

Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior Privado: Relato de experiência do fazer psicológico nos transtornos do neurodesenvolvimento¹

Specialized Educational Service in Private Higher Education: Experience report on psychological work in neurodevelopmental disorders¹

Nicole Roza²
Luan Paris Feijó³

Resumo

Com a crescente demanda por práticas inclusivas no ensino superior, é importante compreender o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no apoio aos estudantes de inclusão. Assim, este artigo apresenta um relato de experiência em psicologia escolar, realizado por uma estagiária de psicologia no décimo semestre, acerca do AEE no ambiente universitário privado, com ênfase no apoio a estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. O propósito é apresentar as estratégias empregadas nos atendimentos destes alunos de uma instituição privada de ensino superior, ressaltando os obstáculos encontrados e as intervenções postas em prática neste processo por uma estagiária profissional curricular em Psicologia. Com base na experiência prática do acompanhamento desses estudantes, discutem-se os processos psicopedagógicos, físicos e/ou comportamentais que interseccionam a inclusão, além das propostas elaboradas para incentivar uma participação acadêmica eficaz. O documento sinaliza a relevância dos atendimentos para assegurar o êxito acadêmico desses alunos, além de sugerir reflexões e sugestões que possam auxiliar na melhoria das políticas de inclusão no ensino superior. A pesquisa indica que, mesmo com os progressos, ainda é preciso maior conscientização e ajuste por parte das instituições e dos professores para que a inclusão seja eficaz e acessível para todos.

Palavras-chave: psicologia escolar; serviços de saúde para estudantes; educação superior.

¹ Artigo derivado do Trabalho de Conclusão de Curso, como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Psicologia.

² Estudante do curso de Psicologia da Universidade La Salle, Unilasalle Canoas, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação do Prof. Dr. Luan Paris Feijó. Contato eletrônico: nicole.roza0029@unilasalle.edu.br.

³ Psicólogo, doutor em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos. Atualmente trabalha na área da psicologia clínica e como professor na Universidade La Salle, Unilasalle Canoas. Contato eletrônico: luan.feijo@unilasalle.edu.br.

Abstract

With the growing demand for inclusive practices in higher education, it is important to understand the role of Specialized Educational Assistance (AEE) in supporting inclusion students. Thus, this article presents an experience report in school psychology, carried out by a psychology intern in the tenth semester, about AEE in the private university environment, with an emphasis on supporting students with neurodevelopmental disorders. The purpose is to present the strategies used to assist these students at a private higher education institution, highlighting the obstacles encountered and the interventions put into practice in this process by a professional curricular intern in Psychology. Based on the practical experience of monitoring these students, the psychopedagogical, physical and/or behavioral processes that intersect with inclusion are discussed, in addition to proposals designed to encourage effective academic participation. The document highlights the relevance of assistance to ensure the academic success of these students, in addition to suggesting reflections and suggestions that can help improve inclusion policies in higher education. The research indicates that, even with progress, there is still a need for greater awareness and adjustment on the part of institutions and teachers so that inclusion is effective and accessible for everyone.

Keywords: psychology educational; student health services; education higher.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão acerca da inclusão de alunos com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento no ensino superior tem crescido significativamente, demonstrando o empenho da sociedade e das instituições educacionais em fomentar a igualdade e o acesso à educação (Miranda, 2009). A educação inclusiva se baseia em princípios que buscam assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam participar de maneira ativa no ambiente acadêmico. Neste cenário, o atendimento educacional especializado tem um papel fundamental ao oferecer suporte educacional personalizado, ajustando recursos e didáticas para satisfazer as necessidades específicas dos estudantes com alguma deficiência (Andrade, 2024).

A admissão desses alunos no ensino superior traz desafios para as instituições e para os docentes, que precisam reavaliar suas práticas pedagógicas e ajustar suas propostas técnicas. A aplicação de políticas inclusivas no ensino superior tem como objetivo não apenas assegurar o acesso físico ao ambiente acadêmico, mas também assegurar a participação ativa desses alunos em todas as tarefas acadêmicas, considerando suas

características únicas e garantindo igualdade de oportunidades (Capellini, 2004). Este documento, apresentado como um relato de experiência, descreve a disponibilidade do AEE em uma universidade privada, com ênfase no suporte a alunos de inclusão. O trabalho se fundamenta na vivência prática do acompanhamento desses estudantes, concentrando-se nos processos pedagógicos, nas estratégias implementadas e nos progressos percebidos durante o processo. A experiência, realizada por uma estagiária curricular em psicologia, relatada ressalta os obstáculos físicos, educacionais e comportamentais que precisam ser constantemente vencidos para que a inclusão seja efetiva.

O propósito desta pesquisa é apresentar experiências e ponderar sobre a relevância do suporte especializado no processo de inclusão, além de oferecer sugestões e práticas que possam aprimorar o acolhimento e o êxito acadêmico de alunos com deficiência no ensino superior. A relevância deste estudo está em sua habilidade de mostrar, na prática, os desafios e soluções que surgem no dia a dia de quem lida diretamente com a educação inclusiva, proporcionando uma visão prática e útil para a criação de uma educação mais equitativa e acessível.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os transtornos do neurodesenvolvimento são condições que afetam o desenvolvimento do sistema nervoso, resultando em deficiências no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Entre os principais transtornos estão o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia (Associação Americana de Psiquiatria, 2014). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que tem como princípio garantir a acessibilidade ao currículo educacional por meio do atendimento das necessidades educativas dos acadêmicos com diferentes condições clínicas, psicopatológicas e/ou altas habilidades/superdotação. Ainda que o AEE esteja previsto na legislação brasileira para todos os níveis de ensino, são poucas as instituições de ensino superior que realmente oferecem, seja por desconhecimento da instituição sobre a importância do atendimento, por falta de condições das universidades, ou pela falta de conhecimento dos próprios acadêmicos, sobre seu direito, consequentemente não o solicitando aos locais tais possibilidades interventivas (Evaristo, 2022).

Os dados do módulo pessoa com deficiência da Pnad Contínua (2022), registram que o Brasil possui 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais com algum tipo de deficiência, o

que representa 8,9% da população (Brasil, 2022). As políticas e programas para as pessoas com deficiência passaram a integrar as normas constitucionais no Brasil com a Constituição Federal de 1988. Antes disso, a proteção social e cuidado às pessoas com deficiência estavam situados na esfera do assistencialismo, práticas caritativas e cuidados familiares, quando não eram tratadas com abandono e enclausuramento (Figueira, 2008).

Uma preocupação por parte da população tem sido o aumento das pessoas com deficiências no Ensino Superior (ES), essa diversidade também tem produzido uma maior consciência das necessidades de adaptações no ES. Ribeiro e Fabrício (2022) indicam que embora existam desenvolvimentos legislativos importantes como a Lei Brasileira de Inclusão, a adaptação dos programas, das estruturas disponíveis e da formação de professores para uma prática mais inclusiva deve ser melhorada. Além disso, estas lacunas na informação e nas práticas dificultam o desenvolvimento de intervenções públicas específicas e eficazes no contexto do ensino superior.

Na década de 90, o Ministério da Educação e Cultura - MEC organizou o primeiro documento direcionado às pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior, sendo esse, o Aviso Circular nº 277, de 8 de maio de 1996 (Brasil, 1996). O documento incentiva as instituições a adaptarem seus programas de ensino para garantir a acessibilidade, promovendo um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de todos os alunos. Porém, o documento só faz menção a deficiências físicas, visuais e auditivas, não mencionando os demais estudantes de inclusão. No mesmo ano, o governo brasileiro sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, que garante o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades especiais, promovendo a inclusão em todos os níveis de ensino (Brasil, 1996). Mas não deixa claro como deve ocorrer a inclusão no ensino superior.

Em 2007, com o aumento do ensino superior a distância no Brasil, foi criado o documento Referencial de Qualidade para o Ensino Superior a Distância (Brasil, 2007). Este documento, como em outros, foca em equipamentos e acessibilidade arquitetônica, como se apenas esses recursos fossem garantir o sucesso dos alunos neste nível de ensino. Até o ano de 2007, não há uma elaboração de inclusão para o ensino superior, como também não há preocupação com o Atendimento Educacional Especializado - AEE e com o processo de ensino e aprendizagem.

Em 2011, ocorre a publicação do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que menciona a educação especial, o atendimento educacional especializado e toma outras providências. Sendo esse, o primeiro documento que menciona a estruturação de núcleos de acessibilidade

para o ensino superior como apoio técnico para o AEE. Em 2020, é criado o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), sendo um dos objetivos, conduzir os sistemas de ensino para garantir aos alunos com deficiência, acesso aos níveis mais elevados de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, ofertando atendimento educacional especializado, acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e nos sistemas de informação.

Segundo Santos (2018), a falta de políticas institucionais que funcionam e a capacitação adequada dos docentes para lidar com a diversidade, também são apontadas como problemas recorrentes. A inclusão e a acessibilidade representam esforços de conscientização e transformação social. No contexto do ensino superior, elas ampliam a percepção que a sociedade possui sobre as pessoas com deficiência, contribuindo para a redução do preconceito e do capacitismo. Sem dúvida, os professores que adotam uma postura inclusiva têm o potencial de enriquecer a educação, tornando-a mais equitativa e acessível a todos os alunos, independentemente de suas particularidades (Sá, 2020).

Mesmo que existam vários nomes para o setor que atenda os alunos de inclusão, muitas universidades os chamam de Serviços de Apoio para Estudantes com Deficiência. Sua missão é promover o compromisso das universidades com a igualdade e a diversidade, fornecendo serviços acadêmicos e acomodações para estudantes com deficiência. Esses serviços também devem proporcionar aos estudantes aconselhamento e apoio individualizado desde o ingresso na universidade até a formatura e prepará-los para a transição para o mercado de trabalho (Majoko; Dunn, 2018; Moriña, 2017; Morgado; López-Gavira, 2017).

Segundo Mantoan (1997), a inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter habilidade de conviver com pessoas com características diferentes das nossas. Sassaki (2002), refere que a educação especial vem buscando desenvolver técnicas, preparar professores com formações, possibilitando a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior e nos ambientes domiciliares, para atender de forma eficiente os alunos, buscando qualidade, eficiência e resultados significativos.

Nesse sentido, a psicologia exerce um papel muito importante na promoção da inclusão no ensino superior, oferecendo suporte acadêmico, emocional e vocacional aos estudantes. Através de avaliações precisas, elaborações de planos de apoio individualizados e intervenções psicopedagógicas, os psicólogos educacionais têm uma grande contribuição

para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos (Conselho Federal de Psicologia, 2009). Personalizar o ensino para os alunos em inclusão significa responder às necessidades específicas de cada estudante, oferecendo o que é necessário para o seu pleno desenvolvimento. A personalização implica, portanto, na adaptação do atendimento educacional especializado para cada aluno, respeitando seu ritmo e suas características individuais (Aguiar, 2001).

Turqueti, Souza e Chinalia (2013) destacam que, sem o apoio especializado, há o risco de apenas incluir fisicamente alunos “especiais” nas salas de aula regulares, em uma tentativa de cumprir seus direitos. No entanto, a simples presença física e temporal não é suficiente, pois a escola tem a responsabilidade de atuar de maneira significativa com todos os seus alunos, sejam eles “normais” ou “especiais”. As contribuições da psicologia nesse contexto permitem uma compreensão integral do ser humano, indo além de aspectos biológicos isolados. A atuação do psicólogo escolar é essencial para fortalecer a participação e a autonomia dos estudantes, além de promover o fortalecimento dos vínculos sociais e o desenvolvimento de suas potencialidades (Martinez, 2010).

Quanto ao atendimento psicológico:

[...] a psicoterapia, que tem como objetivo, inicialmente, propiciar ao indivíduo conhecimento adequado e esclarecimento acerca do transtorno. Desta forma, o primeiro passo é auxiliar o indivíduo no reconhecimento dos sintomas e dos impactos causados por eles. Posteriormente, é importante que o processo psicoterapêutico instrumentalize o indivíduo, do ponto de vista estratégico (Castro; Lima, 2018, p. 69).

Segundo Lima e Almeida (2018), a falta de diagnósticos precoces e precisos pode levar a dificuldades acadêmicas persistentes. A transição do ensino médio para a universidade representa um período difícil, onde o suporte institucional algumas vezes é insuficiente para atender às necessidades específicas desses alunos.

Martins (2019) destaca que professores universitários normalmente não possuem conhecimento adequado sobre transtornos do neurodesenvolvimento, o que impacta negativamente o processo de ensino desses estudantes. Além disso, os estudantes podem enfrentar preconceitos e estigmas, o que contribui para um ambiente menos inclusivo. Silva e Pereira (2020) observam que a falta de sensibilização e conscientização sobre esses transtornos entre os acadêmicos pode levar ao isolamento social dos alunos afetados.

Para melhorar a inclusão de estudantes com algum tipo de transtorno no ensino superior, é essencial adotar uma abordagem variada. Segundo Ferreira e Santos (2018), a criação de políticas institucionais que garantam adaptações razoáveis e suporte contínuo é fundamental. Além disso, campanhas de conscientização dentro das universidades podem ajudar a reduzir o estigma associado aos transtornos do neurodesenvolvimento. Iniciativas que envolvam todos, incluindo estudantes, professores e funcionários, podem criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo (Oliveira; Lima, 2020).

Portanto, o objetivo deste trabalho é um relato de experiência que busca apresentar as experiências interventivas de uma estagiária em Psicologia com alunos de inclusão do ensino superior de uma instituição privada no sul do Brasil. Assim busca contribuir para entender o papel do psicólogo(a) no atendimento educacional especializado, orientando alunos, professores e coordenadores, para que o acadêmico de inclusão alcance seu potencial máximo, já que quando a educação cumpre seu dever de ensinar sem discriminação ou parcialidade, respeitando as singularidades de cada aluno, todos se beneficiam. Embora o caminho a ser seguido seja naturalmente repleto de dúvidas e incertezas, é essencial acreditar que, apesar das dificuldades, ele pode ser trilhado com sucesso.

MÉTODO

O estudo trata-se de um relato de experiência de casos múltiplos no atendimento educacional especializado realizado no contexto do ensino superior privado pela primeira autora deste estudo. Leite e Oliveira (2018) ressaltam que o relato de experiência permite a disseminação de práticas que, através da análise crítica, podem ser replicadas ou utilizadas como fundamento para novas pesquisas. Um relato de experiência é um meio de divulgação científica que descreve experiências práticas em situações específicas, tais como estágios, intervenções ou projetos (Mussi, 2021). Ao contrário de artigos teóricos, o relato de experiência se concentra nas práticas executadas, nos obstáculos superados e nos resultados alcançados.

Os estudos de casos múltiplos são uma abordagem qualitativa usada para estudar em profundidade diferentes fenômenos, analisando várias unidades de caso em um único estudo. Os estudos de casos múltiplos permitem a comparação de diferentes casos, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada do objeto de estudo, integrando dados de diferentes fontes e contextos. Segundo Godoy (2019), essa abordagem facilita a triangulação dos dados, o que fortalece as conclusões e aumenta a validade do estudo qualitativo. A análise

transversal de dados pode destacar padrões e características que podem ser invisíveis em estudos individuais. A adaptação de alguns estudos de caso ao contexto brasileiro requer uma abordagem metodológica que leve em conta as particularidades locais. A aplicação de métodos qualitativos no Brasil requer flexibilidade no desenho da pesquisa, especialmente quando se trata de realidades que incluem desigualdades sociais e acesso limitado a recursos (Barbosa; Moraes, 2021).

Assim, este relato refere-se a experiência de uma estagiária curricular do curso de Psicologia de uma universidade privada no sul do Brasil. A acadêmica é supervisionada por uma psicóloga com ênfase em Psicologia Escolar e Educacional, que atua com processos de prevenção e promoção da saúde na abordagem de orientação psicanalítica, que possuía 4 anos de experiência profissional neste contexto.

Durante o estágio, realizou-se o acompanhamento de 3 alunos de inclusão no ensino superior, para preservar suas identidades, todos os nomes mencionados neste relato são fictícios. A atuação foi realizada no Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da instituição, sendo este o setor responsável pela inclusão do aluno em sala de aula e em outros ambientes da universidade, o setor é composto pela coordenadora, com formação em psicopedagogia, coordenadora da monitoria, com mestrado em matemática, uma psicóloga e quatro intérpretes de libras. De acordo com Santos e Silva (2020), o NAE deve promover estratégias de acessibilidade para garantir o direito à educação inclusiva, incluindo apoio pedagógico, psicológico e adaptação de materiais didáticos.

A atuação consistiu no atendimento psicopedagógico com alunos que apresentam diferentes transtornos específicos da aprendizagem e/ou transtornos do neurodesenvolvimento, adaptando suas práticas de acordo com as demandas individuais, os atendimentos ocorrem dentro da universidade, na própria sala do NAE. Em linha com os atendimentos, foi realizada a supervisão da estagiária por uma psicóloga.

O objetivo dos atendimentos era acolher, orientar e auxiliar os alunos no ensino superior. Auxiliar os alunos na gestão de tempo, organização, assim como, gestão e acolhimento de sentimentos, ansiedades e inseguranças relacionados à inclusão no ambiente acadêmico. Facilitar a adaptação, compreensão, ajudá-los a desenvolver estratégias de aprendizagem personalizadas, com foco nas suas necessidades. Conforme Araújo e Lima (2021), os alunos de inclusão precisam de apoio emocional para superar as dificuldades em um ambiente educacional. Por fim, relatar experiências reais permite que psicólogos em formação compreendam os desafios práticos e as oportunidades da prática profissional, especialmente em áreas específicas, como a inclusão (Almeida; Souza, 2019).

Para tanto, os casos relatados referem-se a Rafaela com diagnóstico de TDAH e TEA, Laura com diagnóstico de TDAH e Thiago com diagnóstico de TEA. Os casos foram escolhidos devido suas singularidades, o mesmo diagnóstico com características diferentes e com muita resistência por parte dos alunos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Nesta seção, foram apresentados os resultados das intervenções psicológicas e psicopedagógicas executadas, dando ênfase ao tempo de atendimento, às modalidades de intervenção disponibilizadas e ao acompanhamento do progresso/resultado do trabalho desenvolvido. A seguir serão relatados três casos de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento atendidos pela estagiária.

Caso 1: Equilíbrio e Respeito: A importância dos limites com Rafaela

Rafaela apresentou o diagnóstico de TDAH e TEA, fazia uso apenas da medicação fluoxetina para tratar a ansiedade. Ingressou na instituição no segundo semestre de 2024, em um polo de educação à distância, cursando pedagogia, ou seja, o material era disponibilizado em uma plataforma e a organização de estudos era gerenciado pela aluna, seu acompanhamento durou cerca de 4 meses, iniciando em agosto de 2024, com atendimentos de quinze em quinze dias, de forma online já que ela morava em outro estado brasileiro, diferente do localizado a universidade. A aluna estudava em outra instituição que não fornecia o apoio necessário para a mesma, recebeu uma proposta para estudar nesta universidade e assim ela fez. No início se mostrou bastante animada, também havia iniciado um estágio em uma escola da mesma rede da instituição, o que foi benéfico inicialmente, mas acabou atrapalhando sua organização e rotina de estudos. A aluna realizava o estágio no período da tarde, no contraturno da manhã cuidava da casa, já que era casada e a noite por chegar muito cansada, nem sempre conseguia acompanhar as aulas.

Rafaela recebia um auxílio de Jussara, funcionária desse polo, que ajudava na realização das atividades, ela tinha muita dificuldade com interpretação de texto e organização dos métodos de estudos, no primeiro atendimento foi explicado que ela teria o direito de realizar provas adaptadas, com enunciados reduzidos para melhor compreensão, mas que as atividades e trabalhos que realizasse ao longo do semestre não teria adaptações.

No Brasil, diversas leis garantem o direito de adaptação de testes e avaliações para

estudantes autistas no ensino superior, com o objetivo de promover a inclusão e garantir a acessibilidade. A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e a Lei nº 12.764/2012, que define a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, reconhece o TEA como uma deficiência, garantindo que esses alunos tenham direito a avaliações adequadas. Essas adaptações podem incluir o uso de dispositivos assistivos, permitindo mais tempo para realização de provas, a presença de mediadores e a melhoria de ambientes físicos, bem como ajustes nos métodos de ensino e avaliação (Brasil, 2015).

Logo nas primeiras semanas, houve uma divergência com Jussara, que lhe auxiliava com as atividades, Rafaela precisava de ajuda para realizar todas as tarefas, e Jussara se propôs a ajudar, mas a aluna solicitava ajuda de acordo com sua disponibilidade de tempo, muitas vezes no período de intervalo de trabalho de Jussara ou no período que ela não estava em horário laboral. Quando a aluna apresentou isso nos atendimentos, a estagiária se propôs a conversar com a funcionária, para entender o que estava acontecendo ela explicou que nunca se negou a realizar os atendimentos, apenas impôs limites na organização das atividades.

A pessoa com o diagnóstico de transtorno do espectro autista pode possuir dificuldade em lidar com informações abstratas e/ou simbólicas (Cunha, 2017), isso ocorre porque pessoas no espectro autista tendem a enxergar mundo de forma concreta e/ou literal (Orrú, 2012). Assim, é comum que esses indivíduos tenham dificuldades para compreender nuances na comunicação, decifrar gestos, movimentos e expressões faciais (Whitman, 2015). Sabendo disso, a estagiária e sua supervisora entenderam o que pode ter acontecido, Rafaela interpretou de outra forma o que a funcionária havia informado, e por Jussara não reconhecer sobre o autismo, não se atentou a sua fala. Assim, compreendendo que nem todos estão preparados para receber alunos autistas, deve-se reforçar a importância da formação continuada, de orientações, um atendimento educacional especializado com pessoas que tenham propriedade sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, hoje o AEE dos polos é realizado por pessoas como Jussara, um(a) funcionário(a) que queira ajudar o aluno, mas nem sempre com entendimentos sobre o que aquele aluno passa.

Após o alinhamento pedagógico com Jussara, a estagiária explicou brevemente o funcionamento do TEA e TDAH, assim ela se propôs a conversar com a aluna novamente e alinhar suas agendas para que fosse confortável para as duas. No próximo atendimento com Rafaela, esse alinhamento já havia acontecido e estava tudo correndo bem, algumas notas inclusive já haviam saído, a estagiária trouxe novamente a questão da relação da aluna com Jussara, que ela precisava respeitar os horários e limites impostos pela funcionária, foi

explicado que a ajuda ofertada por Jussara não tinha outra pessoa para fazer, Rafaela mencionou que o que aconteceu foi um mal entendido e que não irá acontecer novamente.

O estabelecimento de limites está diretamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades de assertividade, do controle emocional e das habilidades de autogestão. A assertividade é essencial para que os indivíduos possam expressar claramente suas necessidades e desejos, sem serem agressivos ou passivos. A terapia cognitivo comportamental reconhece que a construção de limites é uma habilidade central para o bem-estar emocional e o sucesso na interação social (Beck, 2013).

Após esse episódio, foram retomadas questões de organização da rotina de estudos da aluna. Segundo o Manual de Estatísticas e Diagnósticos de Transtornos Mentais 5 (DSM-5), o TDAH inclui um total de 18 sintomas, dos quais 9 estão relacionados à desatenção, 6 à hiperatividade e 3 à impulsividade. Entre os sintomas associados à desatenção, ressaltam-se a dificuldade em manter a atenção a detalhes e os erros por descuido em atividades escolares. Por sua vez, os sinais de hiperatividade se manifestam por meio da agitação das mãos e dos pés, movimento incessante na cadeira e uma sensação constante de inquietude (Gorrere, 2021). Na fase adulta, a impulsividade pode se tornar um desafio, mesmo que haja uma diminuição da hiperatividade, acompanhada de inquietude e falta de atenção (Bonadio, 2013).

Rafaela apresentava dificuldade de organização para assistir às aulas ao vivo, mesmo sendo informado o quanto era importante para tirar dúvidas com os professores e tutores, ela realizava todas as atividades com a ajuda de Jussara, mas não assistia às aulas. Foi iniciado uma psicoeducação com a aluna, trazendo a ela como seu diagnóstico pode afetar sua vida e sua rotina, foi organizado com a ajuda dela um cronograma de atividades para seu dia, o que ela iria fazer no período da manhã e no período da noite, ajudando-a na gestão do tempo, foi enviado para a aluna um modelo de cronograma retirado do canva, para que ela organizasse e no próximo atendimento foi revisto pela estagiária, onde foi realizado algumas alterações para que ela assistisse às aulas que ficam gravadas, quando não conseguir assistir o ao vivo.

Também foi utilizado uma técnica de *checklists*, onde ela poderia visualizar o que ela precisa fazer e quando finalizar, informar a conclusão ao lado da tarefa. Isso fez com que sua organização melhorasse consideravelmente, mas entende-se que é uma construção, e em cada atendimento foi revisto seu cronograma e propostas estratégias para melhorá-lo. O ideal é que em cada semestre seja realizado um novo cronograma, de acordo com as disciplinas que a aluna estiver cursando e com sua rotina atual.

A capacidade de gerenciar seu tempo e prioridades pode ser útil para reduzir a

ansiedade diária e também permitir uma maior sensação de controle sobre sua vida e seus compromissos diários. Loureiro e Lima (2019) discutem como o *checklist* pode ajudar no gerenciamento de tarefas e melhorar o autocontrole em pacientes que sofrem com a procrastinação ou falta de organização. É fundamental poder ajudar esse paciente a distribuir as atividades ao longo do tempo, evitando sobrecarga. Uma “lista de objetivos” (Brown; O’Leary; Barlow, 1999) pode ser desenvolvida com o paciente, o que permite o planejamento das atividades do dia e, para cada compromisso, uma indicação do nível de importância e da urgência de seu compromisso. Além de manter uma agenda, é fundamental discutir com o paciente a importância de delegar responsabilidades (Knapp, 2004).

Assim foi possível identificar uma melhora no seu manejo do tempo, com uma rotina organizada, aulas e atividades em dia, conseguindo visualizar suas tarefas acadêmicas. A medida de avaliação das intervenções realizadas pela estagiária e o setor que promove a inclusão é feita pelas aprovações nas disciplinas, diminuição da evasão de alunos de inclusão, e elogios realizados pelos próprios alunos. No caso da aluna em questão, seu processo avaliativo tem sido considerado satisfatório.

Caso 2: Conexões Interrompidas: Obstáculos na continuidade dos atendimentos e a dificuldade de manter o ritmo

Laura iniciou a graduação de design gráfico no primeiro semestre de 2024, estava vivenciando um luto recente e, além disso, apresentava o diagnóstico de TDAH. Apresentava dificuldade de organização, assim, a estagiária e sua supervisora foram apresentar os serviços do setor na aula inaugural do curso e através disto, ela marcou atendimento. A aluna apresentava uma rotina desorganizada, com muitos comportamentos autodestrutivos, como trocar a noite pelo dia, o que acabava prejudicando sua rotina e produtividade, negligenciar sua saúde, não se alimentar bem, passar a noite jogando jogos online, não havia nenhum tipo de autocuidado pessoal e apesar de ter procurado o atendimento, faltava com muita frequência, fazia uso de sertralina e donaren, mas esse uso não era contínuo já que ela esquecia frequentemente de tomar.

Impulsividade, desatenção e hiperatividade podem afetar as habilidades de gerenciamento de tempo e tarefas de pessoas com o diagnóstico de TDAH (Robiner, 2008). Segundo Oliveira (2016), os estudantes universitários enfrentam dificuldades em mudanças acadêmicas. Os alunos com TDAH geralmente apresentam dificuldade com leitura e escrita, falta de cooperação nas atividades em sala de aula, problemas de relacionamento e baixa

autoestima. Estudantes universitários com TDAH apresentam sintomas aumentados de ansiedade e depressão como resultado de terem dificuldade na vida acadêmica e de não terem relacionamentos com colegas para lidar com este problema (Meaux, 2009; Nelson, 2012).

Suas notas nunca foram um problema pedagógico, mas sim sua organização. Ela deixava os trabalhos para fazer na última hora, normalmente durante a madrugada, acordava atrasada para ir às aulas, tinha dificuldade de socialização interpessoal, não tinha uma rotina de estudos organizada. A estagiária de psicologia, por diversas vezes, tentou estabelecer uma rotina com a aluna, como agenda, planner, algo que a aluna fosse se adaptar, mas em nenhuma tentativa obteve sucesso.

Em um atendimento conversaram sobre o futuro, questionou-se a aluna Laura sobre como ela gostaria de estar daqui cinco anos, não apenas profissionalmente, mas o que ela gostaria de conquistar em sua vida pessoal também, após a resposta contendo expectativas e planos, a estagiária questionou o que ela estava fazendo para buscar esses objetivos que planejava. Também foi conversado sobre os comportamentos disfuncionais que a aluna repetia, sua falta de autocuidado, negligência com a própria saúde. Utilizou-se de intervenções objetivas sobre o que estava conseguindo perceber sobre a situação da aluna e o quanto a mesma estava se prejudicando.

A terapia cognitivo comportamental enfatiza a importância do autocuidado como um componente essencial do bem-estar psicológico e emocional. O autocuidado é uma estratégia fundamental para promover a saúde mental, e desempenha um papel crucial no fornecimento de ferramentas para lidar com o estresse, a ansiedade e outros desafios emocionais. Ao cultivar práticas de autocuidado, os indivíduos podem construir resiliência psicológica e melhorar a gestão das emoções negativas. A prática de hábitos saudáveis, como alimentação balanceada, prática de exercícios e sono adequado, é incentivada pela terapia como forma eficaz de manter o equilíbrio emocional. Estes elementos contribuem para o bom funcionamento do corpo e do cérebro, tendo um impacto positivo no humor e na capacidade de enfrentar os desafios diários (Moraes, 2021). Judith Beck (2021) também enfatiza que os pacientes devem aprender a planejar suas atividades diárias de forma a incluir tempo para o autocuidado, essencial para manter sua saúde mental.

Na semana seguinte, Laura entrou no atendimento mais disposta do que anteriormente, falou sobre as coisas que já havia feito no seu dia, falou sobre uma mínima organização que vinha tentando manter, vezes que ela sentou na rua para pegar um sol, sobre os exames que ela estava fazendo, também falou sobre o quanto o último atendimento teve

impacto em sua vida, mencionou que ficou bem pensativa nos dias seguintes ao atendimento e bastante chorosa ao perceber seus comportamentos.

Na outra semana a aluna não compareceu, mas pediu para marcar um atendimento presencial na próxima semana, depois solicitou online e não compareceu de nenhuma forma. Em supervisão a estagiária apresentava sua frustração por não conseguir ajudar a aluna, quando era identificado uma melhora, a aluna faltava por uma, duas ou até três semanas, algumas vezes não respondia as mensagens enviadas no whatsapp e após esse período, retornava buscando atendimento, isso ocorreu durante todo o ano de 2024, a supervisora discutia com a estagiária sobre como compreender esses períodos, já que a mesma muitas vezes se sentia incapaz de ajudar esta aluna. Judith Beck (2011) inclusive discute a importância de ajudar o paciente a compreender que a melhora inicial é apenas parte do processo terapêutico e que a consolidação da mudança requer um trabalho contínuo.

A supervisora de campo da estagiária também mencionava a questão da regressão da aluna, melhorando em uma semana e regredindo nas outras, ela pode não conseguir realizar as tarefas propostas na semana, não progredir e não comparecer aos atendimentos por vergonha de suas atitudes. A vergonha é uma emoção que pode impedir o progresso terapêutico. Quando os pacientes não atendem às expectativas que estabeleceram para si mesmos ou percebem que estão progredindo mais lentamente do que o esperado, podem sentir vergonha e, portanto, abandonar o tratamento para evitar uma sensação de fracasso. A vergonha está intimamente relacionada à baixa autoestima e pode bloquear a abertura do paciente para compartilhar seus sentimentos ou dificuldades durante a terapia (Gilbert, 2010).

Após leituras e supervisão, a estagiária adotou estratégias baseadas também na terapia cognitivo comportamental como psicoeducação, voltada para acompanhar o processo com uma abordagem de validação contínua, reforçando a progressão diária e a importância da constância, reconhecendo que nem todos os dias apresentam o mesmo grau de dificuldade. Cada dia é uma oportunidade de tentativa e de superação, fornecendo validação emocional frente aos desafios enfrentados. Beck (2013) aborda a importância de ajudar na compreensão de que o progresso leva tempo e que retrocessos momentâneos não significam fracasso total.

Segundo Souza e Oliveira (2020), a validação emocional também é uma ferramenta eficaz para reduzir a resistência do paciente ao processo terapêutico. Isso ajudou o paciente a se sentir aceito e não julgado, facilitando assim a abertura emocional e a disposição para mudar.

Após a inserção das estratégias apresentadas acima, foi possível manter um ritmo mais frequente de atendimentos com a aluna, ainda existia cancelamentos, mas de forma mais esporádicas, sempre sinalizando a importância dos atendimentos que ela recebe dentro da instituição, a importância da constância e principalmente, que a melhora não é linear, ela precisa tentar todos os dias.

Caso 3: Portas Invisíveis: Os desafios de estabelecer conexão emocional com aluno no espectro autista

Thiago chegou ao NAE com o diagnóstico de TEA ainda em 2023, com seus pais e seu irmão, realizava um curso técnico em outra instituição, mas a família acreditava que ele não estava adquirindo conhecimento acadêmico para seu desenvolvimento profissional, ele era aprovado pelos professores sem realizar provas e trabalhos. Thiago possuía uma psicóloga que indicou a universidade para os pais do aluno, como um local que oportuniza condições adequadas aos acadêmicos em atendimento especializado.

O primeiro passo proposto foi o de realizar um processo de orientação profissional com Thiago, já que ele ainda apresentava dúvidas de qual curso gostaria de cursar, obteve resultados que indicavam a área de Design Gráfico e Ciência da Computação, sendo assim, foi realizada uma reunião com os coordenadores dos cursos, Thiago e sua família, com mediação da psicóloga do setor. Após esse momento com os coordenadores e esclarecer suas dúvidas, o aluno optou pelo curso de Design Gráfico, seu processo de inclusão no ensino superior foi realizado um semestre antes do seu ingresso de fato, contando com o apoio da família.

Thiago faz uso do canabidiol, a mãe relatou a melhora que o aluno obteve após o início da medicação. O canabidiol (CBD) é um membro da planta cannabis. Esta composição química é um agente não psicotrópico da planta, em sua composição química está o tetrahydrocannabinol (THC), que é o principal agente alucinógeno do cannabis. Muitos estudos foram realizados sobre o potencial terapêutico do CBD no tratamento de doenças e no auxílio a sintomas de espasmos, dores, insônia, movimento na esclerose múltipla, ansiedade e/ou doenças neurológicas, como transtorno do espectro do autismo (Silva, 2023). Estudos mostram seu uso e eficácia no tratamento de crianças e adolescentes com TEA, mostrando melhora na hiperatividade, convulsões, raiva, fala e outros sintomas (Surgical Neurology International, 2018).

A área mais afetada é a das habilidades sociais. A incapacidade de entender os sinais

sociais e as intenções alheias faz com que indivíduos com autismo tenham dificuldade em perceber corretamente certas situações em seu entorno. A segunda área impactada é a comunicação, tanto verbal quanto não verbal. Por fim, a terceira envolve comportamentos inadequados (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 20). Além disso, algumas vezes se torna difícil entender o que é dito pelo aluno, com uma fala bastante formal e algumas frases desconexas, é preciso questioná-lo mais de uma vez, porém, ele não gostava de repetir o que falava, os atendimentos eram bem difíceis.

Tanto Thiago, quanto sua família, buscavam mais a interação social do aluno, seu foco não eram os estudos, trabalhos ou provas, ele mesmo repetia que suas notas não eram tão importantes, o que acabava dificultando o trabalho dos professores e da estagiária. O aluno saía mais cedo das aulas, conversava bastante, algumas vezes atrapalhando os professores com assuntos desconexos, não realizava os trabalhos em grupo, mas cobrava os colegas.

Os atendimentos duravam cerca de 20 a 30 minutos e a estagiária manejava as situações como podia, buscava realizar o treinamento de habilidades sociais com o aluno, que precisava de orientações objetivas e claras, assim eram realizados acordos com ele, um exemplo é que ele poderia fazer perguntas duas vezes antes do intervalo e duas vezes depois de forma assertiva, para não atrapalhar a aula. Quanto a situação de sair mais cedo nas aulas, ele explicou que o professor liberava para fazer trabalhos em grupo, se um integrante do seu grupo ia embora, ele ia também, pensando assim, o professor nomeou ele coordenador do grupo, assim, ele sempre precisaria ficar em sala com o grupo e poderia continuar exercendo seu papel de cobrar os colegas, mas também precisaria realizar alguma atividade, o professor também conversou com os colegas deste grupo, orientando que eles passassem atividades para Thiago fazer, já que ele não tinha essa proatividade.

A interação entre professor e aluno serve como um indicativo do resultado do processo de ensino-aprendizagem. Quando relaciona-se esse laço interpessoal à educação inclusiva, ele se revela essencial para a motivação e o aprendizado dos alunos que são o foco da Educação Especial. Um relacionamento positivo entre o aluno com deficiência e o professor traz benefícios significativos para ambos, respeitando as particularidades de cada um (Fernandes; Viana, 2010). Mesmo com os ajustes internos nos atendimentos, é orientado que o professor converse com o aluno e vice-versa, para que seja possível a criação deste vínculo entre eles, portanto, o professor é orientado para tomar atitudes também em sala de aula, além do que é realizado nos atendimentos.

Entendendo o objetivo de Thiago e dos pais, o treinamento de habilidades sociais foi

essencial dentro do atendimento, foi trabalhado a solução de problemas, treinamento de assertividade e treinamento de comunicação. Segundo D'Zurilla e Goldfried (1971), a resolução de problemas envolve disponibilizar uma gama de respostas eficazes para lidar com uma situação problemática, aumentando assim a chance do paciente escolher a resposta alternativa mais eficaz disponível (Dobson, 2001). Entre as habilidades sociais que o paciente precisa aprender e que irão aumentar sua autoestima está o aprendizado da assertividade, que inclui instruções sobre como fazer declarações e solicitações legítimas. O paciente pratica respostas e comportamentos seguros fora da sessão, numa escala de comportamentos seguros do mais fácil ao mais difícil de implementar (Knapp, 2004). No treinamento em comunicação, você aprende a editar o que quer dizer de forma clara e objetiva, comunicando o que espera dos outros. Por exemplo, o terapeuta pede ao paciente que se comunique de forma não agressiva, com ênfase na edição do seu discurso, com uma fala não acusatória e afirmações sobre o que prefere e o que espera dos outros (Del Prette, 2001).

Thiago recebia provas adaptadas e realizava no NAE, com auxílio de um leitor, mas ainda assim, tinha muita dificuldade, já que não estudava. Suas provas eram mais objetivas e com menos opções de respostas. A abordagem de avaliação da aprendizagem deve ser ampla, englobando diversas disciplinas e dimensões, além de utilizar uma variedade de metodologias avaliativas que reflitam as diferentes inteligências e estilos de aprender. Quando a avaliação se baseia apenas na comparação de resultados, ignorando as condições cognitivas, sensoriais e socioafetivas dos estudantes, ela não atende às necessidades da educação inclusiva (Carvalho; Viana, 2014). A avaliação formativa, com sua função diagnóstica e prognóstica, exige que o educador possua flexibilidade e abertura para se adaptar, configurando assim uma autêntica metamorfose no processo de ensino. No que diz respeito ao funcionamento cognitivo e comportamental dos alunos autistas, é fundamental que o planejamento e a avaliação realizados pelo professor sejam centrais, além de possibilitar a conversão de suas observações em diagnósticos e a transformação de suas interpretações em informações organizadas (Sales, 2021). Também se torna importante trabalhar com a psicoeducação, com alunos, professores e demais membros da comunidade acadêmica, a fim de personalizar as necessidades pedagógicas.

CONCLUSÃO

O relato de experiência destaca a relevância de um setor dedicado e adaptado,

equipado com psicólogos com conhecimentos adequados para atender estudantes de inclusão, mesmo que não exista o atendimento educacional especializado, que tenha alguém pronto para auxiliar e fazer algo por esses estudantes. Com base nas experiências relatadas, fica evidente que, apesar do avanço na aplicação de políticas inclusivas, ainda existem muitos desafios a serem vencidos, principalmente no que diz respeito à adaptação pedagógica e à superação de obstáculos.

O acompanhamento dos estudantes mostrou que o êxito da inclusão não se baseia somente no suporte fornecido pelo setor competente, mas também em mudanças culturais nas instituições, que precisam incentivar mais o respeito à diversidade e a inclusão de todos os estudantes. Portanto, a formação continuada de professores e a sensibilização da equipe acadêmica e administrativa são fundamentais para o reforço da educação inclusiva.

A experiência compartilhada pela estagiária evidencia que o trabalho do setor ultrapassa os cuidados com estudantes de inclusão. Também serve como um ponto de conexão entre docentes, alunos e profissionais da instituição, auxiliando na criação de métodos de ensino mais inclusivos e acessíveis.

Assim, deixando claro a importância do setor dentro da instituição, para que o processo de inclusão se concretize de maneira efetiva. A educação inclusiva precisa de esforços constantes para deixar de ser apenas uma política e se tornar uma realidade alcançável em todos os níveis do ensino superior.

Este estudo possui algumas limitações decorrentes de um relato de experiência e seu foco sendo o atendimento educacional especializado em uma instituição privada. A análise limitou-se a um pequeno número de situações encontradas, que, embora significativas, não abrangem todos os desafios encontrados na inclusão no ensino superior. Além disso, a falta de dados comparativos com outras instituições limita a compreensão do impacto do atendimento educacional especializado em outros contextos. Ainda, as escassas medidas de resultados, restringem as possibilidades analíticas.

Para enriquecer essas contribuições, pesquisas futuras poderiam adotar uma abordagem em diferentes cenários institucionais, envolvendo múltiplas instituições e considerando diferentes tipos de deficiências, permitindo assim a identificação de outros métodos de inclusão em contextos educacionais diversos. Assim também, seria importante, considerar medidas avaliativas dos resultados qualitativos e quantitativos dos atendimentos ofertados.

REFERÊNCIAS

AIKAWA, M. S.; SOUZA, L. de L. Programa e Caderno de Resumos da IV SOCIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS FORMATIVAS: FORMAÇÃO CONTINUADA: Tecendo diálogos sobre o cotidiano escolar e práticas pedagógicas inovadoras. **Revista Eletrônica Mutações**, v. 10, n. 17, 2019. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/6662](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/6662). Acesso em: 16 set. 2024.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 299–312, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037>. Acesso em: 31 ago. 2024.

ANDRADE, N. S. B. **Inclusão no autismo: qualidade e equidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/8180/1/Monografia%20Nicolle.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

ARAÚJO, J. S. Psicologia, pobreza e produção de subjetividade: um estudo sobre a compreensão de pobreza para psicólogos em formação. **Revista Interdisciplinar**, v. 12, n. 1, p. 39-49, 2019. Disponível em: <https://www.revistainterdisciplinar.univille.br>. Acesso em: 16 set. 2024.

Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Acesso em: 01 set. 2024.

BARBOSA, R. F.; MORAES, P. L. (2021). Métodos qualitativos e as realidades brasileiras: Reflexões sobre adaptação metodológica. **Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, 10(3), 45-62. Acesso em: 14 out. 2024.

BECK, A. T. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2013. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília: MEC, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRITO, F. de S.; BAKOS, D. D. G. S. Procrastinação e terapia cognitivo-comportamental: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 35-44, jun. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872013000100006. Acesso em: 31 out. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>. Acesso em: 28 out. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil: contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações** – enviada em 17 de outubro de 1992. Brasília: CFP, 1992. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 01/2009, **que estabelece diretrizes para a atuação de psicólogos na educação básica.** Brasília, 2009. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009_01.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

COSTA, A.; MARIN, A. H. **Processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior.** Barbarói, n. 49, p. 258 - 285, 12 dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.6355>. Acesso em: 02 out. 2024.

DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p. ISBN 978-85-232-0651-2. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

DUARTE, E. R.; RAFAEL, C. B. da S.; FILGUEIRAS, J. F.; NEVES, C. M.; FERREIRA, M. E. C. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 289–300, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>. Acesso em: 28 ago. 2024.

EVARISTO, F. L.; ASNIS, V. P.; CARDOSO, P. A. O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 346-361, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64913>. Acesso em: 01 set. 2024.

FIATES, G. G. S. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 4, n. 8, p. 165–166, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/5278>. Acesso em: 14 out. 2024.

FIGUEIREDO, A. L. SOUZA, L. JUNIOR, J. C. D. ARGIMON, I. I. de L. O uso da psicoeducação no tratamento do transtorno bipolar. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 11, n. 1, p. 15–24, 2009. Disponível em: <https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/412>. Acesso em: 9 out. 2024.

GILBERT, Paul. **A mente compassiva: a ciência da compaixão e a arte do bem-estar**. São Paulo: Artmed, 2017. Acesso em: 14 out. 2024.

KNAPP, P.; RIO, A. F.; HINRICHS, J.; SHANSIS, F. (orgs.). **Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica**. São Paulo: Artmed, 2004. 520 p. Acesso em: 14 out. 2024.

LIMA, L. R.; ALENCAR, G. S. B. de C.; DUTRA, T. C. G.; BEZERRA, C. M. F. M. de C.; LIMA, J. B.; GUSMAO, E. E. S.; COSTA, E. L.; SILVA, A. C. V.; TRABULSI, R. K.; NICOLAU, A. D. M. F.; LOPES, A. S. V.; DE NEW YORK, B. B. C. C. **Avaliação dos benefícios do uso de canabidiol no tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brazilian Journal of Health Review, v. 6, n. 4, p. 17665–17680, 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/62208>. Acesso em: 8 out. 2024.

LIMA, M. A.; ALMEIDA, P. R. Transtornos do neurodesenvolvimento no ensino superior: Diagnóstico e suporte. **Revista Educação e Sociedade**, v. 39, n. 141, p. 123-142, 2018. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/01/10/autismo-na-universidade/>. Acesso em: 01 set. 2024.

LOCATELLI, P. B.; SANTOS, M. F. R. dos. Autismo: propostas de intervenção. **Revista Transformar**, 8. ed., 2016. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/63>. Acesso em: 02 out. 2024.

LOTTA, G. (org.). **Teorias e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. 324 p. ISBN 978-85-256-0123-0. Disponível em: <https://11nk.dev/HXcwt>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MARTINS, F. S. Inclusão de estudantes com TNDs no ensino superior: Barreiras e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 74, p. 567-589, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 02 set. 2024.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V. D.; MARTINS, C. SERVIÇOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES: DIFICULDADES E DESAFIOS. **Educação em Revista**, v. 37, p. e27022, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469827022>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** Práx. Educ., Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, J. C.; LIMA, A. C. Conscientização e inclusão: Campanhas para promover a inclusão de estudantes com TNDs no ensino superior. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 3, p. 45-62, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2573>. Acesso em: 02 set. 2024.

QUEIROZ, C. **Mudanças e desafios que pessoas com deficiência trazem para instituições de ensino.** Pesquisa Fapesp, São Paulo, ed. 326, abr. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mudancas-e-desafios-que-pessoas-com-deficiencia-trazem-para-instituicoes-de-ensino/>. Acesso em: 28 out. 2024.

ROCHA, M. M.; MELLO, A. de F. G.; PIRES, M. M. **ATUAÇÃO DO AEE NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA.** Educere et Educare, v. 17, n. 43, p. 335-349, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29664>. Acesso em: 01 set. 2024.

ROSSETTO, E.; IACONO, J. P. **Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 133-174, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60453>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 35, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1868>. Acesso em: 2 out. 2024.

SANTOS, E. R. dos; GORRERE, T. S. **TDAAH e desempenho acadêmico: reflexão acerca da inclusão no contexto universitário.** In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / XVII SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2020, Dourados. Comunicação oral - Eixo 1 Do Direito à Educação: políticas de acesso, permanência e qualidade social. Dourados: UNIGRAN, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34269>. Acesso em: 01 out. 2024.

SANTOS, L. S. **O papel do psicólogo na educação especial e inclusiva.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade Anhanguera Educacional, Santa Bárbara D'Oeste, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/46057/1/LILIANE.SOARES.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

SANTOS, M. F. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: Perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 72, p. 85-104, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68708>. Acesso em: 02 set. 2024.

SILVA, E. M.; PEREIRA, J. F. Preconceito e estigma no ensino superior: A experiência de estudantes com TNDs. **Revista Educação e Diversidade**, v. 15, n. 2, p. 67-85, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2022v25n2p383.7>. Acesso em: 02 set. 2024.

SILVA, J. C. DA .; PIMENTEL, A. M. **Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 29, p. e2904, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOUSA, B. L. C. M. de; SILVA, D. M. S. O trabalho pedagógico com o/a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir das narrativas dos/as docentes da sala de recursos generalista. **Revista Educação Especial em Debate**, v.8, n.16, p.114-134, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/42908/28852>. Acesso em: 01 out. 2024.

TEIXEIRA, M. C. A. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil.** 2010. Tese (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/4778>. Acesso em: 29 ago. 2024.

TERRA, R. B. M. da R. B.; STREIT, G. C.; FERREIRA, M. P. da R. **As políticas públicas de inclusão ao ensino superior: uma análise do contexto brasileiro nos últimos 20 anos.** Sequência de Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, v. 40, n. 83, p. 142–159, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2019v41n83p142>. Acesso em: 12 set. 2024.

VANDENBERGHE, L.; VALADÃO, V. C. Aceitação, validação e mindfulness na psicoterapia cognitivo-comportamental contemporânea. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20130017>. Acesso em: 14 out. 2024.

YANAGA, T. W.; COIMBRA, R. M. Inclusão e Processos de Resiliência para Alunos da Educação Especial na Perspectiva dos Docentes do Ensino Médio e Superior. **Revista Subjetividades**, v. 21, n. 3, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v21i3.e8626>. Acesso em: 12 set. 2024.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2024.