barreiras e redesenhar estratégias de ensino. Freire enfatiza que a reflexão crítica sobre a prática é elemento central do desenvolvimento docente e condição para evitar a reprodução automática de métodos excluidentes (FREIRE, 1996).

Assim, programas formativos devem incluir:

- estudos de caso (situações reais do ensino superior);
- oficinas de planejamento inclusivo (cronograma, previsibilidade, rubricas);
- práticas avaliativas diversificadas (meios distintos para demonstrar aprendizagem);
- estratégias de comunicação acessível (orientações claras, critérios explícitos);
- mediação pedagógica e manejo de conflitos.

9.5.3 Formação para avaliação inclusiva e ajustes razoáveis

A avaliação constitui um dos momentos mais sensíveis do processo educativo no ensino superior e, ao mesmo tempo, um dos campos em que mais se evidenciam tensões entre autonomia docente, padrões acadêmicos e direitos fundamentais dos estudantes. Por essa razão, a formação docente para a avaliação inclusiva não pode ser tratada como aspecto acessório ou meramente técnico, mas como dimensão central da responsabilidade pedagógica e institucional na efetivação do direito à educação.

Do ponto de vista jurídico-constitucional, a avaliação integra o próprio conteúdo do direito à educação, na medida em que condiciona o reconhecimento da aprendizagem, a progressão acadêmica e a permanência do estudante na universidade. A Constituição Federal assegura igualdade de condições para o acesso e a permanência no ensino (art. 206, I, CF/1988), o que implica que os instrumentos avaliativos não podem funcionar como barreiras injustificadas ou mecanismos indiretos de exclusão. A Lei Brasileira de Inclusão, ao definir discriminação como toda distinção ou restrição que produza o efeito de prejudicar o exercício de direitos, explicita que a recusa de ajustes razoáveis configura discriminação, ainda que não

intencional (art. 3º, IV, e art. 4º, §1º, Lei nº 13.146/2015). No campo avaliativo, isso significa que avaliações aparentemente neutras podem ser juridicamente problemáticas quando produzem impactos desproporcionais sobre estudantes com TEA.

Nesse contexto, a formação docente precisa tratar com clareza a distinção fundamental entre flexibilizar meios e reduzir fins. Flexibilizar meios consiste em ajustar formatos, tempos, instrumentos, linguagens e condições de realização da avaliação, de modo a permitir que o estudante demonstre aquilo que aprendeu. Reduzir fins, por sua vez, significaria suprimir objetivos de aprendizagem, diminuir conteúdos essenciais ou relativizar critérios acadêmicos de forma arbitrária. A educação inclusiva, tanto do ponto de vista pedagógico quanto jurídico, não autoriza a redução dos fins formativos, mas exige a diversificação e a adequação dos meios avaliativos.

A didática contemporânea sustenta que a avaliação não deve ser concebida como ato isolado, punitivo ou meramente classificatório, mas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Libâneo destaca que avaliações transparentes, diversificadas e coerentes com os objetivos pedagógicos tendem a favorecer aprendizagens mais consistentes e a reduzir injustiças educacionais produzidas por instrumentos inadequados (LIBÂNEO, 2013). Essa compreensão dialoga com abordagens formativas da avaliação, nas quais o foco recai sobre o acompanhamento do percurso do estudante, a explicitação de critérios e a possibilidade de revisão de estratégias pedagógicas ao longo do processo.

No caso de estudantes com TEA, essa discussão assume especial relevância. Instrumentos avaliativos rigidamente padronizados — como provas exclusivamente escritas, fortemente temporizadas ou baseadas em comunicação implícita — podem atuar como barreiras avaliativas, produzindo resultados que não refletem a aprendizagem efetivamente construída. Nessas situações, o insucesso não decorre da ausência de domínio conceitual, mas da inadequação do instrumento à forma como o estudante processa, organiza e expressa o conhecimento. A literatura sobre educação inclusiva aponta que a padronização excessiva tende a confundir desempenho com aprendizagem, penalizando estudantes que se afastam do perfil considerado “normativo” (MANTOAN, 2003).

A formação para avaliação inclusiva, portanto, deve capacitar o docente a elaborar instrumentos que mantenham o rigor acadêmico, mas que sejam acessíveis e compatíveis com a diversidade de modos de aprender. Isso envolve, entre outros aspectos, a explicitação prévia de critérios, a oferta de diferentes modalidades avaliativas (escrita, oral, prática, projetos, portfólios), a flexibilização de tempo quando necessário, a previsibilidade das atividades e a adequação da linguagem utilizada. Tais medidas não constituem privilégios, mas expressões concretas da igualdade material, na medida em que buscam neutralizar barreiras que afetam desigualmente determinados estudantes.

Do ponto de vista institucional, é fundamental que a formação docente trate os ajustes razoáveis na avaliação como dever jurídico e pedagógico, e não como concessão discricionária. O Parecer CNE/CP nº

50/2023, reanalisado e homologado em 2024, reafirma que o atendimento educacional tem natureza pedagógica e que a identificação das necessidades educacionais deve ocorrer a partir do contexto acadêmico, do diálogo com o estudante e da observação das barreiras existentes, afastando a exigência de validação clínica para ajustes no processo avaliativo (BRASIL, 2024). Essa orientação reforça que a avaliação inclusiva não depende de laudos médicos, mas de escuta qualificada, planejamento pedagógico e compromisso institucional com a aprendizagem.

Sob a perspectiva da pedagogia democrática, a avaliação também cumpre função ética e política. Paulo Freire sustenta que avaliar é um ato que envolve poder e que, por isso, deve ser exercido com responsabilidade, diálogo e respeito à dignidade do educando (FREIRE, 1996). bell hooks acrescenta que práticas avaliativas autoritárias tendem a silenciar estudantes e a reforçar hierarquias excludentes, enquanto abordagens mais dialógicas favorecem o engajamento, o pertencimento e a aprendizagem significativa (HOOKS, 2017). No ensino superior, esses aportes reforçam a necessidade de formar docentes capazes de compreender a avaliação como espaço de cuidado pedagógico e de justiça educacional, e não apenas como mecanismo de controle.

Assim, a formação para avaliação inclusiva e ajustes razoáveis deve integrar de forma estruturante os programas de desenvolvimento docente. Ao capacitar professores para distinguir, com segurança teórica e jurídica, entre flexibilizar meios e reduzir fins, a universidade reduz conflitos, fortalece a segurança jurídica institucional e promove práticas avaliativas mais justas, transparentes e alinhadas aos direitos fundamentais. Avaliar de forma inclusiva não significa abrir mão da excelência acadêmica, mas garantir que essa excelência seja aferida com instrumentos que respeitem a diversidade humana e reafirmem o ensino superior como espaço de aprendizagem, dignidade e democracia.

9.5.4 Comunidades de prática, colaboração e apoio institucional

A docência inclusiva no ensino superior se fortalece quando há **colaboração** e troca de experiências entre docentes. A universidade deve incentivar espaços permanentes de:

- comunidades de prática;
- grupos de trabalho pedagógico;
- encontros interdisciplinares sobre inclusão;
- produção de guias e repertórios institucionais.

Boaventura de Sousa Santos ressalta que a democratização universitária depende de transformação das práticas e rationalidades que sustentam o cotidiano institucional. Isso exige ação coletiva e institucional, e não iniciativas isoladas (SANTOS, 2010). A formação, portanto, deve ser conectada a uma cultura de cooperação e corresponsabilidade.

9.5.5 Formação docente e enfrentamento do capacitismo institucional

A formação continuada docente constitui instrumento estruturante para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior e, de modo especial, para o enfrentamento do capacitismo institucional. Esse tipo de discriminação não se manifesta apenas em condutas abertamente hostis, mas opera, com frequência, por meios sutis e socialmente naturalizados: resistências veladas a ajustes razoáveis, deslegitimização de demandas, infantilização do estudante, estigmatização de comportamentos divergentes do padrão hegemônico de sociabilidade acadêmica e atribuição moralizante de “falta de esforço” a dificuldades que, na realidade, decorrem de barreiras institucionais. No contexto universitário, tais práticas produzem efeitos de exclusão silenciosa, sofrimento acadêmico e evasão, ainda que travestidas de “exigência”, “mérito” ou “rigor”.

Do ponto de vista jurídico, a centralidade da formação docente decorre do dever institucional de assegurar igualdade material e vedar discriminações diretas e indiretas. A Constituição Federal estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência no ensino (art. 206, I, CF/1988), o que impõe a superação de práticas que, na prática, inviabilizem o exercício do direito à educação em condições de igualdade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, exige a construção de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, o que pressupõe não apenas recursos e acessibilidade física, mas também transformação de culturas institucionais e enfrentamento de barreiras atitudinais (BRASIL, 2009; ONU, 2006). A Lei Brasileira de Inclusão define discriminação em razão da deficiência como toda forma de distinção, restrição ou exclusão que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar o exercício de direitos, e qualifica como discriminação a recusa de adaptações razoáveis (art. 3º, IV, e art. 4º, §1º, Lei nº 13.146/2015). Assim, quando a resistência docente ou institucional aos ajustes razoáveis resulta em exclusão, há incompatibilidade jurídica com o paradigma inclusivo.

No plano teórico, o capacitismo institucional pode ser compreendido como expressão de uma racionalidade normalizadora: a universidade define, muitas vezes de forma implícita, um modelo de estudante “ideal” — autônomo em um sentido estreito, comunicativo conforme padrões convencionais, resiliente a ambientes sensorialmente hostis, capaz de cumprir prazos sob pressão e de performar adequadamente em avaliações padronizadas. Estudantes que não se ajustam a esse perfil tendem a ser interpretados sob lentes moralizantes (“descompromisso”, “falta de maturidade”, “dificuldade de convivência”), em vez de serem compreendidos à luz do modelo social da deficiência. Ao adotar o modelo social, a instituição desloca o foco do indivíduo para as barreiras: a questão central deixa de ser “o que falta ao estudante” e passa a ser “o que falta na organização pedagógica e institucional” (BRASIL, 2015). Esse deslocamento tem consequências diretas para a formação docente, pois exige revisão de pressupostos culturais internalizados.

A literatura de direitos humanos contribui para evidenciar que a igualdade material não se realiza apenas por normas formais, mas por práticas institucionais capazes de neutralizar desigualdades concretas e efeitos discriminatórios indiretos. Piovesan enfatiza que a proteção dos direitos humanos demanda medidas positivas e estruturais voltadas ao enfrentamento de desigualdades historicamente reproduzidas em instituições, inclusive quando se expressam de forma indireta e não intencional (PIOVESAN, 2019). Nessa linha, a formação continuada não pode ser restrita a conteúdos técnicos; deve promover uma aprendizagem institucional crítica sobre como rotinas acadêmicas podem reproduzir exclusões.

Do ponto de vista pedagógico, a formação docente para enfrentamento do capacitismo deve articular ao menos quatro eixos, de modo integrado.

O primeiro eixo envolve modelo social da deficiência e igualdade material, com compreensão conceitual consistente sobre barreiras e sobre o dever de ajustes razoáveis. A formação precisa explicitar que ajustes razoáveis não são privilégios nem concessões benevolentes, mas instrumentos de concretização da igualdade material, com fundamento normativo e convencional. Além disso, deve problematizar a ideia de “tratamento igual” como sinônimo de justiça, demonstrando como a neutralidade pode produzir exclusões e discriminação indireta (BANDEIRA DE MELLO, 2018; PIOVESAN, 2019).

O segundo eixo trata de discriminação indireta e barreiras atitudinais, aprofundando como preconceitos sutis operam no cotidiano. Barreiras atitudinais não se reduzem a insultos ou hostilidade explícita; incluem descrédito sistemático da fala do estudante, suspeitas sobre “aproveitamento”, exigências indevidas de provas clínicas, ironias, isolamento em sala de aula e resistência passiva a medidas inclusivas. Ao não reconhecer essas práticas, a instituição mantém um ambiente formalmente regular, mas materialmente excluente. Por isso, a formação precisa capacitar docentes a identificar efeitos concretos de suas práticas sobre a permanência e a aprendizagem.

O terceiro eixo diz respeito à ética da relação pedagógica. Ensinar no ensino superior envolve autoridade acadêmica, mas também dever de cuidado pedagógico com o direito de aprender. Libâneo sublinha que a prática docente exige intencionalidade didática e compromisso com a aprendizagem, o que envolve planejamento, critérios explícitos, mediação e avaliações coerentes com os objetivos formativos (LIBÂNEO, 2013). Paulo Freire, por sua vez, sustenta que a docência democrática pressupõe diálogo, respeito e recusa de práticas que silenciem ou desumanizem o educando (FREIRE, 1996). Em um manual de direitos, esse ponto é fundamental: quando a autoridade pedagógica se converte em rigidez cega ou em postura punitiva diante da diferença, ela tende a operar como barreira atitudinal.

O quarto eixo envolve comunicação não violenta e mediação institucional. Em muitos conflitos acadêmicos envolvendo estudantes com TEA, o problema não é o conteúdo da disciplina, mas a forma como expectativas, prazos, critérios e feedbacks são comunicados. Comunicação excessivamente implícita, ironias, ambiguidades e feedbacks humilhantes ampliam sofrimento acadêmico e fragilizam vínculos. A

formação continuada deve, portanto, fortalecer competências comunicacionais e práticas de mediação, evitando que situações pedagógicas sejam tratadas como problemas pessoais do estudante.

Do ponto de vista crítico, bell hooks reforça que ensinar para a liberdade exige enfrentar hierarquias e exclusões naturalizadas nos espaços educacionais, criando condições para que sujeitos diferentes possam existir e aprender com dignidade (HOOKS, 2017). Essa contribuição é decisiva para o enfrentamento do capacitismo institucional: não basta “aceitar” o estudante com TEA; é necessário revisar práticas e discursos que o deslegitimam ou o enquadram como exceção inconveniente.

Por fim, é indispensável reafirmar que a formação continuada não pode ser compreendida como responsabilidade individual do docente, mas como dever institucional da universidade, decorrente do direito fundamental à educação e da obrigação de promover inclusão em bases materiais. A gestão universitária deve assegurar programas permanentes de capacitação, com diretrizes, recursos e monitoramento, pois a transformação institucional exige continuidade e não iniciativas esporádicas. A formação, nesse sentido, é parte da própria política de inclusão: ela altera a cultura, previne conflitos, fortalece a segurança jurídica e reafirma a universidade como espaço democrático comprometido com direitos humanos.

Assim, enfrentar o capacitismo institucional por meio da formação docente significa deslocar o olhar da “adequação do estudante” para a responsabilidade institucional de remover barreiras e reorganizar práticas. Trata-se de um processo pedagógico e político: formar docentes para a inclusão é formar a universidade para a democracia.

O presente manual foi construído a partir da compreensão de que a educação inclusiva no ensino superior não constitui política acessória, tampouco iniciativa facultativa condicionada à sensibilidade individual de docentes ou gestores. Trata-se de um dever jurídico e pedagógico da universidade, diretamente ancorado na Constituição da República, na legislação infraconstitucional e nos marcos normativos da educação inclusiva, bem como em uma tradição pedagógica comprometida com a democracia, a justiça social e a dignidade humana.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, orientada pelos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, do pluralismo de ideias e da valorização da diversidade humana (arts. 205 e 206). Esses dispositivos não admitem leitura restritiva ou meramente formal. A igualdade constitucional, conforme reiteradamente reconhecido pela doutrina e pela jurisprudência, é igualdade material, o que impõe ao poder público e às instituições educacionais a adoção de medidas diferenciadas sempre que a aplicação uniforme das regras gerar exclusão ou desvantagem injustificada.

Nesse contexto, o ordenamento jurídico brasileiro reconhece expressamente a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, conforme dispõe a Lei nº 12.764/2012, reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A partir desse reconhecimento, decorre um conjunto de direitos educacionais que vinculam diretamente as instituições de ensino superior, públicas e privadas, não como recomendações, mas como obrigações jurídicas exigíveis.

Entre esses direitos está o direito de acesso ao ensino superior sem discriminação direta ou indireta. A discriminação indireta, embora menos visível, ocorre quando práticas aparentemente neutras produzem impacto desproporcional sobre determinados grupos. No ambiente universitário, isso se manifesta, por exemplo, na adoção de currículos rígidos, avaliações inflexíveis, comunicação excessivamente implícita ou ausência de previsibilidade pedagógica, que atingem de modo particular estudantes com TEA. A vedação a essas práticas encontra fundamento direto na Lei Brasileira de Inclusão, que impõe a eliminação de barreiras de qualquer natureza, inclusive pedagógicas e atitudinais.

O direito à matrícula e à permanência, por sua vez, não se esgota no ato administrativo inicial. Ele compreende a obrigação institucional de criar condições para que o estudante possa permanecer, aprender e concluir sua formação em condições reais de equidade. A permanência, portanto, integra o conteúdo essencial do direito à educação e se articula com políticas de acompanhamento pedagógico, mediação institucional, apoio psicopedagógico e organização acadêmica acessível. A omissão institucional diante de sofrimento acadêmico reiterado, quando há conhecimento das barreiras enfrentadas, pode configurar violação ao dever constitucional de proteção dos direitos fundamentais.

Outro eixo central reafirmado neste manual diz respeito à vedação da exigência indevida de laudo

médico como condição para o reconhecimento de direitos educacionais. O marco normativo atual, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão e o Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalisado e homologado em 2024, é explícito ao afirmar que o atendimento educacional possui natureza pedagógica, e não clínica. A exigência de laudo como requisito obrigatório desloca o foco da inclusão para o diagnóstico, desresponsabiliza a instituição e produz exclusões incompatíveis com o modelo social da deficiência adotado pelo ordenamento jurídico brasileiro. A avaliação das necessidades educacionais deve partir do diálogo com o estudante, da observação do contexto acadêmico e da análise das barreiras institucionais existentes.

No campo pedagógico, este manual se apoia na tradição da pedagogia crítica e da educação inclusiva para afirmar que não há neutralidade no ensinar, no avaliar ou no organizar o cotidiano acadêmico. Paulo Freire ensina que toda prática educativa é um ato ético e político, que pode servir à emancipação ou à exclusão. Maria Teresa Eglér Mantoan demonstra que a inclusão não se realiza por adaptações pontuais, mas por uma reorganização estrutural do ensino, capaz de reconhecer a diversidade como regra e não como exceção. Libâneo, ao tratar da didática, evidencia que o planejamento, a avaliação e a mediação pedagógica são escolhas que produzem efeitos concretos sobre quem aprende e quem é excluído do processo educativo.

À luz dessas contribuições, o manual reafirma que os ajustes razoáveis no ensino superior não configuram privilégio, não comprometem a autonomia universitária e não reduzem a qualidade acadêmica. Eles representam, ao contrário, a materialização do princípio da igualdade material, ao permitir que estudantes com TEA possam demonstrar aprendizagem por meios adequados às suas formas de organização cognitiva e comunicacional, sem alteração dos objetivos formativos do curso.

A responsabilidade pela efetivação desses direitos é, de forma inequívoca, institucional. Embora docentes desempenhem papel central na organização do ensino e da avaliação, eles não atuam isoladamente. Coordenações de curso, secretarias acadêmicas, núcleos de acessibilidade, direções e pró-reitorias compõem uma rede de corresponsabilidade que deve funcionar de maneira articulada. Ao mesmo tempo, este manual reconhece os limites institucionais das direções acadêmicas, o que torna ainda mais evidente a centralidade da gestão superior na formulação, institucionalização e financiamento das políticas de inclusão, bem como na oferta de formação continuada para docentes e técnicos.

A formação pedagógica e o desenvolvimento docente contínuo emergem, assim, como elementos indispensáveis para a consolidação da educação inclusiva no ensino superior. Não se pode exigir práticas inclusivas sem oferecer formação adequada, espaços de reflexão e apoio institucional. A capacitação docente, longe de ser favor ou iniciativa individual, constitui dever da instituição e instrumento de qualificação da própria universidade.

Por fim, a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior deve ser compreendida como parte integrante do projeto constitucional de democracia educacional. Ao garantir acesso, permanência,

aprendizagem, convivência digna e participação, a universidade contribui diretamente para a realização dos objetivos fundamentais da República, especialmente a construção de uma sociedade justa, plural e livre de discriminações. A democracia educacional não se realiza apenas nos espaços formais de deliberação, mas no cotidiano das salas de aula, nos processos avaliativos, na comunicação institucional e na forma como a universidade responde às diferenças.

Concluir este manual significa, portanto, reafirmar que a educação inclusiva no ensino superior não é concessão, não é exceção e não é ameaça à excelência acadêmica. Ela é expressão do compromisso constitucional da universidade com os direitos humanos, com a justiça educacional e com a formação integral de sujeitos diversos. Uma universidade que inclui não abdica do rigor; ela o reconstrói à luz da dignidade, da igualdade material e da democracia.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. São Paulo: Malheiros, 2012.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de direito administrativo**. São Paulo: Malheiros, 2018.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva Jur, 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999**. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1º fev. 1999.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50/2023. Diretrizes para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Reanalizado, aprovado e homologado em 2024. Brasília, DF: CNE/MEC, 2024.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito constitucional e teoria da Constituição. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 13 dez. 2006.

PATEMAN, Carole. Participation and democratic theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. São Paulo: Saraiva, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SARMENTO, Daniel. Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. São Paulo: Malheiros, 2014.

STRECK, Lenio Luiz. Verdade e consenso: Constituição, hermenêutica e teorias discursivas. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REALIZAÇÃO:



CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com