

INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NA UNIVERSIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS AT
THE UNIVERSITY: A TEACHING
EXPERIENCE REPOR

Autor 1¹ LUCIENE AMARAL DA SILVA
–
LUCIENE.SILVA@ARAPIRACA.UFAL.
BR

Resumo: A pesquisa teve como objetivo apresentar e analisar a experiência desenvolvida por uma professora universitária junto a uma estudante com TEA em sala de aula, adotando o relato de experiência como abordagem metodológica. A análise buscou problematizar os desafios vivenciados, as estratégias mobilizadas e as aprendizagens construídas no processo de construção de uma prática docente inclusiva. Os resultados indicam que a constituição de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas inicia-se pelo conhecimento aprofundado das particularidades do estudante com autismo, considerando seus modos de funcionamento, suas especificidades sensoriais e comunicacionais, sua singularidade e suas formas próprias de interação e aprendizagem. Evidencia-se, ainda, que a construção de uma ambiência pedagógica acolhedora, baseada no diálogo, na flexibilidade e na escuta sensível, favorece o desenvolvimento de estratégias mais ajustadas às necessidades individuais, promovendo não apenas a participação acadêmica, mas também a permanência qualificada no ensino superior. Assim, a experiência analisada reforça que a inclusão universitária não se restringe ao acesso, mas implica um compromisso ético e pedagógico com a criação de condições concretas que garantam equidade, aprendizagem significativa e reconhecimento da diversidade no espaço acadêmico.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Metodologia adaptada. Autismo.

Abstract: The study aimed to present and analyze the experience developed by a university professor working with a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the classroom, adopting an

experience report as the methodological approach. The analysis sought to examine the challenges encountered, the strategies implemented, and the learning constructed throughout the process of developing an inclusive teaching practice. The results indicate that the establishment of truly inclusive pedagogical practices begins with an in-depth understanding of the specific characteristics of the autistic student, considering their modes of functioning, sensory and communicative particularities, individuality, and unique ways of interaction and learning. Furthermore, the creation of a welcoming pedagogical environment, grounded in dialogue, flexibility, and attentive listening, supports the development of strategies better suited to individual needs, fostering not only academic participation but also meaningful retention in higher education. Thus, the experience analyzed reinforces that university inclusion goes beyond access, requiring an ethical and pedagogical commitment to creating concrete conditions that ensure equity, meaningful learning, and recognition of diversity within the academic environment.

Keywords: Inclusion. Higher Education. Adapted Methodology. Autism.

1 INTRODUÇÃO

Os mecanismos legais que buscam garantir a inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades específicas educacionais, muito tem contribuído a partir de seu papel regulamentar, dentre eles a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e no âmbito nacional esta regulamentação está materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e nas demais legislações que busca garantir o acesso e a permanência

das pessoas com deficiência ou necessidades específicas educacionais.

A introdução nas universidades dos Núcleos de Acessibilidade (NAC), constitui um recurso muito importante no trabalho de inclusão do público da educação especial com o objetivo de criar condições para que esses estudantes possam concluir o ensino superior de forma eficaz, um direito previsto em toda legislação brasileira materializado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O NAC e todas as políticas de garantia de direitos, são um grande avanço na luta pela inclusão. No entanto, ainda é gritante a falta de formação e apoio aos professores que, juntamente com outras questões, torna-se um obstáculo também para a garantia da inclusão. Mesmo com esses avanços, o que é percebido, de acordo com Favoretto e Lamônica (2014) em seus estudos sobre o conhecimento de professores acerca do autismo, é que as barreiras atitudinais, de comunicação, pedagógicas e de acessibilidade por parte da equipe docente e pedagógica, ainda são um desafio a ultrapassar. Essas pesquisas apontam que houve avanço no acesso desse público ao ensino superior, no entanto revela a fragilidade nas políticas de permanência.

Donati e Capellini (2018) sinalizam que essa situação pode ter relação com a

presença recente desse público na universidade e ainda em números que não se tornam expressivos dentro do espaço universitário em comparação com outros estudantes. Santana *et al.*, (2015), acrescenta que um dos motivos que pode dificultar a permanência desses estudantes na universidade, ainda sejam oriundas de práticas pedagógicas excludentes. Nem todo professor conhece essa realidade e nem encontra-se disposto a conhecer a deficiência ou transtorno e como fazer para utilizar práticas pedagógicas inclusivas. Silva e Pavão (2018) mostram que existe também, alguns mecanismos que acabam contribuindo para a exclusão e marginalização desses estudantes.

Diante dessa afirmação, a universidade precisa avançar em oferecer formação para os professores, apoio especializado para os estudantes, práticas pedagógicas inclusivas, dentre outras ações. Ciantelli e Leite (2016) apontam para a consolidação de ações que visem a inclusão dos estudantes com deficiência a partir da criação do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência como forma de ampliar a discussão e efetiva formação para que professores e estudantes saibam como permanecer na universidade.

Cada conhecimento que for difundido, refletido e divulgado, a partir das diversas experiências, será de grande importância na inclusão de estudantes com

autismo no ensino superior. As pesquisas na área de formação do professor universitário para trabalhar com o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, devem ser incentivadas para que possam ter impacto na sensibilização docente para a garantia do trabalho inclusivo com estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e perfil cognitivo de altas habilidades e superdotação.

Assim, o objetivo desse estudo foi apresentar o trabalho desenvolvido por uma professora do ensino superior com uma estudante com autismo na sala de aula e partir do relato de experiência como metodologia do estudo. A pesquisa apresenta os desafios e as possibilidades no desenvolvimento do trabalho docente com a estudante, diante da realidade das diferenças do espectro.

Caracterização do autismo: toda prática inclusiva inicia com o conhecimento

Quando pesquisamos sobre o autismo, os dados históricos se passam por repetições necessárias para demarcar a trajetória da descoberta do transtorno que passou por diversas nomenclaturas e definições equivocadas. Graças aos estudos de Leo Kanner, realizados em 1943 e Hans Asperger, em 1944, que conseguimos a definição pela qual está disposta hoje nos manuais diagnósticos.

Por mais que os manuais diagnósticos apresentem características para definir os

comportamentos de pessoas com autismo, eles não irão contemplar a imensidão que é a individualidade do espectro. Mesmo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª edição com texto revisado (DSM-5-TR) apresente estes comportamentos em níveis, com o objetivo de facilitar a percepção de sua presença na elaboração dos diagnósticos, a variabilidade comportamental tem forte evidência na caracterização do transtorno.

A necessidade de conhecer os níveis de suporte, pode direcionar tratamentos e condutas terapêuticas para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). No nível 1, que requer suporte e muitas vezes de forma errônea, a sociedade intitula de “fraquinho”, causando negligência no atendimento, mostra que os desafios na comunicação social, presente em todos os níveis, é acentuado. Essas pessoas costumam apresentar "dificuldade em iniciar interações sociais" e demonstram "respostas atípicas ou mal-sucedidas a tentativas sociais de outras pessoas". Além disso, esses indivíduos "podem aparentar ter um interesse reduzido em interações sociais" (APA, 2022).

No nível 2, que requer um suporte substancial, certos comportamentos são agravados. Podem demonstrar dificuldades mais pronunciadas em entender e responder a pistas sociais, expressões faciais e nuances na linguagem, o que pode levar a mal-entendidos

e dificuldades na comunicação interpessoal (APA, 2022).

No nível 3 e fugindo do termo severo, como foi utilizado por algum tempo, requer apoio muito substancial porque os comportamentos em termos de comunicação social, neste nível podem apresentar “deficits severos nas relações sociais verbais e não verbais” (APA 2022, p. 58-59). Dada sua complexidade, a intervenção precisa ser multidisciplinar e personalizada para que planos de tratamento e terapêuticos possam proporcionar uma vida de melhor qualidade para esta pessoa.

Não é possível conhecer sobre o autismo sem também conhecer a fase do desenvolvimento pela qual ele está passando. Com a variabilidade comportamental do espectro, adiciona-se a especificidade da fase infantil, adolescência e fase adulta que também deve ser estudada para que o plano de intervenção contemple essas especificidades.

O perfil cultural da adolescência

Uma questão que deve ser mencionada com frequência nos estudos é que, trabalhar com uma pessoa com autismo deve ser visto a fase do desenvolvimento em que ela se encontra: infância, adolescência, fase adulto e fase idoso. A adolescência é uma fase diferente de se entender. “A maioria das

culturas tradicionais reconhece a adolescência como algo distinto [...], o que o ocidente inventou foi o mais longo período da adolescência” (Sapolsky, 2018, p. 227).

A adolescência, como a conhecemos, é um conceito construído culturalmente e não se resume apenas a um período de ímpetos intempestivos ou acne (Watson, 1930), outros passam sem nenhum problema. Não é sobre puberdade como processo biológico comum a todos os seres que se define por mudanças de hormônios gonadais como estrogênios e progesterona nas mulheres e testosterona nos homens (Sapolsky, 2018), mas sobre como são, como se percebem, como se encaixam no contexto em que vivem. “A adolescência se caracteriza não apenas por uma exposição ao risco, mas também por maior busca de recompensa” (Sapolsky, 2018, p. 236), por isso que ele vive aberto à novidade.

A necessidade de pertencer a um grupo é mais incidente na adolescência. “Quanto maior a capacidade do indivíduo de regular emoções empáticas adversas, maior a probabilidade de ele agir de maneira pró-social (Sapolsky, 2018, p 249).

Palacios e Oliva (2004) quando tratam do conceito evolutivo de adolescência mostram que essa forma de adolescência a partir do conceito ocidental é um produto do século XX que estabelece padrões etários de saída de casa, entrada no mundo do trabalho, saída da infância para a adolescência, e por

isso que os autores fazem a distinção entre o que seria puberdade, uma fase biológica pelo qual todo indivíduo, independente da sua cultura, passa por modificações fisiológicas, e adolescência como “um fato psicossociológico não necessariamente universal, e que não necessariamente adota em todas as culturas o mesmo padrão de características” (Palacios; Oliva, 2004, p. 311).

Então, olhar a adolescência como uma fase conflituosa, é perceber que dentro desse conceito tem uma cultura definindo-a dessa forma. Os estudos do psicólogo Stanley Hall, que em 1904 a partir da sua obra *Adolescence*, ancorado nos estudos de Darwin, trouxe o conceito de adolescência como um momento crítico no desenvolvimento do indivíduo. Outro estudioso que alavancou ainda mais esse conceito foi Sigmund Freud sobre o desenvolvimento psicosexual. No entanto, foram as teorias sociológicas que se incumbiram de apresentar o efeito da cultura sobre o conceito de adolescência.

Sendo assim, o que é percebido é a não existência de uma concepção homogênea de adolescência. No autismo essa é uma fase com dificuldades mais expressivas, pois vai exigir ainda mais dele por conta das interações sociais que a fase desafia construir. O adolescente autista também é afetado pelas mudanças hormonais, sociais e psicológicas em maior intensidade.

Se a adolescência é caracterizada por “momentos de exílio e, desse modo, necessita criar um novo lugar e novas formas de se fazer laços. É um momento no qual fica sem o Outro” (Soares, 2019, p. 1277), então como aprender com o outro se o autista, em muitos casos, apresenta dificuldade na interação? No ambiente escolar, essa realidade toma uma dimensão maior por ser um espaço com grande quantidade de adolescentes juntos, disputando seus espaços e buscando se afirmar como pessoa nesse universo.

Também é uma fase muito difícil para um estudante com autismo que irá passar por todas essas particularidades de forma intensa e irá precisar de mais apoio da família e da própria escola, seja de educação básica, seja na universidade.

O ambiente universitário, por si só, já é desafiador para qualquer estudante. Sobrecarga de trabalhos, conteúdos de forma aprofundada, muitos nunca vistos como pré-requisito do ensino médio, disputas sociais, prazos de entrega, finalização, outras atividades além do ensino. Para o estudante com autismo, esses desafios adquirem maior proporção pela variabilidade comportamental do espectro. Ele se depara com dificuldades sensoriais, pois a universidade é um espaço com muito barulho, movimentado e imprevisível.

Dificuldades de interação social, muito comum também para os demais estudantes,

no tocante a interpretar sinais sociais. Segundo Santos (2008), o autista tem dificuldade em se relacionar e adaptar a novos ambientes.

O estudante com autismo também pode apresentar dificuldade com o estilo de aprendizagem na universidade que costuma ser abstrato, acelerado com base em leitura e interpretações, e o autista pode apresentar um estilo de aprendizagem visual, concreto ou sistemático.

Para desenvolver um trabalho inclusivo é necessário conhecer o autismo, conhecer as especificidades comportamentais de cada estudante e trabalhar com metodologias que facilitem o processo de aprendizagem.

E como os professores podem desenvolver um trabalho que busque a inclusão desses estudantes com autismo na universidade? A experiência a seguir, busca relatar como uma professora teve seu primeiro contato com uma estudante com autismo, sem nunca ter sido comunicada pelo Núcleo de Acessibilidade nem o Núcleo de Assistência Estudantil e em um semestre conseguiu desenvolver ações que buscassem garantir a inclusão.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, com delineamento metodológico de estudo de caso, de

abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo. A escolha por esse tipo de investigação justifica-se pela necessidade de compreender, de forma aprofundada e contextualizada, as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior frente à presença de uma estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), considerando as interações, os desafios e as estratégias construídas no cotidiano da sala de aula.

O estudo foi desenvolvido em uma universidade pública, no ano de 2025, no contexto de uma turma de graduação. O caso analisado envolve a experiência de uma professora universitária e de uma estudante com diagnóstico de TEA, acompanhada ao longo do semestre letivo. A identidade dos sujeitos e da instituição foi preservada, em consonância com os princípios éticos da pesquisa.

A produção dos dados ocorreu por meio de observação participante, registros sistemáticos em diário de campo, anotações reflexivas da docente e análise de situações vivenciadas em sala de aula, tais como aulas expositivas, atividades avaliativas e apresentações de trabalhos. Esses registros permitiram captar aspectos relacionados às práticas pedagógicas, às formas de interação, às estratégias de adaptação adotadas e às respostas da estudante diante do ambiente acadêmico.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, por meio de uma abordagem interpretativa, buscando identificar elementos recorrentes e significativos da experiência, tais como: desafios enfrentados, estratégias pedagógicas inclusivas, processos de regulação emocional e participação acadêmica da estudante. As reflexões produzidas foram articuladas com a literatura da área da educação inclusiva e da neurodiversidade no ensino superior, possibilitando a compreensão do caso à luz de referenciais teóricos consolidados.

No que se refere aos aspectos éticos, o estudo respeitou os princípios da confidencialidade, do anonimato e do consentimento dos envolvidos. A divulgação das informações ocorreu de maneira responsável, preservando a dignidade dos participantes e evitando qualquer forma de exposição indevida, conforme as diretrizes éticas aplicáveis às pesquisas em educação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora inicia o semestre com um planejamento voltado a estudantes sem deficiência ou transtorno, como era habitual em sua prática docente. O semestre transcorre inicialmente sem intercorrências, seguindo a organização já consolidada em sua rotina de ensino, sem que fossem identificadas demandas que exigissem adaptações pedagógicas específicas.

As aulas eram desenvolvidas a partir da apresentação de slides com o conteúdo da disciplina, geralmente com as luzes apagadas para melhor visualização do material, elaborado com o uso de cores variadas. Quando eram utilizados recursos sonoros, como músicas, o volume era ajustado para que todos pudessem ouvir. Filmes e documentários também eram exibidos com as luzes apagadas para favorecer a exposição.

A professora utilizava uma entonação de voz expressiva, elevando-a ocasionalmente para enfatizar partes do conteúdo, realizava questionamentos de forma enfática e recorria ao uso de metáforas como estratégia para facilitar a compreensão. Os prazos para a entrega das atividades e o tempo destinado à realização das avaliações eram definidos de forma padronizada para toda a turma, uma vez que, naquele momento, não se percebia a necessidade de alterações.

No início do semestre letivo, observou-se que grande parte dos estudantes mantinha uma postura silenciosa durante as aulas, com pouca ou nenhuma participação oral. Em sala, alternavam momentos de atenção à exposição da professora com o uso de dispositivos móveis, comportamento que não se diferenciava significativamente entre os discentes. Nesse contexto, nenhum estudante, em particular, despertou a atenção da docente ou da turma, seja por comportamentos

considerados atípicos, seja por demandas específicas de acompanhamento pedagógico.

Essa situação suscitou uma reflexão posterior acerca dos estereótipos frequentemente associados às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Quando tais estereótipos não se manifestam de forma evidente, esses sujeitos podem tornar-se invisibilizados no ambiente acadêmico. Conforme destacado no *DSM-5-TR* (APA, 2022), as características diagnósticas não se apresentam de maneira homogênea em todas as pessoas, o que reforça a compreensão do autismo como um espectro, marcado por múltiplas particularidades e singularidades da subjetividade humana.

Ressalta-se que, nesse momento inicial da experiência, a professora não havia sido informada sobre a presença de uma estudante com TEA na turma. Tal comunicação é de responsabilidade do Núcleo de Acessibilidade da Universidade (NAC), vinculado à Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) e ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade é desenvolver recursos e disponibilizar materiais e serviços de apoio aos estudantes com deficiência ou com dificuldades específicas de aprendizagem, visando à equiparação de oportunidades no contexto universitário.

Posteriormente, ao consultar o Núcleo de Acessibilidade da Universidade (NAC), a

professora foi informada de que há um fluxo institucional estabelecido para que o estudante comunique à universidade a existência de alguma condição específica. Esse processo pode ocorrer desde a inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou no momento da matrícula, por meio do próprio sistema de gestão acadêmica. A partir desse registro, a informação é encaminhada ao NAC, que comunica as coordenações de curso e, posteriormente, os docentes responsáveis, constituindo o percurso institucional previsto para o acompanhamento pedagógico adequado.

A estudante em questão não seguiu esse fluxo institucional e permaneceu por três semestres na universidade sem que sua condição fosse identificada ou formalmente comunicada. No entanto, durante uma das aulas ministradas pela professora, estava prevista a apresentação de trabalhos em grupo. Ao chegar o momento da apresentação da equipe da qual a estudante fazia parte, ela se aproximou da docente e solicitou autorização para apresentar o trabalho sentada, justificando que possuía diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, nível 2, e que, conforme orientação de sua psicóloga, necessitava se expor gradualmente em atividades de apresentação oral.

A solicitação foi prontamente atendida. A partir dessa situação, a professora passou a identificar, de forma mais evidente,

algumas características associadas ao espectro do autismo.

Durante a apresentação, observou-se que a estudante evitava o contato visual com a turma, mantendo o olhar fixo em uma caneta posicionada sobre o birô. Iniciou sua exposição de forma contínua, sem demonstrar abertura para interrupções. Em determinado momento, uma colega da equipe tentou complementar a fala, o que gerou um visível desconforto na estudante; ainda assim, após uma breve pausa para respirar, ela retomou a apresentação, mantendo uma fala clara, coerente e organizada, sem interrupções até a conclusão.

Ao finalizar sua exposição, a estudante permaneceu em silêncio e continuou evitando o contato visual com os demais colegas. Em seguida, a turma aplaudiu a equipe, produzindo um nível elevado de ruído, o que pareceu gerar desconforto na estudante, que retornou rapidamente ao seu lugar. Ressalta-se que, até esse momento, a turma não tinha conhecimento de sua condição.

No cotidiano das aulas, embora os assentos sejam previamente definidos ao longo do ano letivo, para a estudante esse espaço assumia um significado ampliado, funcionando como um local de segurança e autorregulação emocional. Ela ocupava, de forma constante, uma cadeira posicionada atrás da primeira fila, mantendo-se próxima às mesmas pessoas à sua frente, ao lado e atrás,

com as quais estabelecia pouca interação verbal. Observava-se que passava a maior parte do tempo utilizando o telefone celular, geralmente com fones de ouvido discretos, comportamento que parecia contribuir para a manutenção de seu equilíbrio emocional no ambiente da sala de aula.

O desconhecimento da turma acerca da condição da estudante configurou-se como um elemento que pode favorecer práticas sutis de exclusão de estudantes com deficiência ou transtornos. A participação do coletivo no processo de inclusão constitui uma etapa fundamental, que, contudo, deve ser conduzida com cautela e sensibilidade. Inicialmente, apenas algumas amigas tinham conhecimento do diagnóstico de autismo. Posteriormente, a estudante autorizou que sua condição fosse compartilhada com a turma, com o objetivo de facilitar a realização das atividades acadêmicas, considerando que determinadas propostas pedagógicas também demandariam adaptações por parte dos colegas.

A inclusão, nesse sentido, não se configura como uma ação isolada ou restrita à atuação docente. Trata-se de um processo que envolve diferentes instâncias institucionais, incluindo a turma, os professores, a coordenação de curso, a direção, o Núcleo de Acessibilidade e o Núcleo de Assistência Estudantil. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de que as ações inclusivas sejam

assumidas de maneira coletiva e institucional, abrangendo toda a universidade. Ressalta-se, entretanto, que, nos casos em que o estudante não autoriza a divulgação de sua condição em sala de aula, as estratégias de inclusão devem ser construídas de forma individualizada, respeitando suas necessidades e sua autonomia.

Cabe destacar que a exposição da condição, por si só, nem sempre garante processos inclusivos. Conforme aponta Guerra (2021), os sujeitos são frequentemente avaliados a partir de sua utilidade social, e tudo aquilo que se desvia desse parâmetro tende a ser compreendido sob a lógica do capacitismo.

Nessa perspectiva, o foco não recai sobre a existência da deficiência em si, mas sobre as limitações que são produzidas na relação entre o sujeito e o contexto. Assim, o limiar entre inclusão e exclusão mostra-se tênue, uma vez que essas dinâmicas são estruturalmente construídas e historicamente marcadas por diferentes formas de tratamento e marginalização das pessoas com deficiência.

Desde a idade antiga, passando pela idade média, cristianismo, idade moderna e contemporânea, tivemos muitos avanços a partir de muitas lutas para entender que “a pessoa não nasce deficiente, mas através da sua relação com o contexto e como este a limita, se cria a deficiência” (Guerra, 2021, p.28).

Após tomar conhecimento da presença da estudante na turma, a professora comunicou a coordenação do curso, a fim de que os demais docentes fossem informados e pudessem adotar estratégias pedagógicas compatíveis com as necessidades apresentadas. O Núcleo de Acessibilidade da Universidade (NAC) também foi formalmente informado. A partir desse momento, a professora passou a buscar formação e estudos sobre metodologias inclusivas aplicáveis ao contexto da sala de aula no ensino superior.

Nesse processo, identificou-se a importância da criação e manutenção de rotinas estruturadas, bem como da promoção de adaptações no ambiente físico e pedagógico. Dentre as estratégias adotadas, destacaram-se a redução de ruídos elevados em sala de aula, a observação dos interesses específicos da estudante como ponto de partida para a mediação dos conteúdos e a oferta dos mesmos conteúdos a toda a turma, sem distinção curricular.

Foram realizadas adaptações no tempo de execução e entrega das atividades, considerando que, nas avaliações, a estudante costumava concluir as provas por último. Muitas das práticas foram sendo ajustadas no cotidiano, a partir da observação atenta, da escuta e da experimentação das estratégias que se mostravam mais eficazes ou que necessitavam ser revistas.

A participação da estudante nas aulas ocorria de forma esporádica, especialmente quando o tema abordado despertava seu interesse. Um episódio significativo ocorreu durante uma aula sobre a teoria psicossexual de Freud, no componente curricular referente às teorias psicológicas do desenvolvimento. Na ocasião, discutia-se a influência do ambiente sobre o comportamento humano na adolescência, a partir da ideia de que essa fase seria marcada por maior vulnerabilidade às influências externas. A turma posicionava-se de forma divergente em relação à afirmação apresentada no texto base.

Nesse momento, a estudante solicitou a palavra levantando a mão. A professora organizou a turma, solicitando silêncio, condição necessária para que a estudante se sentisse confortável para se manifestar. Enquanto o ambiente não se encontrava silencioso, a estudante permaneceu sem se posicionar. Após a instauração do silêncio, ela respirou profundamente e expôs seu posicionamento contrário à afirmação, argumentando, a partir de sua própria trajetória de vida, que conseguiu não ser influenciada negativamente pelo ambiente em que estava inserida, não se reconhecendo como uma adolescente rebelde. Sua fala ocorreu com timbre de voz elevado, sem pausas, e foi seguida por um silêncio imediato.

Observou-se, ao longo das aulas, que sempre que algum conteúdo ou exemplo

despertava seu interesse, a estudante mantinha contato visual prolongado com a professora, evidenciando engajamento e atenção focalizada naquele momento.

O comportamento da estudante em sala de aula caracterizava-se por uma postura de maior reclusão. Observou-se que o uso do telefone celular parecia funcionar como um recurso de autorregulação, alternando momentos de atenção direcionada à professora, especialmente durante a explicação dos conteúdos, com o retorno ao dispositivo. Sua rotina apresentava-se bastante estruturada: a estudante chegava, de forma recorrente, após o início da aula, estratégia que lhe permitia evitar o período de maior ruído e movimentação da turma no momento de organização inicial. Permanecia até o término da aula e, ao final, retirava-se imediatamente da sala, antes dos demais colegas.

Um episódio significativo ocorreu em uma aula na qual a professora utilizou um exemplo apresentado com elevado entusiasmo, elevando a entonação da voz para expressar a reação da personagem mencionada. Nesse momento, a estudante demonstrou susto diante da mudança repentina de volume, reação que provocou risos por parte da turma, que desconhecia a razão de seu comportamento. Ao perceber a situação, a professora prontamente se desculpou com a estudante e verbalizou o

compromisso de manter atenção redobrada quanto à modulação da voz em situações futuras.

Outro aspecto identificado ao longo do acompanhamento foi a facilidade da estudante em apresentar episódios de desregulação emocional. Mesmo realizando acompanhamento terapêutico, a estudante relatava a ocorrência de crises de ansiedade. Um desses episódios manifestou-se quando a professora solicitou uma conversa individual. Conforme relato da própria estudante, a simples menção à necessidade de diálogo ativava estados de ansiedade, associados ao receio de ter cometido algum erro.

Diante disso, a professora questionou a estudante sobre o conhecimento da turma a respeito de sua condição. A estudante informou que apenas alguns colegas tinham essa informação. Ao ser indagada sobre a possibilidade de compartilhar o diagnóstico com toda a turma, com o objetivo de favorecer estratégias coletivas de apoio durante as aulas, a estudante manifestou concordância. Segundo seu entendimento, essa divulgação permitiria maior integração do grupo, facilitaria a orientação das atividades e possibilitaria que outros docentes fossem informados sobre a presença de uma estudante com Transtorno do Espectro do Autismo na sala de aula.

Perguntei a ela se estava entendendo o conteúdo da disciplina, ela falou que gosta

muito de psicologia e que o conteúdo da disciplina era muito bom, nesse momento se justificou que estava calada porque tinha tido alguns aborrecimentos em casa e por isso estava em silêncio e não tinha participado da aula.

Ao perguntar se já havia procurado o NAE/NAC ela disse que vem junto com a mãe para ver essa questão. Me coloquei à disposição para ser intermediadora entre outras disciplinas, entre algumas dificuldades que ela viesse a ter e como ajudar em qualquer questão do ambiente universitário.

Uma das características importante dessa estudante é a conservação da rotina. Quando chega na sala, senta logo na frente, não olha para ninguém ao redor e fica com o celular na mão. Não demonstra se leu o material da aula, e isso é medido com a interação dos estudantes. Participa de forma esporádica quando alguma coisa do tema da aula desperta sua atenção e permanece em seu espaço.

No trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino superior, algumas estratégias pedagógicas podem ser adotadas com o intuito de favorecer o processo de aprendizagem e a permanência acadêmica desse público. Dentre elas, destaca-se a previsibilidade da rotina, uma vez que a disponibilização prévia da programação da disciplina e das aulas, bem como a

comunicação antecipada sobre possíveis alterações, contribuem para a redução da ansiedade. Além disso, torna-se relevante oferecer suporte à socialização em sala de aula, utilizar aulas com maior presença de recursos visuais, adotar uma comunicação clara e objetiva, evitando o uso de figuras de linguagem ambíguas, e buscar minimizar estímulos que possam funcionar como gatilhos para a desregulação emocional dos estudantes.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de que a formação inicial nos cursos de licenciatura contemple, de maneira sistemática e aprofundada, os princípios da educação inclusiva, superando abordagens pontuais ou superficiais. Tal formação é fundamental para que futuros docentes desenvolvam competências teóricas e práticas que lhes permitam implementar estratégias pedagógicas inclusivas em diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

Da mesma forma, ressalta-se a importância da oferta contínua de formação continuada, bem como da mobilização institucional para sensibilizar e incentivar os docentes universitários a desenvolverem práticas pautadas na empatia e no compromisso com a educação inclusiva. Reconhece-se que esse trabalho exige maior dedicação dos professores, especialmente diante da sobrecarga de atividades característica do contexto universitário. No

Brasil, diversas universidades e instituições disponibilizam cartilhas e materiais orientadores que podem subsidiar os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com TEA, constituindo-se como importantes instrumentos de apoio à inclusão no ensino superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É recorrente que a presença de um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino superior provoque insegurança entre os docentes, sobretudo em função do desconhecimento acerca de como lidar pedagogicamente com essa demanda. No contexto universitário, encontram-se profissionais com elevada titulação acadêmica, como doutores e pós-doutores, cuja formação está fortemente orientada para estudos aprofundados e para a produção científica nacional e internacional. No entanto, essa trajetória formativa foi, em grande medida, construída a partir de um modelo de ensino que pressupõe a existência de um estudante padrão, desconsiderando as especificidades e singularidades dos sujeitos.

No caso de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, essa lógica torna-se ainda mais agravante. Em espaços formais e informais de discussão docente, é possível ouvir relatos que expressam a percepção de que não há tempo

institucional para acompanhar esses estudantes, uma vez que a lógica produtivista da universidade impõe ritmos acelerados e metas que não podem ser interrompidas. Tal perspectiva evidencia tensões estruturais entre as exigências de produtividade acadêmica e os princípios da educação inclusiva.

O percurso educacional de estudantes com autismo, desde a educação básica, costuma ser marcado por desafios significativos, a ponto de muitos relatarem surpresa por terem conseguido ingressar no ensino superior. Ao adentrarem a universidade, frequentemente reconhecida socialmente como um espaço de excelência acadêmica, esses estudantes, por vezes, reencontram obstáculos semelhantes aos vivenciados em etapas anteriores da escolarização, agora intensificados pela complexidade das demandas acadêmicas, pela menor flexibilização institucional e pela expectativa de autonomia plena.

A presença de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino superior convoca a universidade a assumir o compromisso de repensar suas práticas pedagógicas e suas estruturas institucionais. O presente relato de experiência evidenciou que a docência, frente à diversidade, precisa constituir-se como um exercício contínuo de escuta, sensibilidade e adaptação às singularidades dos sujeitos que compõem o espaço acadêmico.

O caso apresentado demonstrou que o primeiro passo para a construção de uma prática docente inclusiva reside no conhecimento aprofundado do estudante, considerando suas características individuais, necessidades específicas, formas de interação e modos de aprendizagem. A partir desse reconhecimento, torna-se possível ao professor elaborar estratégias pedagógicas mais eficazes, personalizadas e acolhedoras, capazes de favorecer tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o crescimento pessoal do estudante com TEA, contribuindo, assim, para sua permanência e participação no ensino superior.

Os desafios enfrentados são significativos, tanto para o estudante quanto para o docente. No entanto, quando há diálogo, empatia e compromisso com a inclusão, é possível transformar barreiras em oportunidades de crescimento mútuo. O relato analisado reforça a ideia de que a inclusão não é apenas uma obrigação legal ou institucional, mas um ato pedagógico e humano, capaz de enriquecer toda a comunidade acadêmica.

Por fim, a experiência busca contribuir para o debate acerca da necessidade de investimentos contínuos na formação docente, do fortalecimento de políticas institucionais mais consistentes e da consolidação de uma cultura universitária efetivamente inclusiva. A permanência e o

sucesso acadêmico de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino superior dependem, em grande medida, da capacidade da universidade de reconhecer a diversidade que a constitui e de responder a ela com compromisso ético, responsabilidade institucional e práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR**. Tradução da Associação Brasileira de Psiquiatria. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2022.

CIANTELLI, Lúcia Pereira; LEITE. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4Tv vVT86tFY9cG66nN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. **A Declaração de Salamanca sobre Princípios**, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:

BRASIL. **Lei Nº9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. Disponível em: <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf>. Acesso em 04 mar. 2024.

DONATI, Grace Cristina Ferreira,
CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho.

Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista. **RIAAE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1459-1470, set., 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6683074>. Acesso em: 6 jun. 2019.

FAVORETTO, Natalia Caroline;
LAMONICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200233&script=sci_abstract&tln g=pt. Acesso em: 9 jun. 2019.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: o ensino Estruturado para Pessoas com Autismo**. 2 ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

PALACIOS, Jesús; OLIVA, Alfredo. Adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL. C; MARCHESI, A.; PALCIOS, J. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2004.
SANTANA, Ana Paula de Oliveira *et al.* Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Marília, p. 673-690, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7919/5426>. Acesso em: 6 jun. 2019.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. **Autismo:** desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo, 2008.

SAPOLSKY, Robert M. **Comporte-se:** a biologia humana em nosso melhor e pior. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Silvia M. de Oliveira. (Im)possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 621-649, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/30099/26723>. Acesso em: 6 jun. 2019.

SOARES, Cláudia Márcia. A chegada da adolescência para o autista: uma leitura psicanalítica. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1274-1286, dez. 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n3/v25n3a21.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>. Acesso em 12 nov. 2007.

WATSON, John Broadus. **Behaviorism**. 2ª ed. Nova York: Norton, 1930.