TRAJETÓRIA PESSOAL E PERCEPÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS COM A DEFICIÊNCIA CONSTITUINDO O OLHAR DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Gustavo Cesar GANDOLFI

Laurizete Ferragut PASSOS

Pontíficia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Eixo 09 - Formação e profissionalização docente

gustavogandolfi@estudante.ufscar.br

Palavras-chave: Formação docente. Ensino Superior. Transtorno do Espectro Autista.

Resumo

Este artigo investiga de que maneira as trajetórias biográficas de professores universitários, marcadas por experiências pessoais com a deficiência, constituem suas percepções e práticas pedagógicas frente à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior. O referencial teórico articula a perspectiva da indissociabilidade entre pessoa e profissional (NÓVOA, 2017), a abordagem biográfica em educação (JOSSO, 2010) e a discussão sobre barreiras atitudinais e o direito à educação superior da pessoa com deficiência. A pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza exploratória, com realização de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011) junto a cinco docentes de Psicologia e Farmácia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, mais uma entrevista piloto. Os resultados indicam que vivências prévias com a deficiência, ocorridas no âmbito familiar ou comunitário, funcionam como matrizes de sensibilização ética, reduzindo barreiras atitudinais e orientando posturas mais abertas à diferença. A análise evidencia, contudo, um descompasso entre a empatia biográfica e a capacidade operacional de docentes de áreas biológicas, além de sofrimento psíquico produzido pelo desamparo institucional. Conclui-se que a trajetória pessoal, embora relevante, é insuficiente para garantir inclusão efetiva sem suporte institucional, formação continuada e políticas de gestão comprometidas com a acessibilidade curricular.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino Superior. Transtorno do Espectro Autista.

1. Introdução

A presença de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras deixou de ser um acontecimento isolado para se tornar uma realidade que tensiona as estruturas mais tradicionais da academia. Historicamente moldado por uma cultura de elitização e pela lógica da seleção excludente, o Ensino Superior se vê diante da obrigação ética e institucional de repensar seu fazer pedagógico.

Os dados estatísticos nacionais evidenciam a dimensão desse processo: o número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na graduação saltou de 338 em 2015 para 15.941 em 2024 (INEP, 2024).

Esse crescimento expressivo revela que o acesso foi, em alguma medida, ampliado. O problema central deslocou-se, porém, para a permanência e para as condições concretas de mediação pedagógica dentro da sala de aula.

A literatura que investiga a recepção desses estudantes no ambiente universitário apresenta dois movimentos frequentes. Um deles concentra-se na dimensão das políticas públicas e no cumprimento formal das normativas de acessibilidade. O outro diagnostica a chamada falta de formação técnica do docente, sem aprofundar as raízes constitutivas desse fenômeno (BAZON et al., 2018; ALMEIDA et al., 2019).

Ambas as abordagens deixam em segundo plano a dimensão subjetiva do professor. Quando o docente se depara com a singularidade de um aluno dentro do espectro autista, ele não é apenas um técnico a aplicar diretrizes institucionais, das quais, na maioria das vezes, sequer tomou conhecimento formal. O professor entra em sala de aula carregando sua história, seus valores e suas memórias biográficas.

A presente investigação parte da premissa de que a identidade docente é indissociável da história de vida do sujeito (NÓVOA, 2017). Ao escutar as narrativas de professores atuantes em áreas tão distintas quanto a Psicologia e a Farmácia, emergiu um achado que questiona o senso comum da área: as experiências prévias com a deficiência, vivenciadas na infância, no núcleo familiar ou durante a formação acadêmica, funcionam como eixos constitutivos a partir dos quais os professores constroem suas percepções e atitudes em relação ao estudante com TEA.

Esse fenômeno assume maior complexidade quando se comparam as diferentes áreas do conhecimento, revelando que o afeto biográfico, isolado do suporte institucional e da formação continuada, é insuficiente para consolidar práticas verdadeiramente inclusivas.

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é analisar de que maneira as vivências biográficas com a deficiência, ao longo da trajetória pessoal de professores universitários, constituem e mobilizam seus olhares e práticas pedagógicas frente à inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior. A questão que orienta a investigação é: em que medida a trajetória pessoal do docente, marcada pelo contato com a deficiência, interfere em suas percepções e ações pedagógicas no contexto universitário inclusivo?

2. Fundamentação Teórica

2.1. A Indissociabilidade entre a Pessoa e o Profissional na Docência

Compreender a percepção e a prática do professor universitário exige considerar a totalidade do sujeito que ensina, e não apenas sua formação técnica ou os conhecimentos disciplinares acumulados.

A construção da identidade docente não ocorre em um vácuo social ou institucional. Conforme assevera Nóvoa (2017), é impossível separar a dimensão pessoal da profissional, pois o trabalho docente apoia-se em um equilíbrio que conecta o passado biográfico ao presente laboral. Quando um professor se depara com a singularidade de um estudante com TEA, ele não aciona apenas decretos institucionais ou diretrizes curriculares; aciona também as estruturas de significação do mundo consolidadas ao longo de toda a sua vida.

Essa perspectiva encontra ressonância nas formulações de Josso (2010) sobre a centralidade das experiências de vida no processo de formação de adultos. A autora propõe uma abordagem bio-narrativa para compreender como os sujeitos transformam os acontecimentos de suas trajetórias em conhecimento e autoconsciência. Segundo ela, nem todo acontecimento se converte em uma experiência de formação; para que isso ocorra, é necessário um processo de articulação reflexiva, no qual o sujeito extrai do que viveu um aprendizado psicossocial que passa a orientar suas ações futuras.

No contexto da docência universitária, as vivências familiares ou comunitárias com pessoas com deficiência configuram-se como matrizes biográficas de aprendizagem (JOSSO, 2010), criando uma disposição empática em que o compromisso com o êxito do estudante autista deixa de ser um mero cumprimento legal e passa a integrar a própria coerência identitária do docente.

Pesquisas recentes sustentam essa leitura ao demonstrar que professores universitários sem qualquer experiência prévia com o TEA, seja pessoal ou formativa, relatam sentir-se despreparados e recorrem ao improviso cotidiano como principal estratégia de manejo (SILVA et al., 2021; BAZON et al., 2018).

O contraste com docentes que carregam memórias afetivas relacionadas à deficiência aponta para a relevância dessas marcas na constituição de posturas pedagógicas mais abertas à diferença.

2.2. O Direito à Educação Superior e as Barreiras Atitudinais

A discussão sobre as trajetórias pessoais dos docentes adquire relevância política quando confrontada com o panorama legal da inclusão no Ensino Superior brasileiro. A Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), prescreve, em seu artigo 28, inciso XIII, a obrigatoriedade de assegurar o acesso à educação superior em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, impondo às instituições o dever de fornecer adaptações razoáveis, recursos de tecnologia assistiva e apoios especializados. A Lei n.º 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, vedando a recusa de matrícula e estabelecendo sanções para gestores que pratiquem atos discriminatórios (SALES; VIANA, 2020).

Há, contudo, uma distância considerável entre a prescrição legal e a materialização das práticas cotidianas nas universidades. Esse distanciamento se expressa nas chamadas barreiras atitudinais, definidas como preconceitos, estereótipos, estigmas e posturas discriminatórias manifestadas pelos agentes institucionais, entre eles os próprios professores (ALMEIDA et al., 2019).

No caso específico do estudante com TEA, o capacitismo acadêmico aparece com frequência sob a forma de dúvida em relação à capacidade do sujeito para frequentar uma graduação. Professores formados em lógicas pedagógicas tradicionais tendem a perceber a rigidez comportamental, as estereotipias ou as dificuldades de interação social do aluno autista como obstáculos ao aprendizado, sem reconhecer as possibilidades que um ambiente adaptado poderia abrir (SILVA et al., 2021; SANTOS et al., 2020).

Professores cujas histórias de vida foram marcadas pelo convívio com a deficiência tendem a apresentar menor incidência de barreiras atitudinais, demonstrando maior abertura para reconhecer a legitimidade do estudante com TEA naquele espaço de direito. A formação inicial, contudo, parece insuficiente para superar essas barreiras de forma consistente: pesquisa com 26 docentes de cursos de licenciatura em duas universidades federais revelou que a grande maioria não recebeu preparo específico para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, e que apenas uma minoria soube citar legislações ou documentos orientadores da educação inclusiva (BAZON et al., 2018).

2.3. Formação Docente e o Desamparo Institucional no Ensino Superior

A materialização do direito à educação superior exige não apenas a eliminação de barreiras atitudinais, mas a implementação de ações pedagógicas inclusivas, o que torna urgente discutir a formação dos professores universitários. Pesquisas indicam que a grande parte dos docentes constroem suas condutas no improviso cotidiano, sem suporte institucional sistemático (SILVA et al., 2021).

Agrava esse cenário a ausência de políticas de formação continuada específicas para o Ensino Superior e a atuação predominantemente burocrática dos núcleos de acessibilidade, que raramente contemplam as especificidades do TEA (SANTOS et al., 2020).

Diante do vazio institucional, docentes com vivências biográficas próximas à deficiência recorrem a saberes afetivos e privados para promover adaptações, enquanto aqueles sem essa bagagem tendem ao adoecimento e à frustração profissional evidenciando que uma universidade genuinamente inclusiva não pode desconsiderar a subjetividade docente em sua gestão (BAZON et al., 2018).

3. Percurso Metodológico

A compreensão dos fenômenos que envolvem a subjetividade humana e as matrizes constitutivas da prática docente requer um desenho metodológico que não se limite à quantificação de dados. Esta investigação assume, por isso, uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, pautando-se nos pressupostos da abordagem biográfica em educação (JOSSO, 2010).

A pesquisa qualitativa permite ao investigador aproximar-se do objeto em seu ambiente natural, capturando os significados, crenças e valores que os sujeitos atribuem às suas vivências (SAMPIERI; COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013; LAKATOS; MARCONI, 2003).

A pesquisa foi desenvolvida com docentes de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do estado de São Paulo, selecionados por amostragem intencional a partir de investigação anterior do próprio autor, que mapeou o sofrimento psíquico de estudantes com TEA na graduação. Participaram quatro docentes da área de Psicologia e um de Farmácia, acrescidos de uma entrevista piloto com docente de Psicologia com atuação também na gestão acadêmica, totalizando seis entrevistas, composição que contempla ciências humanas e biológicas, permitindo análise comparativa entre diferentes culturas epistemológicas.

A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e reflexivas, com duração média de 40 a 50 minutos, organizadas em duas dimensões: reconstituição

da trajetória biográfica dos participantes e análise de suas percepções, dificuldades e estratégias didáticas frente ao estudante com TEA (LÜDKE; ANDRÉ, 2020).

Os encontros foram gravados, transcritos integralmente e submetidos ao procedimento de member checking, garantindo a fidedignidade dos relatos. O corpus resultante foi analisado por meio da Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e categorização temática a posteriori. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP (CAAE n.º 80634724.8.0000.5482), com anonimato assegurado por designações alfanuméricas.

4. Análise dos dados e discussão

4.1. Histórias de Vida e a Constituição do Olhar Pedagógico

A análise das trajetórias dos docentes participantes indica que as experiências biográficas com a deficiência não ocupam um lugar secundário na formação dos sujeitos. Pelo contrário, funcionam como referências constitutivas de suas identidades profissionais. A proximidade com a diferença na infância ou no núcleo familiar produz uma sensibilização ética que antecede qualquer formação técnica e se mantém ativa ao longo de toda a trajetória docente.

O depoimento do Participante A, professor titular de universidade pública com 48 anos de idade, ilustra essa dinâmica com clareza. Ao ser convidado a rememorar suas experiências com a deficiência, o docente resgata a imagem de uma colega de escola da infância:

> "Ela geralmente ficava parada em frente a uma viga, uma coluna e ficava indo para a frente e para trás, para a frente e para trás, para a frente e para trás. E causava estranheza [...]. Mas a gente tinha, aquela pessoa ali, que mostrava pra gente que existia universo que era bem diferente do nosso [...]. Isso para mim, particularmente, é uma palavra em inglês, mas é uma awareness, não é. É uma consciência sobre a existência, né? Da adversidade, da diferença... Imagine o nível de solidão dela? Eu me lembro disso até hoje... eu tinha 8 anos e hoje estou com 48." (Participante A).

Sob a ótica de Josso (2010), essa lembrança caracteriza o que a autora denomina experiência-chave de formação. O termo awareness evocado pelo docente não remete a um conhecimento conceitual abstrato, mas a uma tomada de consciência existencial sobre a pluralidade humana, construída aos oito anos e ainda operante aos quarenta e oito.

Quando o Participante A recebe um estudante com TEA em sua sala de aula, esse repertório afetivo medeia seu olhar antes mesmo de qualquer diretriz institucional. Para ele, a inclusão deixa de ser uma imposição burocrática para se converter em parte de sua coerência como pessoa e como professor. Isso corrobora a tese de Nóvoa (2017) de que

o modo como os professores exercem a docência está profundamente impregnado por quem eles são.

Movimento semelhante aparece no relato do Participante P, docente de Psicologia em instituição privada, cuja aproximação com a deficiência ocorreu durante a graduação, no contexto de atendimento clínico em hospital especializado. O contato com pessoas em condições de deficiência severa, ainda na formação inicial, constituiu para esse participante um repertório de reconhecimento da alteridade que se traduz, na docência atual, em disposição para adaptar linguagem, tempo e formas de avaliação quando percebe que o estudante com TEA não está sendo alcançado pela aula padrão.

O Participante P relata que, diante de um aluno com dificuldade de interação, sua primeira reação é curiosidade sobre o que está acontecendo com aquela pessoa, e não estranhamento ou esquiva. Esse dado confirma o que Silva et al. (2021) identificaram em pesquisa com docentes universitários: professores com disposição para o acolhimento frequentemente a justificam por razões pessoais e afetivas, anteriores ao preparo técnico-pedagógico.

4.2. O Descompasso entre o Afeto e a Prática Pedagógica

A análise das falas dos participantes mostra que o impacto da trajetória pessoal sobre a percepção docente não se manifesta da mesma forma entre as diferentes áreas do conhecimento. Há uma diferença perceptível quando se compara o discurso dos professores vinculados às ciências biológicas com o daqueles oriundos das ciências humanas. Essa diferença não está na intensidade do afeto demonstrado, mas na capacidade de converter esse afeto em práticas inclusivas concretas dentro da sala de aula.

O depoimento do Participante A, professor da área de Farmácia em universidade pública, exemplifica esse tensionamento. Ao rememorar suas vivências pessoais com a deficiência no contexto familiar, o docente apresenta uma fala marcada pela sensibilidade e pelo desejo genuíno de acolhimento.

Quando o foco da entrevista se desloca, porém, para o planejamento didático, a flexibilização das avaliações e o manejo das barreiras de comunicação do aluno com TEA, o discurso encontra um limite concreto. O professor demonstra intenção de acolher, mas não dispõe de ferramentas pedagógicas para transformar essa intenção em ação sistemática.

Esse descompasso é compreensível quando se considera a formação de origem desse docente. As ciências biológicas e da saúde são historicamente atravessadas pelo

modelo médico da deficiência, que tende a enxergar a neurodivergência a partir do diagnóstico, do déficit e da busca pela padronização do comportamento. O Participante A depara-se, assim, com dois limites simultâneos: sua formação científica não lhe forneceu instrumentos conceituais para compreender a inclusão sob a ótica dos direitos humanos e da acessibilidade curricular, e a instituição não ofereceu assessoria pedagógica contínua que pudesse suprir essa lacuna (BAZON et al., 2018; ALMEIDA et al., 2019).

O resultado é uma situação incômoda para o próprio professor: ele acolhe o estudante com TEA no plano afetivo individual, mas mantém a rigidez de sua estrutura de ensino no plano profissional. Esse achado corrobora a tese de Nóvoa (2017) de que a boa vontade e o voluntarismo afetivo são insuficientes para consolidar a profissionalização docente. Sem que a universidade assuma a responsabilidade de traduzir a sensibilidade atitudinal em formação técnica e suporte institucional, a história pessoal do professor não é suficiente para alterar as barreiras curriculares que ainda estruturam o Ensino Superior.

4.3. O Desamparo Institucional e o Sofrimento Docente

A ausência de programas contínuos de formação docente voltados à inclusão no Ensino Superior deposita sobre a subjetividade individual do professor uma responsabilidade que deveria ser coletiva e institucional. Esse tensionamento assume contornos expressivos nos dados da presente pesquisa, encontrando sua manifestação mais clara na entrevista com a Participante V, realizada em caráter piloto.

A Participante V., docente de Psicologia com 53 anos de idade e 14 anos de experiência no Ensino Superior, leciona disciplinas ligadas à Psicologia Social e Ambiental e possui domínio teórico dos conceitos de alteridade e direitos humanos. Ao ser confrontada com uma reflexão sobre o que efetivamente consegue realizar na prática pedagógica diária com os estudantes neurodivergentes, frente ao silêncio da instituição, a docente verbaliza um sentimento profundo de esgotamento e inadequação:

> "A gente está falando desse aluno. A gente não está falando dos demais. A gente está muito na experiência isolada que nos traz riqueza. Nos traz riqueza. Mas não tem definição institucional. Ah que pena falar tudo isso. Enfim, se a tua proposta era realmente fazer reflexão você atingiu o teu objetivo. Obrigado. Eu estou saindo um pouco mexida. Considerando que eu falo sobre isso nas minhas disciplinas. Estou me sentindo frustrada. Acho que eu vou marcar a minha sessão de terapia pra amanhã, né? Eu estou realmente frustrada. De verdade." (Participante V.).

A necessidade de deslocar o debate da entrevista para o espaço de sua psicoterapia pessoal evidencia que o desamparo institucional produz sofrimento psíquico real. A Participante V. percebe a distância entre o discurso da inclusão e a escassez de suportes concretos oferecidos pela gestão da universidade. Ao concluir que "a gente está

fazendo tão pouco. É tão pouco", a participante expõe a precarização do trabalho docente na perspectiva inclusiva.

Esse relato encontra sustentação na literatura: pesquisa realizada em uma instituição particular do semiárido paraibano constatou que 74% dos professores jamais visitaram instituições que atendem exclusivamente alunos com necessidades educacionais especiais, e o mesmo percentual nunca participou de qualquer capacitação na área (ALMEIDA et al., 2019). Outro estudo evidenciou que o preparo pedagógico de docentes universitários foi sendo construído no cotidiano, sem suporte externo, gerando a percepção de que o professor não é preparado (SILVA et al., 2021, p. 179). O relato da Participante V. demonstra que a boa vontade individual é insuficiente quando a instituição permanece omissa.

4.4. O Trauma como Barreira: Quando a Vivência Biográfica Produz Distanciamento

Uma das premissas mais recorrentes nos discursos sobre inclusão é a de que o contato prévio com a deficiência produziria, de forma automática, um professor mais empático e inclusivo. Os dados desta pesquisa colocam essa ideia em questão. A história de vida é um território de contradições, e as marcas do passado nem sempre se traduzem em abertura para o novo. O sentido que o docente confere à sua trajetória depende diretamente de como as experiências foram vividas e do nível de amparo ou desamparo encontrado no contexto em que ocorreram.

Essa dimensão aparece com nitidez no depoimento da Participante G. Ao ser convidada a rememorar suas experiências com a deficiência, a docente resgata uma narrativa intensa, localizada no período de seu mestrado:

> "No mestrado. Foi uma experiência muito impactante, porque ele tinha como comorbidade, depressão, um quadro depressivo e muitíssimo inteligente, eu acho que ele entraria hoje num asperger, né? [...] Entrou a pandemia. E acho que ele ficou muito com hiperfoco em artigo em produção e aí ele teve um episódio de uma tentativa de suicídio. Ele me mandou uma carta de madrugada e culpando a agência de fomento, culpando a orientação, culpando a instituição por isso. Então, foi uma questão muito difícil. Ele abandonou. [...] Foi uma experiência trágica para mim assim, foi muito impactante, pela carta que a gente recebeu, todo mundo do laboratório recebeu essa carta de madrugada, foi assustador." (Participante G.).

O relato da Participante G. coloca em evidência um aspecto que a literatura sobre formação docente raramente examina: o impacto de experiências traumáticas com a deficiência sobre a atuação pedagógica posterior. O sofrimento psíquico severo vivenciado por um colega no ambiente altamente competitivo da pós-graduação, agravado pelo

isolamento social da pandemia, deixou marcas que interferem diretamente na postura da professora em sala de aula. Longe de funcionar como elemento de sensibilização em relação ao TEA, essa experiência operou como fator de distanciamento. A professora demonstrou preferência por transferir a responsabilidade do estudante com TEA a especialistas externos à faculdade, o que pode ser lido como uma resposta de proteção psíquica diante do risco de reeditar a situação traumática.

Essa postura encontra respaldo nas análises sobre o desamparo institucional que caracteriza o Ensino Superior brasileiro. As universidades frequentemente abrem as portas para as matrículas de estudantes neurodivergentes, criam núcleos de acessibilidade com funções predominantemente burocráticas, mas deixam o professor em isolamento técnico e emocional diante das situações complexas que emergem no cotidiano da sala de aula (BAZON et al., 2018; SANTOS et al., 2020). Nesse cenário, o professor não resiste à inclusão por indiferença, mas como resposta a uma instituição que não lhe oferece os recursos necessários para lidar com as demandas que ela mesma gerou.

4.5. A Dependência do Ativismo Individual e os Limites da Inclusão Assistemática

Os dados produzidos a partir das entrevistas com os Participantes A, P, V e G, todos vinculados a cursos diferentes instituições do estado de São Paulo, reforçam que: a acessibilidade curricular no Ensino Superior brasileiro, ainda, depende, em grande medida, do engajamento individual de alguns docentes, sem que haja políticas institucionais que sustentem e ampliem essas práticas.

Quando questionados sobre as diretrizes pedagógicas oferecidas por suas respectivas IES para o trabalho com alunos com diagnóstico de TEA, a resposta é uniforme: inexistem protocolos claros, assessorias pedagógicas contínuas ou redes de apoio estruturadas.

Os Participantes V e G, formados em Psicologia, conseguem manejar adaptações didáticas com maior facilidade por possuírem, em sua formação de base, um repertório conceitual sobre diferenças individuais e processos de subjetivação.

A Participante P, que transita entre a coordenação e a docência em disciplinas específicas, relata que as adaptações realizadas decorrem de decisões pessoais tomadas caso a caso, sem orientação da instituição. Em todos os casos, qualquer flexibilização curricular ocorre de forma artesanal e assistemática, dependendo do julgamento e da disposição individual de cada professor.

Esse cenário tem consequências diretas para o direito à educação superior. Ao não institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado e ao não fornecer suportes estruturados aos docentes, as universidades transferem para o plano individual uma responsabilidade que deveria ser coletiva e pública. O aluno com TEA encontra um ambiente mais ou menos inclusivo a depender do professor em cuja disciplina estiver matriculado, e não em função de uma política consistente da instituição. A inclusão passa a depender de circunstâncias subjetivas que o próprio estudante não controla.

Essa fragilidade estrutural não é exclusiva de instituições com menos recursos ou menor tradição acadêmica. Pesquisa realizada em universidades federais evidenciou que, mesmo em contextos mais consolidados, as condições de inclusão ainda requerem mudanças expressivas, e que as iniciativas existentes frequentemente se limitam a obrigações legais, como a oferta de disciplinas de Libras ou adaptações físicas pontuais (BAZON et al., 2018).

Transformar esse quadro exige que o sofrimento relatado pela Participante V. e o improviso descrito pelos demais participantes deixem de ser experiências isoladas para se tornarem objeto de política institucional, forçando a universidade a assumir a corresponsabilidade ética e pedagógica pelo processo inclusivo (BAZON et al., 2018; ALMEIDA et al., 2019; SILVA et al., 2021).

5. Conclusões

Os dados evidenciam que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior brasileiro sustenta-se, em grande medida, pelo voluntarismo afetivo dos docentes e por suas trajetórias biográficas individuais. Na ausência de formação continuada e de redes de apoio psicopedagógico, a sala de aula converte-se em espaço de solidão pedagógica, e o percurso do estudante neurodivergente fica condicionado às memórias que cada professor carrega, operando pelo acolhimento quando afetivas e elaboradas, ou pelo distanciamento quando marcadas pelo trauma ou pela ausência de ferramentas técnicas.

A trajetória pessoal cumpre função real na constituição de posturas abertas à diferença, mas é insuficiente para garantir inclusão efetiva quando desacompanhada de suporte institucional e políticas de acessibilidade curricular. O professor que acolhe com afeto, mas sem instrumentos pedagógicos, não produz inclusão: produz boa intenção sem saída.

A síntese dos achados aponta para três implicações práticas que as IES precisam enfrentar: a criação de programas permanentes de formação continuada com atenção específica ao TEA; a construção de espaços institucionais de escuta e elaboração para os

docentes; e a revisão dos núcleos de acessibilidade, que devem deixar de funcionar como instâncias burocráticas para se tornarem parceiros ativos do trabalho docente.

Enquanto essas condições não forem criadas, a inclusão continuará dependendo de circunstâncias subjetivas que o estudante com TEA não controla, e que a universidade tem a responsabilidade política de transformar.

6. Principais referências

ALMEIDA, E. P. O. et al. *Percepção de professores sobre a educação inclusiva em uma instituição de nível superior no semiárido paraibano*. Scientia Plena, v. 15, n. 1, 2019.
BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZON, F. V. M. et al. *Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e176672, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2024: apresentação dos principais resultados*. Brasília, DF: Inep, 2025. p. 68. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2020.

NÓVOA, A. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. *A inclusão de autistas no Ensino Superior: direito, acessibilidade e avaliação*. Revista Intersaberes, v. 15, n. 35, p. 615-634, 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; BAPTISTA LUCIO, M. P. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, W. F. et al. *A inclusão da pessoa com autismo no Ensino Superior*. Revista Entreideias, Salvador, v. 9, n. 3, p. 51-66, 2020.

SILVA, L. B. et al. *Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem*. Conhecimento e Diversidade, v. 13, n. 30, p. 171-191, 2021.

*[i]

[i] Conforme determinado pela portaria CNPq Nº 2.664, de 6 de março de 2026**,** foi utilizado o recurso da inteligência artificial (Chatgpt) para correção, coerência e coesão na elaboração do texto. O conteúdo intelectual, a seleção e análise crítica das fontes, os argumentos apresentados e as decisões editoriais são de inteira responsabilidade dos autores.