AUTISMO

MITOS E VERDADES SOBRE

NA UNIVERSIDADE

Universidade de Brasília

Universidade de Brasília

MITOS E VERDADES SOBRE AUTISMO NA UNIVERSIDADE

2026

Rozana Reigota Naves
Reitora

Márcio Muniz de Farias
Vice-reitor

Thiago Araújo Coelho de Souza
Decano de Ensino de Graduação

UnB | DEG Comissão de Acompanhamento e de Ingresso Estudantil

Mensagem institucional

A Universidade de Brasília reafirma seu compromisso com a construção de uma comunidade acadêmica inclusiva, acessível e respeitosa, na qual diferentes formas de aprender, participar, comunicar-se e produzir conhecimento tenham espaço e sejam valorizadas.

Pessoas autistas fazem parte da Universidade e contribuem para sua diversidade acadêmica, científica, cultural e humana. Reconhecer essa presença significa compreender que muitas das dificuldades vivenciadas não decorrem apenas de características individuais, mas também da interação entre essas características e as estruturas, práticas, relações e expectativas que organizam a vida universitária.

Por isso, incluir é mais do que garantir o acesso. É assegurar condições de permanência.

É respeitar diferentes trajetórias.

É favorecer a participação.

É remover barreiras.

É escutar.

É construir, coletivamente, uma Universidade em que cada pessoa possa desenvolver suas potencialidades com dignidade, autonomia e pertencimento.

Este material integra as ações do GT03 – "Vem pra UnB, você também!", instituído no âmbito da Comissão de Acompanhamento e de Ingresso Estudantil (CAIS), vinculada à Diretoria de Inovação e Estratégias para o Ensino de Graduação (DIEG/DEG). A iniciativa busca promover o acolhi-

mento, a permanência e o acompanhamento pedagógico de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao mesmo tempo em que convida a comunidade universitária a conhecer, compreender e transformar atitudes relacionadas ao autismo.

Assim, esta cartilha foi elaborada com o propósito de contribuir para uma compreensão mais ampla do autismo e da neurodiversidade no contexto universitário, oferecendo informações que possam apoiar estudantes, docentes, técnicos e gestores na construção de práticas mais acessíveis e relações mais respeitosas.

Mais do que apresentar respostas prontas, este material procura estimular a escuta, o diálogo e a reflexão sobre as diferentes experiências que compõem a vida acadêmica.

A inclusão é uma construção coletiva. Por isso, convidamos toda a comunidade universitária a participar desse processo, reconhecendo diferenças, enfrentando barreiras e contribuindo para uma Universidade em que todas as pessoas possam aprender, conviver, participar e desenvolver suas potencialidades com dignidade e respeito.

Autoria da cartilha:
Yvanna Aires Gadelha
Tatiane da Silva Evangelista

SUMÁRIO

3 **Mensagem institucional**

8 **1. Compreender**
8 Autismo, Neurodiversidade e Universidade
9 O Panorama do Autismo no Ensino Superior
10 O Percurso Escolar à Universidade

14 **2. Desconstruir**
14 Mitos e Verdades no Contexto Universitário
24 Reconhecer Barreiras
24 a. Capacitismo Acadêmico
25 b. Barreiras Físicas e Sensoriais:
25 c. Barreiras de comunicação e acesso à informação:
26 d. Barreiras Pedagógicas e Avaliativas:
26 e. Barreiras Atitudinais:
27 f. Barreiras Institucionais e Administrativas:
27 g. Barreiras relacionadas à organização e à previsibilidade

28 **3. Construir**
28 Fluxo da Transformação: barreiras, impactos e possibilidades no cotidiano universitário
30 O que podemos fazer?
30 Orientações para docentes
32 Orientações para colegas e pares
33 Quando a demanda ultrapassa a capacidade de regulação
35 Como acolher em situações de sobrecarga?
35 Protagonismo Estudantil: a História de Criação do Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB

38 **4. Precisa de apoio?**
39 **Canais e Serviços Institucionais na UnB**
39 1. Diretoria de Acessibilidade — DACES/DAC
40 2. Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB — AutND-UnB
41 3. Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos — CAEP/IP
41 4. Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária — DASU/DAC

42 **Para lembrar**
43 **Na prática**

44 **5. Referências**

1. Compreender

Autismo, neurodiversidade e universidade

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como uma condição do neurodesenvolvimento que envolve especificidades na comunicação social, na interação e nos padrões de comportamento, com diferentes níveis de necessidade de suporte ao longo da vida [1].

Para todos os efeitos legais no Brasil, a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) asseguram às pessoas autistas a condição de pessoa com deficiência e o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino [2,3].

O conceito de neurodiversidade propõe uma mudança essencial de paradigma [4]. Em vez de enxergar o autismo sob o viés exclusivo do déficit ou da patologia, a neurodiversidade reconhece as variações no funcionamento neurológico como parte natural da diversidade humana.

Essa perspectiva alinha-se ao Modelo Social da Deficiência [5], que estabelece que a limitação funcional não produz, por si só, a exclusão. A deficiência manifesta-se no encontro entre as características do indivíduo e as barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e institucionais impostas por um ambiente excludente e capacitista.

Falar sobre autismo no ensino superior exige superar ideias simplistas e desmistificar estereótipos. O autismo não determina uma personalidade, uma profissão, uma forma de inteligência ou um caminho acadêmico. Autistas apresentam diferentes interesses, habilidades, formas de comunicação e necessidades de apoio [6]. A experiência de uma pessoa não pode ser tomada como representação de todas as demais.

Por isso, esta cartilha parte de uma perspectiva de neurodiversidade [7], reconhecendo que existem diversas formas de funcionamento neurológico que influenciam modos de aprender, comunicar, perceber e participar da vida social. Reconhecer a diversidade na Universidade significa conscientizar-se sobre as barreiras que impedem a participação de todos em condições de equidade.

O panorama do autismo no ensino superior

A presença de estudantes autistas no ensino superior brasileiro tem crescido de forma expressiva nos últimos anos. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que o número de matrículas de estudantes com TEA passou de 980, em 2017, para 9.718 em 2023, evidenciando uma ampliação importante da participação desse público nas universidades brasileiras [8].

Esse crescimento pode estar associado a diferentes fatores, como o fortalecimento das políticas de inclusão, a ampliação do acesso ao ensino superior e o aumento do reconhecimento e do diagnóstico do autismo na adolescência e na vida adulta [9]. Para além dos números, essa presença crescente desafia a visão ultrapassada de que a universidade seria um espaço reservado apenas para determinados perfis de estudantes.

Na Universidade de Brasília (UnB), dados institucionais também evidenciam a presença de estudantes autistas em diferentes cursos e áreas do conhecimento, demonstrando a diversidade existente dentro do espectro

[10]. Essa realidade reforça a necessidade de refletir sobre as condições oferecidas para que esses estudantes não apenas ingressem na universidade, mas também possam participar plenamente da vida acadêmica e concluir sua formação com sucesso.

A ampliação do acesso, entretanto, não garante automaticamente a inclusão. O ingresso na universidade representa apenas uma etapa de um processo mais amplo, que envolve permanência, participação, aprendizagem e pertencimento. Assim, torna-se fundamental questionar se os espaços físicos, as práticas pedagógicas, os processos avaliativos, as formas de comunicação e as relações institucionais estão efetivamente preparados para acolher a diversidade presente na comunidade universitária.

No Brasil, a garantia dos direitos das pessoas autistas possui sólido respaldo legal que reforça que a inclusão não constitui um benefício ou concessão, mas o exercício efetivo de um direito fundamental [2,3]. Reconhecer esses direitos significa compreender que o acesso à universidade deve estar acompanhado de condições que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes autistas. Mais do que garantir vagas, uma universidade inclusiva busca criar ambientes em que diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar possam ser acolhidas e valorizadas.

O percurso escolar à universidade

O percurso até o ensino superior é marcado por desafios, adaptações e experiências acumuladas ao longo de toda a vida escolar. Para muitos estudantes autistas, o ingresso na universidade não representa o início das dificuldades, mas a continuidade de processos vivenciados em diferentes etapas da escolarização [11].

Ao chegar à universidade, os estudantes trazem consigo experiências relacionadas à aprendizagem, à convivência social, ao enfrentamento de barreiras atitudinais e, em muitos casos, à construção de estratégias próprias para lidar com demandas acadêmicas e sociais. Também podem

carregar histórias marcadas por preconceito, incompreensão, discriminação ou diagnóstico tardio. Esses elementos influenciam a forma como vivenciam a adaptação ao novo contexto universitário [11].

Apesar dos desafios, a universidade também pode representar um espaço de acolhimento, pertencimento e desenvolvimento pessoal. Em estudo realizado com estudantes autistas da Universidade Federal de Sergipe, os participantes relataram sentir-se mais acolhidos no ensino superior do que nas etapas anteriores da educação básica. Os estudantes destacaram a importância das redes de apoio formadas por colegas, professores, grupos de pesquisa e setores institucionais no fortalecimento de sua permanência acadêmica [12].

É importante reconhecer que o caminho acadêmico de estudantes autistas nem sempre segue um percurso linear. Muitas vezes, a universidade torna-se simultaneamente um espaço de formação acadêmica e de descoberta do próprio autismo [13]. Algumas pessoas chegam ao ensino superior sem diagnóstico prévio, após anos desenvolvendo estratégias de compensação e adaptação que permitiram contornar dificuldades anteriormente não reconhecidas.

Com o aumento das exigências relacionadas à autonomia, organização da rotina, gestão do tempo, comunicação interpessoal e planejamento acadêmico, essas estratégias podem deixar de ser suficientes. Nesse contexto, dificuldades antes invisibilizadas tornam-se mais evidentes, favorecendo a busca por avaliação especializada, apoio institucional e compreensão de experiências anteriormente pouco compreendidas [13].

A produção científica brasileira sobre a experiência de estudantes autistas no ensino superior ainda é reduzida. Uma revisão integrativa da literatura identificou uma quantidade bastante limitada de pesquisas dedicadas especificamente às dificuldades enfrentadas por essa população, evidenciando uma lacuna importante no conhecimento nacional sobre o tema [14].

Resultado semelhante foi encontrado em uma revisão sistemática da literatura que identificou apenas oito estudos nacionais voltados à

inclusão de estudantes autistas no ensino superior. Os autores destacam que a área ainda se encontra em processo de consolidação, com necessidade de ampliação das pesquisas sobre acesso, permanência, adaptação acadêmica e inclusão universitária [15].

Uma revisão mais recente sobre adaptação acadêmica de estudantes autistas identificou apenas dez trabalhos que atenderam aos critérios de análise. Entre os desafios mais frequentemente apontados estão a escassez de instrumentos específicos para avaliar a eficácia das adaptações, dificuldades relacionadas ao acolhimento institucional e limitações no conhecimento dos docentes acerca do autismo [16].

Esses resultados sugerem que as dificuldades vivenciadas por estudantes autistas não podem ser interpretadas apenas como questões individuais. A adaptação ao ensino superior envolve dimensões acadêmicas, sociais e institucionais que se articulam de forma complexa. A organização da rotina, o gerenciamento de múltiplas demandas, a interação com colegas e professores, a participação em trabalhos coletivos e os diferentes formatos de avaliação podem representar desafios adicionais quando associados a barreiras comunicacionais, sensoriais, pedagógicas ou atitudinais [16].

Nessa perspectiva, a adaptação acadêmica deve ser compreendida como um processo multidimensional, resultante da interação entre características individuais e condições oferecidas pela instituição. O estudante não chega à universidade sozinho: ele traz experiências, expectativas, potencialidades e necessidades que também desafiam a universidade a aperfeiçoar suas práticas e ampliar seus recursos de apoio [16].

A literatura também aponta que o conhecimento dos professores sobre o autismo possui papel central nesse processo. Embora muitos docentes demonstrem compreensão teórica sobre o tema, ainda são identificadas omissões importantes relacionadas à aplicação de estratégias inclusivas, às adaptações pedagógicas e à compreensão da diversidade existente entre pessoas autistas [17].

Da mesma forma, a existência de núcleos de acessibilidade e serviços de apoio, embora essencial, não garante por si só uma experiência acadêmica inclusiva. Estudos recentes indicam que a efetividade dessas estruturas depende de fatores como articulação institucional, disponibilidade de recursos, formação continuada dos profissionais e enfrentamento das barreiras atitudinais presentes no cotidiano universitário [18].

Assim, os conhecimentos produzidos até o momento convergem para uma compreensão mais ampla da inclusão. Garantir a participação e a permanência de estudantes autistas no ensino superior exige a construção de condições institucionais que integrem acessibilidade, apoio individualizado, práticas pedagógicas inclusivas, acolhimento, formação profissional e atuação colaborativa entre diferentes setores da universidade. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser uma responsabilidade exclusiva do estudante e passa a constituir um compromisso coletivo de toda a comunidade acadêmica.

2. Desconstruir

Mitos e verdades no contexto universitário

O aumento da presença de estudantes autistas no ensino superior tem ampliado o debate sobre inclusão e acessibilidade acadêmica. Entretanto, muitas concepções equivocadas sobre o autismo ainda circulam nos espaços universitários e podem influenciar a forma como estudantes autistas são percebidos e acolhidos.

Grande parte desses equívocos resulta da tentativa de explicar experiências complexas a partir de observações superficiais. Características visíveis nem sempre revelam as dificuldades enfrentadas, assim como a ausência de dificuldades aparentes não significa ausência de barreiras ou necessidade de suporte [19,20].

Desconstruir esses mitos é um passo importante para promover uma universidade mais inclusiva, respeitosa e comprometida com a diversidade humana.

Não confunda aparência com experiência

MITO 1: Se o estudante conseguiu ingressar na universidade, significa que precisa de pouco ou nenhum suporte.

VERDADE: Ingressar na universidade não determina o nível de suporte de uma pessoa autista. O acesso ao ensino superior pode ser resultado de diferentes fatores, como esforço individual,

apoio familiar, recursos institucionais, adaptações escolares anteriores e táticas desenvolvidas ao longo da vida para lidar com desafios acadêmicos e sociais [11, 16].

Estudantes autistas podem apresentar excelente desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, enfrentar dificuldades relacionadas à comunicação, organização da rotina, interação social, regulação sensorial ou adaptação às demandas universitárias. Essas dificuldades nem sempre são visíveis para professores ou colegas.

Além disso, a adaptação acadêmica é compreendida como um processo multidimensional, influenciado por fatores pessoais, sociais e institucionais, e não apenas uma característica individual do estudante [16].

Ingresso não significa ausência de barreiras.

MITO 2: Se o estudante autista não participa de eventos sociais ou não conversa no corredor, é porque não tem interesse em se integrar.

VERDADE: A participação social não pode ser avaliada apenas pelo comportamento observável. Muitos estudantes autistas desejam estabelecer vínculos, mas podem enfrentar dificuldades relacionadas à interpretação de normas sociais implícitas, ao início de conversas, à manutenção de interações ou à

presença em ambientes socialmente e sensorialmente intensos [12, 16].

Experiências anteriores de exclusão, preconceito ou rejeição também podem influenciar a forma como a pessoa participa da vida universitária.

Pesquisas sobre camuflagem social mostram que algumas pessoas autistas desenvolvem maneiras para se encaixar socialmente e reduzir o risco de rejeição. Embora essas estratégias possam favorecer a inclusão social, frequentemente exigem elevado esforço emocional e cognitivo.

Nem toda dificuldade de participação representa falta de interesse. Muitas vezes, representa o enfrentamento de barreiras invisíveis.

MITO 3: Se o estudante fala bem em público ou apresenta seminários, não pode ser autista.

VERDADE: A capacidade de realizar uma apresentação ou falar em público não exclui o autismo. Pessoas autistas possuem perfis muito diversos de comunicação e podem desenvolver habilidades altamente eficazes em contextos estruturados, especialmente quando dominam o conteúdo, conhecem previamente as etapas da atividade ou abordam temas de interesse [16].

O fato de alguém apresentar excelente desempenho em uma situação específica não significa que terá a mesma facilidade em todas as situações comunicativas. Um estudante pode conduzir um seminário com segurança e, simultaneamente, apresentar dificuldades na interpretação de sinais não verbais, na compreensão de expectativas sociais

implícitas, na interação espontânea ou no enfrentamento de situações inesperadas.

Uma habilidade observada não resume a experiência universitária da pessoa.

MITO 4: Se a pessoa não olha nos olhos do professor durante a aula, significa que está desatenta ou desinteressada.

VERDADE: O contato visual não é um indicador confiável de atenção, interesse ou aprendizagem. Autistas podem apresentar diferenças na forma como direcionam o olhar durante interações sociais e atividades de aprendizagem. Para algumas pessoas, o contato visual direto pode ser desconfortável ou exigir esforço adicional de processamento [19]. Em determinadas situações, desviar o olhar pode funcionar como uma estratégia para organizar pensamentos, reduzir a sobrecarga de estímulos e favorecer a concentração [20].

O contato visual pode representar uma demanda adicional para algumas pessoas autistas. Assim, a ausência de contato visual não deve ser interpretada automaticamente como desinteresse, falta de atenção ou falta de respeito.

Aprender não depende de olhar nos olhos. Depende de compreender, processar e participar da atividade proposta.

Participação não é uma única coisa

MITO 5: Autistas não conseguem realizar trabalhos acadêmicos em grupo.

VERDADE: Estudantes autistas podem participar de atividades coletivas e contribuir significativamente para trabalhos em grupo. Dificuldades de interação ou comunicação não significam incapacidade de colaboração [12,16,17].

A participação tende a ser favorecida quando papéis, responsabilidades, cronogramas e objetivos são apresentados de forma clara e previsível.

Alguns estudantes podem preferir contribuir por meio da escrita, da pesquisa, da organização de dados ou da comunicação digital. Outros podem evitar reuniões presenciais frequentes sem que isso comprometa a qualidade de sua contribuição acadêmica.

Participar não significa necessariamente socializar da mesma forma que os demais estudantes.

MITO 6: Autistas escolhem apenas os cursos de exatas.

VERDADE: Embora alguns estudos tenham identificado uma participação proporcionalmente maior de estudantes autistas em áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), isso não significa que essas sejam as únicas áreas de formação escolhidas por pessoas autistas [21]. Pesquisas com universitários autistas mostram ampla diversidade de interesses acadêmicos e profissionais, abrangendo áreas das Humanidades, Saúde, Artes, Ciências Sociais, Educação e muitas outras [22].

Na Universidade de Brasília, estudantes autistas estão distribuídos em diferentes cursos e áreas do conhecimento, reforçando a diversidade de interesses e caminhos presentes na comunidade universitária [23].

O autismo não determina curso, vocação ou profissão. Pessoas autistas podem construir projetos acadêmicos e profissionais tão diversos quanto qualquer outro grupo de estudantes.

MITO 7: Todo autista é um gênio com habilidades extraordinárias em exatas ou tecnologia.

VERDADE: Assim como não é correto presumir incapacidade, também não é correto presumir talentos extraordinários [29].

Embora algumas pessoas autistas apresentem habilidades excepcionais ou simultaneamente altas habilidades/superdotação, essa não é uma característica universal do espectro [30].

Esse estereótipo, frequentemente reforçado pela mídia e pela cultura popular, cria expectativas irreais e pode invisibilizar estudantes cujos interesses e talentos se encontram em outras áreas [31].

Não presuma deficiência. Não presuma genialidade. Conheça a pessoa.

A pessoa não é responsável sozinha pela inclusão

MITO 8: O estudante autista é quem deve aprender a se adaptar sozinho ao funcionamento da universidade.

VERDADE: A inclusão não depende apenas da adaptação do estudante. A universidade também tem responsabilidade na identificação e remoção de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem. A legislação brasileira assegura às pessoas autistas o direito à acessibilidade, às adaptações razoáveis e às condições de permanência no ensino superior [2,3].

As demandas universitárias envolvem organização da rotina, gestão de prazos, comunicação institucional, atividades em grupo e adaptação a diferentes ambientes. Quando dificuldades surgem da interação entre o estudante e as barreiras do contexto acadêmico, é necessário pensar também em mudanças no ambiente e nas práticas institucionais [16].

Estudos recentes destacam a importância de uma atuação articulada entre acessibilidade, apoio psicopedagógico, formação docente e políticas permanentes de inclusão [17,18]. Além disso, as necessidades de apoio podem variar conforme a atividade, o contexto e o momento vivido pelo estudante.

Inclusão não significa fazer o estudante se adaptar sozinho. Significa construir condições para que todos possam participar, aprender e permanecer na universidade [3,16,18].

MITO 9: Garantir adaptação de prazo ou formato de avaliação para um estudante autista é conceder privilégio indevido.

VERDADE: Adaptações razoáveis não são privilégios. São medidas previstas na legislação para garantir igualdade de oportunidades e participação [2,3].

Quando necessário, ajustes de prazo, formato de atividade ou condições de avaliação permitem que o estudante demonstre seus conhecimentos sem que barreiras desnecessárias interfiram nesse processo.

O objetivo não é facilitar o conteúdo nem reduzir critérios acadêmicos, mas assegurar acessibilidade.

Acessibilidade não gera vantagem. Remove barreiras.

Diversidade de trajetórias

MITO 10: O estudante autista deve avançar pelo curso da mesma maneira e no mesmo ritmo que os demais.

VERDADE: Não existe um único percurso universitário válido. Algumas trajetórias são lineares; outras incluem pausas, reorganizações curriculares, redução do número de disciplinas ou utilização de apoios específicos [16,18].

Um percurso acadêmico diferente não deve ser interpretado como falta de capacidade, dedicação ou potencial.

A permanência universitária depende da interação entre características individuais, condições pedagógicas, acessibilidade institucional e redes de apoio.

Percursos diferentes não significam capacidades diferentes.

Quando o autismo não é reconhecido

MITO 11: O autismo é uma condição predominantemente masculina e, por isso, mulheres autistas seriam exceções.

VERDADE: O fato de o autismo ter sido historicamente mais diagnosticado em meninos e homens não significa que seja uma condição predominantemente masculina [27]. Estudos recentes indicam que diferenças observadas nas taxas de diagnóstico podem refletir vieses históricos nos processos de identificação e reconhecimento do autismo [28].

Além disso, mulheres autistas frequentemente utilizam procedimentos de camuflagem social e compensação que podem tornar algumas características menos evidentes aos observadores externos [29]. Como consequência, o reconhecimento de necessidades de apoio pode ocorrer mais tardiamente.

A ausência de características estereotipadas não significa ausência de autismo.

MITO 12: Se o autismo só foi reconhecido mais tarde ou se a pessoa aprendeu a se adaptar, o diagnóstico é menos válido e ela precisa de pouco suporte.

VERDADE: O autismo é uma condição do neurodesenvolvimento que acompanha a pessoa ao longo da vida [1], ainda que sua identificação ocorra apenas na adolescência ou na vida adulta. Entre estudantes universitários, existem relatos de diagnósticos realizados somente após o ingresso no ensino superior [11].

Muitas pessoas autistas desenvolvem compensação e camuflagem social que favorecem sua participação em determinados contextos e tornam algumas características menos visíveis [30]. Entretanto, estudos mostram que essas estratégias podem estar associadas a esforço intenso, exaustão, sofrimento psicológico e diagnósticos mais tardios [31,32,33].

Receber o diagnóstico mais tarde não torna o autismo menos real nem reduz a legitimidade das necessidades de apoio.

RECONHECER BARREIRAS

a. Capacitismo acadêmico

O capacitismo ocorre quando a deficiência é associada à incapacidade. Essa visão pode levar à suposição de que uma pessoa é menos capaz de aprender, trabalhar, participar da vida acadêmica ou tomar decisões sobre sua própria trajetória. Como consequência, podem surgir práticas discriminatórias, exclusão e diferentes formas de desigualdade [34].

No ambiente universitário, o capacitismo nem sempre aparece de forma explícita. Ele pode estar presente em metodologias de ensino, processos avaliativos, formas de comunicação e expectativas sobre o que significa ser um "bom estudante". Quando a universidade considera apenas um modo de aprender, comunicar-se ou demonstrar conhecimento, pode acabar produzindo barreiras para estudantes que funcionam de maneiras diferentes [35].

O capacitismo também pode se manifestar sob a aparência de igualdade. Tratar todos exatamente da mesma forma não significa, necessariamente, promover equidade. Em muitos casos, ignorar necessidades de acessibilidade impede que estudantes participem em condições justas [36].

Reconhecer as barreiras presentes no cotidiano universitário é um passo fundamental

Na UnB: a acessibilidade é compreendida como um processo contínuo de eliminação de barreiras e articulação entre diferentes setores da Universidade [39,40].

para construir ambientes mais inclusivos [37,38]. Essas barreiras podem estar relacionadas aos espaços físicos, à comunicação, às práticas pedagógicas, às relações interpessoais e aos procedimentos institucionais. Identificá-las permite transformar a inclusão em uma prática concreta, e não apenas em um princípio formal.

b. Barreiras físicas e sensoriais

Estão relacionadas às características dos ambientes universitários e aos estímulos presentes no cotidiano acadêmico.

Alguns exemplos são:

- iluminação intensa ou intermitente;
- excesso de ruído;
- ambientes muito cheios;
- filas e aglomerações;
- sons amplificados;
- mudanças bruscas de temperatura;
- ausência de locais tranquilos para descanso ou recuperação.

Na UnB: A extensão dos campi, a circulação entre diferentes prédios e a variedade de ambientes acadêmicos podem fazer com que as condições sensoriais mudem significativamente ao longo do dia.

c. Barreiras de comunicação e acesso à informação:

Acontecem quando informações importantes são pouco claras, estão dispersas em diferentes canais ou dependem de comunicação indireta.

Podem incluir:

- mudanças de sala comunicadas de última hora;
- instruções fornecidas apenas oralmente;

Na UnB: A vida acadêmica envolve diversos canais institucionais, como SIGAA, e-mail, plataformas virtuais e páginas das unidades acadêmicas. Quando informações relevantes estão dispersas entre diferentes meios, o acesso pode se tornar mais difícil.

- enunciados ambíguos;
- alterações de cronograma sem antecedência;
- informações distribuídas entre plataformas diferentes.

d. Barreiras pedagógicas e avaliativas

Ocorrem quando a forma de ensinar ou avaliar cria obstáculos que não são essenciais ao objetivo da atividade.

Exemplos:

- exigir apenas um formato de avaliação;
- não explicitar critérios de correção;
- alterar prazos sem antecedência;
- exigir apresentações ou trabalhos em grupo sem considerar formas alternativas de participação;
- desconsiderar adaptações previstas em pareceres técnicos.

Na UnB: A DACES orienta que docentes discutam com o estudante os recursos de acessibilidade necessários, incluindo disponibilização antecipada de materiais, orientações claras, adequação de formatos avaliativos e tempo adicional quando previsto institucionalmente.

e. Barreiras atitudinais

São produzidas pelas atitudes, interpretações e expectativas das pessoas.

Entre elas estão:

- infantilização;
- presunção de incapacidade;
- expectativa de habilidades extraordinárias;
- exposição indevida do diagnóstico;
- interpretação equivocada de comportamentos relacionados ao autismo;
- resistência ao uso de recursos de acessibilidade.

Na UnB: Essas barreiras podem aparecer quando dificuldades de comunicação são interpretadas como falta de interesse, quando adaptações são vistas como privilégios ouquando o estudante precisa justificar repetidamente necessidades já reconhecidasinstitucionalmente.

f. Barreiras institucionais e administrativas

Ocorrem quando procedimentos ou serviços dificultam a aplicação dos recursos de acessibilidade.

Alguns exemplos incluem:

- dificuldade para localizar informações;
- processos pouco claros;
- demora entre solicitação e atendimento;
- necessidade de repetir informações várias vezes;
- falta de articulação entre setores.

Na UnB: A Universidade dispõe de serviços especializados por meio da DACES. Entretanto, a efetividade desses recursos depende também de que o estudante consiga conhecê-los, acessá-los e recebê-los em tempo adequado.

g. Barreiras relacionadas à organização e à previsibilidade

Estão associadas a mudanças inesperadas e pouca clareza sobre o funcionamento das atividades acadêmicas.

Exemplos:

- alterações de sala;
- mudanças de cronograma;
- substituição de docentes;
- definição tardia de avaliações;
- comunicação de informações importantes sem antecedência.

A previsibilidade não significa rigidez. Significa comunicar mudanças com clareza e antecedência, permitindo que os estudantes reorganizem suas atividades quando necessário.

Na UnB: Mudanças frequentes de horários, locais ou procedimentos podem exigir rápida reorganização da rotina acadêmica. Para alguns estudantes autistas, isso pode aumentar significativamente a demanda cognitiva e dificultar a participação.

3. Construir

Fluxo da transformação: barreiras, impactos e possibilidades no cotidiano universitário

A construção de uma universidade inclusiva começa pelo reconhecimento de que uma mesma situação pode afetar estudantes de maneiras diferentes. Nem toda barreira é visível e nem todos os impactos são imediatamente percebidos. Por isso, compreender as necessidades de acessibilidade exige considerar o contexto, os objetivos da atividade e, sempre que possível, a perspectiva do próprio estudante.

A acessibilidade não se resume à oferta de adaptações pontuais. Trata-se de um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras, realizado por meio da escuta, do diálogo e do compromisso institucional com a participação de todos.

A figura a seguir apresenta um fluxo de transformação das barreiras em possibilidades de inclusão. O processo parte da identificação das barreiras presentes nos ambientes, comunicações, práticas pedagógicas e procedimentos institucionais; passa pela compreensão de seus impactos na participação e na aprendizagem; incorpora a escuta do estudante; e busca construir soluções que ampliem acessibilidade, autonomia e pertencimento.

Fazer a inclusão não é chegar a um resultado permanente. É um processo de aprimoramento contínuo, que exige avaliação constante e disposição para revisar práticas sempre que necessário.

Figura 1. Fluxo da Transformação: barreiras, impactos e possibilidades no cotidiano universitário.

Fonte: elaboração das autoras com apoio de Inteligência Artificial (ChatGPT), 2026

O que podemos fazer?

A construção de uma universidade mais inclusiva não depende apenas de políticas institucionais ou serviços especializados. Pequenas ações realizadas diariamente por docentes, estudantes, técnicos e gestores podem reduzir barreiras e ampliar oportunidades d e participação.

Incluir não significa criar privilégios. Significa construir condições para que diferentes pessoas possam aprender, ensinar, pesquisar, trabalhar e conviver em um ambiente acadêmico mais acessível e respeitoso.

As orientações apresentadas a seguir são sugestões práticas que podem contribuir para esse processo.

Orientações para docentes

Os docentes desempenham papel fundamental na promoção da acessibilidade acadêmica. Muitas barreiras surgem no cotidiano das disciplinas e podem ser reduzidas por meio de ajustes simples na organização, na comunicação e na avaliação.

1. Planeje com clareza

Apresente, desde o início do semestre, o plano de ensino, o cronograma, os critérios de avaliação, a bibliografia e as principais atividades previstas. Sempre que possível, comunique alterações com antecedência.

2. Torne as informações acessíveis

Combine orientações orais com registros escritos. Utilize roteiros, exemplos, modelos ou recursos visuais quando forem úteis para a compreensão da atividade. A clareza beneficia toda a turma, não apenas estudantes com necessidades específicas de acessibilidade.

3. Antecipe materiais e atividades

Quando possível, disponibilize previamente textos, slides, vídeos, roteiros e demais materiais da disciplina. A antecipação favorece o planejamento acadêmico e reduz situações de sobrecarga relacionadas a mudanças inesperadas.

4. Comunique-se de forma direta e explícita

Explique o que deve ser feito, quais são os prazos e quais critérios serão utilizados na avaliação. Isso não significa eliminar a linguagem figurada ou tornar a aula excessivamente rígida. Significa garantir que informações essenciais não dependam apenas de interpretações implícitas.

5. Consulte o Parecer Técnico da DACES e dialogue com o estudante

O Parecer Técnico disponibilizado pela DACES apresenta orientações específicas relacionadas à acessibilidade acadêmica. Utilize esse documento como referência e converse com o estudante quando necessário para identificar estratégias que favoreçam sua participação na disciplina.

6. Planeje avaliações acessíveis

Pergunte-se: o formato da atividade é essencial para avaliar o conteúdo ou está criando uma barreira desnecessária? Quando possível, considere diferentes formas de demonstrar aprendizagem e implemente as adaptações previstas institucionalmente.

7. Observe a participação para além da aparência

Contato visual, participação oral e sociabilidade não são indicadores únicos de interesse ou aprendizagem. Procure considerar diferentes formas de participação e diferentes maneiras de demonstrar compreensão dos conteúdos. A literatura mostra que muitos docentes possuem conhecimento teórico sobre o autismo, mas ainda encontram desafios na aplicação prática de táticas inclusivas e na compreensão da diversidade presente no espectro autista [17].

Para lembrar:

Não existe uma adaptação universal para estudantes autistas. O que favorece a participação de um estudante pode não ser necessário para outro.

Orientações para colegas e pares

A inclusão também é construída nas relações cotidianas entre estudantes. Pequenas atitudes podem favorecer o pertencimento e reduzir barreiras sociais na vivência universitária.

1. Reconheça o colega como adulto e estudante

Evite infantilização, tutela excessiva ou pressuposições sobre capacidades e limitações.

2. Torne a colaboração explícita

Em trabalhos em grupo, definam claramente responsabilidades, prazos e formas de comunicação. Sempre que possível, registrem os combinados por escrito.

3. Respeite diferentes formas de participar

Nem toda participação ocorre da mesma maneira. Um colega pode preferir ambientes mais tranquilos, comunicação escrita ou menor participação em eventos sociais e, ainda assim, estar plenamente envolvido com o grupo.

4. Pergunte antes de ajudar

Em vez de presumir o que a pessoa precisa, pergunte de forma simples: “Você gostaria de ajuda?” “Como posso ajudar?”

5. Respeite os recursos de acessibilidade

Tempo adicional, tutoria, tecnologias assistivas ou outras adaptações não representam privilégios. São recursos destinados a promover igualdade de oportunidades.

6. Inclua sem expor

Não divulgue diagnósticos, necessidades de suporte ou informações pessoais sem autorização. Privacidade também é uma forma de respeito.

7. Seja um colega, não um cuidador

Apoiar não significa assumir responsabilidades que pertencem ao próprio estudante. Quando uma situação exigir atendimento especializado, procure os canais institucionais adequados.

Na UnB, o Programa de Tutoria para Acessibilidade (PTA) constitui uma importante rede de apoio entre estudantes, contribuindo para reduzir barreiras à participação e à aprendizagem.

Quando a demanda ultrapassa a capacidade de regulação

A vida universitária envolve prazos, avaliações, interações sociais, mudanças de rotina e diferentes estímulos presentes nos ambientes acadêmicos. Em determinadas situações, a combinação desses fatores pode gerar uma sobrecarga significativa para estudantes autistas. As manifestações dessa sobrecarga variam de pessoa para pessoa e podem ocorrer de diferentes maneiras.

1. Meltdown

O meltdown é uma resposta intensa à sobrecarga e pode envolver choro, agitação, gritos, necessidade de se afastar do ambiente, repetição de movimentos ou dificuldade momentânea para responder a solicitações. Não deve ser interpretado como birra, manipulação ou falta de controle. A

literatura descreve o meltdown como uma resposta associada ao acúmulo de estresse e sobrecarga [41].

Nesses momentos, costuma ser mais útil reduzir estímulos, preservar a privacidade da pessoa, falar de forma calma e evitar cobranças ou exigências imediatas.

2. Shutdown

O shutdown é uma resposta de sobrecarga mais interna. Pode envolver diminuição ou ausência temporária da fala, redução das respostas, afastamento da interação, imobilidade ou dificuldade para tomar decisões. Estudos indicam que essa experiência pode estar relacionada à sobrecarga sensorial, emocional ou cognitiva [42].

É importante evitar interpretações como “está me ignorando”, “não quer colaborar” ou “está sendo grosseiro”. Em geral, oferecer tempo, espaço e reduzir demandas tende a ser mais útil do que insistir na interação.

3. Burnout autista

O burnout autista é um estado prolongado de exaustão associado ao estresse crônico e ao desequilíbrio entre as demandas enfrentadas e os recursos disponíveis para lidar com elas. Pode envolver redução do funcionamento cotidiano, perda temporária de habilidades anteriormente bem desenvolvidas e maior sensibilidade a estímulos [43]. Diferentemente do cansaço comum, o burnout é uma condição mais persistente, que pode afetar significativamente a capacidade de estudar, trabalhar, cuidar de si e participar da vida social e acadêmica.

Como acolher em situações de sobrecarga?

Quando uma pessoa estiver passando por um momento de sobrecarga, algumas atitudes podem ajudar:

- Reduza estímulos e demandas, sempre que possível.
- Preserve a privacidade da pessoa e afaste curiosos.
- Fale de forma calma, objetiva e respeitosa.
- Ofereça espaço e tempo para recuperação.
- Pergunte como pode ajudar, quando houver possibilidade de resposta.
- Respeite a autonomia e os limites da pessoa.
- Procure apoio institucional ou serviços de emergência quando houver risco à segurança.

Para lembrar:

Nem toda sobrecarga é visível. Muitas vezes, acolher significa oferecer tempo, reduzir exigências momentaneamente e criar condições para que a pessoa recupere sua capacidade de participação.

Protagonismo Estudantil: a História de Criação do Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB

A construção de espaços de apoio à neurodiversidade na Universidade de Brasília está relacionada à escuta e à participação ativa de estudantes neurodivergentes, cujas experiências ajudaram a evidenciar demandas que ultrapassavam o atendimento psicológico individual e diziam respeito à própria experiência de estudar e permanecer na Universidade.

Em 2019, teve início, no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP/UnB), um grupo de apoio terapêutico destinado a jovens e adultos neuroatípicos da comunidade interna e externa à Universidade. A iniciativa surgiu a partir de demandas apresentadas por pessoas que já eram acompanhadas pelo serviço e, posteriormente, passou a receber um número crescente de estudantes neurodivergentes da UnB. Com a con-

centração dos estudantes da Universidade no grupo, ganharam destaque as dificuldades relacionadas à própria experiência universitária, incluindo demandas de participação, permanência e inclusão. Foi a partir dessas vivências que surgiu a proposta de criação de um espaço específico para acolher e mediar as demandas da população neurodivergente no contexto universitário [44].

A construção desse espaço foi acompanhada por iniciativas de sensibilização e diálogo com a comunidade acadêmica. Em 2022, por exemplo, o Núcleo, em parceria com o CAEP, a DACES e a DASU, promoveu uma oficina sobre inclusão da neurodiversidade no ensino superior [45], voltada à discussão das barreiras encontradas no cotidiano universitário e à construção de estratégias práticas de inclusão.

O protagonismo dos próprios estudantes permanece como característica importante dessa história. Em 2023, a Semana da Visibilidade Autista da UnB [46] foi organizada pelo Núcleo em parceria com diferentes unidades da Universidade, e a programação foi construída por estudantes neurodivergentes que compõem o Núcleo, incluindo atividades sobre inclusão no ensino superior, gênero e autismo e ensino inclusivo. Mais recentemente, em 2026, a própria UnB destacou a participação de estudantes na organização das atividades do Núcleo, incluindo a realização do tradicional piquenique de recepção aos discentes neurodivergentes [47].

Assim, a criação e o desenvolvimento do Núcleo expressam um princípio fundamental da inclusão: as pessoas diretamente afetadas pelas políticas e práticas institucionais devem participar da construção das respostas destinadas a elas. O lema “Nada sobre nós, sem nós” sintetiza esse princípio, ao defender a participação efetiva das pessoas com deficiência nas decisões que dizem respeito às suas próprias vidas.

Atualmente, o Núcleo tem como missão criar espaços de apoio e interação para pessoas autistas e neurodivergentes da UnB e desenvolve ações voltadas à participação e inclusão, à capacitação da comunidade universitária, à construção de práticas educacionais e sociais inclusivas,

ao acolhimento, à defesa de direitos e à pesquisa sobre neurodiversidade e inclusão [48].

A acessibilidade também se constrói a partir da experiência de quem encontra as barreiras. Escutar estudantes autistas e neurodivergentes não é apenas uma estratégia de acolhimento. É uma condição para construir uma universidade que conheça, enfrente e transforme suas próprias barreiras.

4. Precisa de apoio?

A diversidade de perfis estudantis nos lembra que a inclusão não termina no ingresso na universidade. Ela envolve condições para aprender, participar da vida acadêmica, desenvolver autonomia, construir vínculos e concluir a formação.

Por isso, os dados sobre estudantes autistas não devem servir apenas para descrever uma população. Eles também convidam a comunidade universitária a refletir:

Que barreiras ainda precisam ser removidas?
Quais apoios já estão disponíveis?
Quem consegue acessá-los?
O que ainda pode ser aprimorado?

Construir uma universidade mais acessível exige ações articuladas envolvendo políticas institucionais, acessibilidade pedagógica, comunicação clara, acolhimento e compromisso coletivo.

A Universidade de Brasília conta com uma rede de apoio composta por diferentes serviços e setores especializados. O desafio não é apenas oferecer esses recursos, mas garantir que sejam conhecidos, acessíveis e efetivamente incorporados à experiência universitária.

Para lembrar:
Apoio não é favor. Acessibilidade é direito.

Canais e serviços institucionais na UnB

A inclusão é uma construção coletiva. Nenhum setor responde sozinho a todas as demandas que podem surgir durante a trajetória universitária. Dependendo da situação, estudantes, docentes e técnicos podem recorrer a diferentes unidades da Universidade para obter orientação, acessibilidade, apoio pedagógico ou atenção psicossocial.

1. Diretoria de Acessibilidade – DACES/DAC

Quando procurar?

Quando houver necessidade de recursos de acessibilidade, apoio educacional especializado ou adaptações relacionadas à participação e à aprendizagem.

A DACES atende estudantes com deficiência, estudantes autistas, pessoas com altas habilidades/superdotação e outros públicos contemplados pela Política de Acessibilidade da UnB.

Entre os serviços oferecidos estão:

- Parecer Técnico de Acessibilidade;
- orientação técnico-educacional;
- Programa de Tutoria para Acessibilidade;
- tecnologia assistiva;
- apoio de ledor e transcritor;
- intérprete de Libras;
- mudança de sala;
- adequação de mobiliário.

O Parecer Técnico da DACES, disponível no SIGAA, apresenta orientações pedagógicas que podem ser consultadas por docentes e coordenações de curso.

daces@unb.br
(61) 3107-6321 / 3107-6323
Se a necessidade envolve acessibilidade acadêmica, este é o primeiro setor a procurar.

2. Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB – AutND-UnB

Quando procurar?

Quando a demanda envolver autismo, neurodiversidade, inclusão universitária, orientação, acolhimento ou construção de recursos de apoio.

O Núcleo promove:

- ações de psicoeducação;
- oficinas e palestras;
- divulgação científica;
- orientação sobre inclusão;
- atividades de pesquisa;
- apoio à comunidade neurodivergente.

Também desenvolve ações voltadas à formação da comunidade universitária e à promoção de práticas inclusivas.

unb.neurodiversidade@gmail.com
@unbneurodiversidade
Se a questão envolve compreender melhor o autismo ou pensar estratégias de inclusão, este é um importante canal de apoio.

3. Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos – CAEP/IP

Quando procurar?

- Quando houver necessidade de atendimento psicológico;
- quando houver interesse em avaliação psicológica;
- quando docentes precisarem de orientação sobre situações relacionais envolvendo estudantes.

O CAEP realiza atividades de ensino, pesquisa, extensão e atendimento psicológico, conforme disponibilidade de vagas.

Também oferece orientação psicológica para docentes da UnB em situações relacionadas à convivência acadêmica, comunicação interpessoal e manejo de conflitos.

O CAEP não é um serviço de emergência em saúde mental
asscaep@unb.br
(61) 3107-1680
Se a questão envolve sofrimento emocional ou necessidade de apoio psicológico, procure o CAEP.

4. Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária – DASU/DAC

Quando procurar?

Quando houver necessidade de:

- acolhimento psicossocial;
- orientação em saúde mental;
- encaminhamento para a rede de cuidado;
- acompanhamento psicossocial.

A DASU atua por meio da Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP), oferecendo suporte à comunidade universitária.

A DASU também não realiza atendimento de emergência.
Em situações de urgência, devem ser acionados:
SAMU (192)
Corpo de Bombeiros (193)
dasu@unb.br
(61) 3107-2303

Para lembrar

A inclusão começa quando deixamos de presumir quem é o estudante e passamos a construir, com ele, as condições necessárias para sua participação, aprendizagem e permanência na universidade.

Não é sobre adaptar o estudante à universidade.
É sobre construir uma universidade capaz de acolher diferentes formas de aprender, comunicar-se, participar e produzir conhecimento.

Não é sobre facilitar.
É sobre remover barreiras e ampliar oportunidades de participação.

Não é sobre tratar todos exatamente da mesma forma.
É sobre garantir condições equitativas de aprendizagem e participação.

Não é sobre deixar o diagnóstico definir a pessoa.
É sobre reconhecer sua singularidade, potencialidades e necessidades de acessibilidade.

Não é apenas sobre acesso.
É sobre acesso, permanência, participação, aprendizagem, autonomia e pertencimento.

Na prática

presuma menos	→	conheça mais
julgue menos	→	compreenda mais
padronize menos	→	flexibilize mais
menos foco na forma	→	mais foco no conteúdo
menos punição	→	mais suporte
menos comparação	→	mais respeito às trajetórias
menos barreiras	→	mais possibilidades de participar, aprender e pertencer

5. Referências

[1] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

[2] 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.

[3] 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.

[4] GESSER, Marivete; MORAES, Márcia. Psicologia e políticas da deficiência: ativismos, aleijamentos e a luta anticapacitista. Revista Psicologia Política, v. 24, 2024.

[5] ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. Ciência & Saúde Coletiva, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009.

[6] ORRÚ, Silvia Ester. Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

[7] ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A. D.; ZANON, R. B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, e247367, 2023.

[8] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior 2019. Brasília: MEC, 2020.

[9] EMER, E. T. Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no ensino superior. 2024. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024.

[10] UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Dados institucionais sobre estudantes com TEA. Brasília: SIGAA, 2026. Relatório institucional não publicado.

[11] SANCHES, P. F. M.; FREITAS, M. C. de. Inclusão de estudantes autistas no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura. Educere et Educare, v. 17, n. 43, p. 147-171, 2022.

[12] SILVA, G. S.; CAMARGO, E. D. F.; GIVIGI, R. C. N. Desafios na trajetória escolar de jovens e adultos autistas do ensino superior. Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, v. 31, n. 1, p. 207-227, 2024.

[13] SANCHES, P. F. M.; FREITAS, M. C. de. Inclusão de estudantes autistas no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura. Educere et Educare, v. 17, n. 43, p. 147-171, 2022.

[14] MELO, Y. G. F. F. Dificuldades enfrentadas por estudantes autistas no ensino superior no Brasil: uma revisão integrativa. Diálogos em Saúde, v. 7, n. 1, 2024.

[15] SANCHES, P. F. M.; FREITAS, M. C. de. Inclusão de estudantes autists no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura. Educere et Educare, v. 17, n. 43, p. 147-171, 2022.

[16] ARAÚJO, A. P. D. O. F.; MONTEIRO, M. C. L. D. M. Revisão sistemática da literatura: adaptação acadêmica em universitários com transtorno do espectro autista. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, e0062, 2025.

[17] REIS, M. L. T. dos; FERREIRA, R.; YAMAGUCHI, M. U. Conhecimento dos professores sobre o autismo: uma revisão sistemática de literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 32, e0085, 2026.

[18] MATTA, M. de O.; AGUIAR, L. de S.; SANTOS, L. V. D.; SILVA, P. H. M. da. A trajetória acadêmica dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. REGRASP: Revista para Graduandos do IFSP, v. 11, n. 1, p. 99-109, 2026.

[19] ROBERTSON, C. E.; BARON-COHEN, S. Sensory perception in autism. Nature Reviews Neuroscience, v. 18, n. 11, p. 671-684, 2017.

[20] DALTON, K. M. et al. Gaze aversion as a cognitive load management strategy in autism spectrum disorder and Williams syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 53, n. 4, p. 420-429, 2012.

[21] WEI, X. et al. Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) participation among college students with an autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 43, n. 7, p. 1539-1546, 2013.

[22] CHERIYAN, C. et al. Exploring the career motivations, strengths, and challenges of autistic and non-autistic university students: insights from a participatory study. Frontiers in Psychology, v. 12, 719827, 2021.

[23] UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Dados institucionais sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: SIGAA, 2026. Relatório não publicado.

[24] MEGARI, K. et al. Neurocognitive features in childhood and adulthood in autism spectrum disorder: a neurodiversity approach. Journal of Neuro-developmental Disorders, v. 16, art. 50, 2024.

[25] MEHTA, S. Q. et al. Autism spectrum disorder and savant syndrome: a systematic literature review. Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry, v. 34, n. 2, p. 70-81, 2023.

[26] JONES, S. C.; GORDON, C. S.; MIZZI, S. Representation of autism in fictional media: a systematic review of media content and its impact on viewer knowledge and understanding of autism. Autism, v. 27, n. 8, p. 2205-2217, 2023.

[27] LOOMES, R.; HULL, L.; MANDY, W. P. L. What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, v. 56, n. 6, p. 466-474, 2017.

[28] CRUZ, S. et al. Is there a bias towards males in the diagnosis of autism? A systematic review and meta-analysis. Neuropsychology Review, v. 35, n. 1, p. 153-176, 2025.

[29] COOK, J.; HULL, L.; MANDY, W. Improving diagnostic procedures in autism for girls and women: a narrative review. Neuropsychiatric Disease and Treatment, v. 20, p. 505-514, 2024.

[30] MCQUAID, G. A.; LEE, N. R.; WALLACE, G. L. Camouflaging in autism spectrum disorder: examining the roles of sex, gender identity, and diagnostic timing. Autism, v. 26, n. 2, p. 552-559, 2022.

[31] ZHUANG, X. et al. Camouflaging and mental health outcomes in autistic adults. Autism Research, 2023.

[32] MILNER, V. et al. Social camouflaging and wellbeing in autistic adults: a systematic review. Autism in Adulthood, 2024.

[33] KLEIN, R. et al. Camouflaging, exhaustion and late diagnosis in autistic adults. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2025.

[34] MELLO, Anahi Guedes de. Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 39, e39015, 2024.

[35] LORANDI, J. M.; GESSER, M. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. Revista Educação Especial, v. 35, e34, 2022.

[36] RIBEIRO, D. M.; GOMES, A. M. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. Práxis Educacional, v. 13, n. 24, p. 13-31, 2017.

[37] SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. Revista Educação Especial, v. 35, e21, 2022.

[38] MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, D. C. Barreiras de acessibilidade enfrentadas por estudantes em situação de deficiência no ensino superior: estudo de revisão sistemática. Práticas em Gestão Pública Universitária, 2024.

[39] UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Diretoria de Acessibilidade (DACES). Disponível em: https://acessibilidade.unb.br/.

[40] UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Guia de acessibilidade: estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: https://ead.unb.br/guiadeacessibilidade/.

[44] SARMET, Y. A. G. et al. Criação de um núcleo de atendimento à comunidade autista e neurodiversa na Universidade de Brasília: relato de experiência. Participação, v. 21, n. 37, p. 100-113, 2022.

[45] UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Oficina Inclusão da Neurodiversidade no Ensino Superior. 2022.

[46] UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Semana da Visibilidade Autista da UnB. 2023.

[47] UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Piquenique recepciona discentes neurodiversos. 2026.

[48] UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB. CAEP/UnB. 2026.no ensino superior: estudo de revisão sistemática. Práticas em Gestão Pública Universitária, 2024.

Expediente

Cartilha elaborada no âmbito das ações do GT03 –**"Vem pra UnB, você também!"**, em consonância com as atribuições estabelecidas pelo Ato DIEG nº 31/2026.

Equipe do GT03
Aveliny Mantovan Lima (FCTS/UnB, Campus Ceilândia)
Mikhael Ael Rocha Alves (FUP/UnB, Campus Planaltina)
Tatiane da Silva Evangelista (FCTE/UnB, Campus Gama)
Weslaine Macedo Guimarães dos Santos (FCTE/UnB, Campus Gama)
Yvanna Aires Gadelha (CAEP/IP/UnB, Campus Darcy Ribeiro)

Projeto gráfico, diagramação e capa:
Marina Spinola (Secom/UnB)
Ana Rita Grilo (Secom/UnB)
João Paulo Parker (Secom/UnB)

Brasília – DF | 2026

UnB | DEG Comissão de Acompanhamento e de Ingresso Estudantil

Link para a avaliação da cartilha:

Universidade de Brasília