

O professor universitário frente a inclusão educacional de pessoas com autismo**Tatiana Rodrigues Carneiro**

Faculdade Unimed, Belo Horizonte, MG, Brasil

RESUMO

A inclusão, enquanto movimento educacional, está situada na necessidade das escolas adequarem as suas culturas organizacionais e práticas para promoverem educação a todas as pessoas, propiciando assim a sua inserção na sociedade e na escola e reduzindo a exclusão social. Sendo assim, este trabalho objetivou analisar os pontos de vista de professores com relação aos alunos com autismo no ensino superior afim de verificar como o processo de inclusão educacional se dá e qual o preparo e papel dos docentes. Foram utilizados como método de coleta de dados formulários online autoadministrados. A pesquisa teve abordagem qualitativa e como metodologia de análise utilizou-se a Análise Textual Discursiva. Concluiu-se que os docentes universitários entrevistados, em sua maioria, ainda precisam de apoio para compreender o autismo e como lecionar para pessoas autistas. Percebe-se que ainda são criados estereótipos e que há insegurança entre os docentes para lidar com esse público. Os docentes reconhecem suas fragilidades e querem aprender a lidar com os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), todavia ainda lhes faltam apoio e capacitação oferecidos pelas IES e proatividade para buscar tais conhecimentos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Pessoas com Deficiência. Ensino Superior. Diversidade.

Professors facing the educational inclusion of people with autism**ABSTRACT**

Inclusion, as an educational movement, is based on the need for schools to adapt their organizational cultures and practices to promote education for all people, thus enabling their inclusion in society and school and reducing social exclusion. Therefore, the aim of this study was to analyse the points of view of teachers in relation to students with autism in higher education in order to see how the process of educational inclusion takes place and what the preparation and role of teachers. Self-administered online forms were used as the data collection method. The research had a qualitative approach and the Textual Discourse Analysis was used as the analysis methodology. It was concluded that most of the university lecturers interviewed still need support to understand autism and how to teach autistic people. It can be seen that stereotypes are still created and that there is fear among teachers about dealing with this audience. Teachers recognize their weaknesses and want to learn how to deal with students with ASD (Autism Spectrum Disorder), however, they still lack the support and training offered by HEIs and the pro-activity to seek out this knowledge.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. People with disabilities. Higher Education. Diversity.

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) se mostram como espaços de trocas e edificação de conhecimento, além de locais de intenso convívio social. Logo, tem como papel, além do ensino, a promoção da responsabilidade social e como tal devem oportunizar e estimular a educação com equidade.

Sendo assim, todos os alunos, sejam eles pessoas com necessidades educacionais especiais ou não, quando inseridos em uma comunidade acadêmica, devem ter oportunizado seu projeto de formação superior, especialmente quando o convívio e as correspondências mútuas se fortalecem (Castanho & Freitas, 2011). Para isso, faz-se urgente o abandono de um modelo social no qual a deficiência é vista como algo que está errado em cada pessoa e que as IES passem a questionar a nível institucional esses valores (Borges et al, 2017).

Por outro lado, Antunes e Amorim (2021) nos alertam que o contexto universitário, em alguns casos, ainda é o mais segregador e excludente de todos no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, o que é interessante e surpreendente se considerarmos que é nele que as pessoas são formadas para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Desde 27 de dezembro de 2012, de acordo com a Lei n. 12.764, conhecida como lei Berenice Piana, reconhece-se que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Dessa forma, os indivíduos com TEA passaram a ser abrangidos por todas as garantias legais voltadas às pessoas com deficiência (PcD).

A inclusão, enquanto movimento educacional, está situada na necessidade das escolas adequarem as suas culturas organizacionais e práticas para promoverem educação a todas as pessoas, propiciando assim a sua inserção na sociedade e na escola (Borges et al, 2017). E levando em conta a importância da atuação do professor nesse contexto, vê-se a demanda que as IES orientem e desenvolvam seu corpo docente a respeito das ações e habilidades necessárias, não apenas no que tange à inclusão, mas como um elemento chave da qualidade de ensino (Rosin-Pinola & Del-Prette, 2014).

Um dos grupos menos aceitos pelos professores, de acordo com Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017) são os alunos com autismo. Sendo que os autores concluem que os docentes não possuem formação adequada para lidar com essa população. Gomes e Mendes (2010) também demonstraram as dificuldades enfrentadas pelos docentes nas questões

cotidianas com os alunos com autismo, considerando os aspectos pedagógicos, cognitivos, comportamentais e interacionais.

Professores universitários precisam estar preparados para além do conhecimento científico (Tavares et al., 2016) e o processo de inclusão está atrelado a mudanças relacionadas à formação e atuação do professor, além de suas habilidades interpessoais (Rosin-Pinola & Del-Prette, 2014). Falar de conhecimento e, sobretudo, de mudança de atitude implica considerar a inovação pedagógica como um elemento significativo. Isso só é possível se o profissional da educação estiver disposto a assumir novos compromissos, desafios, tarefas e atitudes (Fernandes & Alvarez, 2025).

Percebe-se, portanto, que as instituições precisam rever seus programas de formação docente e oferecer apoio a alunos e professores no processo de inclusão. Sendo assim, este trabalho objetiva analisar os pontos de vista de professores com relação aos alunos com autismo no ensino superior afim de verificar essa faceta do processo de inclusão educacional e como os docentes se sentem com relação à sua capacitação e preparo para lecionar para alunos autistas.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho utilizou como método de coleta de dados formulários online autoadministrados, sendo divulgado o link em comunidades virtuais de docentes universitários. O link disponibilizado, informou aos participantes os objetivos do estudo, esclarecendo que a participação era voluntária e anônima, e solicitou a concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A escolha da aplicação online foi motivada pela tentativa de permitir aos participantes a máxima livre expressão.

Conforme a Norma Operacional Nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2013), os procedimentos deste estudo representaram risco mínimo aos participantes, uma vez que não estiveram sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefício. Todavia, o projeto foi submetido ao Sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e aprovado sob o CAAE no. 78551724.1.0000.0315.

Todos os participantes receberam informações por escrito sobre o estudo e sobre as pesquisadoras responsáveis. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi inserido anteriormente ao formulário e visualizado por todos os participantes, que só podiam acessar o questionário após concordarem com o TCLE. O anonimato foi garantido, uma vez que o formulário eletrônico não solicitou e/ou coletou qualquer dado de identificação do

participante. O formulário foi aplicado utilizando-se o aplicativo Google Forms (<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>). Também foi dada aos participantes a opção de retirar sua participação na pesquisa, bastando fechar a página do questionário a qualquer momento.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

A pesquisa teve abordagem qualitativa e como metodologia de análise das respostas discursivas, utilizou-se a Análise Textual Discursiva que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), se situa entre a análise de conteúdos e a análise do discurso. As respostas produzidas pelos entrevistados foram fragmentadas (quando discursivas) e reagrupadas por similaridades e recorrências. Foram identificadas e isoladas as ideias com significado próprio e posteriormente essas ideias foram reunidas em categorias, sobre as quais foram então construídos metatextos (Lima & Ramos, 2017).

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), utilizada na pergunta “Ao escutar o termo autismo o que lhe vem à mente? Cite até 5 palavras”, consistiu em solicitar aos participantes a evocação de cinco palavras que venham à mente quando pensavam sobre o estímulo indutor “autismo”. Optou-se pelo termo “autismo”, e não Transtorno do Espectro Autista (TEA), por acreditar que seja o mais consensual, capaz de permitir acesso a redes de significações construídas e partilhadas historicamente (Dias et al., 2021). Para análise das respostas foi utilizado o software openEVOC 1.1 (Sant’Anna, 2012) que considera a frequência simples e a ordem média de aparecimento das palavras evocadas espontaneamente que, ao serem combinados, dão origem ao quadro de quatro quadrantes que contempla e posiciona as evocações produzidas de acordo com a relevância atribuída pelos participantes da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Responderam ao formulário, 35 professores universitários, sendo 10 doutores (28,6%), 18 mestres (51,4%) e 7 especialistas (20%). As idades dos respondentes variam entre 34 e 63

anos de idade. Assim como o tempo de docência no ensino superior, que variou entre 2 e 30 anos de experiência.

Quanto à área de formação, os docentes se dividiram em 3 áreas: Exatas (3 respondentes (8,6%)); Humanas/ Gerenciais (16 respondentes (45,7%)) e Biológicas/ Saúde (16 respondentes (45,7%)).

Com relação à convivência com pessoas autistas, 20 entrevistados (57,1%) afirmaram que sim e 15 (42,9%) disseram nunca terem convivido com pessoas autistas. Mas, ao serem perguntados sobre a presença de alunos autistas em suas salas de aula, dos 15 entrevistados que responderam não à primeira pergunta, 8 disseram não ter certeza se já lecionaram para autistas. Já entre aqueles que responderam já ter convivido com autistas (20 docentes), 6 afirmaram não ter certeza se tiveram esses alunos em suas aulas. De forma geral, nessa questão, 13 docentes (37,1%) afirmam nunca ter lecionado para pessoas autistas; 8 (22,9%) já lecionaram e 14 (40%) não tem certeza.

Na Questão “Ao escutar o termo autismo o que lhe vem à mente? Cite até 5 palavras”. No total, os participantes evocaram 114 palavras. Deste total 58 eram palavras diferentes. A frequência de palavras variou entre $n = 1$ (palavra referida por apenas um participante) e $n = 10$ evocações da mesma palavra, verificando-se que a palavra mais evocada representou 8,77% do corpus lexicográfico. A palavra mais evocada foi “Inteligência” ($f=10 / OME=3,1$) e a segunda palavra mais citada foi “isolamento” ($f=9 / OME=2$) (Tabela 1).

Tabela 1: Frequência simples (f) e Ordem média de aparecimento (OME) das palavras evocadas em resposta à pergunta: Ao escutar o termo "autismo" o que lhe vem à mente?

OME < 2				OME ≥ 2			
f	OME	termo		f	OME	termo	
f > 1	6	1,67	Especial	10	3,1	Inteligência	
	3	1,67	Dificuldade	9	2	Isolamento	
	3	1,67	Solidão	8	3,25	Cuidado	
	2	1	Transtorno	5	3	Atenção	
				4	2,5	Inclusão	
				3	2,33	Diferente	
				3	2,33	Pessoa	
				2	2,5	Dedicação	
				2	2	Hiperfoco	
				2	3	Interação social	
				2	3	Literalidade	
				2	2	Neurodesenvolvimento	

				2	4,5	Paciência
				2	3	Possibilidades
				2	2,5	Respeito
				2	2	Sensibilidade
				2	3	Socialização
				2	2	Sufrimento
f ≤ 1	1	1	Amor	1	2	Acolhimento
	1	1	Atípico	1	3	Adaptação
	1	1	Comportamento	1	2	Agitado
	1	1	Condição	1	2	Altas habilidades
	1	1	Distúrbio	1	2	Compreensão
	1	1	Espectro	1	3	Compromisso
	1	1	Incompreensão	1	3	Concentração
	1	1	Introspectivo	1	4	Dependência
	1	1	Não verbal	1	5	Desafio
	1	1	Necessidades	1	4	Desatenção
	1	1	Psicose	1	2	Dúvidas
	1	1	Seletividade	1	2	Ecologia
	1	1	Síndrome	1	4	Empatia
	1	1	Tempo	1	3	Fala
				1	5	Metódico
				1	3	Pais
				1	3	Peculiar
				1	2	Pensar diferente
				1	5	Repetição
				1	4	Rotina
				1	3	Rotinas
				1	2	Superação

Nota: Elaboração Própria a partir do software openEvoc 1.1 (Sant'Anna, 2012).

Vê-se uma confirmação na questão “Assinale abaixo características que você esperaria encontrar em um (a) aluno (a) autista (marque quantas julgar necessárias)”. Nessa questão, foi disponibilizada aos docentes uma lista com 16 características, para serem marcadas à vontade. Foram realizadas ao todo 213 marcações e a característica mais assinalada foi “Isolado” (27 marcações), seguida por “Muito Inteligente” (26 marcações) e “Metódico” (25 marcações). Já as três características menos assinaladas foram “Comunicativo” (2 marcações), “Gentil” (5 marcações) e “Deficiência Intelectual” e “Desorganizado” (6 marcações cada uma). Uma nuvem de palavras foi construída para ilustrar as características mais assinaladas (letras

maiores) e menos assinaladas (letras menores) (Figura 1). A figura foi construída com o auxílio do software Infogram (www.infogram.com).

Figura 1: Nuvem de palavras formada a partir de características atribuídas aos alunos autistas por docentes universitários.



Fonte: Elaboração Própria a partir do software Infogram

Maenner et al. (2023) em seu estudo evidenciaram que entre crianças de 8 anos com TEA, 37,9% foram classificadas como portadoras de deficiência intelectual ($QI \leq 70$), 23,5% foram classificadas na faixa limítrofe ($QI 71-85$) e 38,6% foram classificadas na faixa média ou superior ($QI > 85$). Logo, percebe-se que dizer que pessoas autistas são muito inteligentes não é necessariamente verdade, assim como dizer que possuem deficiência intelectual. Todavia, os docentes entrevistados ainda se concentram no grupo com faixa de QI acima de 85 como sendo possíveis alunos, uma vez que veem os alunos autistas como muito inteligentes, esquecendo-se que há variações entre pessoas autistas e que parte desse público pode apresentar déficits de inteligência.

Draaisma (2009) alerta que muito do que a sociedade em geral aprende sobre TEA é produzido por representações do autismo em romances, séries de TV, filmes ou autobiografias, e que essas representações podem deturpar o autismo. Em muitos casos, pode-se dizer que as representações da mídia sobre talento e habilidades especiais contribuíram para uma divergência prejudicial entre a imagem geral do autismo e a realidade clínica da condição autista (Draaisma, 2009).

Outra questão relevante a ser considerada são os interesses restritos a determinados temas. O fato de se interessar muito por determinado assunto pode fazer com que o aluno autista se destaque na área, demonstrando muito conhecimento. Pessoas com interesses restritos

geralmente

são especialistas nos tópicos ou objetos que gostam. Comumente, ao compartilharem seus interesses com outros são apontadas como muito inteligentes.

A criação de estereótipos não é exclusividade dos docentes deste estudo, pois ao entrevistarem 298 estudantes universitários neurotípicos no Reino Unido, Wood e Freeth (2016) obtiveram 1332 características citadas, sendo os traços estereotipados mais frequentemente relatados por estudantes sem experiência pessoal com TEA as habilidades sociais precárias, ser introvertido e retraído, comunicação precária e personalidade ou comportamento difícil.

Malusá et al. (2010) levantam ainda que o entendimento do professor a respeito das deficiências influencia diretamente sua posição em sala de aula e que visões assistencialistas e de incapacidade são comuns. De acordo com as autoras, apesar dos docentes não ignorarem as dificuldades ainda creem que as mesmas não são impecilhos para a permanência do aluno nas universidades. Fato também percebido nesse estudo, pois quando os professores foram perguntados “De acordo com a sua opinião, pessoas autistas são capazes de frequentar e concluir o Ensino Superior?” 34 (97%) docentes responderam que sim e apenas 1 docente (3%) respondeu “Depende do curso escolhido”.

Foi solicitado aos docentes que justificassem sua resposta à questão anterior e a maioria (23 respostas – 66%) acredita que pessoas autistas são capazes de frequentar e concluir o Ensino Superior, desde que tenham o apoio, incentivo e oportunidades adequadas. Os docentes ressaltam que o autismo se manifesta de formas diferentes em cada indivíduo, e o grau de comprometimento varia. Portanto, é preciso estar atento aos desafios e trabalhar para criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.

Quando perguntados sobre possíveis formações na questão “Alguma Instituição de Ensino Superior (IES) em que trabalha ou trabalhou já ofereceu capacitação relacionada ao tema autismo?” 22 docentes (62,9%) responderam “não havia aluno (s) autista (s) e não foi oferecida capacitação”; 1 (2,9%) respondeu “não foi oferecida capacitação, mas não sei se não havia aluno (s) autista (s)”; 6 (17,1%) responderam “havia aluno (s) autista (s), mas não foi oferecida capacitação” e 6 (17,1%) responderam “sim, foi oferecida capacitação, porque havia alunos autistas na IES”.

Percebe-se aí que as instituições ainda têm uma participação muito tímida na preparação dos docentes para trabalhar com alunos autistas, pois apenas uma minoria (17,1%) recebeu capacitação.

Segundo Arruda et al. (2020) a inclusão no contexto educacional baseia-se na inserção do aluno em todas as esferas acadêmicas e no compromisso da instituição em proporcionar situações que o levem a sua plena evolução, o que inclui capacitar os docentes e os colaboradores para receber, incluir e encaminhar este aluno. As autoras apontam ainda que é fundamental que os docentes recebam suporte das instituições em que lecionam, pois se sentem inseguros e despreparados para ensinar aos alunos com deficiência ou qualquer outra necessidade educativa especial.

A seguir, os docentes foram questionados a respeito de sua proatividade em buscar capacitação, na questão “Você já buscou, por livre iniciativa, capacitação para lecionar para alunos com autismo ou outra deficiência?” 1 docente (2,9%) respondeu “Não busquei, mas julgo importante”; 4 docentes (11,4%) responderam “Não tenho interesse no tema”; 21 docentes (60%) responderam “Não, mas tenho interesse no tema” e 9 docentes (25,7%) responderam “Sim”.

Os 4 docentes que manifestaram não ter interesse na temática também informaram que nunca conviveram com pessoas autistas. Todos possuem mais de 10 anos de docência no ensino superior e estão na faixa entre 50 e 63 anos de idade. Quanto à formação, um é doutor, dois são mestres e um especialista. Três tem formação na área da saúde e um na área de Gestão.

Tal fato corrobora com o estudo de Fernandes e Alvarez (2025), que mostram que docentes e alunos que têm contato permanente ou frequente com pessoas com deficiência têm atitudes mais positivas com relação às mesmas. Mas, que a escolaridade ou idade não influenciam no comportamento.

Fica evidenciado que educar vai muito além da organização de espaços e disponibilização de técnicas. Educar compõe a possibilidade de cada um em ressignificar-se, inclusive sua existência como seres humanos, cuja trajetória pode ter sido marcada por insucessos. Isso muda a própria existência, seja de educadores ou aprendizes, fruto da consolidação de novas aprendizagens. (Lopes, 2020, p. 63).

O papel do professor desempenha uma função importante na inclusão, por isso é necessário conhecer não apenas suas necessidades de treinamento, mas também sua atitude em relação à deficiência (Fernandes & Alvarez, 2025).

Pesquisas determinam que a origem das atitudes pode estar relacionada a crenças, experiências prévias, sentimentos, comportamentos sociais aprendidos, formação acadêmica, contatos diretos ou indiretos com o objeto da atitude, idade, gênero, gravidade, tipo de deficiência e nível escolar (Arias González et al., 2016; Vieira & Omote, 2021). Portanto, as atitudes não são estáticas, mas dinâmicas e podem mudar e evoluir, fazendo com que as crenças,

os sentimentos e os comportamentos projetados mudem em relação a alguém ou algo. É preciso, então, trabalhar para que as atitudes e práticas em relação às pessoas com deficiência sejam cada vez mais positivas, favorecendo sua inclusão em todos os contextos (Fragoso, 2017). Atitudes favoráveis ou desfavoráveis podem ser uma barreira à inclusão (Fernandes; Alvarez, 2025).

Quando os docentes foram perguntados “Você se sente preparado para lecionar para alunos autistas?”, a maioria dos docentes (65,7%) indicou que não se sente preparada (Tabela 2). Realizou-se também uma análise geral das respostas dos docentes, buscando verificar se algum dos fatores como titulação, tempo de docência, convivência prévia com pessoas autistas poderiam influenciar no sentimento de preparo para lecionar para alunos TEA (Tabela 2).

Tabela 2: Relações entre as diferentes aspectos dos docentes e seu sentimento de preparo para lecionar para alunos autistas

	Sente-se preparado para lecionar para alunos autistas	
Titulação	Sim	Não
Doutor	5 (50%)	5 (50%)
Mestre	5 (27,8%)	13 (72,2%)
Especialista	2 (28,5%)	5 (71,5%)
Total	12 (34,3%)	23 (65,7%)
Tempo de Docência	Sim	Não
2 a 5 anos	3 (60%)	2 (40%)
6 a 10 anos	2 (40%)	3 (60%)
11 a 15 anos	2 (20%)	8 (80%)
16 a 20 anos	3 (50%)	3 (50%)
21 a 25 anos	1 (20%)	4 (80%)
25 a 30 anos	1 (33,3%)	2 (66,7%)
Total	12 (34,3%)	23 (65,7%)
Conviveu previamente com pessoas autistas	Sim	Não
Sim	10 (50%)	10 (50%)
Não	2 (13,3%)	13 (86,7%)
Total	12 (34,3%)	23 (65,7%)
Já lecionou para alunos autistas	Sim	Não
Sim	6 (75%)	2 (25%)
Não	6 (46,1%)	7 (53,9%)
Não tenho certeza	0 (0%)	14 (100%)
Total	12 (34,3%)	23 (65,7%)
Foi oferecido treinamento pela IES	Sim	Não
Sim	2 (33,3%)	4 (66,7%)
Não	10 (34,5%)	19 (65,5%)
Total	12 (34,3%)	23 (65,7%)
Buscou capacitação por livre iniciativa	Sim	Não
Sim	8 (88,9%)	1 (11,1%)
Não, mas tenho interesse	3 (13,6%)	19 (86,4%)
Não, não tenho nenhum interesse	1 (25%)	3 (75%)
Total	12 (34,3%)	23 (65,7%)

É interessante notar que entre os doutores, a divisão é igualitária: 50% se sentem preparados e 50% não. Entre mestres e especialistas, a maioria não se sente preparada, com uma porcentagem maior entre os mestres (72,2%). Isso pode indicar que a titulação, por si só, não garante a sensação de preparo para lidar com alunos autistas (Tabela 2).

Não parece haver também uma correlação clara entre tempo de docência e sentimento de preparo. Docentes com menos tempo de experiência (2 a 5 anos) são os que mais se sentem preparados (60%), enquanto a maioria dos docentes com mais tempo de experiência não se sente preparada. Isso pode sugerir que outros fatores, como formação específica, sejam mais relevantes do que o tempo de experiência (Tabela 2).

Metade dos docentes que já conviveram com pessoas autistas se sentem preparados (50%) para lecionar para esse público. Entre os que não conviveram, a maioria expressiva (86,7%) não se sente preparada. A convivência prévia parece ser um fator positivo, mas não garante o preparo. Todavia, a experiência de lecionar para alunos autistas parece aumentar a sensação de preparo, já que a maioria dos docentes que já lecionaram para alunos autistas se diz preparada (66,7%).

A busca por desenvolvimento profissional por livre iniciativa parece incrementar a sensação de preparo, já que 88,9% dos docentes que buscaram essa qualificação se dizem preparados para lecionar para alunos autistas. É interessante notar também que entre os docentes que dizem não ter interesse em se capacitar apenas 1 afirma se sentir qualificado (Tabela 2).

Seguiram-se então as questões discursivas, que foram:

- De acordo com a sua opinião, pessoas autistas são capazes de frequentar e concluir o Ensino Superior? Por favor, justifique sua resposta.
- Qual seria a sua maior dificuldade para lecionar para alunos autistas?
- Fique à vontade para compartilhar qualquer fato e/ou ou observação que seja útil à essa pesquisa.

Foram identificadas e isoladas nas respostas dos entrevistados as ideias centrais e posteriormente essas ideias foram reunidas em categorias, sobre as quais foram então construídos metatextos (Lima & Ramos, 2017). A análise das respostas dos professores revela uma ampla concordância sobre a capacidade das pessoas autistas de frequentar e concluir um curso superior, desde que determinadas condições sejam atendidas. Abaixo, exploramos as ideias centrais desses discursos nos metatextos.

Apoio, Incentivo e Abordagens Individualizadas

Muitos professores destacaram que o apoio institucional e o incentivo são cruciais para o êxito dos alunos autistas. De acordo com Robertson e Ne'eman (2008), um sistema de apoio adequado, incluindo ajustes nas metodologias de ensino é essencial para promover a inclusão no ensino superior. Além disso, os entrevistados destacaram que as limitações estão frequentemente na estrutura e no preparo das instituições, e não no aluno, o que coaduna com Ashbaugh et al. (2017) que afirmam que os desafios enfrentados por estudantes autistas no ensino superior são exacerbados pela falta de preparação institucional e de sistemas de apoio robustos.

O estudo de Cai e Richdale (2016) argumenta que o sucesso acadêmico e profissional de estudantes autistas depende tanto da estrutura de apoio acadêmico quanto de estratégias que promovam sua independência. Bellini et al. (2007) consideram também que ambientes inclusivos e respeitosos são cruciais para o desenvolvimento acadêmico e social de pessoas com TEA.

Há preocupação entre os docentes com a preparação dos alunos autistas não apenas para concluir a graduação, mas também para atuar no mercado de trabalho. Pesquisas mostram que o desenvolvimento de habilidades sociais e a intermediação entre universidades e empregadores podem aumentar as oportunidades para pessoas autistas (Wehman, Smith, Schall, 2009). Além disso, integrar alunos autistas no grupo de colegas e no ambiente de sala de aula é muito importante para o desenvolvimento de habilidades sociais. Segundo Bellini et al. (2007), criar ambientes escolares inclusivos requer não apenas estratégias pedagógicas, mas também iniciativas de conscientização dos outros estudantes.

McMahon-Coleman e Draisma (2016) também alertam que estudantes autistas necessitam de assistência adicional para as questões sociais e que tal assistência é fundamental para seu sucesso acadêmico, pois a transição para a universidade é difícil para estudantes neurotípicos, mas ainda mais para aqueles com déficits na Teoria da Mente e nas questões relacionadas com competências sociais (McMahon-Coleman & Draisma, 2016).

Os docentes apontaram ainda que o grau do transtorno do espectro autista (TEA) é um fator relevante para a adaptação e progresso no ensino superior. Segundo o DSM-5 TR (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais) (APA, 2022), o TEA é caracterizado por um espectro de manifestações, requerendo adaptações personalizadas para cada estudante. Todavia, alguns entrevistados disseram que muitos autistas possuem habilidades especiais, como foco e inteligência apurada, que podem ser uma vantagem acadêmica e profissional, fato confirmado

na questão de número 10, onde a expressão “Muito inteligente” foi a mais correlacionada ao autismo pelos docentes. Grandin (2006) discute o papel do hiperfoco como uma das capacidades mais significativas de indivíduos no espectro, especialmente em áreas como ciência e tecnologia. Todavia, cabe lembrar que hiperfoco e inteligência nem sempre caminham juntos e que é importante que cada aluno seja conhecido e as adaptações realizadas individualmente.

Oliveira et al. (2022) mostram em seu estudo que toda a comunidade acadêmica, incluindo docentes, discentes e Núcleos de Acessibilidade, deve estar preparada para a diversidade crescente no ambiente universitário uma vez que o número de estudantes com autismo que ingressam no ensino superior é maior a cada ano. Logo, as diferentes características do aluno autista como, por exemplo, o hiperfoco e dificuldades de comunicação e interação social precisam ser respeitadas para o sucesso acadêmico das pessoas com TEA. Os autores apontam ainda que o papel da família no acompanhamento desses estudantes em parceria com a instituição de ensino faz diferença significativa nos resultados alcançados pelos alunos.

Os professores reforçaram ainda que pessoas autistas têm direito ao ensino e podem aprender como qualquer outra pessoa. Essa é uma perspectiva alinhada à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que enfatiza a educação inclusiva como um direito humano fundamental e também com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) que garante a promoção da igualdade de condições, assim como o pleno exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, com foco em sua inclusão social e no exercício da cidadania. Em relação à educação, assegura às pessoas com deficiência o acesso ao sistema educacional com as adaptações necessárias para atender às suas condições de aprendizagem.

A Importância de Profissionais Capacitados e Metodologias de Ensino Adequadas

As respostas à segunda pergunta confirmam um sentimento generalizado de despreparo entre os professores em relação ao ensino de estudantes autistas. A maioria dos docentes mencionou não se sentir preparada para receber alunos autistas, destacando a falta de capacitação como principal dificuldade. Segundo Gonçalves et al. (2024), o despreparo dos docentes para lidar com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio comum, principalmente pela falta de formação específica em cursos superiores, o que dificulta que os docentes desenvolvam estratégias que atendam às necessidades específicas de estudantes no espectro do autismo ou com outras deficiências (Gardiner & Iarocci, 2014; Nakano, 2021).

A literatura mostra que há uma carência de cursos de formação inicial e continuada que abordem o autismo, o que perpetua a insegurança no manejo pedagógico desses alunos (Cai & Richdale, 2016). Essa característica do docente de ensino superior, em ter notoriedade nos conhecimentos relacionados à sua área de formação, mas carência nos saberes pedagógicos, faz com que esse profissional acabe por construir sua prática baseado em suas vivências como aluno, em modelos de antigos professores e em trocas com colegas de profissão (Soares; Cunha, 2010).

Uma outra dificuldade amplamente mencionada foi a identificação de metodologias eficazes para o ensino de alunos com TEA. Gardiner e Iarocci (2014) apontam que, para promover uma inclusão real, é essencial utilizar práticas pedagógicas diferenciadas e embasadas em pesquisas sobre o TEA. Foi também ressaltada a dificuldade em descobrir como se comunicar com o estudante e avaliar se ele realmente está aprendendo. Grandin (2006) discute que a comunicação com pessoas autistas deve ser clara e baseada em elementos visuais ou concretos, o que requer uma abordagem pedagógica ajustada.

As dificuldades existentes na escolarização de alunos com TEA, seja na Educação Básica ou na Superior, evidenciam a carência de formação e práticas docentes que permitam a aproximação entre teoria e prática nos cenários acadêmicos. Evidencia-se a necessidade de novas metodologias de ensino, inovadoras em suas formas de fazer e pensar a inclusão (Sales & Viana, 2020).

Alguns professores relataram que a falta de experiência direta com alunos autistas limita sua confiança em lidar com suas necessidades. Pesquisas sugerem que treinamentos intensivos, programas de imersão e estágios práticos podem melhorar a autoeficácia dos professores nesse contexto (Wehman et al., 2009).

Fernandes e Alvarez (2025) concluíram em seu estudo que não foi possível detectar entre seus entrevistados atitudes “verdadeiramente inclusivas”, o que leva as autoras a sugerirem mudanças no ambiente universitário, que impliquem em formação (inicial e continuada) e informação para toda a comunidade acadêmica sobre o campo da deficiência, modelos de atenção à diversidade, inclusão, direitos das pessoas com deficiência e políticas educacionais por meio de projetos e/ou programas, estratégias e metodologias que permitam o contato com pessoas com deficiência, aumentando a confiança de todos os envolvidos.

Bandeira (2020), ao entrevistar alunos universitários com TEA, concluiu que as maiores dificuldades enfrentadas por esses discentes no ambiente acadêmico são as provas escritas, as aulas expositivas, os trabalhos em grupo, as dificuldades sensoriais como ruídos altos e a

socialização. A autora aponta ainda as dificuldades emocionais relacionadas ao constrangimento, solidão e ansiedade. Já os professores, entrevistados no mesmo estudo, descreveram a falta de apoio e preparação para o atendimento adequado ao estudante com TEA, pois muitas vezes, eles não sabem como proceder, precisando basear suas ações na própria intuição e sensibilidade. Também destacaram a carência de informações e de capacitação profissional voltada para a diversidade.

Não obstante, a formação de professores na universidade não pode se encerrar num conhecimento científico para melhor compreender o autismo, pois é inútil apreender o autismo pelo somatório de sintomas. Faz-se necessária uma formação que incentive os docentes universitários a adotarem uma abordagem de ensino que se abra para o outro, na qual o professor permita o desabrochar das capacidades desses estudantes universitários, um trabalho que seja adequado aos seus ritmos e necessidades, levando em conta as angústias e a subjetividade do ser autista no ensino superior. (Oliveira et al., 2022, p. 19-20).

A dinâmica vivenciada no cotidiano universitário, diante do desafio de incluir e garantir a permanência do aluno autista em sala de aula, fundamenta-se no planejamento e na avaliação da aprendizagem. Promover uma postura inclusiva em relação a um aluno autista vai além de sua simples inserção no espaço acadêmico, formal e institucional. É crucial refletir sobre as práticas de ensino adotadas, considerando a perspectiva deste aprendiz especial e reconhecendo-o como verdadeiro protagonista no processo de inclusão (Sales & Viana, 2020).

Cabe lembrar também que a prevalência geral de TEA por 1000 crianças de 8 anos é de 27,6 (uma em 36) (MAENNER et al. 2023) e percebe-se que esse número vem crescendo ao longo dos anos (6,7 (uma em 150) em 2000 para 23,0 (uma em 44) em 2018) (Maenner et al. 2023). Portanto, é muito importante que docentes e instituições se preparem cada vez mais e reflitam sobre seu cotidiano, suas estratégias e atitudes, pois os números de alunos autistas no ensino superior tendem a crescer nos anos que se seguem.

No Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2023, cerca de 6 mil pessoas com autismo estavam matriculadas no ensino superior brasileiro. Esse número representa um aumento de mais de 500% em relação a 2017, quando foram registrados 980 alunos autistas (Brasil, 2023). Percebe-se, portanto, que os números se confirmam como crescentes e mais do que nunca, é fundamental trabalhar para a inclusão.

Nesse contexto, se as IES forem capazes de colocar em prática estratégias para construir uma educação inclusiva, eliminando barreiras para a presença, participação e sucesso acadêmico de todos os alunos, então será possível dizer que a comunidade acadêmica respeita

a todos os seus cidadãos, independentemente de sua condição, garantindo seus direitos, colocando em prática seu papel social de formação e transformação da cultura, caminhando para uma sociedade verdadeiramente inclusiva que valoriza todos e cada um de seus cidadãos (Fernandes & Alvarez, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar com esse estudo que os docentes universitários entrevistados, em sua maioria, ainda precisam de apoio para compreender o autismo e como lecionar para pessoas autistas. Percebe-se que ainda são criados estereótipos e que há receio entre os docentes para lidar com esse público.

Nesse contexto, é essencial ampliar o debate sobre essa questão, pois o número de estudantes autistas no ensino superior brasileiro vem aumentando a cada ano, e a legislação assegura o direito à inclusão dessas pessoas no âmbito escolar. No entanto, ainda há muitos obstáculos para que essa inclusão seja efetiva, incluindo dificuldades enfrentadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), pelos professores e pelos demais estudantes em compreender as demandas e particularidades dos alunos autistas presentes no ambiente universitário.

No modelo predominante do Ensino Superior, os aspectos subjetivos e sociais dos estudantes recebem pouca ou nenhuma atenção, enquanto os aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem são excessivamente valorizados. Essa abordagem educativa precisa ser superada, pois pode gerar situações desafiadoras, especialmente no contexto da inclusão educacional.

Cabem ainda reflexões quanto à elaboração de políticas públicas e ações institucionais nas faculdades e universidades brasileiras, que não apenas fomentem a garantia de acesso do aluno autista ao ensino superior, mas também sua permanência e sucesso acadêmico. Ainda há desafios a serem superados para que se possa falar de inclusão plena em contextos educacionais e para isso, deve haver um compromisso real dos governantes, da sociedade, dos atores envolvidos nos processos educacionais e das famílias.

Os docentes reconhecem suas fragilidades e querem aprender a lidar com os alunos com TEA. Mas, ainda lhes faltam apoio e capacitação oferecidos pelas IES e proatividade para buscar tais conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5 TR**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2022.

ANTUNES, K. C. J., & AMORIM, C. C. Os desafios da docência no ensino superior frente à inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 15 (Esp. 2), p. 1465–1481, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13800>

ARIAS GONZÁLEZ, V., et al. Evaluación de las actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. **Siglo Cero**, v. 47, n.2, p. 7-41, 2016. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>

ARRUDA, A. T. F. F. P. et al. Inclusão no Ensino Superior: Um desafio para a docência. **Ensino em Perspectiva**, v. 1, n.2, p.1-6, 2020.

ASHBAUGH, K., KOEGEL, R. L., & KOEGEL, L. K. Increasing social integration for college students with autism spectrum disorder. **Behavioral Development Bulletin**, v. 22, n.1, p.183–196, 2017. <https://doi.org/10.1037/bdb0000057>

BANDEIRA, L. L. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UnB**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). UNB, 2020. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39225>.

BELLINI, S. et al. A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. **Remedial and Special Education**, v. 28, n. 3, p. 153-162, 2007. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>

BORGES, M. L. et al. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. **Rev. Port. de Educação**, v.30, n.2, p. 7-31, 2017. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Norma Operacional Nº 001/2013**. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/sobre-o-conselho/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/norma/norma-operacional-no-001-de-2013.pdf/view>

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do Art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

CAI, R. Y.; RICHDALE, A. L. Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 46, p. 31-41, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 27, p. 85-92, 2011. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4350>

DIAS, C. C. V. et al. Representações Sociais Sobre o Autismo Elaboradas por Estudantes Universitários. **Psico-USF**, v. 26, n. 4, p. 631-643, 2021. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260403>

DRAAISMA, D. Stereotypes of autism. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 364, n.1522, p. 1475-1480, 2009. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0324>

FERNANDES, M. L. N., & ALVAREZ, M. I. C. Atitudes de Professores e Estudantes de Universidades e Escolas Superiores de Portugal face às Pessoas com Deficiência. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 38, n. 1, e25001, 2025. <https://doi.org/10.21814/rpe.30680>

FRAGOSO, F. M. R. A. Inclusão, atitudes, perspectivas e mentalidades: O caso do concelho de Évora. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 235–250, 2017. <https://doi.org/10.5902/1984686X22505>

GARDINER, E.; IAROCCI, G. Students with autism spectrum disorder in the university context: Peer acceptance predicts intention to volunteer. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 44, p. 1008-1017, 2014. [10.1007/s10803-013-1950-4](https://doi.org/10.1007/s10803-013-1950-4)

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. G. S.; Mendes, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>

GONÇALVES, L. M. S. et al. A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4484-4500, 2024. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16430>

GRANDIN, T. **Thinking in Pictures**. Random House, Inc. 2006.

LIMA, V. M. R.; RAMOS, M. G. Percepções de interdisciplinaridade de professores de Ciências e Matemática: um exercício de Análise Textual Discursiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 36. 10.24140/issn.1645-7250.rle36.11, 2017.

LOPES, C. N. **Olhos nos Olhos: Novos Paradigmas sobre a Inclusão Escolar na Contemporaneidade**. Editora Appris, 2020.

MAENNER, M. J. et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 72, p. 1–14, 2023. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

MALUSÁ, S. et al. Docência universitária numa perspectiva inclusiva: concepções e práticas no ensino superior. **Revista Linhas**, v. 11, n.2, p. 145-168, 2010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1924>. Acesso em: 07 jan. 2025.

MCMAHON-COLEMAN, K.; DRAISMA, K. **Teaching university students with autism spectrum disorder: A guide to developing academic capacity and proficiency**. Jessica Kingsley Publishers, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva**. Editora Unijuí, 2007.

NAKANO, T. C. Dupla excepcionalidade: compreensões iniciais sobre o conceito. In: Alves, R. J. R.; Nakano, T. C. **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. Vetor Editora, 2021.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-22, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947por>

ROBERTSON, S. M.; NE'EMAN, A. D. Autistic acceptance, the college campus, and technology: Growth of neurodiversity in society and academia. **Disability Studies Quarterly**, v. 28, n. 4, 2008. <https://doi.org/10.18061/dsq.v28i4.146>

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL-PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 35, 2020. <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1868>

SANT'ANNA, H. C. OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: Avelar, Luziane. Cisson-Evangelista, Mariane. Nardi, Milena. Nascimento, Andreia. Neto, Pedro. (Org.). **Psicologia Social: desafios contemporâneos**. GM Gráfica e Editora, 2012.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 7, n.14, p.577-604. 2010. DOI: 10.21713/2358-2332, 2010.v7.18.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. DOS; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 14/01/2025.

VIEIRA, S. M., & OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: Formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.27, e0254, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

VIEIRA-RODRIGUES, M. M.; SANCHES-FERREIRA, M. M. P. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: a opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n.1, p. 37-52, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>

WEHMAN, P.; SMITH, M. D.; SCHALL, C. **Autism and the Transition to Adulthood: Success beyond the Classroom**. Brookes Publishing Company, 2009.

WOOD, C.; FREETH, M. Students' stereotypes of autism. **Journal of Educational Issues**, v. 2, n. 2, p.131-140, 2016. <https://doi.org/10.5296/jei.v2i2.9975>

Recebido em: 10/03/2025

Aprovado em: 26/06/2025