

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Gustavo Cesar Gandolfi

Percepção de professores do ensino superior sobre a inclusão de alunos autistas

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2024

Gustavo Cesar Gandolfi

Percepção de professores do ensino superior sobre a inclusão de alunos autistas

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Psicologia da Educação**, sob a orientação da Profa. Dra. **Laurizete Ferragut Passos**.

São Paulo

2024

Banca Examinadora

---

---

---

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação São Paulo – FUNDASP.*

*This study was financed in part by the Fundação São Paulo – FUNDASP.*

## AGRADECIMENTOS

Meu trabalho não é apenas o de um pesquisador que se dedicou isoladamente ao seu projeto e buscou sua conclusão; é um trabalho realizado por muitas mãos. Contou com a participação de muitos colaboradores que contribuíram para que eu pudesse alcançar este momento de conclusão.

Inicialmente, é fundamental agradecer a Deus. Sem a presença de Deus em minha vida, não seria possível alcançar este objetivo. Também agradeço a nosso Senhor Jesus Cristo, amigo e irmão, em quem guardo a fé de ter peregrinado comigo em todos os momentos, em todas as estradas (físicas e espirituais), em todos os desafios e momentos de dificuldades. Jesus, Divino Mestre, é a bússola do caminho do amor e da fraternidade. Ele é a inspiração para todos os processos de mudança no mundo, para todos os modelos de transformação que devemos operar no mundo.

Agradeço à FUNDASP e a todos seus funcionários pela concessão da bolsa integral que me permitiu concluir o mestrado. À PUC-SP e todos os seus funcionários, representados pelo Edson (PED) e Humberto (FORMEP), que sempre me socorreram e auxiliaram com generosidade e presteza.

A todos os professores do PED, em especial à professora Claudia Davis, Professora Regina Maluf, Professora Mimi (Mitsuko), Professora Vera Placo e Professora Laurinda, exemplos de humanidade e generosidade. Ter a oportunidade de colher os ensinamentos em suas aulas, ter seus exemplos em minha vida é renovador. Essas professoras me auxiliaram com compreensão, afeto e generosidade em circunstâncias especiais da minha jornada.

Além dessas professoras, meu agradecimento especial à minha orientadora, Professora Laurizete (Lauri). Desde o primeiro encontro, a primeira reunião, a primeira orientação, a Professora Laurizete contribuiu significativamente para minha vida. Contribuiu com seu exemplo de humildade, generosidade, afetividade e esforço. A Professora Laurizete vai além do trabalho acadêmico, vai além das orientações técnicas e formais: ela envolve o aluno com sua marca e transforma vidas e perspectivas.

Professora Laurizete, minha gratidão eterna por todo o apoio, por acreditar em mim e no meu projeto, por fazer a diferença em minha vida, por conseguir tocar com humanidade a alma daqueles que são entregues como orientandos. Que sua vida seja sempre esse farol que ilumina nossos caminhos.

Aos colegas de turma que dividiram comigo essa etapa importante da minha vida, nas aulas, nos seminários, nos trabalhos e nos esforços conjuntos de aprendizado.

A meu amigo querido e irmão de vida, Gustavo Renato Fiscarelli, e sua linda família (Dani, Elisa e Miguel), obrigado por me ajudar nesta jornada. Não fosse sua amizade e carinho, eu não teria conseguido a matrícula.

Aos meus cunhados Tales e Jaqueline, meu agradecimento por todo incentivo e encorajamento.

Aos meus sogros (Cândida e Rogério), em especial à "Candinha", coração de sogra/mãe que me deu forças ao lado de Miréia nesse percurso. Por todos os dias que estive conosco, por toda sua dedicação, carinho e fé! Você é exemplo de coração amoroso e generoso. Minha gratidão sempre, parte deste trabalho é seu!

A meu irmão Guilherme, obrigado por tudo. Por sempre me ajudar e estar ao meu lado com seu carinho.

A meus filhos, presença materializada de Deus na minha vida: Gustavo e Maria. Todos os dias que abriram mão da minha companhia, doaram tempo de suas vidas para que eu pudesse completar este percurso. Por cada momento de saudade, pelas chamadas de vídeo, pelos pasteis na frente da PUC, pelos passos agitados do Gu e a alegria da Maria na rampa, no pátio da cruz, por tudo o que vocês fazem. Meu amor por vocês é infinito. Minha vida é de vocês.

À minha mãe, Roseli, minha eterna gratidão. Minha mãe que sempre deu tudo por mim, a primeira pessoa a acreditar em mim em todas as circunstâncias, exemplo de trabalho, força e vontade de viver. Mãe, todo seu esforço, toda sua alegria, todo seu amor me ajudaram a construir mais esta etapa. Das faxinas às vendas, sempre estive comigo e me guiou pela vida. Sem medir esforços e renúncias, esperando sempre a minha ligação quando chegava em SP para avisar e quando retornava o meu aviso que já estava em casa. Cheguei, mãe. Chegamos juntos. Parte deste trabalho é seu.

À minha companheira de vida, Miréia. Sua presença em minha vida é essencial para minha mudança e crescimento. Não fosse suas mãos, seu olhar, sua generosidade e sua força, este momento seria impensável. Toda sua renúncia para que eu conseguisse tempo, em meio ao turbilhão de nossas responsabilidades diárias, os dias em que "contamos moeda" para que eu pudesse ir a São Paulo, pelos dias em que abriu mão dos seus para estarmos juntos.

A você, minha companheira de sempre, todo meu amor e gratidão. Não é fácil viver em uma família neurodivergente como a nossa, e você o faz com alegria e vontade de viver que sempre animam minha vida. Como diz a canção: *"For all those times you stood by me, for all the truth that you made me see, for all the joy you brought to my life, for all the wrong that you made right, for every dream you made come true, for all the love I found in you. I'll be forever thankful, never let me fall. You're the one who saw me through, through it all. You saw the best there was in me, lifted me up when I couldn't reach, you gave me faith 'cause you believed. You said no star was out of reach, you stood by me and I stood tall. I had your love, I had it all...you were always there for me, the tender wind that carried me. A light in the dark, shining your love into my life...My world is a better place because of you"*. Minha vida é extraordinária por sua presença em meu mundo. Este é parte seu!

A todos os autistas e pessoas com deficiência, agradeço sinceramente por permitirem que eu trilhasse este caminho. Espero que este trabalho possa ser útil em suas jornadas e transformações. Este estudo é dedicado a vocês!

Como ensina Paulo Freire, é preciso "ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de

entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...”. Assim, percebo que este caminho percorrido não foi apenas uma jornada acadêmica, mas uma trajetória de constante aprendizado e crescimento pessoal. A capacidade de recomeçar sempre, de agir com determinação, de reconstruir ideias e práticas, e de não se render diante das dificuldades foram fundamentais para alcançar este momento. Este trabalho não pertence apenas a mim; é resultado de um esforço coletivo e de um compromisso com a educação inclusiva e transformadora. Que possamos continuar entendendo a vida como um processo contínuo de crescimento e evolução, onde cada passo é uma oportunidade de vir a ser melhor para nós mesmos e para aqueles que nos cercam.

E nesse momento, ao final desta tarefa, recordo-me de Paulo em sua última carta a Timóteo e com ele, posso dizer: “combati o bom combate, completei a carreira e guardei a fé”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> 2Timóteo 4:7

## RESUMO

GANDOLFI, G. C. **Percepção de professores do ensino superior sobre a inclusão de alunos autistas.**

O objetivo geral da pesquisa é compreender e analisar a percepção dos professores do ensino superior acerca da inclusão de alunos autistas.

Os objetivos específicos buscaram verificar se e como o professor pensa/sente o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com TEA; identificar se os professores conhecem a legislação sobre a temática e analisar se os professores compreendem suas possibilidades para um trabalho em sala de aula a favor dos alunos com TEA, em termos de conhecimento e pertencimento. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que contou com a coleta e tratamento dos dados com finalidade exploratória e descritiva. Como procedimento de produção dos dados foi realizada análise de documentos e entrevistas com cinco professores, sendo três do ensino superior privado do curso de Psicologia e Pedagogia e dois professores do ensino superior público nas áreas de Humanas e Biológicas que lecionam para alunos com diagnóstico de TEA e um coordenador do curso de Psicologia de universidade privada.

A fundamentação teórica amparou-se em autores como Vygotsky, que discute a importância do ambiente social no desenvolvimento humano, e Chahini (2016), que aborda as dificuldades enfrentadas na inclusão de pessoas com deficiência em diversos setores, destacando a falta de qualificação dos profissionais da educação, dentre outros autores cujos estudos enriquecem a pesquisa.

Os resultados da pesquisa indicam que há uma significativa falta de informação sobre o TEA entre a comunidade acadêmica, além de uma deficiência na formação dos professores para lidar com a inclusão de alunos autistas. Foram identificadas dificuldades impostas pelo diagnóstico de TEA e uma superficialidade no conhecimento e na comunicação dos responsáveis pelo processo de inclusão no ensino superior.

Os resultados obtidos contribuem para a reflexão e construção de novos olhares sobre a inclusão, evidenciando a necessidade de implementação de programas de formação docente, avaliações adaptadas e melhor intercâmbio institucional. Espera-se que a pesquisa contribua para a construção de pontes que auxiliem na identificação das dificuldades existentes, na intervenção e cuidado dos professores em sua formação para atender alunos no ensino superior com TEA, e também no desenvolvimento social de toda a comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

**Palavras-chave:** autismo, inclusão, ensino superior, formação de professores, sofrimento psíquico.

## ABSTRACT

GANDOLFI, G.C. **Perception of higher education teachers on the inclusion of autistic students.**

The general objective of the research is to understand and analyze the perception of higher education teachers regarding the inclusion of autistic students.

The specific objectives sought to verify whether and how the teacher thinks/feels about the teaching and learning process of students with ASD; identify whether teachers know the legislation on the subject and analyze whether teachers understand their possibilities for working in the classroom in favor of students with ASD, in terms of knowledge and belonging. This is a qualitative research study that included the collection and processing of data for exploratory and descriptive purposes. As a data production procedure, document analysis and interviews were carried out with five teachers, three from private higher education in the Psychology and Pedagogy course and two from public higher education in the areas of Humanities and Biology who teach students diagnosed with ASD. and a coordinator of the Psychology course at a private university.

The theoretical foundation was supported by authors such as Vygotsky, who discusses the importance of the social environment in human development, and Chahini (2016), who addresses the difficulties faced in the inclusion of people with disabilities in different sectors, highlighting the lack of qualifications of professionals of education, among other authors whose studies enrich research.

The research results indicate that there is a significant lack of information about ASD among the academic community, in addition to a deficiency in teacher training to deal with the inclusion of autistic students. Difficulties imposed by the diagnosis of ASD and a superficiality in the knowledge and communication of those responsible for the inclusion process in higher education were identified.

The results obtained contribute to reflection and construction of new perspectives on inclusion, highlighting the need to implement teacher training programs, adapted assessments and better institutional exchange. It is expected that the research will contribute to the construction of bridges that help in identifying existing difficulties, in the intervention and care of teachers in their training to serve students in higher education with ASD, and also in the social development of the entire academic community and the society as a whole.

**Keywords:** autism, inclusion, higher education, teacher training, psychological suffering.

## LISTA DE SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado  
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CDPD Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência  
CNE Conselho Nacional de Educação  
CNJ Conselho Nacional de Justiça  
CONBRASD Conselho Brasileiro para Superdotação  
DPEE Diretoria de Políticas de Educação Especial  
DSM Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais  
FUNDASP Fundação São Paulo  
GAPAA Grupo de Apoio aos Pais de Autistas de Araraquara  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES Instituição de Ensino Superior  
IFRN Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LABOMAR Instituto de Ciências do Mar  
LBI Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência  
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LGPD Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais  
MEC Ministério da Educação  
NAPE Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidade Educacional Especial  
NPAS Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação  
ONG Organização Não Governamental  
ONU Organização das Nações Unidas  
PEI Plano de Ensino Individual  
PNEDH Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
PUC Pontifícia Universidade Católica  
REA Recurso Educacional Aberto  
SECADI Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
TEA Transtorno do Espectro Autista  
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFBA Universidade Federal da Bahia

UFC Universidade Federal do Ceará

UNB Universidade de Brasília

UNESP Universidade Estadual Paulista

UNIARA Universidade de Araraquara

USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>O PESQUISADOR, A TRAJETÓRIA PESSOAL-PROFISSIONAL E O OBJETO DA PESQUISA .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2</b>	<b>DIÁLOGO COM O OBJETO DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1</b>	<b>DOS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O TEA E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2</b>	<b>DISCUSSÃO DOS ESTUDOS SOBRE TEA E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>GERAL.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2</b>	<b>ESPECÍFICOS .....</b>	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1</b>	<b>DELINEAMENTO DO ESTUDO.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b>PARTICIPANTES.....</b>	<b>42</b>
<b>4.3</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>44</b>
<b>4.4</b>	<b>PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>45</b>
<b>4.5</b>	<b>PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>46</b>
<b>5.1.</b>	<b>AS EXPERIÊNCIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA TRAJETÓRIA PESSOAL DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>48</b>
<b>5.2</b>	<b>A EVOLUÇÃO LEGISLATIVA COMO SUBSÍDIO PARA UMA PROPOSTA INCLUSIVA.....</b>	<b>52</b>
<b>5.3</b>	<b>PRÁTICAS INCLUSIVAS: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL .....</b>	<b>67</b>
<b>5.4</b>	<b>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: DESAFIOS DA INCLUSÃO NA DOCÊNCIA .....</b>	<b>74</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A INCLUSÃO E O ENSINO SUPERIOR: UMA POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO .....</b>	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem passar pela escola, e o que esta lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas. (VYGOTSKY; LURIA, 1996)

A educação inclusiva deve ser vista como um direito fundamental, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ambiente educacional que promova seu desenvolvimento pleno. A metáfora de Vygotsky e Luria sobre a transformação de crisálidas em borboletas ilustra perfeitamente essa missão da escola: ser um espaço de metamorfose, onde cada aluno, com suas especificidades e potencialidades, possa florescer. Essa visão ressalta a importância de uma abordagem pedagógica que não apenas acolha, mas também potencie as capacidades dos alunos com deficiência, permitindo-lhes alcançar novos patamares de desenvolvimento pessoal e social.

A implementação de práticas inclusivas eficazes requer uma reavaliação constante das metodologias de ensino. Os educadores precisam ser capacitados para reconhecer e valorizar as singularidades de cada aluno, utilizando estratégias diversificadas que atendam às diferentes necessidades de aprendizagem. Isso implica não apenas na adaptação de materiais e métodos, mas também a criação de um ambiente acolhedor e estimulante, onde todos os alunos se sintam valorizados e incentivados a participar ativamente do processo educativo. A educação deve ser uma experiência transformadora que abra novas perspectivas e possibilidades para todos.

A inclusão escolar vai além da simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula. É fundamental que a escola promova uma cultura de respeito e valorização da diversidade, em que cada indivíduo é reconhecido por suas habilidades e contribuições únicas. Isso significa trabalhar para eliminar preconceitos e estigmas, criando uma comunidade escolar inclusiva e solidária. A transformação de crisálidas em borboletas, como descrito por Vygotsky e Luria, só é possível em um ambiente onde a diversidade é celebrada e onde todos os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Para que a escola cumpra seu papel transformador, é essencial o envolvimento de toda a comunidade educativa. Professores, gestores, pais e alunos devem colaborar ativamente na construção de práticas inclusivas. Esse trabalho conjunto

fortalece a rede de apoio necessária para que os alunos com deficiência se sintam encorajados e apoiados em sua jornada educativa. Além disso, a colaboração entre os diferentes atores educativos enriquece o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma troca de experiências e conhecimentos que beneficia a todos.

Finalmente, é importante ressaltar que a educação inclusiva não se limita ao espaço escolar. Ela deve se estender à sociedade como um todo, preparando os alunos para a vida em comunidade, onde possam exercer plenamente seus direitos e deveres de cidadania. A escola, como agente transformador, deve capacitar os alunos com deficiência para que se tornem protagonistas de suas próprias histórias, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A metáfora da crisálida e da borboleta nos lembra que cada aluno tem o potencial de se transformar e crescer, desde que lhe sejam dadas as condições e o apoio necessários para isso.

### **1.1 O pesquisador, a trajetória pessoal-profissional e o objeto da pesquisa**

O encontro com o mestrado em psicologia da Educação, hoje parece ter percorrido um fluxo natural, mas é forçoso um retrospecto pessoal que vai desaguar no momento pessoal e acadêmico atual.

O autismo surge em minha vida 25 anos atrás, ainda muito jovem tendo que conhecer as responsabilidades da vida adulta. Porém, anteriormente ao autismo, a escola e a educação ocupavam campo de fascínio e dificuldades em minha trajetória escolar.

Quando contava, aproximadamente, com idade de 04 anos, em que pese não ter frequentado qualquer processo formal ou informal de alfabetização, aprendi a ler e a escrever sozinho. Nessa época, residia com meus avós maternos e com minha mãe, uma família muito pobre. Os meus avós maternos foram trabalhadores da zona rural e pouco sabiam ler ou escrever, minha mãe e seus irmãos tiveram poucas oportunidades de estudos, e desde os 13 anos ela foi trabalhar como faxineira para ajudar a compor a renda familiar.

O ensino fundamental, naquela época, era dividido nas fases dos jardins, pré-escola e, apenas com 07 anos (idade obrigatória para iniciar os estudos naquele momento), se ingressava no primeiro ano, sendo que no meu caso fiz a antiga 1ª série aos 06 seis anos. Quando passei a frequentar a escola ia com muita alegria, porque

adorava estar naquele lugar, só que também me entristecia ter que estar lá repetindo o que as crianças daquela idade faziam. Não entendia o porquê deveria aprender as letras, a caligrafia, a ler e escrever já que tudo aquilo eu fazia desde os meus 04(quatro) anos.

Já lia livros em minha casa, lia as atividades escolares dos meus primos mais velhos e os ajudava com as tarefas que eles tinham que fazer, porque tinham dificuldade para ler e escrever. Por que deveria ter que aprender de novo a ler e escrever com a turma toda se eu já sabia? Por que eu não poderia estudar outros livros, aprender mais coisas que não precisavam ser repetidas? Foi um processo doloroso.

Como me recusava a repetir os padrões que eram ensinados, uma vez que já os respondia antecipadamente, a professora não me permitia ir aos “recreios” com os demais alunos e então ficava sozinho na sala, com a supervisão da professora, muitas vezes sendo testado se sabia realmente aquilo que seria ensinado.

Esse foi o primeiro e significativo percalço de meu olhar sobre a educação. Não tinha qualquer incentivo que me ocupasse de estimular minhas possibilidades de compreender e aprender o novo, que tanto me fascinavam. Tudo isso gerou, acima de tudo, um sentimento de profunda tristeza. Hoje, lembrando parte de minha história escolar, se avolumam as reflexões sobre como podemos olhar atentamente para aqueles alunos que demandam um esforço maior para aprendizagem ou aqueles que não necessitam desse esforço. Que outras práticas poderiam favorecer o enriquecimento e aprendizagem?

Como todo aluno de escola pública, sempre no início do ano letivo recebia os livros que seriam utilizados durante o ano todo. Eu os lia antecipadamente, resolvia todas as tarefas e, muitas vezes, logo nos primeiros meses de aula, já havia resolvido e finalizado, porém era punido na escola por esse motivo, pois a professora ou professoras muitas vezes me obrigavam a apagar e refazer, embora já resolvido corretamente e me apropriado intelectualmente de todo aquele conteúdo.

Isso me permitia ser conhecido como o melhor e o pior aluno da sala (sabia todo o conteúdo, tirava boas notas, por isso não prestava atenção e brincava atrapalhando outros alunos para aula). Era essa a “queixa” que minha mãe recebia nas reuniões escolares.

Assim, precoce e tristemente, compreendi a lógica que o sistema de ensino oferecia: obtenha as notas necessárias para passar de ano e não se esforce para

aprender nada além. Isso não me gerava qualquer esforço, acomodei-me em, simplesmente, cumprir a regra: passar de ano.

Eu me recordo quando li a frase (“Eu tenho um sonho”) estava com 11 anos. Vivia uma situação muito desfavorável e difícil em minha vida. E, estava ali lendo sobre a luta de um homem, e essas palavras seguiam na minha cabeça. Estava na periferia da cidade em que moro. Um bairro pobre, com casas que foram construídas pelos próprios moradores, dentre eles meus avós maternos, com materiais barateados, suor, sacrifício, fome, esperança e sonhos.

E a fala daquele discurso me marcou (eu tenho um sonho!). Eu também precisava sonhar. É muito difícil sonhar e continuar sonhando quando acordamos em uma realidade opressora, violenta, com muitas restrições e sem qualquer incentivo.

E no ensino médio li sobre Einstein dizer que a imaginação é mais importante que conhecimento. No entanto, pensei: como sonhar, como imaginar poderia ser mais importante que o conhecimento? A resposta foi instantânea: para transformar é necessário muito mais que saber. É preciso viver, imaginar, sonhar e buscar para que a realização se torne efetiva, e conhecer apenas não basta para transformar.

Se são os sonhos, a imaginação que nutrem a esperança, aquilo que apreendi deveria ser materializado em favor de um bem maior: a esperança de mudança. Essa palavra que permeia meus anseios e meus sonhos, que embala minha imaginação e que pavimentou a caminhada até aqui.

No final do ensino médio, fui pai e com a paternidade o autismo surge a minha vida. Meu filho nasceu e logo nos primeiros meses eu percebia suas características divergentes: pouco contato visual, parecia não me ouvir quando falava com ele, ficava por muito tempo concentrado em alguns objetos. Para minha família e da família materna do meu filho, ‘como sempre fui muito inteligente’, essa defasagem percebida dizia respeito apenas a meu modo de perceber as coisas de “forma mais rápida”.

Como o tema do autismo ainda era muito recente, principalmente no interior de São Paulo, conseguimos o diagnóstico do meu filho apenas quando ele contava com 07 anos de idade. Durante esse processo, meu filho já havia ingressado no ensino básico e sempre demonstrava a dificuldade em qualquer aprendizagem. Tudo que me era fácil, lógico e muito rápido, para ele significava dor.

Eu tenho sonho! Um sonho que não desaparecia, que aliás ainda vive pulsante em mim. O sonho de como podemos, através do conhecimento, mudar a realidade social (im)posta, de como podemos alterar o *status quo* e como podemos fazer a

diferença na vida das pessoas. Como podemos transformar a imaginação, como podemos materializar a esperança em oportunidades?

A busca por esse sonho me levou, inicialmente, fazer faculdade de direito. Todo o curso de direito foi feito com muitos sacrifícios materiais, voltando a pé para casa, sem possibilidade de comprar os livros, utilizava de cópias para ler e estudar. No entanto, a regra de ouro aprendida nos primeiros anos do ensino permanecia, esforce-se pouco, tire as notas para passar de ano! Não tive qualquer dificuldade de aprendizagem, fiz o curso como os demais anos de vida escolar, lia outros livros, me interessava por mais temas, mas só era oferecido o conteúdo básico.

Mas, eu tenho um sonho! A falta de dinheiro para transporte, livros e até mesmo ir dormir com fome quando voltava da faculdade não iam me parar. Concluí minha faculdade, prestei o exame de ordem e fui aprovado. Depois fiz pós-graduação em direito civil e processual civil, tendo sido aprovado com nota máxima.

Na esfera profissional como advogado, me destaquei como docente em instituição de Ensino Superior Particular. Fui Conciliador nomeado pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (Resolução 125 do CNJ) nas Varas da Família de Araraquara e no Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania; Fui assessor da 8ª Turma do Tribunal de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil (2013/2018). Fui vice-presidente da Comissão de Direito Empresarial da 5ª Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil/SP (2013/2015); Fui membro colaborador da Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional São Paulo; Fui vice presidente da Comissão de Direito de Família da 5ª Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil/SP; Fui auxiliar de Coordenação Escola Superior de Advocacia - 5ª Subseção de Araraquara.

E eu tenho um sonho. A busca pelo conhecimento, pelo desejo de transformar e de mudar não conseguiam diminuir. As realizações no direito precisavam de transformação. Assim sempre busquei atuar na advocacia pelos direitos fundamentais. Fui advogado da ONG<sup>2</sup> na cidade de Araraquara/SP que cuida dos interesses de pessoa com autismo. Todos os meus pensamentos sempre direcionados para um ideal de educação que pudesse compreender e atender as diversas perspectivas.

---

<sup>2</sup> Grupo GAPAA – Grupo de Apoio aos Pais de Autistas de Araraquara.

A advocacia me levou ao ponto máximo de possibilidades de carreira. No entanto, no sistema judiciário há, na maioria das vezes, um abismo entre o ideal de justiça e igualdade e a efetividade prática. E vivenciar essa realidade sufocante foi adoecendo minha alma.

Também, era necessário alcançar meu filho. Eu precisava compreender como falar mais profundamente com ele. Era preciso que ele conseguisse seguir seus estudos e que a escola pudesse ter um olhar mais profundo para essas pessoas.

Nesse contexto, alterar toda a perspectiva que havia sido traçada e buscar de forma definitiva essa realização pessoal. Assim, voltei para a universidade e em 2019 iniciei o curso de psicologia. A possibilidade de mudança, cuidado e olhar profundo às pessoas me impulsionam e permeiam o sonho.

Foi na faculdade de psicologia, que tive contato com mais possibilidades de autoconhecimento e descobrimento da mente humana. Estudar a mente humana é fascinante, o mundo novamente se abriu e os sonhos voltaram para um colorido mais especial.

No curso de psicologia e nesse mergulho no autoconhecimento, do olhar atento de uma professora (a coordenadora do curso) passei a compreender que também ocupava um funcionamento neurodiverso<sup>3</sup>. Como o olhar de um professor pode ser processo transformador na vida do aluno. No meu caso, infelizmente, esse cuidado só chegou aos 40 anos de idade.

E, depois do processo técnico de avaliação, mediante todos os testes psicológicos e avaliações neuropsicológicas, pela presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD<sup>4</sup>) e do Núcleo Paulista de atenção à Superdotação (NPAS<sup>5</sup>), fui identificado como pessoa com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico e de liderança.

No entanto, ainda é preciso sonhar. De nada, ou muito pouco, vale a inteligência sem a possibilidade, de ao menos tentar trazer frutos à comunidade.

É preciso a educação para possibilitar a potencialidade a todos. É preciso que aqueles que com dificuldades de aprendizado possam aprender com qualidade. Ainda é preciso que a inclusão deixe de ser apenas uma construção teórica e legal e possa

---

<sup>3</sup> Termo cunhado pela socióloga Judy Singer, no qual envolve todas composições neurológicas humanas.

<sup>4</sup> <https://conbrasd.org/>

<sup>5</sup> <https://www.npas.com.br/>

ser efetivada como prática docente. E mais, é preciso que os neurotípicos, que chegam à universidade possam conseguir ter respeitado o processo ensino-aprendizagem.

Nesse ínterim, na graduação de psicologia, realizei pesquisa acerca do sofrimento psíquico de alunos com TEA no ensino superior, sendo que o trabalho de conclusão do curso de psicologia versa sobre o tema do sofrimento psíquico dos alunos com TEA no ensino superior paulista.

E assim, chegamos ao mestrado em psicologia da Educação. Concomitantemente ao mestrado também concluí a graduação em psicologia, e para estar vinculado ao programa, além da bolsa integral concedida pela Fundação São Paulo (FUNDASP<sup>6</sup>), foram um ano e meio, semanalmente, vindo de Araraquara para São Paulo, tendo percorrido, aproximadamente, mais de 23.000 quilômetros e utilizado de 230 horas apenas com as viagens (ida e volta) no mesmo dia.

Construir as possibilidades na perspectiva da formação dos formadores, da atenção aos professores que recebem os alunos com necessidades especiais, especialmente os alunos autistas, da inclusão como processo de democratização do ensino para prática da docência foi o objetivo traçado quando do ingresso no programa de psicologia da educação. Todas essas possibilidades, compreendendo a dimensão da psicologia, promovendo a avaliação e construção de pontes que diminuam a distância entre a docência, a educação inclusiva e a psicologia da educação é o sonho que continua.

## **1.2 Diálogo com o objeto da pesquisa**

O poeta russo Ossip Mandelstam (*apud* VYGOTSKY, 2001, p. 395), assim escreveu: “Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras...”. Tais palavras remetem à reflexão de que a educação, quando não alcança seu ideal, as sombras da falta de expressão, as dificuldades de alinhar os pensamentos, da deficiência em construir um raciocínio, enfim, submete às sombras da ignorância o ser e coloca-o à margem das possibilidades como sujeito ativo no mundo. Se para uma pessoa sem um diagnóstico

---

<sup>6</sup> <https://www.fundasp.org.br/>

de transtorno psiquiátrico esses reflexos são danosos, quanto não será às pessoas com transtorno do espectro autista?

A etimologia da palavra autismo deriva do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. O termo autismo foi cunhado pelo médico suíço Eugen Bleuler para descrever o comportamento de pacientes esquizofrênicos de fuga da realidade para um mundo interno.

Em 1943, o médico psiquiatra Leo Kanner, ao observar o comportamento de 11 crianças que, inicialmente, foram levadas à clínica com diagnósticos de intensa debilidade mental ou deficiência auditiva, apresenta pela primeira vez a categoria diagnóstica que denominou de Autismo Infantil, haja vista que os sintomas eram evidenciados desde a primeira infância.

O termo e as pesquisas relacionadas ao autismo vão sofrer inúmeras transformações e confusões ao longo da história. Em 1978 o médico Michael Rutter classifica o autismo como distúrbio do desenvolvimento cognitivo, definindo critérios para definição diagnóstica. A pesquisa inovadora de Michael Rutter e outras pesquisas que surgiram a partir daí vão implicar na adoção, pela primeira vez, do autismo como categoria específica no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-III, 1980). Contudo, apenas com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais de 2014 (DSM-V, 2014) todas as subcategorias relacionadas ao autismo passam a serem consideradas em um único termo: Transtorno do Espectro Autista (TEA).

E, segundo o mesmo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-V, 2014) o TEA é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento e que afeta, de forma persistente, a comunicação e a interação social do indivíduo, associado a padrões restritos e repetitivos de comportamento, de interesses ou de atividades.

Antes as pessoas com TEA figuravam escondidas pela própria falta de diagnósticos ou pelas dificuldades que eram encontradas para alcançar diagnósticos mais precisos. Hoje, por sua vez, há grande campo de possibilidades para a devida identificação de pessoas com TEA precocemente. Também, cabe ressaltar que a partir da lei n.º 13.861/19 as pessoas autistas passaram a serem “consideradas” pelo censo nacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em paralelo aos avanços diagnósticos, há o marco social que acompanha o desenvolvimento da ciência, as crianças com TEA deixaram a invisibilidade social e

passam, gradativamente, a ocupar, dentre outros espaços, as carteiras escolares regulares.

A escola vê-se impelida a pensar conhecimentos próprios para atender os alunos autistas em suas necessidades. E, para além das fronteiras da educação básica, em que muitos estudos têm sido produzidos e práticas adotadas, os alunos identificados com TEA têm alcançado, a cada dia mais, as universidades, local em que a ciência deve ser experimentada, onde o conhecimento deve ser a mola propulsora dos discentes e docentes e onde se espera a diminuição de barreiras entre o ser e o conhecer/saber.

A educação destaca-se como sendo um dos, senão o principal, meios pelo qual pode-se proporcionar o desenvolvimento destas capacidades e potencialidades à humanidade a fim de que o ser alcance sua plenitude e conseqüentemente não apenas a saúde mental, como também a libertação das sombras da ignorância.

Desta forma, inúmeros são os estudos e as pesquisas relacionados a educação e da essencial função do professor, esse mediador entre o conhecimento e os alunos. Também, no mesmo sentido, são volumosas as construções acerca das diversas práticas que contribuem para a efetiva concretização dessa mediação. No entanto, quando se coloca uma lupa sob a ótica da educação inclusiva, o tema começa a encontrar um terreno arenoso.

Em que pese a educação especial tenha tratamento específico na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB - 9.394/1996), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - 13.146/2015), como em outras portarias e resoluções do Ministério da Educação, além de outros dispositivos legislativos, encontra-se um abismo entre a garantia legal e o efetivamente empregado, em todos os níveis de ensino.

Há um desafio, especialmente por parte dos professores e da própria formação destes, para à atenção a esse público da educação especial que, todos os dias, tem alcançado mais visibilidade e ingressado junto às escolas, especialmente quando pensamos no aspecto da perspectiva inclusiva.

E quando restringimos a perspectiva inclusiva para o ensino superior amplifica-se a falta de estudos e pesquisas que possam contribuir para a compreensão da efetividade no processo ensino-aprendizagem, como também avolumam o déficit da formação do professor à essa demanda.

Como destacam Silva *et al* (2021) é possível verificar que o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular na educação superior, ainda tem muito a avançar, sobretudo no que diz respeito à formação docente, a fim de que elas possam ter mais oportunidades de uma inclusão real.

Também é o que verifica em pesquisa similar, Almeida *et al* (2019) na qual muitos professores apresentaram limitações na compreensão da Educação Inclusiva no concernente a seu objetivo, que não remete apenas à inclusão de alunos com necessidades especiais, mas sim de igualdade no direito à educação. Ainda, destaca o referido pesquisador que as limitações na percepção de alguns professores entrevistados em sua pesquisa, no que se refere a compreensão da Educação Inclusiva, podem estar relacionados a própria formação do professor, ao âmbito de trabalho e condições sociais e profissionais na qual estão inseridos, influenciando diretamente na obtenção de uma compreensão mais ampliada sobre a temática.

Ainda, entre os diversos públicos de estudantes da educação especial, as pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) apresentam inúmeras vulnerabilidades, inclusive quando se trata do seu contexto educacional. Especificamente sobre esse grupo de estudantes com TEA, conforme Gonçalves *et al* (2017) são escassos os estudos que têm se debruçado sobre o enfrentado em seu cotidiano nas universidades.

E, também, segundo o referido pesquisador, poucas as pesquisas com o objetivo de analisar, identificar, avaliar a percepção dos docentes, bem como de promover a construção de ferramentas e práxis que venham a auxiliar no desenvolvimento de uma prática inclusiva e construção do processo ensino-aprendizagem pensado sob a perspectiva da educação especial no ensino superior parecem igualmente raras e necessárias.

Importante destacar que, para além das fronteiras da educação básica, em que muitos desafios já foram enfrentados, os alunos identificados com TEA têm alcançado, cada dia mais, as universidades, local em que a ciência deve ser experimentada, onde o conhecimento deve ser a mola propulsora dos discentes e docentes e onde se espera a diminuição de barreiras entre o ser e o conhecer/saber.

Deve ser ressaltado que houve um crescente exponencial de alunos com TEA matriculados no ensino superior, seja no âmbito nacional ou estadual (São Paulo), conforme aponta a pesquisa realizada junto aos dados públicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2021) no período de 2015 a 2019.

Nos referidos dados pesquisados obteve-se que em 2015 o Brasil contava, em todo território nacional, apenas com 338 alunos com TEA matriculados em todo ensino superior. No mesmo ano base de pesquisa, tendo por referência apenas o estado de São Paulo, esse número correspondia ao total de 32 alunos com TEA matriculados em todo ensino superior paulista, sendo destes 19 alunos com TEA matriculados no ensino superior privado do estado de São Paulo.

Já na base de dados levantados do censo do ensino superior (INEP, 2021), no ano de 2019, verificou-se que no âmbito nacional o número saltou para um total de 1.501 alunos com TEA matriculados no ensino superior e, no estado de São Paulo, esse número alcançou a soma de 311 alunos com TEA matriculados no ensino superior, ou seja, mais de 20% do total de alunos autistas matriculados no ensino superior estão nas universidades paulistas, o que justifica olhar para o fenômeno objeto desse estudo a partir do recorte amostral.

No ano de 2021, segundo dados do censo, em âmbito nacional esse número foi para 4.018 e, no estado de São Paulo, o número de estudantes com TEA foi de 689, ou seja, mais do que o dobro em dois anos anteriores

Em relação ao enquadramento do presente estudo, no ano de 2020 dos alunos com TEA matriculados no ensino superior do estado de São Paulo, o total de 238 alunos com TEA estavam matriculados nas instituições de no ensino superior privado e 95 alunos matriculados no ensino superior público do estado. Sendo que não foi possível auferir os dados relativos ao censo 2021 que não estavam contabilizadas.<sup>7</sup>

No entanto, verifica-se uma continuidade ou uma descontinuidade em relação a formação do docente para atenção destes alunos, decorrentes da incompreensão do processamento atípico do TEA, além da ausência de educação inclusiva, qual seja, a ausência de uma *práxis* efetiva, a fim de atender esse público e capaz de garantir a estes dignidade.

E mais, a lacuna na formação de professores, conforme Gatti et al (2010) é apontada como uma das principais dificuldades no processo de inclusão.

O tema é espinhoso. E mais, até o presente momento, as pesquisas realizadas junto a base de dados indicam para mínimos estudos cujo escopo seja o da verificação

---

<sup>7</sup> Importante destacar que no censo 2020 ainda se utiliza o termo autismo infantil e no censo de 2021 não mais encontramos o termo autismo, apenas deficiência intelectual (não adicionado) e transtorno global do desenvolvimento. Também não encontramos informações sobre as matrículas no ensino público ou privado.

da percepção dos docentes do ensino superior e uma proposta efetiva de construção conjunta de práticas que favoreçam a formação dos mesmos e a contribuição no processo ensino-aprendizagem para alunos com TEA.

O que se vivencia é uma realidade, ainda omissa, ainda segregadora e, muitas vezes, agressiva, conforme elucida Nurenberg (2009, p.161): “Ao contrário do que se espera de um ambiente acadêmico, os preconceitos sobre as pessoas com deficiência fazem parte da cultura universitária”.

Aliás, Mendes (2015, p. 18) destaca que: “caso você seja da opinião que nossas escolas evoluíram, pense um pouco mais na situação das pessoas cujas diferenças são consideradas tão acentuadas a ponto de se achar normal o fato delas nunca terem tido a oportunidade de entrar numa escola”.

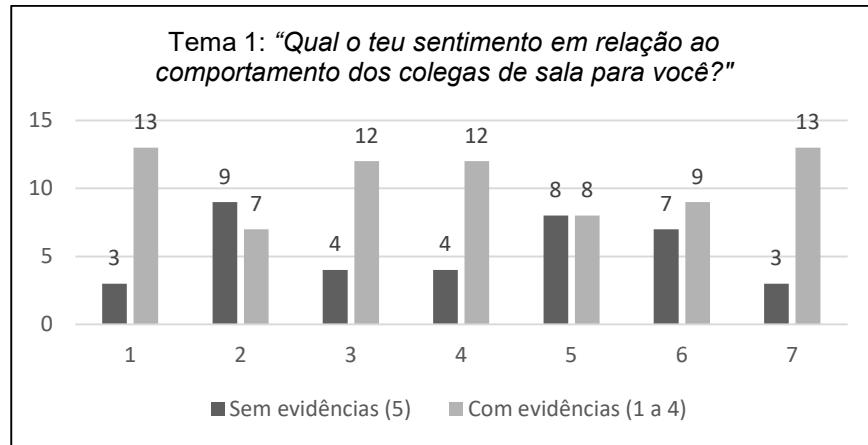
Conforme estudo trazido pelo Guia de orientações sobre o transtorno do espectro autista da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de 2020, algumas outras dificuldades podem ser destacadas pelos estudantes com TEA no transcorrer da sua vida acadêmica:

Compreender e interpretar linguagens complexas, figuradas, literais e abstratas (metáforas, sarcasmos, ironias, piadas, duplos sentidos, etc.), inclusive questionamentos amplos, sem orientação específica; Interpretar corretamente comportamentos não verbais, expressões faciais, emoções, intenções, linguagem corporal e entonação de voz, bem com aplicá-los à sua prática social; Manter atenção e motivação constantes quando se tratam de atividades distantes dos seus temas de interesse; Lidar com estímulos sensoriais, pois possui hipersensibilidade sensorial (luzes muito intensas, ruídos extremos, cheiros, sabores ou texturas específicas, etc.); Lidar com preconceitos, discriminação, falta de compreensão e aceitação; Julgar adequadamente a intenção do outro e se defender adequadamente; Conseguir comunicar suas necessidades e preferências; lidar com o isolamento social; estabelecer e manter relações pessoais constantes; vivenciar mudanças e organizar e planejar o tempo para tarefas, trabalhos, provas, metas, objetivos de aprendizagem (OLIVATI et al., 2020, p.10).

Desta forma, tais dificuldades podem acarretar ou amplificar a possibilidade de formação dos alunos com TEA, seja na dificuldade em lidar com o contexto, suas particularidades, relacionar-se consigo próprio ou com o mundo a sua volta. Isso, possivelmente, ocasionará aumento da ansiedade, isolamento social, baixa autoestima, dificuldade no aprendizado (que, conseqüentemente, contribuirá com aumento de reprovações sucessivas), aumento do sentimento de incapacidade e de possíveis transtornos depressivos, podendo culminar, inclusive no desestímulo e abandono do curso.

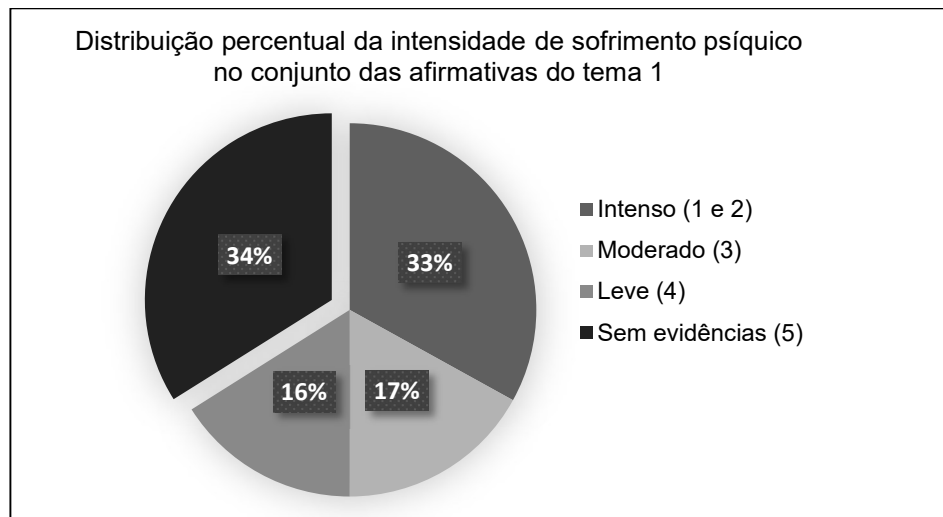
Em pesquisa realizada na formação de psicologia podemos constatar a presença de sofrimento psíquico de aluno com TEA matriculados no ensino superior

de São Paulo<sup>8</sup>. Destes dados, foi possível auferir que este sofrimento decorre das dificuldades de relacionamento com os professores, com os colegas, com a instituição e pela ausência de práticas inclusivas. Nesse sentido, seguem alguns resultados coletados:



Fonte. Elaboração Própria (2023)

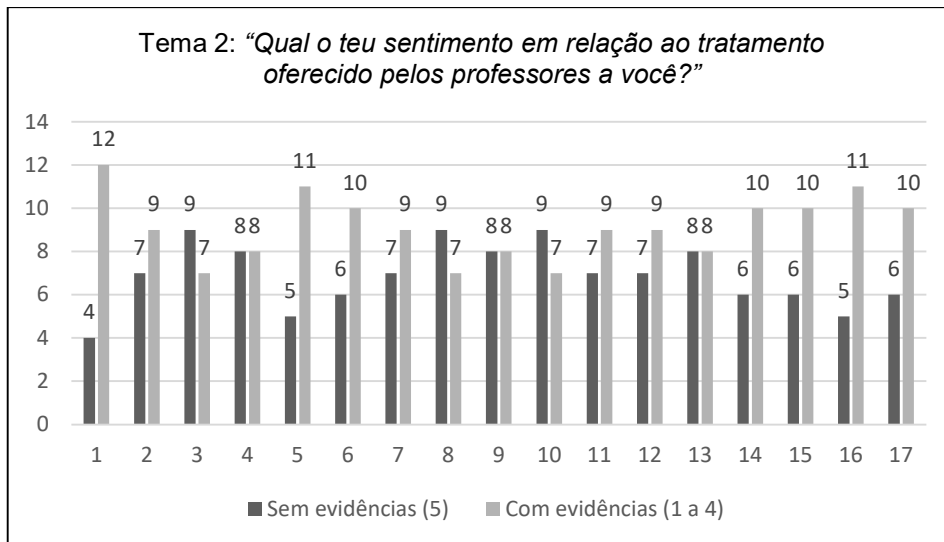
No correspondente ao tema 1, as respostas evidenciaram a existência do sofrimento psíquico na maioria das afirmativas, como representado pela Figura 1. Ainda, conforme se destaca, do total de sete afirmações analisadas, cinco indicaram maior presença de sofrimento psíquico dos estudantes autistas em relação ao tema analisado do que quando comparado ao total de respostas sem evidência de sofrimento psíquico para a mesma afirmativa.



Fonte. Elaboração Própria (2023)

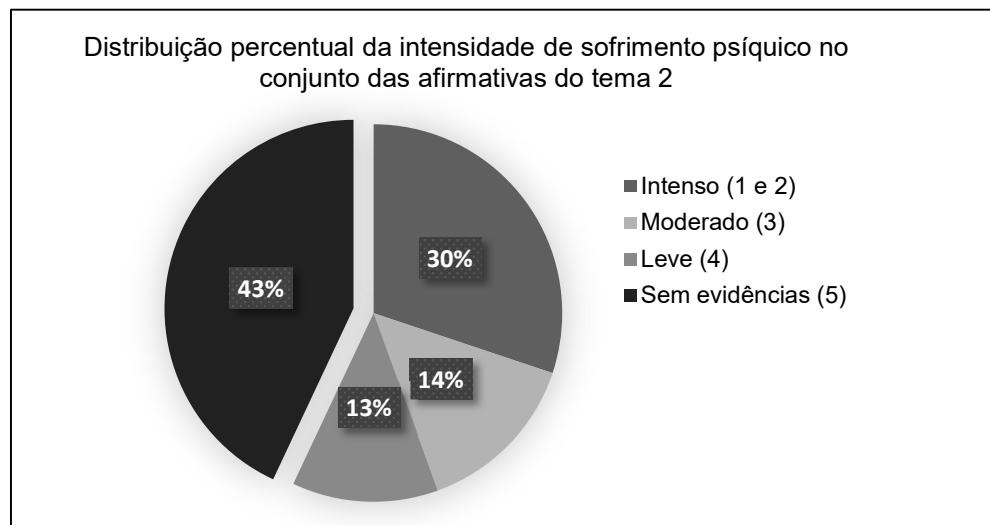
<sup>8</sup> Sofrimento psíquico de alunos com transtorno do espectro autista no ensino superior do estado de São Paulo, pesquisa realizada por Gustavo Cesar Gandolfi e Luís Felipe de Moraes (*in memoriam*) como trabalho de conclusão de curso de psicologia na Universidade de Araraquara (Uniar), defendido em dezembro/2023.

Importante destacar também, em relação ao tema 1, que a amplitude do sofrimento psíquico observada nos participantes foi intensa para 33% (respostas 1 e 2), moderada para 17% (resposta 3), leve para 16% (resposta 4) e ausente para 34% (resposta 5), conforme ilustrado na Figura 2. Observa-se um percentual expressivo de 66% de respostas que implicam a presença de algum grau de sofrimento psíquico dos participantes (intenso, moderado e leve), sendo que a maior parte desse percentual é representada por um nível intenso (33%). Isso revela que o sentimento dos universitários com diagnóstico de TEA em relação ao comportamento dos colegas de sala com eles é gerador de um sofrimento psíquico que, em sua maior parte, é percebido de forma intensa.



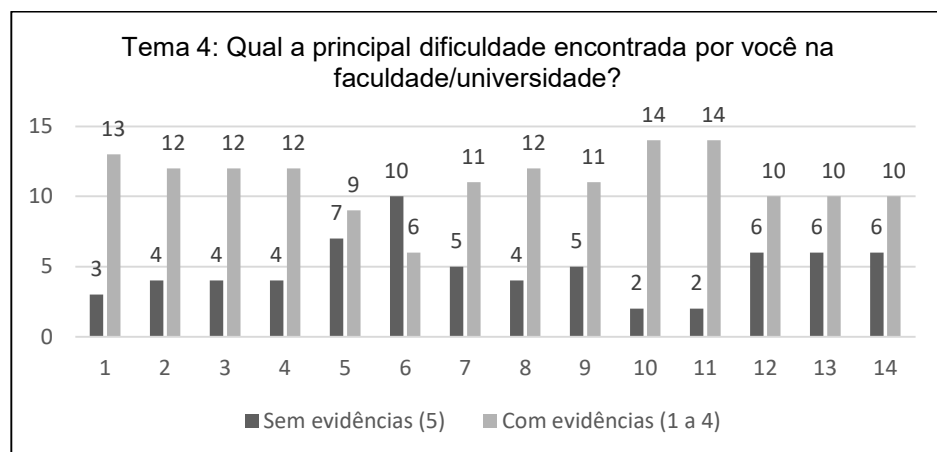
Fonte. Elaboração Própria (2023)

No correspondente ao tema 2, as respostas evidenciaram a existência do sofrimento psíquico na maioria das afirmativas, como representado pela Figura 3. Ainda, conforme se destaca, do total de 17 afirmações analisadas, 11 indicaram maior presença de sofrimento psíquico dos estudantes autistas em relação ao tema analisado do que quando comparado ao total de respostas sem evidência de sofrimento psíquico para a mesma afirmativa.



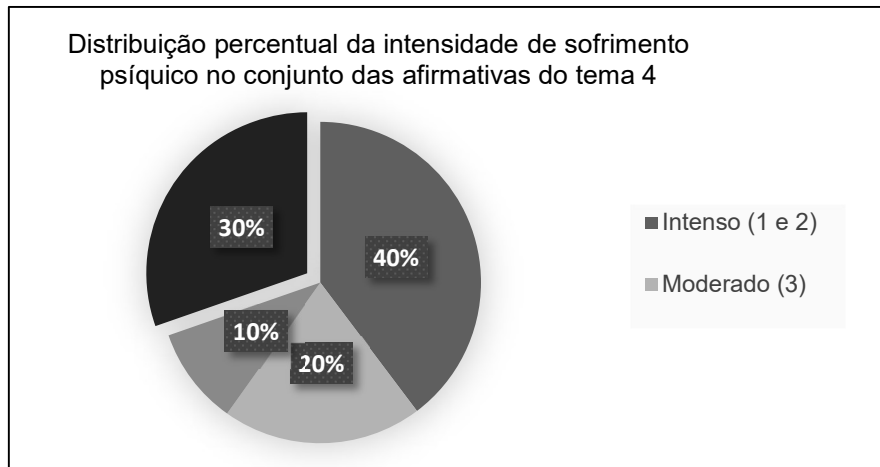
Fonte: elaboração própria (2023)

Importante destacar também, em relação ao tema 2, que a amplitude do sofrimento psíquico observada nos participantes foi intensa para 30% (respostas 1 e 2), moderada para 14% (resposta 3), leve para 13% (resposta 4) e ausente para 43% (resposta 5), conforme ilustrado na Figura 4. Assim como já destacado no tema 1, observa-se um percentual relevante de 57% de respostas que implicam a presença de algum grau de sofrimento psíquico dos participantes (intenso, moderado e leve), sendo que a maior parte desse percentual é representada por um nível intenso (respostas 1 e 2). Isso revela que o sentimento dos universitários com diagnóstico de TEA em relação à percepção do tratamento oferecido pelos professores a eles é gerador de um sofrimento psíquico que, em sua maior parte, é sentido de forma intensa (30%).



Fonte: Elaboração Própria (2023)

No correspondente ao tema 4, as respostas evidenciaram a existência do sofrimento psíquico em quase todas as afirmativas, como representado pela Figura 5. Ainda, conforme se destaca, do total de 14 afirmações analisadas, 12 indicaram maior presença de sofrimento psíquico dos estudantes autistas em relação ao tema analisado do que quando comparado ao total de respostas sem evidência de sofrimento psíquico para a mesma afirmativa.



Fonte elaboração Própria (2023)

Importante destacar também, em relação ao tema 4, que a intensidade do sofrimento psíquico observada nos participantes foi intensa para 40% (respostas 1 e 2), moderada para 20% (resposta 3), leve para 10% (resposta 4) e ausente para 30% (resposta 5), conforme ilustrado na Figura 6. Assim como já destacado nos temas anteriores, observa-se um percentual relevante de 70% de respostas que implicam a presença de algum grau de sofrimento psíquico dos participantes (intenso, moderado e leve), sendo que a maior parte desse percentual é representada por um nível intenso (respostas 1 e 2). Isso revela que o sentimento dos universitários com diagnóstico de TEA em relação à ausência de práticas inclusivas e ações afirmativas é uma fonte de um sofrimento psíquico que, em sua maior parte, é sentido de forma intensa (40%).

Conforme Silva et al (2016) nos raros achados acerca da inclusão para alunos com TEA no ensino superior e as dificuldades dos professores, destacamos que se percebe a necessidade de aumentar a formação pedagógica dos professores que apresentam contato com o estudante autista, considerando suas dificuldades e necessidades, sem deixar de lado o rigor acadêmico e a importância da formação profissional desse indivíduo.

Verifica-se, deste modo, o quão fundamental se faz analisar a percepção dos docentes acerca da inclusão para alunos universitários com diagnóstico de TEA, bem como, que práticas inclusivas têm sido adotadas nas universidades para esses alunos? Que tipo de trabalho tem sido realizado? A formação dos professores tem os amparado para o enfrentamento dessa demanda crescente? Qual ou quais práticas poderiam ser implementadas para facilitar a mediação do conhecimento a estes alunos pelos docentes?

Além disso, será possível refletir sobre as possibilidades de intervenções de natureza interdisciplinar acerca desse fenômeno, em especial da psicologia da educação, visando o desenvolvimento de práticas e projetos pedagógicos específicos.

Se, efetivamente, há um abismo entre a prática e as garantias legais, parece imperativo compreender e manejar esse impasse para buscar meios adequados que possam atender as demandas específicas dos universitários autistas e especialmente no correspondente à formação e percepção do professor que os recebe.

Percebe-se, portanto, que os questionamentos que compõem a problemática a ser desenvolvida são inúmeros, especialmente, porque muitos destes alunos com TEA não são ou estão identificados nas universidades, sugerindo inclusive uma subnotificação destes casos. Eles permanecem invisíveis ao olhar de muitos, sendo notados apenas em razão dos padrões de comportamentos que escapam à "normalidade" do que é esperado.

Além disso, é notório que ao tratar-se de educação inclusiva deve-se pensá-la pela perspectiva apresentada por Mendes (2015, p. 30): "o princípio básico é de que a sociedade é quem deve se adaptar à diversidade e não o contrário".

As universidades têm recebido e sido exigidas, mais e mais, em dar conta de forma efetiva ao acesso destes alunos. Entretanto, no que se verifica, o que efetivamente ocorre ainda, na maioria das vezes, é a mesma prática excludente.

Como verifica-se há grande campo de pesquisa ainda a ser desenvolvido no correspondente à proposta da presente pesquisa, sendo necessário buscar reflexões, construir possibilidades e, quem sabe, contribuir na construção de pontes que sirvam para a identificação, intervenção e cuidado dos professores em sua formação para atender os alunos no ensino superior com TEA.

Por fim, destaca-se, ainda, a relevância profissional desta pesquisa haja vista que poderá proporcionar, ao menos no universo das instituições de ensino superior do estado de São Paulo, possibilidades de atender de forma mais efetiva aos

professores, sua continuidade de formação, o maior alcance no processo de ensino e de aprendizagem para população de alunos com TEA. Tal ideal poderá implicar na modificação desse panorama, como também auxiliar no desenvolvimento social de toda comunidade acadêmica e da sociedade em si.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Dos estudos e pesquisas sobre o TEA e a percepção dos professores no ensino superior**

[...] uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela, todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, participar, ensinar, trabalhar, brincar e festejar. (FREIRE, 2020, p. 67)

Em razão da necessidade de maior aprofundamento e compreensão sobre a formação e percepção dos professores em relação às práticas inclusivas para alunos com TEA no ensino superior, bem como verificar a existência da produção acadêmica sobre este tema, a fim de possibilitar maior integração do objeto da presente pesquisa com outros trabalhos já realizados, tentar verificar procedimentos metodológicos das pesquisas e seus resultados para problematização do presente, buscou-se a realização de pesquisa da literatura no banco de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos CAPES sobre a formação e percepção dos professores a respeito das práticas inclusivas no ensino superior para alunos autistas.

Considerando que a problemática objetivada na presente pesquisa é contemporânea e os dados levantados pelo INEP sobre o aumento de matrículas de alunos com TEA no ensino superior a partir do ano de 2015, o primeiro critério de inclusão para a pesquisa de estudos correlatos utilizado foi o cronológico. Assim, a busca restringiu a estudos dos últimos 06 anos (2016-2022).

O segundo critério utilizado foi o de estudos em português e relacionados ao contexto nacional. A presente pesquisa não objetiva realizar estudos comparativos com outros países acerca do tema, partindo da premissa de considerar a realidade social dos alunos com TEA e afetas à formação dos professores.

Já o terceiro e último critério para seleção dos artigos foi o nível acadêmico: ensino superior. Como já destacado anteriormente, muitos são os estudos sobre o processo de inclusão, práticas inclusivas, formação dos professores do ensino fundamental e médio acerca do tema. Entretanto, quando recortamos a pesquisa para o nível universitário, os resultados quase que desaparecem, muito poucos são os achados do tema, conforme verificar-se-á abaixo pelos resultados alcançados.

Ainda, é importante destacar que o tema é muito arenoso. As dificuldades para compreensão do próprio espectro autista e proposta de intervenção didático-pedagógicas são muito incipientes e, por mais que se estabeleça alguns critérios de inclusão e ou exclusão para seleção dos estudos, é prudente verificar estes com cautela para que se investigue de forma mais profunda a complexidade da questão, sob pena de apontarmos como única direção a formação dos professores ou a insuficiência de políticas públicas, ou ainda, a dificuldade cognitiva decorrente de alguns estudantes com TEA.

Por tal razão, os critérios, por mais definidos e objetivos que possam ser, ainda são amplos os resultados na perspectiva de analisar de forma mais profunda a temática desta pesquisa.

Diante destas considerações, para busca foram utilizados os seguintes descritores: “autismo; ensino superior; inclusão e professor”. Os referidos termos de pesquisa foram utilizados de forma combinada em dupla, a saber: “autismo” e “professor”, “autismo” e “ensino superior”, “autismo” e “inclusão”, e por fim “autismo” e “inclusão” e “ensino superior”.

Quando utilizados de forma combinada os descritores “autismo” e “professor”, o resultado obtido foi: 292 (duzentos e noventa e dois) trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 104 (cento e quatro) estudos no Portal de Periódicos CAPES.

Se a combinação do descritor era “autismo” e “inclusão”, os resultados encontrados foram: 257 (duzentos e cinquenta e sete) trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 181 (cento e oitenta e um) estudos no Portal de Periódicos CAPES.

Os resultados das pesquisas acima destacadas ainda demonstravam uma amplitude de estudos e, na sua maioria, estavam relacionados ao ensino fundamental e médio, compreendendo não serem os descritores utilizados suficientes para atender aos critérios de seleção (inclusão/exclusão de estudos).

Desta forma, passou-se a empregar a combinação dos outros descritores. Assim, quando a utilização dos descritores “autismo” e “ensino superior”, os resultados encontrados foram: 22 (vinte e dois) trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), destes foram selecionados 10 que guardam proximidade e/ou relação com o tema da pesquisa; 29 (vinte e nove) estudos no Portal de Periódicos CAPES, dos quais foram selecionados 08(oito) estudos relacionados com a presente pesquisa.

E por fim, utilizou-se dos descritores “autismo” e “inclusão” e “ensino superior”, sendo que os resultados foram: 39 (trinta e nove) trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), destes 22 (vinte e dois) já haviam sido detectados pela combinação dos descritores anteriores (“autismo” e “ensino superior”); 02 (dois) estudos no Portal de Periódicos CAPES, dos quais já haviam sido relacionados com a combinação anterior (“autismo” e “ensino superior”).

De qualquer forma, após análise dos trabalhos e verificando a conveniência e possibilidades do recorte deste trabalho, além de analisar quais destes selecionados poderiam acrescentar à presente e ao pesquisador de maneira que enriqueça ainda mais a compreensão do tema, foram selecionados, entre outros materiais já colecionados na referência bibliográfica, 16 (dezesesseis) estudos que servem para aprimorar a compreensão da problemática, a qualidade da pesquisa e impulsionam este estudo.

Destarte, como já destacado na introdução, embora os resultados selecionados sejam relacionados ao problema que a pesquisa se dedica, ainda é escassa a produção acadêmica sobre o tema, o que evidencia a carência de estudos desta natureza, bem como indicam a necessidade de maiores estudos e de aprofundamento do tema para a atenção aos professores, alunos com TEA e quiçá contribuição efetiva de forma social.

Noutro giro, demanda-se um esforço maior para desenvolvimento de metodologia, materiais e processo do desenvolvimento de análise da pesquisa de forma que seja útil e venha ser replicada para avançar-se na compreensão do tema.

Assim, dos trabalhos selecionados colheu-se informações, pesquisas, verificou-se a metodologia e os resultados que foram apresentados, de forma a destacar as possibilidades e de quais maneiras estas convergem com essa pesquisa.

Além disso, os estudos pesquisados foram analisados, primeiramente, pela base de dados pesquisada (BDTD e CAPES), em seguida agrupados pelas

categorias: professores (total de 05 estudos nas duas bases de dados), alunos (total de 07 estudos nas duas bases de dados) e institucional (total de 06 estudos nas duas bases de dados). Importante frisar que, em sua maioria, os estudos encontrados utilizaram de pesquisa qualitativa e, também, de entrevista semiestruturada para coleta dos dados.

Forçoso destacar que dos estudos aglutinados pela categoria “professores”, apenas 03 são propriamente relacionados a professores, pois os outros dois também avaliam os estudantes.

Desta forma, em conformidade ao acima estabelecido, seguem os estudos correlatos colhidos junto a BDTD e agrupados pelas categorias já destacadas.

Nos estudos de Bandeira (2020) e Sales (2021) procurou-se compreender, pela perspectiva dos alunos com TEA e dos professores, como se dá o processo de inclusão no contexto universitário da Universidade de Brasília (UNB), como também uma investigação sobre a prática e aprendizagem de alunos com TEA matriculados nos cursos de graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Os pesquisadores valeram-se de pesquisa qualitativa, sendo os participantes alunos com TEA e professores. Os resultados colhidos do trabalho indicaram: falta de informação sobre o TEA por parte da comunidade acadêmica, deficiência na formação dos professores e as próprias dificuldades impostas pelo diagnóstico de TEA, além de destacar uma superficialidade de conhecimento e comunicação pelos responsáveis pelo processo de inclusão no ensino superior para alunos com TEA.

Apontaram ainda para a necessidade de implementação de programa de formação do docente, avaliações de forma adaptadas e individualizadas e melhor intercâmbio institucional. Os resultados obtidos indicam a inexistência de formação docente sobre o TEA, falta de adequação das avaliações e insuficiência das adaptações realizadas.

Nos estudos realizados por Rezende (2019), este o único dedicado exclusivamente ao professor, objetivou-se a análise no perfil de formação teórica e prática dos professores e coordenadores de IES particular do estado do Paraná para atenderem alunos com TEA no ensino superior.

A abordagem da pesquisa foi a qualitativa, com a utilização de entrevista semiestruturada a 09 professores e 09 coordenadores dos cursos oferecidos na IES

do Paraná. Para a análise dos dados fora utilizado o referencial teórico semiótico de Vigotski.

Em relação aos resultados, a pesquisadora indica que possibilitaram o debate acadêmico-científico para as necessidades específicas dos docentes do ensino superior a fim de possibilitar uma ação crítica e reflexiva da inclusão dos alunos com TEA nas universidades.

No correspondente a categoria “alunos”, já destacamos os estudos de Bandeira (2020) e Sales (2021) acima, e conectam-se a estes outras 03 pesquisas (base de dados BDTD).

Nos estudos realizados por Silva (2020) o objetivo foi analisar o percurso de acesso e permanência dos alunos com TEA matriculados na graduação do ensino superior público nas universidades federais. Também o estudo objetivou discorrer sobre as dificuldades e facilitadores encontradas pelos alunos com TEA e pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

A pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo que para cada uma dessas utilizou de metodologia diversa. Na primeira etapa utilizou de pesquisa exploratória para verificação de matrículas de estudantes autodeclarados com TEA no censo da educação superior público no ano de 2017, quais as formas de acesso destes e o serviço utilizado pelos alunos com TEA. Nessa etapa, após a criação de um banco de dados, os resultados obtidos pelo estudo indicavam uma divergência entre os dados do censo e a realidade encontrada nas universidades.

Na segunda etapa foi utilizado pesquisa qualitativa com coleta de dados e análise de conteúdo por critérios estabelecidos na primeira etapa. Nesta etapa contou com a participação de 14 estudantes com TEA e 05 coordenadores de núcleos de acessibilidade de 06 universidades federais que responderam a entrevista semiestruturada para avaliar as dimensões de: percurso escolar na educação básica, práticas institucionais para acesso e permanência e barreiras e facilitadores para acesso e permanência dos alunos no ensino superior.

Os resultados apontados pelo estudo evidenciam que a acessibilidade e a viabilização para alunos com TEA nas universidades públicas, que foram objeto do estudo, se opera, preferencialmente, pelos núcleos de acessibilidade. Indica ainda a existência de poucos recursos financeiros ante a demanda crescente destes alunos às universidades. Por fim, ainda informa que foi possível identificar que a existência

de monitoria seria uma ferramenta de apoio para efetividade de práticas inclusivas e permanência dos alunos com TEA nas universidades.

Na pesquisa realizada por Azevedo (2017) o objetivo foi de verificar a compreensão acerca das redes sociais significativas para estudantes com deficiência no ensino superior.

A pesquisadora utiliza de abordagem qualitativa descritiva ancorada no modelo social de deficiência. Para coleta de dados realizou entrevista semiestruturada e contou com a participação de 13 estudantes com deficiência (deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, surdez e transtorno do espectro do autismo) matriculados em universidade pública da região sul do Brasil.

Neste caso, os resultados apontam que a experiência do professor influencia de forma decisiva no aproveitamento didático e acadêmico do aluno. Também, evidenciou a ineficiência da Universidade em exame no acolhimento dos estudantes com deficiência.

O estudo realizado por Albuquerque (2020) teve por objetivo analisar as estratégias de ensino utilizadas na disciplina de cálculo diferencial e integral, com uma variável, adaptadas para aluno com Transtorno do Espectro Autista e Discalculia.

A pesquisa contou com a participação de aluno diagnosticado com TEA e Discalculia e matriculado no curso de Oceanografia do Instituto de Ciências do Mar (Labomar) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Os dados foram coletados com a utilização de instrumento de gravação de áudio de entrevista não estruturada, diário de campo, teste para avaliação de conhecimento matemático e observação de campo.

A análise dos dados foi fundamentada no referencial teórico de Vigotski. O principal resultado apontado foi a necessidade do aluno em vencer o preconceito e o próprio medo de falhar para concluir o curso. Por fim, ainda destaca que a utilização de recurso tecnológico de inteligência computacional auxiliou no desenvolvimento e compreensão das matérias, favorecendo inclusive a sua participação ativa e desempenho nas atividades avaliativas.

Por fim, os estudos relacionados aos aspectos institucionais e como as universidades contribuem ou desfavorecem o processo de inclusão aos alunos com TEA, o trabalho do docente com esses alunos e possibilidades existentes.

Para o estudo de Macedo (2019) o objetivo fora o de avaliar de que forma poderia contribuir um programa de consultoria colaborativa para capacitação de

professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) no processo de ensino a alunos com TEA.

Neste caso, a pesquisadora utilizou de pesquisa-ação colaborativa que foi construído em três etapas: 1- Levantamento do conhecimento e de demandas formativas de 48 professores da IFRN sobre o TEA, 2- Curso de capacitação dividido em 02 módulos para 37 professores e 3- Após a aplicação de entrevista e questionários a professores participantes do curso e dos alunos destes professores foram avaliados quais os benefícios e mudanças na prática de ensino destes professores.

A pesquisadora apresenta que os resultados colhidos da pesquisa-ação colaborativa indicaram que a ação proposta favorecia a inclusão social e educacional dos alunos em IES e/ou cursos profissionalizantes.

Na pesquisa realizada por Maria (2019) o objetivo foi analisar, visando o processo ensino-aprendizagem de estudos com TEA no ensino superior, a estruturação dos indicadores para construção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva da inclusão.

Neste caso, valeu-se de pesquisa qualitativa e referencial teórico acerca da inclusão amparado nos autores Mantoan, Sasaki, Stainback e Stainback, Schlunzen e Santos. O estudo teve como análise um estudante com TEA do curso de jogos digitais de universidade particular do interior de São Paulo.

Os indicadores da pesquisa gerados apontam que se faz necessário serem conhecidas pelo docente as características dos estudantes com TEA a fim de que seja construído um Recurso Educacional Aberto (REA) que não traga prejuízos ao desenvolvimento do estudante.

No percorrer da revisão de literatura, dentre os estudos selecionados, também há artigos junto ao Portal de Periódicos CAPES. Desta busca, como já destacado anteriormente, foram selecionados 08 artigos que preenchem os critérios estabelecidos, dos quais, de plano apresentamos 02 trabalhos correlatos com a problemática da presente e na sequência destes os demais achados correlatos considerados para a relevância do desenvolvimento do presente.

Da mesma maneira que os estudos correlatos junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), das 08 pesquisas selecionadas junto ao Portal de Periódicos CAPES, apenas 02 artigos se relacionam com professores, 04 dizem respeito a alunos, sendo que destes 02 não tratam apenas de alunos com TEA

e 03 estão relacionados a aspectos de análise institucional, conforme se observará a seguir.

Conforme apontam os autores Silva et al (2021), em que pese o aluno com TEA esteja na sala de aula, isso não implica, necessariamente, que o mesmo está inserido e ativo nas atividades acadêmicas. Ainda, destacam a importância fundamental de metodologia de ensino adaptada para que se promova a inclusão do aluno com TEA na universidade.

O objeto da pesquisa fora de relatar como se vivenciou a experiências dos professores de um aluno com TEA em uma IES. Os pesquisadores utilizaram de pesquisa qualitativa com a coleta de dados realizada por meio de observação participante, registros em diário e entrevistas semiestruturadas gravadas. Participaram da pesquisa um professor bacharel e dois licenciados.

Já os resultados obtidos na pesquisa indicam que, em primeiro momento, os professores perceberam muitos desafios para lidar com a situação, haja vista que a maioria deles não compreendiam de que forma manejariam a mediação com o aluno. Relatam ainda que, após compreender e respeitar as particularidades do aluno, fato esse que se deu no dia a dia. Também relataram muitas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, entretanto, com a compreensão e respeito às necessidades do aluno, puderam aprender a considerar as estereotípias e os momentos em que o aluno se dispersava com facilidade dentro do ambiente de sala de aula.

Já no estudo de Fischer (2019), buscou-se avaliar, através de análise sistemática de conteúdo, “três práticas pedagógicas (diário reflexivo, diário de bordo e e-journaling ou práticas reflexivas os quais consistem no registro da concepção, da execução e da análise de práticas pedagógicas.) registradas conforme premissas e argumentos práticos no ensino com (Ciências Biológicas) e sem (Psicologia) estudantes autistas” (p. 535).

Para a pesquisadora, a partir da intervenção proposta, os resultados indicaram alcance efetivo da técnica empregada, haja vista que o desempenho do professor em relação as competências e necessidades do aluno com necessidade educacional passavam pela identificação do problema, a construção de reflexões e, conseqüentemente tomada de decisões. Sendo que, segundo a pesquisadora, possibilitaria maior sensibilização dos docentes para superação dos próprios conceitos e limitações, além de favorecer aos próprios estudantes neurotípicos.

O estudo de Almeida et al (2019), apontam que o objetivo foi “conhecer a percepção de professores de uma instituição de nível superior no semiárido paraibano sobre a Educação Inclusiva”, porém, sem a particularidade do enquadre apenas de alunos com TEA, abrangeu-se também para alunos com déficit de aprendizagem.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários a 27 professores do ensino superior que lecionam em diferentes cursos. Os resultados obtidos indicam a necessidade, desde a formação inicial do professor, para a inclusão e atenção à alunos com necessidades educacionais especiais no nível superior. Afirmam ainda que, a capacitação do professor, poderá contribuir para minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos e pelos próprios professores, com reflexo de diminuição na evasão escolar.

Conforme informam Bazon et al (2018), na pesquisa cujo objetivo foi o de analisar a formação e as práticas de professores universitários, inseridos em cursos de licenciatura, no concernente a pressupostos inclusivos, verificou-se que a “formação dos formadores é pouca ou nenhuma no que se refere à inclusão escolar e à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”.

Os pesquisadores se valeram de pesquisa quantitativa dos escritos de González Rey, cujo levantamento de dados compreendeu a utilização de documento de autopreenchimento aplicado a 26 professores que atuam nos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas, Química e Física de duas universidades públicas federais.

Destacaram ainda que, ante as respostas apresentadas, as barreiras atitudinais ficam evidenciadas, e que o problema da inclusão no ensino superior deve percorrer longo percurso para ser solucionado. Além disso, denotou-se a falta de interesse institucional, no âmbito das universidades pesquisadas, para fornecer suporte ao professor e favorecer a inclusão.

No correspondente aos estudos agrupados pela categoria “alunos”, as pesquisas indicam também a mesma realidade vivenciada pelos alunos conforme acima apontado.

Nos estudos de Aguilar et al (2020) objetivou-se compreender as dificuldades e barreiras enfrentadas pelos alunos com TEA no ensino superior, bem como quais recursos utilizados e oferecidos pelas universidades a estes alunos.

Neste caso, a pesquisa foi qualitativa exploratória descritiva em três grupos focais de alunos com TEA matriculados no ensino superior. Os resultados obtidos indicaram que os alunos tiveram dificuldades para receber as obrigatórias adaptações

pedagógicas e didáticas, mesmo contando as universidades com núcleos que deveriam garantir tais ferramentas. Além disso, aponta para a evidência de estigma, ante ao desconhecimento do TEA, pela comunidade acadêmica. Também, o referido estudo pode auferir que, embora o espectro demande intervenções específicas aos alunos participantes da pesquisa, a instituição de ensino superior necessitaria formular estruturas que possibilitem a inclusão, promovendo a equidade.

Por fim, o estudo de Canal (2021), cujo objetivo fora o de verificar o processo de inclusão no ensino superior e o percurso acadêmico dos alunos com TEA. Neste caso, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, cuja coleta de dados se procedeu mediante entrevista semiestruturada com profissionais especializados do Núcleo de Apoio a Educação inclusiva, professores e coordenadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

A pesquisadora concluiu que, embora a existência de algumas práticas para auxiliar o aluno com TEA, ainda há um déficit na formação dos professores para atuar de forma efetiva junto a estes alunos. Também, indicou a pesquisadora a necessidade de se ampliar, por parte da universidade, medidas que deem efetividade as políticas públicas já estabelecidas em favor dos alunos com TEA.

Já os estudos agrupados na categoria “institucional” vão convergir com as outras pesquisas acima demonstradas.

Em relação ao estudo de Sales et al (2020), o objetivo proposto fora o de, através de revisão de literatura, apresentar as discussões pedagógico-científica, como da legislação vigente, sobre o processo de acessibilidade e avaliação ensino-aprendizagem de alunos com TEA no ensino superior. A análise documental e bibliográfica se ateve a três dimensões: direito, acessibilidade e avaliação.

Os pesquisadores auferiram que o Plano de Ensino Individual (PEI) parece ser uma alternativa eficaz para facilitação do processo ensino-aprendizagem de alunos com TEA no ensino superior. Também destacaram que as políticas públicas, até o momento criadas, auxiliam na retirada da invisibilidade destes alunos e garante a possibilidade de acesso deles ao ensino superior. Entretanto, os referidos pesquisadores indicam a necessidade de se promover formação aos professores para compreensão da necessidade de flexibilização curricular e atenção a estes alunos.

Para os estudos de Santos et al (2020) o objetivo foi o de verificar quais ações estabelecidas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) para melhoria no processo

de inclusão de alunos com TEA. Como também, procurou identificar quais medidas já haviam sido realizadas e como elas foram implementadas para estes alunos.

A análise foi realizada mediante pesquisa qualitativa exploratória, com pesquisa documental e utilização de entrevista semiestruturada, além de investigação documental no site do Núcleo de Apoio à inclusão do aluno com necessidade educacional especial (NAPE) da UFBA. As entrevistas foram realizadas com dois estudantes da própria UFBA, a mãe de um dos estudantes e com uma funcionária do núcleo de inclusão (NAPE).

Para os pesquisadores, foi possível identificar que, embora a existência de legislação que garanta o acesso a estes estudantes à universidade, ainda é possível indicar a invisibilidade destes diante da comunidade acadêmica.

Conforme já mencionado, os resultados de pesquisa indicam a dificuldade, como também a necessidade no desenvolvimento de estudos desta natureza, sendo necessário avanços nesse campo de estudo para promoção da produção científica que colabore na construção da compreensão das dimensões que circundam o presente, bem como de medidas efetivas para sua aplicabilidade.

## **2.2 Discussão dos estudos sobre TEA e a percepção dos professores no ensino superior**

Ao apropriar-se dos materiais já produzidos é evidente que se enriquece as próprias concepções do pesquisador, como a pesquisa.

O que se verificou nos estudos pesquisados foi a necessidade de formação dos professores acerca das práticas inclusivas, uma formação que contemple ao professor a possibilidade de conhecimento dos aspectos legais, da compreensão da inclusão como prática para o exercício da docência e possibilidade de mudança social.

Também, os estudos indicaram que a inclusão e práticas inclusivas, ao menos no ensino superior, além de uma realidade ainda distante de ser efetivada com qualidade, representa apenas um constructo acadêmico.

Pode-se averiguar que muito pouco, ou quase nada, é conhecido pelos professores que participaram dos estudos objeto dos materiais encontrados, como também da grande dificuldade destes em compreender as necessidades dos alunos com TEA a fim de proporcionar a completude do processo ensino-aprendizagem

destes e contribuir de forma que possam realmente aprender e conseguir encontrar na universidade equidade de oportunidades.

Ainda, pouco se verificou sobre as medidas institucionais que os gestores das universidades têm desenvolvido para atender o público da educação inclusiva e muito menos para os alunos com TEA.

Não há muitas informações e estudos que também realizem essa crítica necessária, haja vista que o professor universitário inserido nesse contexto está adstrito aos inúmeros obstáculos que se verificam na administração das universidades, especialmente, quando estas são de caráter privado cujo interesse econômico, muitas vezes, sobrepõe às práticas e necessidades educacionais, especialmente quando estas demandam um esforço para adaptações e mudança de um status estabelecido para padrões de normalidades que não acompanham os movimentos da sociedade.

Também os estudos e pesquisas denunciam que, embora existam inúmeros dispositivos legais que garantam a educação inclusiva a esse público, não existe na prática um correspondente à aplicação destes e há, por parte dos professores, um grande desconhecimento sobre essa legislação. Decorre auferir que há uma necessidade urgente de políticas públicas que possam dar aplicabilidade das garantias legais em favor de uma educação inclusiva. E, também, uma alternância na formação do professor a fim de dar efetividade a essas práticas, agasalhados pela legislação vigente.

Os aspectos metodológicos e as coletas de dados, nas pesquisas analisadas, indicaram caminhos muito próximos ao da concepção da presente pesquisa, o que favorecem, ou melhor, reforçam o percurso de realizar-se na forma idealizada com o presente. Também destacam, como já mencionado, a ausência de preparo adequado para o exercício da docência em atenção a alunos com TEA.

A revisão de tais estudos aponta para um ponto comum, qual seja, a inclusão efetivamente praticada nas universidades, bem como a importância do professor apropriar-se dessa prática em sua formação para o exercício da docência no ensino superior. E mais, sugerem ainda os estudos, que essa lacuna pode ser diminuída com a contribuição do psicólogo educacional como agente mediador e facilitador da construção de ponte entre professor e educação inclusiva, professor e a prática inclusiva diretamente ao aluno.

Por fim, o que se verifica é a fundamental importância em proceder com uma análise do processo de formação do professor no correspondente a prática inclusiva. Sendo, atualmente, mais que necessária para um exercício prático em favor da educação e da construção de uma sociedade mais digna e humana.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Geral**

Compreender a percepção de professores do ensino superior acerca da inclusão de alunos autistas.

#### **3.2 Específicos**

- Verificar se e como o professor pensa/sente o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com TEA.
- Identificar se os professores conhecem a legislação sobre a temática.
- Analisar se os professores compreendem suas possibilidades para um trabalho em sala de aula a favor dos alunos com TEA, em termos de conhecimento e pertencimento.

### **4 MÉTODO**

#### **4.1 Delineamento do estudo**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de coleta e tratamento dos dados com finalidade exploratória e descritiva acerca da percepção de professores do ensino superior em relação a inclusão de alunos com TEA.

#### **4.2 Participantes**

A escolha dos participantes foi intencional. Importante mencionar que, durante o período da graduação em psicologia (2019/2023), este autor realizou pesquisa científica cujo objetivo foi verificar o sofrimento psíquico de alunos com TEA no ensino superior de São Paulo. Desta pesquisa, procurou-se localizar onde os alunos com

TEA estavam matriculados, o curso que frequentavam e outros dados. Os resultados obtidos naquela pesquisa, além de evidenciarem o sofrimento psíquico dos alunos com TEA decorrentes do contexto acadêmico e institucional do ensino superior de São Paulo, também possibilitaram verificar em quais cursos e universidades esses estudantes estavam matriculados.

Assim, por esse critério, promoveu-se a escolha dos professores referentes a estes cursos e as universidades para a pesquisa.

Foi realizado contato com as universidades nas quais os alunos com TEA estão matriculados para alcançar a autorização para coleta de dados e entrevistas com professores e coordenadores, obtendo assim a autorização para posterior contato com os professores e coordenador, conforme anexo D.

O contato com os participantes da presente pesquisa foi viabilizado através de convite pessoal e, também, por contato inicial enviado por mensagem de texto de aplicativo de troca de mensagens instantâneas (*whatsapp, telegram e messenger*) e e-mail.

No convite enviado aos participantes, realizou-se uma rápida identificação do pesquisador, um breve esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa e alguns aspectos éticos, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1. Mensagem do convite encaminhado aos participantes.

Olá! Sou aluno do mestrado acadêmico de Psicologia da Educação da PUC/SP e realizo uma pesquisa cujo objetivo é conhecer, verificar e analisar a percepção dos professores do ensino superior acerca da inclusão dos alunos com TEA.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária e você poderá interromper sua participação a qualquer momento.

Será assegurado a todos participantes o sigilo dos dados em cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - 13.709/18.

Caso você deseje participar, responda a mensagem para ter acesso a mais detalhes sobre sua participação na pesquisa, bem como a todos os cuidados éticos tomados para sua proteção e contato dos pesquisadores para esclarecimento de eventuais dúvidas.

**Sua participação é importante e, antecipadamente, somo gratos por sua colaboração!**

**Gustavo Cesar Gandolfi**

(pesquisador e aluno – Mestrado em Psicologia da Educação – PUC/SP)

Fonte: elaboração própria.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado para assinatura digital mediante certificação de programa de assinatura eletrônica, assim como o termo de consentimento para gravação e utilização de voz (anexos B e C).

Por fim, trata-se de uma amostra de conveniência, em que os participantes foram intencionalmente selecionados conforme trabalho de conclusão de curso de graduação de psicologia. Os participantes convidados foram 03 professores do ensino superior privado do curso de psicologia e pedagogia, que lecionam para alunos com diagnóstico de TEA; 01 coordenador de docentes do curso de Psicologia de universidade privada. Também, foram convidados 02 professores do ensino superior público nas áreas de Humanas e Biológicas e que lecionam para alunos com diagnóstico de TEA.

#### **4.3 Procedimentos de produção de dados**

Como recurso metodológico utilizou-se a análise documental relativa à legislação vigente acerca da educação inclusiva. Nesse aspecto, importante ressaltar que a análise documental é considerada um procedimento de pesquisa com características específicas e finalidades de investigação próprias. Além disso, pode ser utilizada como uma técnica complementar, ajudando a validar e aprofundar dados obtidos por meio de outros métodos, como entrevistas, questionários e observação.

Conforme Lakatos e Marconi (2003), há dois tipos de documentos: o grupo de documentos escritos e o grupo dos iconográficos. Os escritos são os documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, documentos parlamentares e outros.

A análise da legislação auxiliou na compreensão do fenômeno estudado e favoreceu a construção de categoria específica da pesquisa, possibilitando ainda relacionar o conhecimento dos professores sobre o tema, bem como a distância entre os dispositivos legais analisados e a realidade para professores, alunos e instituição.

Foi realizada entrevista semiestruturada, elaborada pelo autor e organizada em duas partes essenciais com finalidades distintas. A primeira parte apresentou dados de caracterização dos professores participantes da pesquisa, tais como: idade, sexo, curso que leciona, ano de ingresso na docência, trajetória academia (graduação, pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* – tema da dissertação ou da tese, especialização curso realizado). A segunda parte para análise qualitativa da

percepção dos participantes acerca da inclusão para alunos com TEA, conforme estruturado no anexo A.

A escolha da entrevista deu-se em razão das possibilidades de o pesquisador conseguir explorar a interação com o participante e, também, os dados da pesquisa. Em relação a entrevista semiestruturada é importante considerar sua melhor adequação para a presente pesquisa, haja vista que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 40).

Assim, diante do já ensinado por Lüdke e André (2020, p. 42), a construção desta entrevista, flexível e que serve de bússola para o diálogo, contém “certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento”.

Desta forma, a matriz para elaboração da entrevista, funda-se com objetivo de avaliar de forma qualitativa a percepção do professor acerca da inclusão, sua relação com o aluno autista e suas dificuldades com a prática docente junto a esses alunos, bem como que expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas, que se conectam aos objetivos formulados na presente.

A compreensão da percepção dos professores a partir da entrevista considerará a percepção subjetiva dos participantes nos seguintes aspectos: inclusão, formação profissional, práticas e aspectos legais.

#### **4.4 Procedimento de análise dos dados**

As perguntas da entrevista foram tratadas de forma qualitativa através da análise de conteúdo temática de Bardin (2011). Dessa forma, as respostas lidas sucessivas vezes, proporcionando maior familiaridade e intimidade com o material de análise. A partir desse processo, a categorização temática começou a ser construída, sendo constantemente aperfeiçoada dentro de um movimento cíclico de afastamento e aproximação do *corpus* (respostas dos participantes). Assim, a elaboração das categorias, embora as dimensões da entrevista semiestruturada, surgiu *a posteriori*. Finalizado o processo de categorização, a comunicação dos resultados ocorreu através da produção, para cada categoria, de um texto descritivo e compreensivo que

expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas.

#### **4.5 Procedimentos éticos**

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 80634724.8.0000.5482). Os dados obtidos foram tratados de forma sigilosa e com cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - 13.709/18. Foi encaminhado termo de Consentimento Institucional às universidades em que os participantes possuem vínculos. Também encaminhado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes nos termos das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, em conformidade com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, a partir do qual foi disponibilizado o questionário para preenchimento pelo participante, como também Termo de Consentimento de Uso de Voz.

A participação da pesquisa se deu de forma voluntária, livre e não coercitiva. Os participantes informados dos objetivos e abrangência da pesquisa, como também da possibilidade de procederem com a retirada de seu consentimento a qualquer tempo da pesquisa, sem que isso implique em qualquer penalidade ou prejuízo, nos moldes do preconizado, lido e cientificado aos participantes no TCLE. Foi utilizada a gravação de áudio dos participantes para melhor aproveitamento da entrevista.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

(...) Se todos os alunos forem auxiliados a utilizar integralmente toda sua potencialidade intelectual, teremos maiores probabilidades de sobreviver como democracia numa época de enorme complexidade tecnológica e social. (BRUNER, 1968, p. 9)

A reflexão de Bruner nos leva a considerar a educação como um pilar essencial para a manutenção e o fortalecimento da democracia, especialmente em tempos de crescente complexidade tecnológica e social. Quando todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais, estamos investindo não apenas no futuro individual de cada estudante, mas também no futuro coletivo de nossa sociedade. Para que essa visão se torne realidade, é fundamental que o sistema educacional adote práticas pedagógicas que sejam capazes de atender

às necessidades diversificadas dos alunos. Isso implica em formar professores preparados para reconhecer e estimular as diferentes formas de inteligência e criatividade presentes em sala de aula, além de promover ambientes de aprendizagem flexíveis e adaptáveis, permitindo que cada estudante se envolva de maneira significativa com o conteúdo e desenvolva suas habilidades de maneira completa.

Essa perspectiva relembra que a educação é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Quando todos os alunos são capacitados a utilizar integralmente suas potencialidades, estamos criando cidadãos críticos e conscientes, capazes de participar ativamente na vida democrática. Esse processo educativo deve ir além do simples repasse de conhecimentos técnicos, englobando também a formação de valores éticos e sociais que sustentem a convivência democrática em uma era de grandes desafios e transformações.

No percurso da pesquisa foram realizadas, além da entrevista piloto, 06 (seis) entrevistas entre professores do ensino superior público e privado, que lecionam nos cursos de psicologia, pedagogia e farmácia. Os nomes dos participantes foram substituídos por letras do alfabeto para preservar o sigilo, bem como foi suprimido o nome da instituição a que estão vinculados a fim de que não ocorra qualquer constrangimento dos entrevistados junto as instituições.

Das entrevistas, há o relato de uma coordenadora de curso de psicologia de instituição de ensino superior privado, que cumula as funções docente e coordenadora do curso. E, uma outra docente de instituição pública de ensino superior que exerce a prática docente para os cursos de graduação, pós-graduação e coordena núcleo de acessibilidade da instituição que está vinculada.

Os entrevistados, em quase sua totalidade, são docentes universitários com, ao menos, 10 anos de exercício. Apenas uma docente entrevistada possui tempo de exercício docente inferior a 10 anos.

Em sua maioria, a formação inicial dos entrevistados é em psicologia, sendo um docente cuja formação inicial é em biologia e hoje está vinculado ao curso de farmácia em universidade pública, como pesquisador e professor titular há mais de 08 anos na mesma instituição pública de ensino superior.

Todos os participantes da pesquisa foram orientados quanto a sua participação, esclarecidos em relação as questões éticas e aderiram à pesquisa com a formalização por assinatura eletrônica de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como recurso tecnológico para o registro dos dados utilizou-se de ferramenta de transcrição online Transkriptor<sup>9</sup>, além de gravação de áudio das entrevistas realizadas.

Após a transcrição e correção das mesmas, foi enviado a cada participante sua entrevista, ofertando-lhes a oportunidade de alterar alguma informação ou fala, sendo que todos os participantes ratificaram as suas falas, sem qualquer alteração.

Com as entrevistas finalizadas e submetidas a orientação, os dados foram analisados na perspectiva de buscar compreender as percepções dos professores em relação a inclusão, sua vivência e sentimentos decorrentes da vida acadêmica de alunos com TEA e, a partir desta análise, a possibilidade de categorizá-los em possíveis indicativos. As respostas, lidas sucessivamente, permitiram identificar padrões e agrupar as respostas em quatro categorias, a saber: experiências de pessoas com deficiência na trajetória pessoal dos participantes, evolução legislativa, práticas inclusivas e a formação dos professores.

No entanto, esta análise permitiu verificar que as 03(três) últimas gravitam em torno da primeira dimensão específica: as experiências de pessoas com deficiência na trajetória pessoal dos participantes.

Essa dimensão exerce atração em relação as categorias e as influencia, positiva ou negativamente no percurso da trajetória acadêmica e profissional dos participantes. Por essa razão, iniciamos as discussões deste ponto de partida.

Importante, por fim, destacar que a matriz de entrevista semiestruturada utilizada para as entrevistas possibilitou e facilitou que a dimensão pessoal surgisse no contexto da entrevista, bem como auxiliou para que os próprios participantes, através de seus relatos de experiências pessoais, identificassem a sua marca em todo o percurso de suas formações e práticas docente.

### **5.1. As experiências de pessoas com deficiência na trajetória pessoal dos participantes**

Como aprendemos com Josso sobre a importância da alteridade na formação docente (2020, p. 45):

Dans le champ de l'éducation et de la formation, la construction d'un regard renouvelé sur soi grâce à des pratiques en altérité a été et continue d'être une

---

<sup>9</sup> <https://transkriptor.com/pt-br/>

approche décisive par la mise en évidence de l'épistémologie des personnes-sujets afin que leur parcours formatif puisse s'effectuer en pleine conscience de leur choix et des enjeux ou défis pour elles au présent et pour leur avenir.<sup>10</sup> (2020, p. 45)

A retomada de consciência dos participantes sobre as experiências de vida junto a pessoas com deficiência e a visita às suas trajetórias, permitem dialogar com a fala de Josso (2020, p. 45).

Os entrevistados relatam, em um momento ou outro de suas experiências pessoais, o contato de pessoas com deficiência e o impacto em suas vidas

Nesse tópico destacamos 3 entrevistas nas quais verifica-se o impacto desse contato. O participante A inicia sua fala destacando sua trajetória acadêmica, inclusive ressaltando suas conquistas em pesquisa científica e prêmios recebidos. Quando, logo após esse primeiro contato, o participante é convidado a recordar se em sua experiência pessoal teve alguma vivência com pessoas com deficiência, a armadura do pesquisador e professor titular de universidade pública desmonta, as lágrimas veem ao encontro do nosso olhar e a entrevista ganha nova dimensão.

A primeira experiência relatada é junto a seu melhor amigo de infância, uma criança com paralisia cerebral, que o participante dizia “não enxergar” a deficiência, ainda que fisicamente visível, não era percebido pelo participante, mas verbalizado pelos pais.

Logo em seguida, a experiência pessoal começa a ficar mais envolvente quando o participante traz a sua relação com a Tia (irmã gêmea de sua mãe) que nasceu com paralisia cerebral, mencionando sobre os cuidados de uma vida toda realizada pela família e, posteriormente, sua mãe, até o falecimento desta tia.

Porém, todo o aspecto emocional do participante se avoluma quando ele visita a experiência escolar compartilhada com colega da escola. Nesse momento da entrevista, A se posiciona de forma desconfortável e começa a relatar do que lhe vinha à mente, uma menina de cabelos compridos e sozinha.

Assim, o participante A descreve sua experiência mais significativa:

“É na terceira série, eu estava na segunda série. 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 as pessoas, elas sabiam que aquela menina, especificamente, tinha

---

<sup>10</sup> Tradução livre: No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado sobre si a partir das práticas na alteridade foi e continua sendo uma abordagem decisiva ao evidenciar a epistemologia das pessoas, consciência de sua escolha e dos problemas ou desafios para eles no presente e para o futuro.

alguma coisa, né? Então, assim, eu não lembro das pessoas fazerem algo sobre aquela situação, óbvio que né, uma outra pessoa acabava fazendo, mas de uma forma geral.

Mas a gente tinha, aquela pessoa ali, que mostrava pra gente que existia universo, que era bem diferente do nosso, né?”

Nesse momento de fala, o entrevistado descreve o quanto essa experiência trouxe significado:

“Isso para mim, particularmente, é uma palavra em inglês, mas é uma awareness, não é. É uma consciência sobre a existência, né? De 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)

E, o participante A, finaliza essa recordação, embargado pela emoção:

“Isso traz essa consciência. Ora, a gente tem essa diversidade. Isso acho que acaba fazendo com que a gente crie um olhar desde criança pra isso, né? É por isso que é muito importante que a gente tenha a inclusão, né? Em todas as escolas e em todos os níveis possíveis”. (Participante A)

Já a professora P, também coordenadora do curso de psicologia da universidade privada, relata que sua experiência pessoal mais marcante e que a motivou a direcionar parte de seus estudos e dedicação à educação especial foi em sua formação inicial. Ela relata como a experiência pessoal junto a pessoas com deficiência implicou de forma significativa:

“Quando eu terminei a graduação, eu entrei num aprimoramento na área de psicologia hospitalar, mas eu não concluí esse aprimoramento. Eu fiquei um ano e que foi no hospital. Lauro, aliás, perdão, o hospital não. Agora ele se chama instituto Lauro de Sousa Lima, em Bauru, também. É justamente porque nesse aprimoramento que eu fiz no instituto Lauro de Sousa Lima, eu atendia especialmente pessoas que tinham sofrido amputações ou lesões significativas que provocavam deficiências, em função da hanseníase e a minha maior observação durante a minha prática dentro do hospital era que algumas pessoas, sabendo da perda de sensibilidade, ainda assim não realizavam autos cuidados que poderiam prevenir essas deficiências... Então a minha pergunta de pesquisa era justamente assim, o que leva essas pessoas, mesmo sabendo da necessidade de autocuidado não realizarem. O título da minha pesquisa foi fatores subjacentes ao autocuidado de pessoas portadoras de hanseníase. Enfim, está bastante relacionado à educação especial, no sentido de estar dentro da linha de prevenção de deficiência”. (Participante P)

Já a participante G relata o quanto a sua experiência pessoal, embora traumática, a auxiliou em sua prática docente e clínica:

“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? As habilidades sociais dele eram assim, de certo modo comprometidas. E eu comecei a olhar, aquilo é em primeiro era uma inteligência admirável, que me saltava os olhos e que a gente, todo mundo do laboratório, falava meu Deus, a gente quer ser ele, porque ele vai é deslanchar, ele vai passar em qualquer concurso que quiser. Mas eu sentia que muitas vezes ele não conseguia ir para frente, pela falta realmente de habilidades sociais. E aí foi bem complicado. Eu tentei criar um vínculo assim com ele. Ele criava, mas ele era muito concreto. E ele falava

algumas coisas muito diretas, que muitas vezes isso gerava um desconforto em todos do grupo. Entrou a pandemia. E acho que ele ficou muito com hiper foco 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. A orientadora também, de certo modo, não continuou com a orientação de doutorado dele. E acabou que está trabalhando com outra coisa e ele tem um superpotencial, está se cuidando, está se tratando. Mas eu senti muito essa questão de um trabalho ali no laboratório. Trabalhava com modelo animal e, você sabe, quando é um laboratório assim, principalmente o que a gente precisa é colocar a mão na massa. Tem que ter uma parceria. A gente não pode só olhar para o nosso, e tem que ter essa colaboração. E ele tinha muita dificuldade em lidar com tudo isto. É extremamente inteligente, extremamente fora da curva. Ele aprendeu inglês sozinho. E aí eu comecei a pensar muito, né? Eu faço avaliação. É neuro-psicológico. E eu comecei a pensar muito, é o quanto a inteligência, e na época eu fiquei interessadíssima nisso, porque a gente trabalhava com empatia pela dor, né? E aí a empatia, estava muito ali, presente nas nossas discussões de artigos, enfim, das nossas dissertações, das teses produzidas pelo laboratório. E eu pensei muito, como é, como a inteligência, tem que ser sim, um fator considerado, mas não adianta a gente ter as cognições em termos de memória, linguagem bem desenvolvida, se a gente não tem uma cognição social bem desenvolvida. Uma coisa depende da outra, principalmente, eu acho porque somos seres sociais. E aí eu pensei, poxa, no laboratório isso era muito importante, essa habilidade, e acho que em qualquer contexto, não é. E enfim? E aí eu tive essa experiência no meu mestrado, foi uma experiência trágica para mim assim, foi muito impactante, pela carta que a gente recebeu, todo mundo, todo mundo do laboratório recebeu essa carta de madrugada, foi, enfim, assustador". (Participante G)

De forma direta com familiares e colega ou indireta, todos os participantes relataram suas experiências como sendo de grande significado para suas vidas e, todos, ao voltarem suas histórias de vida trazem essas passagens como características em suas atuais ocupações práticas, seja na docência, na clínica, na coordenação ou na administração de núcleos de acessibilidade.

Suas vivências pretéritas influenciam significativamente o presente e como pensam o futuro, principalmente diante dos desafios da docência para os alunos com deficiência, cujo número é crescente em nossas universidades.

Ter contato com as experiências de pessoas com deficiência em suas vidas implica em como olham para a prática docente. Essa característica demonstra o quão fundamental se faz a convivência sem barreiras e sem distância entre os seres humanos, o quanto compartilhar com a diversidade e a pluralidade do ser humano é significativo na construção da sociedade.

A oportunidade de compartilhar as vivências dos participantes nas entrevistas, colher seus olhares e o movimento que cada situação relatada provocou a estes, nos permitiu constatar como a influência das experiências pessoais foi fundamental na forma como cada um deles vivencia suas práticas no ambiente de sala de aula.

Nesse aspecto ainda vale a pena destacar o pensamento de Josso, de como olhar para as próprias histórias possibilita vivenciar a autoconsciência (2020, p. 48):

Résumons-nous sur cette fonctionnalité spécifique en soulignant simplement l'importance que les formateurs/trices et les enseignant/es acquièrent une authentique expertise en récit de vie et de formation que s'ils en ont fait l'expérience en vrai grandeur et en altérité. Une pratique de récit, quel qu'en soit la forme, offrant une possibilité d'expérience de prise conscience sur soi, sur nos alter ego et nos responsabilités de terrien/nés engagées dans ce qui est déjà là et le proche avenir.<sup>11</sup> (2020, p. 48)

## 5.2 A evolução legislativa como subsídio para uma proposta inclusiva

As escolas não são tábula rasa, não são lousa vazia na qual se pode escrever qualquer prescrição com a certeza de vê-la realizada. Nas escolas, a vontade estatal bate de frente com outras vontades. A intenção das reformas e projetos geralmente é uma; sua realidade é bem outra, pois elas caem em "terreno institucional" que, apesar das especificidades de cada uma das escolas, é comum a quase todas. (PATTO, 2005, p. 19)

A fala de Patto (2005, p. 19) adverte que as escolas não são espaços neutros e passivos onde qualquer política ou reforma pode ser implantada facilmente. Dentro do ambiente escolar, há uma confluência de diferentes interesses e dinâmicas que podem resistir ou transformar a intenção inicial das propostas governamentais. Embora as reformas educacionais venham com objetivos claros, sua implementação muitas vezes enfrenta desafios e adaptações inesperadas devido à complexidade do "terreno institucional" das escolas. Esse contexto institucional, apesar de suas variações entre diferentes escolas, apresenta características comuns que influenciam como essas mudanças são efetivamente percebidas e aplicadas.

Nesse sentido, é oportuno apresentar a evolução legislativa que escuda a atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais, nestes incluídos os alunos com TEA, bem como as mudanças histórico-legais para a educação em relação a tais alunos, que afetam aos professores, as instituições e toda educação como espírito democrático norteador do processo de ensino e de aprendizagem.

Evidente que essa evolução passa por momentos históricos da humanidade, descobertas da ciência entre outros, que vão impulsionar ou pressionar a mudança.

---

<sup>11</sup> Tradução livre: "Vamos resumir esta particularidade simplesmente enfatizando a importância dos formadores e professores. Eles adquirem uma experiência autêntica na história da vida e da formação somente se a experimentaram em verdadeira grandeza e alteridade. Uma prática de contar histórias, seja qual for a forma, oferecendo a possibilidade de vivenciar a autoconsciência, nossos alter egos e nossas responsabilidades como terráqueos engajados no que já existe e no futuro próximo.

Assim, o mundo pós 2ª guerra mundial trouxe a todas as nações profundas reflexões acerca da compreensão etimológica da palavra humanidade e, especialmente, como não se poderia perder de vista, a sua manifesta expressão. Tais concertos foram regidos por uma necessidade muito superior de não mais repetir-se atrocidades de todos os gêneros, e mais, de a partir deste marco histórico cruel, promover ações e práticas que pudessem entregar a todos um sentimento que deveria servir de pano de fundo: a dignidade da pessoa humana.

Decorre daí que, em 1948, foi proclamada e adotada a Declaração Universal dos Direitos humanos que, dentre outros, traz em sua disposição:

[...]Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum. (...)Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla.

Seria ingenuidade acreditar que o simples fato de determinado país ter adotado (signatário) a referida declaração implicaria na efetividade de seu cumprimento. No entanto, aqueles países que, como o Brasil, compõem os signatários com a referida Declaração deveriam perseguir as metas ali traçadas, a fim de construir aquela sociedade almejada. E, também, caberia, colaborar na construção de uma humanidade em que todos pudessem ter a dignidade da pessoa humana como princípio fundamental.

Dentre outros temas apontados, relevantes ao desenvolvimento da plenitude de uma humanidade mais fraterna, justa e igualitária pela referida Declaração Universal, a educação, ou melhor, o direito a educação foi objeto de cuidado especial, conforme verificamos pelo art. 26 da referida declaração, vejamos:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Assim, a educação passou a compor o quadro dos direitos fundamentais de todos os seres humanos. Evidente que, as atrocidades e desumanidades da 2ª guerra mundial trouxeram à Europa a atenção a estes temas que, anteriormente, escapavam de suas metas organizadoras da cidadania e humanidade.

Importante destacar que em nossa esfera nacional, em 1930 – um país com raízes escravocratas, ruralista e já muito desigual, a educação estava relegada aos interesses estritamente econômicos. É em 1930 que se dá criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde no Brasil. Destaca-se que, antes deste ponto já havíamos sofrido inúmeras reformas educacionais, destacando: Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927; a de Fernando Azevedo, no então Distrito Federal, em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, também em 1928.

E, sobre esse período, como ensina Ribeiro (1993), é importante dizer que os modelos desta escola vigente à época respondia a uma "aliança" entre os modelos educacional e econômico-político. Era o liberal pragmatismo da Escola Nova influenciando estas reformas pedagógicas. No ano seguinte (1931) cria-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), como órgão de assessoramento ao Ministério da Educação, tendo por finalidade colaborar na formulação de política nacional da educação. E, ainda nesse período, contamos com o advento da Constituição de 1934, primeira definição constitucional de que a educação é direito de todos, com a ressalva de que o ensino gratuito somente seria fornecido nos conhecidos primários.

Entretanto, verifica-se que a pauta da educação está aliada ao modelo econômico, sem que contemplasse os ajustes necessários das instituições às funções culturais, econômicas e sociais que transformam a sociedade.

Nesse íterim, é imperioso que traga ao contexto a busca pela democratização da educação, em se pensando no ideal de uma sociedade democrática, destacando o “Manifesto dos pioneiros” de 1932 como um referencial político e histórico desse período e que provoca contemporâneas reflexões, a saber:

[...]a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico"(...). A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim

de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo.

Em que pese aquelas mudanças, a primeira legislação educacional (LDB<sup>12</sup>) tem seu marco em 1961 (4.024/61). Em seguida, 10 anos após, tivemos já em período de ruptura com os direitos fundamentais, novo texto da LDB<sup>13</sup> (5.692/71), que instituiu a obrigatoriedade do ensino técnico e profissional durante o ensino médio.

Importante consignar que apenas em 1971 a educação passou a ser obrigatória dos 07 aos 14 anos. Entretanto, verifica-se ainda, nesse cenário, um pensamento estritamente mercantilista e distante da preocupação com a educação. Nota-se que as crianças menores de 07 anos estão entregues à sorte, sem qualquer preocupação com seu desenvolvimento e processo de ensino e de aprendizagem, nesse período. Aliás, esse fato somente vai se alterar tardiamente com um dos avanços mais significativos sobre a educação em nosso país.

Tivemos uma outra edição da LDB<sup>14</sup> no ano de 1982 (7.044/82) cujo destaque poderíamos citar a retirada da obrigatoriedade da educação profissional no ensino médio, que será renovado na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, os movimentos sociais estavam em marcha para mudança, o país reclamava por liberdade, por cidadania.

Nosso país enfrentava um dos momentos mais obscuros de sua história. A brutalidade e o autoritarismo foram postos como modelo. Os professores são perseguidos, a liberdade de ensinar é cerceada. A ditadura sangra a educação e os direitos fundamentais de toda a nação brasileira, e, nesse contexto sombrio, muitos ergueram-se para manter viva a esperança.

E assim, após muitas mortes, desaparecimentos, exílios, lutas, suor e sangue daqueles que abriram um novo caminho de mudanças, é promulgada nossa Constituição Federal. A Carta Magna do povo, que traz como um dos princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana, conforme aponta o art. 1º, inciso III.

Além disso, nossa Carta Maior avança no olhar sobre a educação e a apresenta como uma garantia fundamental a todos os brasileiros, conforme se verifica pelos art. 205º e segs., a saber:

---

<sup>12</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação

<sup>13</sup> Idem 6

<sup>14</sup> Idem 6

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;.

E, a Constituição, dá atenção especial às pessoas com necessidades especiais, nesse sentido é o determinado no art. 208, inciso III, segue:

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

E, embora pareça localizada em um plano distante da realidade social de um país intercontinental, nossa Constituição traz em seu bojo o direito à educação como um dever do Estado. Fecunda a liberdade do ensino, do aprendizado, da divulgação do pensamento, a gratuidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática do ensino público e a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular.

Esse é um marco fundamental pois, a partir de nossa Constituição, o estado está obrigado à promoção de uma educação inclusiva, e, mais importante ainda, retira da invisibilidade das instituições de ensino, garantindo que o primeiro acesso à educação como princípio da dignidade da pessoa humana também fosse distribuído às pessoas com deficiência, nestas inclusas as pessoas autistas, como vai inclusive continuar a dispor sobre o tema a Constituição Federal no art. 227, inciso II, a saber:

Art. 227 (...) inciso II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Evidente que está em nossa Constituição o início embrionário de grandes e necessários avanços à educação. O cuidado da gestação dos direitos e destas garantias é entregue ao povo, a seus eleitos e à jovem democracia brasileira daquela época.

Já impulsionada por nossa Carta Maior, temos o advento da Lei n.º 7853/89<sup>15</sup>, que dentre outros temas passa a dispor que:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;.

Nesse diapasão, a educação ascende. Os processos transformadores e de adaptações vão expondo as fragilidades da educação, as diferenças sociais demonstram os cuidados necessários para o crescimento saudável, políticas públicas passam a serem pensadas e novas formas de aplicação dos saberes são trazidas para auxiliar no desenvolvimento do ser chamado educação. É preciso auxiliar no crescimento saudável, promover novas possibilidades para que esse desenvolvimento se opere de forma efetiva.

Outro marco legislativo que o Brasil é signatário, e que merece destaque no que corresponde à educação especial, é a Declaração de Salamanca (1994). Como defensor dos princípios da Declaração de Salamanca, o país enfrenta a responsabilidade de garantir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa tarefa árdua se soma ao desafio de reformar as escolas públicas

---

<sup>15</sup> Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

brasileiras, que há muito tempo têm sido marcadas por um sistema seletivo e altos índices de fracasso escolar, destacando o seguinte:

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (1994, p.5)

A declaração referida apresenta a necessidade de mudança de um sistema integrativo para inclusão. Não mais uma integração, mas de fato uma proposta que promova a dignidade aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro destaque de fundamental importância aos alunos com necessidades especiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A nova LDB<sup>16</sup> (9.394/96), inspirada pelos princípios da Constituição, estabelece claramente os fundamentos essenciais da educação, define e regulariza as diretrizes do sistema educacional, delineando de forma explícita os direitos e deveres no âmbito educacional. Além disso, a LDB aborda com atenção especial as necessidades dos alunos com deficiências, nesse sentido:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do

---

<sup>16</sup> Idem 6.

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A nova LDB animada pelo espírito constitucional e demais dispositivos legais e que já foram acima apresentados, destacam a importância da educação como um direito garantido tanto pela família quanto pelo Estado, visando o desenvolvimento integral do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além disso, enfatizam os princípios fundamentais que devem guiar o ensino, como a igualdade de condições, a liberdade de aprender e ensinar, o respeito à liberdade e à tolerância.

A partir dessas bases, traz a necessidade de promover uma educação inclusiva e especializada para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O texto ainda inclui a importância da oferta de um atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a disponibilidade de serviços de apoio especializado para atender às necessidades específicas desses educandos.

A legislação também ressalta a importância de adaptações curriculares, métodos e recursos educativos específicos para atender às peculiaridades dos estudantes com deficiência. Além disso, a possibilidade de terminalidade específica para aqueles que não puderem alcançar o nível exigido para a conclusão do ensino

fundamental, bem como a aceleração para os superdotados, reforçam a necessidade de oferecer um ensino adequado a cada aluno, considerando suas características individuais.

A presença de professores com especialização adequada para o atendimento especializado, bem como a capacitação dos docentes do ensino regular para a integração desses alunos nas classes comuns, também é destacada como um elemento fundamental para a inclusão e a garantia de uma educação de qualidade.

Há, no texto da LDB, fundamentação sólida para a promoção da inclusão e educação especializada, buscando assegurar que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades e acesso aos benefícios da educação e da sociedade. A implementação dessas diretrizes é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Após a LDB, como normativa que visa dar complemento, temos o decreto 3298/99<sup>17</sup>, que em seu art. 27, dispõe:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º. As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º. O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência.

Há que se destacar outro avanço importante na história da educação, como medida para tentar diminuir as barreiras econômicas sociais de nosso país em relação à educação e aos jovens, a emenda constitucional n.º 59 que retira as crianças menores de 07 anos do esquecimento e torna obrigatório e gratuito o ensino a crianças dos 04 aos 17 anos. Além disso, a referida emenda apresenta como obrigatoriedade do atendimento com material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde a esses estudantes. Também, apresenta a necessidade de se assegurar a obrigatoriedade da universalização do ensino.

Também importante considerar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), que renova o compromisso da promoção de educação para todos,

---

<sup>17</sup> Regulamenta a Lei 7.853/89 (apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

reiterando que esse processo não pode se distanciar dos direitos humanos. O PNEHDH<sup>18</sup> representa mais um esforço no cuidado com o desenvolvimento da educação.

Ainda, destacamos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)<sup>19</sup>, que em seu artigo 24 dispõe:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
  - a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
  - c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
  - d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
  - e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Os avanços legislativos relacionados às pessoas com deficiência e educação se aprimoram para possibilitar caminhos aos alunos. Além das legislações acima, importante apresentar outros 04 dispositivos legais que contribuem significativamente para educação e as pessoas com deficiência, inclusos as pessoas com TEA. A Lei n.º 12.764/2012<sup>20</sup> vai instituir Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Dentre os avanços apresentados, a referida lei impõe:

- Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
- § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

<sup>18</sup> Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

<sup>19</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)

<sup>20</sup> Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

A Lei n.º 13.146/2015<sup>21</sup>, atendendo as reivindicações sociais, traz o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dentre outros aspectos, avança em relação a algumas garantias às pessoas com deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

<sup>21</sup> Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

A legislação citada enfatiza a educação como um direito inalienável das pessoas com deficiência, ressaltando a necessidade de um sistema educacional

inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida, buscando desenvolver plenamente suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características individuais.

O Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade têm o dever de garantir uma educação de qualidade, livre de qualquer forma de violência, negligência e discriminação. A promoção da inclusão plena requer a implementação de projetos pedagógicos especializados, recursos de acessibilidade, formação adequada de professores e profissionais de apoio, além de medidas que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas instituições em todos os níveis de ensino. A garantia de acessibilidade nas instalações e atividades educacionais, bem como o atendimento individualizado e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, são fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária para todos.

Em consonância, os processos seletivos para ingresso e permanência em cursos de ensino superior e educação profissional e tecnológica devem ser adaptados para garantir o atendimento preferencial às pessoas com deficiência e a disponibilização de recursos de acessibilidade conforme suas necessidades específicas. A dilação de tempo e critérios de avaliação adequados também são medidas necessárias para reconhecer a singularidade linguística desses estudantes. A educação inclusiva requer o engajamento da sociedade, das instituições educacionais e do poder público, garantindo que todos tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade, promovendo a autonomia e participação ativa na vida social. A inclusão plena dos estudantes com deficiência é uma tarefa contínua, que exige o aprimoramento constante de métodos pedagógicos, recursos de tecnologia assistiva e a valorização do talento, criatividade e habilidades individuais.

Contudo, em que pese o significativo avanço legal que essa legislação traz, é importante o apontamento realizado por Freitas (2023, p. 11):

A Lei n. 13.146 (2015), que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, referida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, de importância inquestionável, por óbvio menciona dezenas de vezes a palavra inclusão. Mas não pareceu necessário às inúmeras autoridades que participaram da sua tramitação explicitar a priori o sentido com o qual a palavra emergia na razão de ser daquela Lei, daquele Estatuto. No preâmbulo dessa Lei, a deficiência é apresentada não mais como atributo pessoal, nem como condição estática e exclusivamente biológica. O pressuposto indicado no documento é o de que deficiências resultam da interação entre limitações individuais e barreiras. Deficiência “passa a ser o resultado da falta de

acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um” (p. 12, preâmbulo). O texto destaca que sua grande “inovação” está nesse deslocamento interpretativo, reconhecendo a deficiência relacionada “ao meio”, e esse meio conjugado aos impedimentos pessoais. Mas é surpreendente constatar que um texto elaborado para balizar a inclusão tenha um título específico para acessibilidade (o Título III) e não tenha um específico para a inclusão.

Por fim, as duas últimas legislações que vão assistir as pessoas com deficiência no correspondente a educação inclusiva. A primeira, corresponde a resolução n.º 4<sup>22</sup> de 2009 do Conselho Nacional de Educação que assim determina:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

(...)

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

E, especificamente aos alunos com TEA, a Nota Técnica n.º 24/2013<sup>23</sup> do Ministério da Educação (NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE), que garante:

[...]Para a realização do direito das pessoas com deficiência à educação, o art. 24 da CDPD (ONU/2006) estabelece que estas não devem ser excluídas do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência, mas terem acesso a uma educação inclusiva, em igualdade de condições com as demais pessoas, na comunidade em que vivem e terem garantidas as adaptações razoáveis de acordo com suas necessidades individuais, no contexto do ensino regular, efetivando-se, assim, medidas de apoio em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (...) As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular e garantir o

<sup>22</sup> Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

<sup>23</sup> Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.

atendimento às necessidades educacionais específicas. O custo desse atendimento integrará a planilha de custos da instituição de ensino, não cabendo o repasse de despesas decorrentes da educação especial à família do estudante ou inserção de cláusula contratual que exima a instituição, em qualquer nível de ensino, dessa obrigação. (...) Considerando que a recusa de matrícula e o não atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, fere o dispositivo constitucional que assegura o direito à inclusão escolar, recomenda-se que tal fato seja comunicado ao Ministério Público, bem como ao Conselho de Educação, no âmbito municipal, estadual ou federal, responsável pela autorização de funcionamento da respectiva instituição de ensino, pública ou privada, a fim de que se proceda à instrução de processo de adequação ou de descredenciamento da instituição de ensino, bem como aplicação das penalidades previstas no art. 7º da Lei nº 12.764 ao gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula do estudante com transtorno do espectro autista”.

Como visto embora o expressivo avanço legislativo, como a citada fala de Patto (2005), entre o aspecto legal e o efetivamente aplicado há um abismo. No ensino superior esta realidade ganha nova dimensão, o fracasso escolar e as desigualdades tão presentes na sociedade e na educação brasileira passam a serem, gradativamente, expostos de forma mais transparente.

Essa realidade sobre a dificuldade de implementações legais à prática fica evidente com os depoimentos, especialmente pela própria falta de conhecimento de tais legislações pelos docentes entrevistados.

Os dados das entrevistas esclarecem que em suas formações iniciais e complementares muito pouco ou quase nada é oferecido aos docentes sobre as questões legais. A participante D destaca que:

Veio crescendo essa necessidade, esse interesse, e, eu diria para você, principalmente depois da pandemia que eu acho que a gente começou. Acho que a pandemia é só como marco, assim dos últimos 2 anos, né? No último ano, 2 anos, aí que a gente começou a discutir essas questões em salas de aula e começou a ver cada vez mais a necessidade. E, eu tenho a impressão e pode ser só uma questão de reconhecimento, né? Eu diria assim, Ah, muita gente ficasse com a sensação que aumentou o número de alunos com necessidades, mas eu acho que isso é só uma ilusão da nossa parte, eu acho que na verdade, eles já estavam ali, a gente enquanto todo não olhava para isso. Eu acho que, conforme a legislação, foi avançando e a discussão foi começando, mas não tive nenhuma formação ou orientação. (Participante D)

O participante F relata a ausência da formação ou o trato da questão de modo superficial e que hoje é frequente a discussão do tema:

Eu no contexto de formação não tive não. Como eu estou na docência faz tempo, é uma coisa que a gente passou a discutir frequentemente, mas na formação não. Como a formação faz muito tempo, pode ser que a gente tenha visto alguma coisa, mas eu acho que não é que a legislação, ela é, é pelo menos a mais completa, é bem mais recente que a minha formação, só que vi tudo muito superficial, não conheço a fundo. (Participante F)

Já a participante P informa que em sua formação não houve qualquer informação a esse respeito, buscou a informação legislativa quando procurou auxiliar uma aluna, mas que seu conhecimento sobre o tema ainda é limitado.

A participante G, em cujo relato de experiência com colega autista em mestrado afirmou ter sido traumática, também vai informar que não teve qualquer informação ou conhecimento sobre a legislação. Fato interessante a destacar é o quanto essa experiência repercute ainda na participante, pois, embora admita as dificuldades em sala de aula com alunos e seu desconhecimento da legislação, quando questionada se sentiu necessidade de conhecer a legislação ou se procurou conhecer os aspectos legislativos que amparam os estudantes e os professores em suas práticas, relata que não procurou saber sobre a legislação.

Os docentes, ao que indicaram as respostas, não têm em suas formações iniciais ou complementares informações e orientações a respeito da legislação sobre a temática, cabendo a estes o encargo de buscarem o conhecimento sobre o tema, o que representa uma dificuldade haja vista todas as dificuldades que já tem que lidar em suas práticas. Além disso, o professor, embora busque a legislação sobre o tema, é leigo a respeito das interpretações legais decorrentes dos entendimentos dos tribunais e sua aplicabilidade de forma efetiva, o que o prejudica ainda mais.

Freitas (2023, p. 11) vai apontar que:

No todo, ainda que as barreiras, a sociedade, o meio despontem como expressões de reconhecimento de que a singularidade individual não esgota o que é necessário para abordar direitos da pessoa com deficiência, predomina um “modo de usar inclusão” que se explica e comprova com recursos de acessibilidade, com normas técnicas e operacionais e, principalmente, com estratégias adaptativas. (2023, p. 11)

Evidente que se tivessem, em suas formações, aprendizado sobre este ponto, favoreceria e enriqueceria suas práticas e suas possibilidades para atenção a estes alunos, ao menos, estariam cientes e escudados do conhecimento legal que pudesse favorecer de alguma forma em suas atuações.

Nesse sentido, uma possibilidade em tentar qualificar o docente e melhor complementar sua prática seria a possibilidade de se pensar o currículo das formações básicas e complementares contemplando também o conhecimento legislativo sobre a educação especial.

### **5.3 Práticas inclusivas: uma construção histórico social**

A educação não pode ser neutra, na medida em que o ato de ensinar e o ato de aprender implicam sempre uma visão de mundo. A educação que se limita a reproduzir a ordem social vigente não é educação. É mero treinamento. Para que a educação seja libertadora, deve ter como objetivo formar seres humanos capazes de intervir criticamente no mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1996, p. 59)

A educação jamais pode ser um processo neutro, pois tanto ensinar quanto aprender envolvem inevitavelmente uma visão de mundo. Quando a educação se restringe a simplesmente reproduzir a ordem social existente, ela se transforma em um treinamento mecânico, desprovido de reflexão crítica. Para ser verdadeiramente emancipadora, a educação deve aspirar a formar indivíduos que sejam capazes de analisar criticamente a realidade ao seu redor e intervir de maneira a transformá-la. Somente assim a educação pode cumprir seu papel de promover a liberdade e a consciência social.

As modificações socioculturais e legais proporcionaram um avanço legislativo para proteção e atenção às garantias fundamentais dos alunos com necessidades educacionais especializadas. Porém, compreender como estes avanços foram ou não aplicados na prática educacional, até chegarmos ao presente momento, faz-se importante.

A inclusão escolar decorre de movimentos mundiais (inclusão social), sendo resultado de processo histórico cujas variações determinantes poderiam ser as condições sociais, econômicas, políticas e culturais.

Aranha (2001) vai informar que esse processo, constituído a partir da Revolução Burguesa, vai se desenvolver por três momentos: o Paradigma de Institucionalização, o Paradigma de Serviço e o Paradigma de Suportes.

Segundo Aranha (2001), o Paradigma da Institucionalização, correspondeu em “retirar as pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e [...] manutenção [...] em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (ARANHA, 2001, p. 8). Importante destacar que nesse momento histórico, a pretexto de proteção, as pessoas com deficiência eram institucionalizadas por um modelo médico e assim mantidas isoladas em instituições.

Para Aranha (2001), somente após a obra “Manicômios, Prisões e Conventos” de Goffmann (1974), cuja primeira publicação ocorreu em 1961, foi que se debateu a

crítica das instituições totais, que inclusive irá influenciar, fortemente, Franco Basaglia em suas experiências em Gorizia e Trieste no correspondente a luta antimanicomial.

Nessa efervescência de ideias e críticas às instituições totais, o debate sobre a “desinstitucionalização” promove a busca para “introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível” (ARANHA, 2001, p. 15), constituindo assim o Paradigma de Serviços.

Nesse segundo momento, Paradigma de Serviços, afirma a autora que surgem as organizações e instituições ancoradas pelas ideias de normalização e integração, cujo objetivo compreendia no desenvolvimento de práticas e trabalhos que pudessem trazer as pessoas institucionalizadas o mais próximo da normalidade e da vida reintegração da vida em sociedade. Em relação a educação, escolas e classes especiais seriam os dispositivos relacionados a essas ideias, cujo finalidade seria, entre outros, promover a normalização do aluno para que pudesse ser inserido ou recolocado nas salas de aula comuns.

Embora as ideias esposadas nesse momento (Paradigma de Serviços) sofram inúmeras críticas desde o início, segundo a autora, são críticas “provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência, organizadas em associações e outros órgãos de representação” (ARANHA, 2001, p. 17). As críticas eram fundamentadas não apenas na questão da normalização, sobretudo “no problema ético que tal expectativa representava: almejar que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente implicava em um processo de comparação e julgamento de valor em relação a este e em uma consequente desqualificação dessa sua condição” (NEVES, 2010, p. 47).

Aranha (2001, p.18) vai defender que:

[...]ampliou-se a discussão sobre o fato da pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade, independente do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento. (2001, p. 18)

E então, temos o terceiro momento, o Paradigma de Suportes, segundo a autora “pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”, sendo somente possível em disponibilizando suportes para garantia de acesso aos recursos (econômicos, físicos, sociais ou instrumentais) da comunidade, e arrebatada a autora:

[...] o que se passou a denominar inclusão social, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado. (ARANHA, 2001, p. 19).

Assim, por exclusão compreende-se pelo afastamento dos indivíduos da sociedade, a segregação consiste no agrupamento destes indivíduos e separando-os do contato físico e social com outros contextos sociais. Já a integração compreende a inserção parcial e condicional a cada indivíduo. E, por fim, a inclusão pela qual os indivíduos são definitivamente integrados e inseridos nos contextos sociais, entre eles a educação.

Sasaki (1997 apud Sampaio; Sampaio, 2009, p. 39), contextualiza a inclusão social pelo processo de adaptação mútua entre a sociedade e a pessoa com deficiência, visando igualdade de oportunidades e uma sociedade para todos. Significa que a sociedade deve ajustar-se às necessidades da pessoa com deficiência, permitindo seu desenvolvimento pleno em todos os aspectos da vida.

Menezes (2001) vai esclarecer que a terminologia “necessidades educacionais especiais” ganha evidência pelo denominado “movimento pela inclusão”, a saber:

São necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (2001, p.1).

Neves (2010) vai advogar que é da ideia de inclusão social que o conceito de inclusão escolar se originará. Segundo a autora:

Seu princípio é o de que a diversidade é um componente inerente à condição humana e que a valorização dessa condição implica no tratamento equitativo das necessidades peculiares dos sujeitos, demandando a necessária transformação da escola, de modo que todos os alunos tenham acesso ao processo de construção de conhecimentos, de maneira não segregada. (NEVES, 2010, p. 48)

Como podemos analisar anteriormente, a legislação em decorrência de um processo sociocultural, fortemente impulsionada pelos textos das conferências internacionais, trouxe avanços acerca da inclusão, o que também marcou a educação básica, notadamente nos últimos anos. Nesse contexto evolutivo, o ensino superior também foi afetado, especialmente diante dos avanços normativos legais que versam sobre as garantias de direitos.

Oportuno destacar que, especialmente, com a Declaração de Salamanca (1994) a inclusão não mais pode ser compreendida pelo simples fato de garantir o lugar da pessoa com necessidades especiais, inclusive os autistas, em determinada instituição de ensino seja qual for o nível. O referido texto impõe que a inclusão, para ser efetivamente aplicada, deve proporcionar acompanhamento e recursos adequados e que possibilitem a permanência dos alunos e seu processo de ensino e de aprendizagem. E, no Ensino Superior, além destas e outras medidas, é necessário que se efetive a criação de núcleos de apoio e atendimento, bem como a promoção da formação docente, para que os alunos com necessidades especiais, inclusive os autistas, encontrem os suportes específicos de acordo com suas necessidades e particularidades.

No entanto, segundo aponta Chahini (2016, p. 80), embora todos esses avanços, legislação, discussões e estudos para o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais específicas, nos anos 2000 as instituições de ensino superior brasileiras, ainda não possuíam ou disponibilizavam atendimento educacional especializado no decorrer do processo de ensino-aprendizagem a esses cidadãos.

O participante F, em sua experiência sobre a adoção de práticas inclusivas, confirma esse aspecto apontado por Chahini em sua vivência em sala de aula com os alunos com TEA:

Nunca me aconteceu, por exemplo, de eu precisar conteúdo, adaptar a aula. É, eu acho que talvez algumas coisas que, sabendo que a pessoa tem um, transtorno espectro, o que eu fiz talvez tenha sido ter uma atenção especial em relação a aluna. Incluir na turma sempre que possível, tentar favorecer, por exemplo, às vezes, casos de que já aconteceu, de pessoas que não se relacionam muito com a turma, de ajudar a incluir no grupo, né? De ajudar a consentir o grupo sem falar do diagnóstico, era importante da troca de ter experiência diferente, não só sempre mesmo grupo, então não para voltar, deixar para a pessoa? Então é, mas também pensando em incluir. Foi de buscar a ser bastante consciente, compreensível, porque já me aconteceu de indivíduos com o TEA terem dúvidas muito específicas em sala de aula. E, por exemplo, algumas dúvidas às vezes gastam um tempo grande para se discutir, né? Mas totalmente permanente. Então, aproveitar a oportunidade para mostrar para a turma o quanto que é pertinente às vezes uma dúvida, o quanto que ela pode ser pertinente, e ajudar a gente a entender de forma mais ampla o conteúdo. Então, sabendo que a característica que muitas vezes a ideia sofrendo preconceito. (Participante F)

Neves (2010, p. 44), inclusive, vai apontar que a história do atendimento educacional de pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por serviços segregacionistas ou de integração, em substituição ao ensino comum. A sala de

recursos, embora tenha surgido como uma alternativa para preservar o acesso do aluno às classes comuns, não rompe completamente com os paradigmas antigos. A definição genérica das finalidades das salas de recursos pode levar a interpretações que contradizem os princípios da inclusão.

Sobre as práticas inclusivas no aspecto mais pedagógico, embora a legislação não apresente quais deveriam ser realizadas, estão no escopo das leis, sendo que o docente que está a frente dos alunos encontra mais esse desafio: verificar em cada particularidade quais as necessidades daquele aluno e com ele construir algo que possibilite e favorece o processo de ensino e aprendizagem.

A participante D relata as suas dificuldades na vivência destas práticas para tentar construir com os alunos maneiras de favorecer o processo de aprendizagem:

Avaliar, eu acho que essa é uma dúvida que eu fico, sabe que eu gostaria de fazer essa pergunta para ele falar: “como foi para você?” Porque assim, pra gente que está desse lado, a gente recebe a informação, olha, né, o fulano tem o diagnóstico, é desta forma, né? Mas pouco a gente acaba acessando, eu entendo que há dificuldades, então assim a gente vai construindo estratégias e tentando aprender ali, no contato em sala de aula. Eu acho que a gente precisaria ter um momento para tentar entender. Está sendo bacana? realmente o que que está faltando? o que a gente precisa? Então eu diria assim, não foi muito bom. É mediano esse processo que realizo, porque assim talvez a gente fala, nossa, foi uma experiência catastrófica, não foi, fluiu, fluiu. Deu certo, a gente conseguiu, a gente conversava após a aula foi tentando, encontrar estratégias, foi observando as dificuldades, foi fazendo adaptações, então assim, eu diria que fui. Mas eu não teria prepotência de dizer ou ainda: “foi bom!”. (Participante D)

Nesse ponto em específico, as práticas inclusivas pedagógicas aplicadas em sala aos alunos ainda parecem ser muito incipientes, e essas práticas (adaptação de prova, envio antecipado de material, tempo maior de prova) são as mais comuns e generalizadas até este momento da pesquisa, sendo que muitas vezes o próprio professor esbarra na resistência da instituição, dos colegas, ou ainda, na própria dificuldade em compreender sua possibilidade de construção para o processo de ensino e de aprendizagem.

É o que o participante A, no contexto da universidade pública, esclarece sobre suas dificuldades em adequar práticas inclusivas:

Com a pessoa que tem TEA dar um tempo de prova maior. Talvez não seja essa a necessidade daquele e essa é a orientação que temos. Ah, temos aluno com dislexia. Recomendam um tempo de prova maior, conversar com o estudante, mas como você chega com o estudante? A gente fala assim: “o fulano, eu preciso conversar com você. Você já começa colocar o holofote sobre ele, sobre o problema dele, entendeu? E ao mesmo tempo. A gente não pode fingir que não existe, né? Então são questões que começaram a surgir. Até recentemente. A gente teve uma estudante dentro do espectro autista que era um ela, né? Ela estava com diagnóstico, tá? É identificada,

ela apresentou o atestado médico e a graduação trouxe isso para a gente, mas ainda assim, né, é complexo, e depois de um outro estudante, mas esse estudante, ele saiu, ele nem chegou a fazer a minha disciplina, porque na época eu estava no MIT nos Estados Unidos, terminando meu pós-doc. Então eu dou aula no primeiro ano, mas eu nessa, nessa aula que eu dei, no primeiro ano eu estava lá, então eu cheguei a dar aula para ele e teve um incidente, teve e ele abandonou por falta de inclusão. (Participante A)

Noutro giro, a participante G, que em depoimento anterior relatou sua experiência com o colega de mestrado, menciona sua preocupação com a formação do profissional da psicologia. Ela relata como a sua experiência anterior afetou seu modo de perceber essas práticas, de forma que parece existir barreira para a docente em acreditar que tais práticas poderiam auxiliar na formação dos alunos universitários com deficiência:

Porque eu entendo o lado de assim, de propiciar uma inclusão, mas eu fico muito preocupada com a formação. E com a profissão. A prova eu posso fazer, eu posso controlar as variáveis e fazer uma prova concreta. Tranquilamente, eu posso. O aluno chegar para mim e falar assim, olhando para o outro lado, falando assim, você tem material extra para mim? Para eu me aprofundar na disciplina. Mas será que os pacientes eles vão ter essa compreensão? E aí eu fiquei muito pensando, Ah, mas a psicologia, ela tem 1000 possibilidades e você está resumindo a psicologia na parte clínica? Mas, e meu colega lá do laboratório? Então eu acho que, assim, a gente pensar em inclusão, eu acho que antes, eu não sei, eu não consigo pensar em incluir. Eu olho muito mais por um diagnóstico precoce. E uma intervenção muito bem feita para que essas pessoas consigam de certo modo, ser inseridas nesse contexto. Eu acho que antes da inclusão tem que acontecer coisas antes para que isso, né, consiga ser concretizado. (Participante G)

Desta forma, é forçoso reconhecer que ainda há uma necessidade de reorganização do sistema educacional, a fim de possibilitar sejam adotadas novas metodologias, novas práticas, mais desenvolvimento de produções acadêmicas debruçadas sobre esse tema em relação ao ensino superior e que consigam garantir com maior qualidade o acesso, a permanência, desenvolvimento e pertencimento dos alunos com TEA nas instituições de ensino superior.

É o que a participante L, enquanto coordenadora do núcleo de acessibilidade de universidade pública, vai esclarecer sobre as medidas que tem implementado para favorecer a aprendizagem destes alunos, bem como garantir o sentimento de pertencimento:

No curso de psicologia, nós temos um hoje. Ele precisou. Ele tem um monitor, ele requereu porque eu sou da comissão de Acessibilidade aqui da universidade também. Então ele entrou com um pedido junto à comissão de Acessibilidade de um monitor. Quem que é esse monitor? Em conversa tanto da comissão quanto coordenador de curso e o próprio estudante pediu que fosse um aluno, que a gente estabeleceu um aluno que tivesse em ano mais avançado que o dele, que já tivesse feito as disciplinas dele para dúvidas

pontuais. Mas ele. Ele tem um desempenho acadêmico muito bom. Então hoje a gente levanta demandas, desde que esse aluno é matriculado, quais são as necessidades dele? Entre em contato com esse aluno, né? Também é uma via o professor ou coordenador pedagógico pode também levantar demandas que precisa para atender esse aluno e é colocado, é feito um estudo de caso e ver o que que é possível dentro do que é que ele solicitou, tá? Para que possa atender. (Participante L)

E como ensina Vygotsky (2021, p.196):

No terreno prático, no terreno da educação – como procuramos expor- a defectologia se encontra diante de tarefas cuja solução demanda um trabalho criativo de organização de formas especiais. Para resolver determinados problemas, é preciso encontrar um sólido fundamento tanto para teoria quanto para prática. (2021, p. 196)

Nesse aspecto, importantes considerações vamos colher do estudo de Freitas (2023, p. 14):

Essa é a diferença estrutural da inclusão, que incide sobre a escola, e não sobre deficiências e diversidades em específico. Incide sobre o “em comum”, e é por isso que o design em termos inclusivos deixa de ser universal para ser a expressão das diferenças que se complementam como um pluriverso, sem estratificações performáticas instituídas pela eficiência. A escola, nesse sentido, pode ser pensada (ou sonhada) como um ecossistema inclusivo, uma rede de redes em que se enredam as diferenças de modo complementar, e pessoas objetiva e subjetivamente se complementam. Complementação é parte do repertório das interdependências, e com estas o todo é permanentemente repensado, redesenhado para que, sistemicamente, tudo o que se percebe como fluxo inclusivo seja adensado. É um processo que não termina, não fica pronto, mas se adensa continuamente. (2023, p. 14)

Desta forma, conclui o autor:

Inclusão não é a conquista do direito de entrar, isso é acesso, é democratização, universalização de direitos. Tampouco é base tecnológica para usar, manejar, comunicar, deslocar, isto é acessibilidade. Inclusão é a convivialidade em si, dimensão da internalidade já em processo, já conquistada, já revelando a complexidade das diferenças quando juntas. É intervenção permanente no todo. (FREITAS, 2023, p. 14)

Para isso, é necessário a “reestruturação do sistema educacional em todos os seus níveis: político-administrativo, escolar e na própria sala de aula” (MENDES, 2002, p. 65).

#### **5.4 A formação dos professores: desafios da inclusão na docência**

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria das nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2015, p. 679)

A inclusão é uma inovação que representa um esforço significativo para modernizar e reestruturar a natureza atual de muitas de nossas escolas. Este processo ocorre quando as instituições de ensino reconhecem que as dificuldades enfrentadas por alguns alunos não são apenas individuais, mas também são resultado da maneira como o ensino é conduzido e como a aprendizagem é concebida e avaliada. Isso sugere uma mudança de paradigma na educação, em que a responsabilidade pelo sucesso do aluno é compartilhada entre o aluno e a instituição. A inclusão, portanto, não é apenas sobre acomodar estudantes com necessidades especiais, mas também sobre repensar e transformar as práticas educacionais para atender a todos os alunos.

Como visto pelos aspectos legislativos são inúmeras determinações em relação a inclusão e dispositivos que impõem a necessidade da formação docente a aplicação da inclusão nas instituições de ensino.

Oportuno destacar que a formação dos professores tem sido objeto de inúmeros processos transformadores, impulsionados pelos avanços sociais, tecnológicos e culturais. A formação dos professores não é ou não deveria ser estagnada. E como advoga Nóvoa (2017, p. 12) “a formação de professores é um campo de grande complexidade no plano acadêmico, profissional e político”.

As pesquisadoras Passos; Paula (2022, p. 79), vão esclarecer que “o conceito de formação de professores é complexo e transita por diversas dimensões. [...] contudo, pontos de fragilidade, apontados há algum tempo nos estudos, são recorrentes nas pautas relacionadas à formação de professores”.

No aspecto da necessidade do cuidado da formação docente, Argolo *et al.* vão esclarecer que:

Embora seja sabido que a atenção ao desenvolvimento emocional dos jovens é um dos desafios a ser incorporado e superado nas práticas pedagógicas e nas relações que os docentes estabelecem com seus alunos, a literatura aponta que o conhecimento sobre o desenvolvimento biopsicossocial, principalmente, do adolescente, não é evidenciado na formação inicial e continuada do professor especialista, impactando nas relações aluno-professor, no encaminhamento das situações de conflito e no processo de ensino e aprendizagem nas escolas (2021, p.3)

Entretanto, é imperioso que não se coloque a conta apenas da formação dos professores às dificuldades relacionadas à efetividade da inclusão. Não se trata de uma “bala de prata”, e tão pouco podemos atribuir, de forma exclusiva, aos docentes a responsabilidade da efetividade da inclusão. É forçoso reconhecer que são inúmeros fatores que devam compor essa equação.

No entanto, a formação dos professores está entre os pontos nevrálgicos para que a inclusão alcance os alunos com necessidades especiais educacionais.

Nesse aspecto, os entrevistados expõem de forma, quase que uníssona, a pouca ou insignificante formação recebida em todos os níveis sobre práticas inclusivas para atenção a esse público. A participante A reforça que à época da sua formação, o tema não era abordado:

“Não, a gente não teve disciplina específica, eu fiz licenciatura sim, então a licenciatura ela traz é, por exemplo, psicologia da educação. A gente vai falar sobre as fases de desenvolvimento da criança assim, mas nada, né, que voltasse o nosso olhar. Vamos lembrar também que assim, dentro da minha formação, né, é acadêmica. Ela aconteceu numa época em que não se falava sobre absolutamente nada disso”. (Participante A)

A participante P, esclarece que sua formação, embora tivesse uma disciplina sobre o tema, foi insuficiente para contemplar ou preparar para a prática junto a esses alunos, sendo o tema abordado de forma generalista:

“Eu tive uma disciplina na faculdade que se chamava Psicologia das pessoas excepcionais. Acho que era esse o nome, e eu me lembro que nessa disciplina a gente teve assim, acho que de passagem. Alguma coisa sobre autismo, mas o autismo clássico eu não me lembro de ter essa discussão até então do espectro de algo, né? Essa concepção que a gente tem hoje aí na faculdade, no mestrado, aí sim, eu comecei a ter contato, de uma forma”. (Participante P)

Glat (1995 apud CHAHINI, 2016, p.20) aponta que: “uma das principais barreiras é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber alunos com necessidades educacionais especiais”.

Passos & Paula (2022, p. 86) em seu texto também esclarecem que:

[...]dentre as necessidades formativas apontadas pelos professores, a educação inclusiva foi a mais latente. O trabalho com a inclusão ainda representa para eles grande apreensão [...] percebem-se despreparados para lidar com os alunos que apresentam necessidades especiais. (2022, p.86)

O Participante F confirma esse apontamento das autoras ao afirmar a falta de preparo para o enfrentamento destas demandas em sua formação:

“...eu estou tentando lembrar específica, eu não, eu não vou lembrar se teve, né, foi abordado, né? Deficiências, transtornos, né, foram abordados. Mas, sendo bem sincero, eu acho que do ponto de vista de inclusão, por exemplo, de deficiência, isso não foi bem abordado na graduação. Em diversas disciplinas, não vou lembrar se teve uma específica, muito embora alguma coisa na minha memória sugere que teve alguma específica falando mais de inclusão. De deficiências, etc. Já de transtornos, né, como, por exemplo, transtornos do neurodesenvolvimento ideia TDH, eu vi. É, mas muito assim, sabe? Muito por cima e certamente não voltado para a prática. Isso na nossa formação, a gente não teve nada voltado para a prática, com artistas ou TDH ou outras deficiências”. (Participante F)

Da mesma maneira a Participante D expressa a escassa preocupação para a atenção a esse público em sua formação:

“Eu estava pensando, essa semana mesmo. Puxando na memória. Qual foi a formação que eu tive lá na graduação? Então aí eu me lembrei, se não me engano, no último ano de graduação, nós tivemos uma disciplina que o nome da disciplina era. Eu não vou me lembrar o nome completo, mas que focava é em pessoas com deficiência, então assim, esse era o nome, né? E, de uma forma em geral, mas muito superficial. E aí hoje, puxando pela memória, eu falei, nossa, é muito pouco. Assim, focava algumas questões do desenvolvimento atípico, mas, exclusivamente teórica e com muita pouca orientação sobre a prática em si, só a teoria mesmo”. (Participante D)

De acordo com Chahini (2016), a inclusão das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade enfrenta diversas dificuldades. A falta de qualificação profissional é um dos principais problemas, o que resulta em um despreparo dos docentes para lidar com a diversidade nas salas de aula. Além disso, a implementação de práticas inclusivas nos níveis de ensino mais elevados também se mostra um desafio.

No estudo de Felicetti; Batista (2020, p. 176) ressaltam a importância da formação adequada dos professores para a implementação efetiva da educação inclusiva. No entanto, ressaltam que a formação docente, embora crucial, não é a única solução. Outros fatores, como as condições de trabalho na educação, a melhoria da gestão escolar e a conscientização da sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência, também são fundamentais. A combinação desses elementos pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

[...]Ficou claro que o caminho a percorrer é longo para que os professores estejam adequadamente formados para atuação na educação inclusiva (EI), com isso, facilitem a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas. Além disso, a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Outros aspectos configuram os sistemas de ensino, como as condições de trabalho na educação, o aprimoramento do sistema de gestão, a conscientização da sociedade dos direitos das pessoas com deficiência e assim por diante. Um trabalho considerando esses aspectos junto com a formação docente é potencial na construção de uma sociedade mais igualitária. (2020, p.176)

Entretanto as referidas autoras reconhecem que:

“[...]ainda existem carências na formação docente nessa perspectiva. Os cursos de graduação não preparam suficientemente para a educação inclusiva (EI), tampouco os cursos de formação em serviço. Nem mesmo os professores que tiveram algum componente curricular com esse enfoque durante a graduação encontram-se adequadamente preparados” (FELICETTI; BATISTA, 2020, p. 168/169).

Rodrigues (2005) vai esclarecer também que em muitos processos formativos há omissão ou não desenvolvimento da área das deficiências, e quando tais omissões não acontecem, são especificados casos de tamanha severidade que mais desmotivam a inclusão, ao invés de motivar.

Desta forma, para a efetividade da inclusão com qualidade, é evidente que a formação dos professores seja um dos principais aspectos a serem aprimorados.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2021, p.179), esclarecem que:

[...]é possível inferir que o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular na educação superior, ainda tem muito a avançar, sobretudo no que diz respeito à formação docente, a fim de que elas possam ter mais oportunidades de uma inclusão real (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Ademais, a formação de professores universitários necessita de maior atenção dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e das IES para que seja possível o atendimento educacional especializado nas atividades docentes no contexto universitário. Também evidencia-se que a ausência de políticas públicas de formação continuada para os docentes da educação superior, entre outros aspectos mencionados na literatura (PLETSCH, 2012; CUNHA, 2014; MOROSINI, 2014), como a construção de uma identidade docente e institucional, acompanhamento de professores iniciantes, formação de formadores, por exemplo, impactam na qualidade da educação superior e, por extensão, na pedagogia universitária, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem.

E concluem as já destacadas autoras:

Não se espera que toda uma cultura de segregação e discriminação, de atribuição de responsabilidades aos professores especialistas em Educação Especial, seja deixada de lado do dia para a noite. Assim, propostas futuras de continuação dessa pesquisa consistem em implementar um curso de formação docente em nível inicial tematizando a EI de pessoas com deficiências. Da mesma forma que a teoria, a prática se faz essencial para a promoção das mudanças que se esperam na sociedade, especialmente para a concretização de uma educação para todos. (FELICETTI; BATISTA, 2020, p. 176)

No correspondente aos estudantes autistas, como já comprovaram os dados técnicos apresentados, têm alcançado o ensino superior cada vez em maiores números.

As pesquisas e estudos relacionados com a percepção dos docentes do ensino superior para alunos com TEA, mínimos até o presente momento, têm indicado a formação docente como uma das principais necessidades para que estes alunos tenham a inclusão inseridas em suas jornadas acadêmicas, sendo importante perceber a diferenciação de acessibilidade e inclusão, conforme aponta Freitas (2023, p. 5/6):

Acessibilidade é percebida acadêmica e socialmente como inseparável das possibilidades tecnológicas, sendo necessário lembrar que o próprio aparato

jurídico relacionado ao tema estabeleceu e disseminou conjuntamente a noção de tecnologia assistiva. Nesse sentido, temos um vocabulário próprio. E esse vocabulário, especificamente no universo escolar, foi assimilado como expressão de possibilidades adaptativas as mais diversas, bem como de estratégias para comunicação alternativa, sendo frequentemente referido como essencial ao *modus operandi* de salas de recursos multifuncionais. (2023, p.5/6)

O estudo de Bandeira (2020) revela que muitos professores, apesar de terem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas salas de aula, não receberam formação adequada sobre inclusão. Essa falta de preparo resulta em insegurança quanto à prática pedagógica com esses alunos. Além disso, os docentes expressam desconhecimento sobre o autismo e suas implicações, o que reforça a necessidade de uma formação mais abrangente e específica nessa área.

Desta forma, considerando a formação dos professores como sendo um dos aspectos fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem e da eficácia de práticas inclusivas, compreender e analisar a percepção dos professores do ensino superior acerca da inclusão acadêmica dos alunos com TEA matriculados em universidades do estado de São Paulo, poderá ampliar o debate acerca dos aspectos relacionados a própria formação docente, bem como favorecer o desenvolvimento de novos olhares e práticas que alcancem esses alunos e favoreçam a prática da docência na sala de aula.

Como bem ensinam Argolo *et al.* (*apud* GATTI *et al.*, 2019) sobre a necessidade da formação docente:

A formação docente requer certa integralidade em relação ao desenvolvimento do sujeito, ampliando a perspectiva cognitiva relacionada ao conteúdo e incluindo a formação de ordem pedagógica, metodológica, histórico-cultural e psicossocial (2021, p.3)

E, conforme apontam Passos & Paula (2022, p. 87):

[...]uma escola inclusiva se faz a muitas mãos e está para além do que rege a legislação, que tem a sua importância como um horizonte, mas não garante a inclusão e representa, na verdade, um discurso de autoridade [...] uma proposta inclusiva entende que os mecanismos de exclusão necessitam ser combatidos diariamente. (2022, p. 87)

Desta forma, é imprescindível levar em conta os elementos particulares que devem ser abordados ao planejar a capacitação de educadores, diante dos diversos desafios enfrentados pela escola e por seus profissionais. Apenas dominar aspectos técnicos não atende às demandas exigidas no ambiente escolar (LIBÂNEO, 2015).

Assim, para garantir o suporte pedagógico adequado aos estudantes em seu processo de aprendizagem, a preparação dos educadores desempenha um papel crucial na orientação e execução das práticas educativas. É fundamental que essa formação seja estruturada de maneira deliberada e sistemática, de modo a responder às mudanças que afetam as escolas contemporâneas. Isso possibilitará uma ampliação das estratégias pedagógicas, considerando a diversidade dos alunos e buscando alcançar os objetivos educacionais da instituição, contribuindo assim para uma formação integral dos alunos conforme as metas educativas estabelecidas (ARGOLO *et al.*, 2021).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A inclusão e o ensino superior: uma possibilidade de democratização do ensino**

Ao longo desta dissertação, buscou-se compreender a percepção dos professores do ensino superior acerca da inclusão de alunos autistas, abordando-se tanto os aspectos legislativos quanto as práticas pedagógicas adotadas. Retomando os objetivos propostos, pode-se afirmar que a pesquisa atingiu suas metas, fornecendo insights valiosos sobre o tema.

Os resultados indicaram que há uma lacuna significativa no preparo dos professores para lidar com alunos autistas. Muitos educadores demonstraram desconhecimento das legislações vigentes e dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para promover a inclusão efetiva. Isso reflete a necessidade urgente de políticas públicas que reforcem a formação continuada dos professores e a implementação de práticas inclusivas nas universidades.

A presente pesquisa reafirma a urgente necessidade de incluir a formação em educação inclusiva em todos os cursos de graduação e licenciatura. O estudo evidenciou que muitos profissionais ainda carecem de preparação adequada para lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades educacionais especiais. A inclusão de disciplinas que abordem essas temáticas no currículo acadêmico contribuirá para uma prática pedagógica mais consciente e eficiente, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

Além disso, o trabalho levantou questionamentos importantes sobre a formação do psicólogo educacional. Embora a legislação tenha avançado significativamente, garantindo direitos e promovendo a inclusão, ainda há um desconhecimento

considerável sobre essas normas entre os profissionais da educação. Os psicólogos educacionais devem ser capacitados para atuar não apenas na adaptação curricular, mas também no suporte emocional e na mediação de conflitos que possam surgir no ambiente escolar. A atuação desses profissionais é crucial para a efetiva implementação de uma educação inclusiva.

A análise revelou que, embora existam legislações robustas que garantem a educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sua aplicação ainda é limitada. Muitos professores não se sentem preparados ou informados o suficiente para cumprir essas diretrizes de forma eficaz. Finalmente, a pesquisa destaca a importância de lutar por políticas públicas de inclusão que sejam efetivamente implementadas e fiscalizadas. A legislação atual já oferece um suporte considerável, mas sua aplicação prática ainda é limitada. É essencial que gestores e educadores se comprometam com a formação contínua e com a criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Este estudo reforça a importância de uma formação docente que contemple a educação inclusiva desde a graduação até a pós-graduação, incluindo cursos de especialização focados em TEA. Além disso, sugere-se a presença de psicólogos educacionais nas instituições de ensino superior como mediadores entre professores e alunos, facilitando a construção de uma ponte sólida que favoreça a inclusão. A contribuição desta pesquisa reside na reflexão e construção de novos paradigmas educacionais que promovam a inclusão, destacando a urgência de uma reavaliação constante das práticas pedagógicas e da formação docente frente às necessidades dos alunos com TEA. Espera-se que os achados deste trabalho inspirem ações concretas que resultem em um ambiente acadêmico mais inclusivo e justo para todos.

Nesse sentido, recordamos que a luta antimanicomial promoveu a urgente necessidade de compreender o ser humano para além do ser institucionalizado e privado de suas condições.

A reforma antimanicomial e a inclusão escolar são duas importantes transformações sociais que têm como objetivo comum romper com paradigmas excludentes e promover a igualdade e o respeito aos direitos humanos. Embora atuem em contextos diferentes, ambas as iniciativas buscam superar estigmas e discriminações, promovendo a inclusão e o cuidado digno para todos os indivíduos.

Se retornarmos à história, não fosse a importante reforma da saúde mental, estariam ainda hoje estas crianças, jovens e adultos com TEA encarcerados nos manicômios, entregues à violência daquela instituição.

A reforma antimanicomial questionou o modelo tradicional de tratamento de pessoas com transtornos mentais, que eram frequentemente internadas em instituições asilares, isoladas da sociedade. Goffman (1961), Basaglia (1964) e outros defensores da reforma propuseram a desospitalização, o fechamento dos manicômios e a criação de serviços de saúde mental comunitários. Essa abordagem humanizadora visava garantir o respeito à autonomia e à dignidade das pessoas com transtornos mentais, promovendo sua inclusão na sociedade e sua participação ativa na comunidade.

Da mesma forma, a inclusão escolar busca romper com a segregação e oferecer oportunidades educacionais a todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas. A ideia central é a de que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade em escolas regulares, em um ambiente inclusivo e acolhedor. Isso implica não apenas a adaptação dos espaços físicos e recursos pedagógicos, mas também a promoção de uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as necessidades individuais de cada aluno.

Ambas as iniciativas enfrentam desafios significativos. Na reforma antimanicomial, a resistência de estruturas institucionais, estigmatização e a falta de investimentos adequados podem dificultar a plena implementação dos serviços de saúde mental comunitários. Já a inclusão escolar enfrenta obstáculos relacionados à formação de professores, disponibilidade de recursos e mudança de paradigmas na concepção de educação. No entanto, ambas representam movimentos de ruptura com o preconceito e a exclusão, buscando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Porém, a violência dos sanatórios parece ter escapado pelos muros e ainda temos uma sociedade segregadora e preconceituosa, que insiste em restringir a liberdade daqueles que não correspondem ao processo normatizador. E no ensino superior, essa realidade opressora parece estar difundida como modelo, visto que não se concebeu que estes alunos (pessoas autistas e outras deficiências) pudessem alcançar as cadeiras universitárias, e mais, como visto pelo levantamento de literatura sobre o tema, muito pouco há de estudos voltados a essa necessidade. O ser humano

parece ainda encontrar na instituição universidade a ideia do homem petrificado (BASAGLIA, 1924, p.27), nesse sentido:

A imagem do institucionalizado corresponde, portanto, ao homem petrificado dos nossos hospitais, o homem imóvel, sem objetivo, sem futuro, sem um interesse, um olhar, uma expectativa, uma esperança para qual apontar; o homem aplacado e livre dos excessos da doença, mas já destruído pelo poder da instituição. (BASAGLIA, 1924, p.27)

Desta forma, há importante conexão entre essas transformações: o reconhecimento de que a diversidade é uma característica intrínseca à humanidade. Tanto na saúde mental quanto na educação, a valorização das diferenças e a promoção da igualdade de direitos são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e solidária. A luta por uma sociedade sem manicômios e por uma educação inclusiva se apoiam mutuamente, na medida em que ambas buscam superar estigmas, preconceitos e barreiras, permitindo que cada indivíduo possa viver plenamente sua cidadania e contribuir para o bem comum.

Freud esclarece que o ser humano não consegue evitar a solidão, nem mesmo quando acompanhado por outras pessoas. Afinal, a solidão não tem nada a ver com estar sozinho – é um estado de espírito, um sentimento de vazio e desamparo que pode ocorrer mesmo na presença de outras pessoas. (Freud, 1915)

Como constatado, não bastam práticas inclusivas. É necessário ambiente de acolhimento para que esses estudantes se sintam pertencentes ao contexto universitário.

Conforme vai explicar Rosa (2023), pertencimento corresponde:

Aquela percepção de alguém de ser parte de uma comunidade, de uma família, de um grupo, de uma nação. Ele está muito ligado ao reconhecimento e a como um cidadão tem respeitadas a sua dignidade, a sua cultura, e as suas diferenças. [...] Esse sentimento tem, sim, relação com a necessidade de aceitação e aprovação, mas no sentido de que ele tenha o reconhecimento de que pertença a um grupo. Então, esse reconhecimento se faz através dos mecanismos de proteção e de participação, no sentido de não se sentir vulnerável aos perigos do isolamento. Ele está relacionado ao acolhimento das suas necessidades e a sua consideração como um sujeito de direitos, ou seja, de acesso aos bens materiais e culturais de uma sociedade, à saúde, moradia, educação, proteção jurídica, entre outros (Rosa, 2023, n.p)

Freitas (2023, p.14) vai ensinar que:

Educação inclusiva não é uma estratégia unidimensional. É uma das alternativas sistêmicas necessárias para o enfrentamento do grave momento que vivemos como humanidade. Quanto mais confundirmos inclusão com acesso e acessibilidade, mais difícil será compreender que educação inclusiva, escolas como ecossistemas inclusivos dizem respeito não a tornar o ensino mais eficiente, mas sim a engendrar outra sociedade, outro mundo. (2023, p. 14)

Desta forma, é urgente que possam ser refletidas formas para além da inclusão e conscientização. É preciso que os alunos se sintam pertencentes ao contexto acadêmico, que possam ser considerados em suas subjetividades, suas possibilidades e respeitados em seus desafios como todos e pertencentes ao todo. Realizar isso, é romper com o pensamento de uma educação monolítica e promover, através da inclusão social, o pertencimento educacional.

As instituições não foram o objeto direto deste estudo. Contudo, elas estão implicadas diretamente em todo o processo, haja vista que se não possibilitam ou não favoreçam espaços adequados para que os professores, alunos e comunidade acadêmica, a remoção das barreiras para construção e democratização do ensino ainda serão grandes.

Promover a inclusão requer esforços significativos. Não se trata apenas de matricular estudantes com deficiência no ensino superior, mas de assegurar que eles tenham condições adequadas de aprendizagem, conforme enfatiza Magalhães:

[...] não se trata somente de garantir vagas, mas de organizar formas que colaborem com uma permanência com êxito. Isto implica na necessidade de formação adequada de profissionais do ensino superior e da quebra de barreiras de quaisquer tipo (2006, p. 46).

O modelo econômico vigente tem promovido uma formação em massa que não pensa, cumpre médias e provas, mas não promove a dignidade da pessoa humana. Tais compreensões encontram escudo em Bauman (1993):

Em nossa sociedade altamente individualizada, em que se presume que cada indivíduo seja responsável por seu próprio destino na vida, essas condições implicam a inadequação do sofredor para tarefas que outras pessoas, mais exitosas, parecem desempenhar graças à maior capacidade e ao maior esforço. Inadequação sugere inferioridade, e ser inferior, ser visto como tal, é um golpe doloroso contra a autoestima, a dignidade pessoal e a coragem da autoafirmação. (1993, p. 91)

Como sugere Moreira (2004), é crucial manter uma relação estreita entre a universidade e as instâncias políticas dos estados e da federação:

Uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a diversidade possível é um fator que deve e pode ser buscado por toda e qualquer instituição de ensino superior. Contudo, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os alunos requer investimentos e ações governamentais nas próprias universidades. É preciso investir na remoção de barreiras físicas e atitudinais, na previsão e provisão de recursos materiais e humanos para esse alunado. Caso contrário, a efetivação de sua inclusão no ensino superior será improvável (p. 66)

Nesse sentido, a psicologia da educação passa a ter fundamental importância na construção desses espaços, conforme consideram Aguiar e Bock (2016):

Resta-nos pensar a importância de, no estudo do processo educacional, darmos visibilidade à dimensão subjetiva. Defendemos a proposição, inclusive por conta da área de conhecimento em que estamos, de que para contribuir com a qualificação da escola e com a melhoria dos processos educativos é essencial que se produza um conhecimento que dê conta da totalidade da instituição/ processo, nos seus mais diversos ângulos e possibilidades, considerando, inclusive seu “dever”, suas possibilidades de desenvolvimento.[...]O campo da educação avançou em leituras políticas, de um pensamento crítico sobre as finalidades da educação; pensou-se como um processo de controle e buscou as formas libertadoras de pensar e realizar a educação. A Psicologia, em seu campo, fez, por sua vez, o esforço de superar suas visões naturalizadoras e universalizantes. Uma das leituras formuladas foi a da Psicologia Sócio-histórica, que compreendeu a importância e a necessidade epistemológica de pensar a subjetividade como produzida na dialética com a objetividade. Assim, o sujeito da educação e o próprio processo educacional (que é social) acontecem ao mesmo tempo, imbricados, produzindo um ao outro. A realidade educacional possui uma dimensão subjetiva que precisa ser visibilizada. (2016, pp. 54-56)

Se outrora a psicologia serviu para uma educação segregadora e excludente, hoje, para além do processo de integração, para além de mera aplicação legal, o psicólogo educacional poderá trabalhar, desde a reformulação do plano e projeto pedagógico até o currículo, promovendo o encurtamento destas distâncias. O psicólogo educacional inserido e atuando no contexto universitário, compreendendo todos esses desafios poderá contribuir de forma significativa para diminuir esses sentimentos.

Hoje, assim como os pioneiros daquele “manifesto”, é forçoso que se levante e marche o estandarte da educação em nosso país. É imperiosa a caminhada para a promoção e democratização da educação, eliminando ou, ao menos, diminuindo as distâncias sociais, econômicas e políticas que distanciam as crianças, adolescentes e jovens da educação.

É compromisso ético de todos, envolvidos diretamente ou não com a educação, que se promova um “bom combate” a favor da educação em nosso país, a fim de retirarmos nossas gerações vindouras da periferia do conhecimento, com o objetivo de promover a formação de cidadãos críticos, pensantes e que entreguem de forma efetiva a dignidade da pessoa humana a todos, com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Pensar e promover uma educação inclusiva é passo fundamental para o processo de transformação social. Compreender a realidade e as necessidades dos alunos com TEA, assim como outros alunos com necessidades educacionais especiais, assumir as fraquezas e ineficiências que ainda repousam na formação dos

professores, bem como adotar medidas para saná-las é medida que possibilitará o processo ensino-aprendizagem de forma digna e humana.

E o sonho? O sonho continua. É sempre o *dever*. O sonho de auxiliar na construção de uma sociedade mais digna, humana, justa e igualitária permanece. Realizar o presente foi mais um passo. Construir o próximo, pensar agora, de maneira prática, em como aliar os alunos, os professores e as instituições de forma a funcionarem de forma harmônica vem adiante, é o sonho...e eu ainda sonho.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR; BOCK. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Ed.Cortez, 2016, cap.2, p.43-59.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora.

AGUILAR, C. P. C., & RAULI, P. F. (2020). **Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior**. Revista Educação Especial, 33, 1-26.

ALBUQUERQUE, R. M. (2020). **O ensino de cálculo diferencial e integral adaptado para discente com transtorno do espectro autista e discalculia: um estudo de caso com base em Vigotski**.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as pessoas com deficiência**. Disponível em <http://www.adiron.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>. Acessado em 15/08/2008.

ARGOLO, Gabriela; MIRANDA, Luciane Helena Mendes; ALFONSI, Selma Oliveira. **Finalidades educativas escolares e desenvolvimento emocional: implicação na formação continuada e condições de trabalho docente**. Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2021.

AZEVEDO, L. A. (2017). **As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior**.

BANDEIRA, L. L. (2020). **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**.

BARBOSA Silva, Layane et al. **Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem**. Conhecimento & Diversidade, [S.l.], v. 13, n. 30, p. 171-191, ago. 2021. ISSN 2237-8049. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/8798](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/8798). Acesso em: 24 set. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v13i30.8798>.

BAZON, F. V. M., Furlan, E. G. M., Faria, P. C. D., Lozano, D., & Gomes, C. (2018). **Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva**. Educação e Pesquisa, 44.

BAUMAN, Z. **Cegueira moral**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.

BELASCO, I. C., PASSINHO, R. S., & VIEIRA, V. A. (2019). **Práticas integrativas e complementares na saúde mental do estudante universitário**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 71(1), 103-111.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 01/04/2023.

BRASIL. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm).

Acesso em: 01/04/2023.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1982.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm). Acesso em: 01/04/2023.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01/04/2023.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01/04/2023.

BRASIL. (2009). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social.**

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 01/04/2023.

BRASIL. (2007). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.** <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 01/04/2023.

CANAL, S. (2021). **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior** (Master's thesis, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

de OLIVEIRA ALMEIDA, E. P., OLIVEIRA, J. L. S., ALVES, C. A. A., SANTOS, T. M. M., & Silva, E. (2019). **Percepção de professores sobre a educação inclusiva em uma instituição de nível superior no semiárido paraibano.** Scientia Plena, 15(1).

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. **A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 165–180, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i24.312. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312>. Acesso em: 21 jul. 2023.

FISCHER, M. L. (2019). **Tem um estudante autista na minha Turma! E Agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão.** Revista Brasileira de Educação Especial, 25, 535-552.

FREITAS, M. C. DE. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão**. Cadernos de Pesquisa, v. 53, p. e10084, 2023.

FREUD, S. **Reflexões para os tempos de guerra e morte**. In: FREUD, S. Obras completas de Sigmund Freud. Imago, 1915.

GANDOLFI, G. C., MORAIS, L. F. **Sofrimento psíquico de alunos com transtorno do espectro autista no ensino superior de São Paulo**. Orientador: Alexandre Fachini. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade de Araraquara (Uniar), Araraquara, 2023.

GONÇALVES, A. P., SILVA, B., MENEZES, M., & TONIAL, L. (2017). **Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura**. *Tempo psicanalítico*, 49(2), 152-181. Recuperado em 11 de abril de 2022, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382017000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382017000200008&lng=pt&tlng=pt).

**Guia de orientações sobre Transtorno do Espectro Autista** / Ana Gabriela Olivati ... [et al.] ; ilustração Ana Beatriz Raboni Ribeiro, Erick de Alencar Santos Ruiz. -- 1. ed. -- Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07/10/2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07/10/2021

JOSSO. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-55, jan./abr. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

MACEDO, E. C. D. (2019). **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)** (Master's thesis, Brasil).

MAGALHÃES, R. C. **Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência**. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.) Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932. (1932). Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf). Acesso em: 01/04/2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARIA, R. P. (2019). **Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão.**

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil – história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil.** In Palhares, M. S.; Marins, S. (orgs.). *Escola Inclusiva.* São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENEZES, M. J. G. S. **Onde está a diferença: da classe regular para a sala de recursos.** 234p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Oeste Paulista, 2004.  
NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas.** São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 01/04/2023.

PASSARELLI, L. G.; PASSOS, L. F. (org.). **Formando Formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa VII.** Campinas: Pontes Editores, 2022.

PETRECHEN, E. H. **Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do Estado de São Paulo.** 154p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2006.

PONCE, J. O., & Abrão, J. L. F. (2019). **Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo.** *Estilos da Clínica*, 24(2), 342-357.

RIBEIRO, J. J. (2020). **Educação inclusiva e os desafios para formação de docentes.** *Temas em Educação e Saúde*, 84-95.

RIBEIRO, P. R. M. (1993). **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (4), 15-30.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade.** In: Rodrigues, David; Krebs, Ruy; Freitas, Soraia Napoleão (Org.). *Educação Inclusiva e*

Necessidades Educacionais Especiais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. Cap. 2. p. 45-64.

ROTH, B. W. (2006). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.**

SALES, J. F. (2021). **Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará.**

SASSAKI, R. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p. 9-10

SCHMIDT, C., de Paula Nunes, D. R., PEREIRA, D. M., de OLIVEIRA, V. F., NUERNBERG, A. H., & KUBASKI, C. (2016). **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Psicologia: teoria e prática, 18(1), 222-235.

SILVA, L. B., ALMEIDA, P. F., OLIVEIRA, P. S. D., ASSIS, J. R., dos SANTOS, G. M. T., & FREITAS, R. F. (2021). **Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem.** Conhecimento & Diversidade, 13(30), 171-191.

SILVA, V. C., & MOREIRA, L. C. (2022). **O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras.** Revista Educação Especial, e16-1.

SILVA, M. F. N. da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.48.2010.tde-14062010-132630. Acesso em: 2023-06-13.

SUPERIOR, E. (2020). **A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação.**

VYGOTSKI, Lev S. **Problemas da defectología.** Vol 1. São Paulo. Expressão Popula, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção.** 1994. 48p  
WEIZENMANN, L. S., PEZZI, F. A. S., & ZANON, R. B. (2020). **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.** Psicologia Escolar e Educacional, 24.

## ANEXOS

### ANEXO A – Matriz entrevista

<b>Dimensão</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Objetivo</b>
Informações pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade;</li> <li>- Formação básica;</li> <li>- Trajetória Acadêmica;</li> <li>- Ano de ingresso na docência;</li> <li>- Curso que leciona;</li> <li>- Ao longo da sua trajetória, você teve contato ou experiência com pessoas com TEA ou com deficiência? Na família ou em seu tempo de estudante?</li> </ul>	Conhecer a trajetória de formação e profissional do professor do ensino superior.
Aspectos Formativos e Legislativos da Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua formação inicial (bacharelado ou licenciatura) para atuar no ensino superior, houve preparo para essa demanda? Teve alguma disciplina específica sobre o tema?</li> <li>- Realizou algum curso de extensão ou especialização em educação inclusiva ou TEA?</li> <li>- Se sim, o que mais te ajudou em relação à sua prática do ensino na sala de aula?</li> <li>- Em algum momento sentiu necessidade de conhecer a legislação sobre a educação inclusiva. Em quais circunstâncias?</li> <li>- Na instituição que atua hoje, existe alguma orientação em relação a educação Inclusiva?</li> </ul>	Conhecer a trajetória formativa do professor do ensino superior para atuar com alunos com diagnóstico de TEA.
Inclusão nas universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na universidade, você teve contato ou experiência com pessoas com TEA? Se a resposta for sim, conte como foi.</li> <li>- Você recebeu algum suporte para trabalhar esses casos? Buscou apoio fora da universidade? De que tipo foi o apoio? (pessoas/profissionais/professor experiente, literatura especializada, instituição especializada etc.)</li> <li>- Tem informações sobre práticas inclusivas que a universidade adotou recentemente?</li> </ul>	Conhecer, a partir do ponto de vista do professor, quais as condições de trabalho acerca da inclusão das pessoas com TEA

<p>Experiência com alunos com TEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você se lembra do primeiro contato ocorrido na universidade com alunos com TEA? Conte como foi. Qual sua maior dificuldade nesse contato?</li> <li>- Quais necessidades surgiram;</li> <li>- Onde você buscou ajuda ou apoio? Foi atendido? Fale sobre isso.</li> </ul>	<p>Conhecer os desafios e dificuldades vivenciados pelos professores em relação ao processo inclusivo.</p>
<p>Aprendizagens Docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as maiores dificuldades vividas por um professor universitário para lidar com o aluno com TEA (ou outra deficiência) em sala de aula?</li> <li>- Na sua atividade em sala de aula foi realizada alguma adaptação para atender as necessidades e/ou dificuldades de alunos com TEA?</li> <li>- Comente se e como essa adaptação te ajudou na docência</li> <li>- Comente se e como facilitou a aprendizagem do aluno.</li> <li>- Que práticas entende que poderiam ser desenvolvidas com os professores para serem aplicadas?</li> <li>- Conhece trabalhos que poderiam ser desenvolvidos com alunos com TEA na sala de aula</li> <li>- Que recomendação daria para um professor que está iniciando a atividade docente na universidade em relação ao tema</li> <li>- Poderia destacar um caso de sucesso</li> </ul>	<p>Identificar como o professor organiza e desenvolve o trabalho docente com alunos com TEA; Conhecer as estratégias utilizadas.</p>

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto de pesquisa:** Percepção de professores do ensino superior sobre a inclusão de alunos autistas.

**Pesquisador Responsável:** Gustavo Cesar Gandolfi

**Nome do(a) participante:**

**Data de nascimento:**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP: “*Percepção de professores do ensino superior sobre a inclusão de alunos autistas*”, de responsabilidade do pesquisador Gustavo Cesar Gandolfi, sob orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, basta assinar o presente documento ao final. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por finalidade de compreender e analisar a percepção dos professores do ensino superior acerca da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino superior do estado de São Paulo. Também visa identificar se os professores conhecem a legislação sobre a temática, verificar se e como o professor pensa do processo de ensino e de aprendizagem do aluno com TEA e, por fim, analisar se os professores compreendem suas possibilidades para um trabalho em sala de aula a favor dos alunos autistas.

2. A participação nessa pesquisa consistirá em responder em entrevista semiestruturada. O procedimento terá duração de, aproximadamente, 30 minutos; Caso NÃO QUEIRA ou NÃO SINTA CONFORTÁVEL em responder qualquer das questões basta apenas informar que não deseja responder.

3. Durante a execução da pesquisa, há a possibilidade de algum desconforto decorrente de alguma pergunta que possa trazer lembranças ou situações desagradáveis sobre sua vivência na docência. Para minimizar tal risco, as questões foram elaboradas de forma menos invasiva possível. Além disso, você poderá contatar o pesquisador, através do e-mail [gugandolfi@gmail.com](mailto:gugandolfi@gmail.com), que está preparado para realizar um breve acolhimento e orientação de possível encaminhamento para serviços especializados existentes na comunidade;

4. Ao participar desta pesquisa você contribuirá para a compreensão acerca da realidade vivenciada pelos professores no ensino superior em relação a prática com alunos com TEA. Também poderá contribuir na construção de pontes entre colegas, professores e universidades para qualificar essa convivência, a fim de proporcionar a elaboração de ferramentas, intervenções e práticas inclusivas que venham a auxiliar

na diminuição da distância entre a garantia legal, o que é efetivamente empregado, que pode poderá resultar em ressignificação de tua percepção como professor e suas potencialidades a serem desenvolvidas em sala de aula para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Você também poderá receber orientações para essa temática, se for do seu desejo. Para tanto, solicitamos que envie e-mail para: [gugandolfi@gmail.com](mailto:gugandolfi@gmail.com), com a assunto: *Orientações após questionário*.

5. Você poderá retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelo pesquisador.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados serão tratados de forma sigilosa e com cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - 13.709/18. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, denúncia ou reclamações pedimos a gentileza de entrar em contato com o pesquisador responsável pela pesquisa Gustavo C. Gandolfi, (16) 98157-0932, e-mail: [gugandolfi@gmail.com](mailto:gugandolfi@gmail.com), e/ou com secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br). Horário de atendimento do CEP ao Público: Das 11h00 às 13h00 de 2ª a 4ª feira e das 15h30 às 17h00 de 5ª e 6ª feira, e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

De acordo com a Resolução nº 466/12 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa da PUC-SP, "toda pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou em partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais", deve ser submetida à apreciação e acompanhamento do CEP.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo pesquisador principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

LOCAL, DATA

---

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS”, eu, GUSTAVO CESAR GANDOLFI, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

---

Pesquisador

ANEXO C – Termo de Consentimento de uso de imagem e voz

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), AUTORIZO o uso de minha imagem e voz, constante nas fotos/filmagens do pesquisador Gustavo Cesar Gandolfi, com o fim específico de divulgação da pesquisa *“Percepção de professores do ensino superior sobre a inclusão de alunos autistas”*, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização, abrangendo o uso da minha imagem/voz nas fotos/filmagens acima mencionadas é concedida ao pesquisador Gustavo Cesar Gandolfi a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais científicos, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro.

Este documento consta de 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data:

Assinatura do participante de pesquisa:

\_\_\_\_\_.

Telefone para contato: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_.

ANEXO D – Termo de Consentimento Institucional

**TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL**

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Prezado (a) Sr.(a):

Instituição:

Função:

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “*Percepção de professores do ensino superior sobre a inclusão de alunos autistas*” sob a minha responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, para projeto de pesquisa de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

O trabalho tem como objetivo compreender e analisar a percepção dos professores do ensino superior acerca da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino superior do estado de São Paulo. Também visa identificar se os professores conhecem a legislação sobre a temática, verificar se e como o professor pensa do processo de ensino e de aprendizagem do aluno com TEA e, por fim, analisar se os professores compreendem suas possibilidades para um trabalho em sala de aula a favor dos alunos autistas.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

A participação da pesquisa se dará de forma voluntária, livre e não coercitiva. Os participantes serão informados dos objetivos e abrangência da pesquisa, como também da possibilidade de procederem com a retirada de seu consentimento a qualquer tempo da pesquisa, sem que isso implique em qualquer penalidade ou prejuízo, nos moldes do preconizado, lido e cientificado aos participantes no TCLE.

O contato com os potenciais participantes (professores) da pesquisa será viabilizado através de convite pessoal e, também, por contato inicial enviado por email ou mensagem de texto de aplicativo de troca de mensagens instantâneas (whatsapp).

As entrevistas, para não comprometer as atividades acadêmicas dos docentes, serão realizadas fora do período que estejam comprometidos com aula ou outras atividades da prática docente junto a Universidade. Será realizada entrevista semiestruturada, com duração de, aproximadamente, 30 (trinta) minutos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Os dados obtidos serão tratados de forma sigilosa e com cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - 13.709/18.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

---

GUSTAVO CESAR GANDOLFI  
Pesquisador responsável

### **PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO**

Autorizado ( )

Não autorizado ( )

Assinatura \_\_\_\_\_.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Carimbo: \_\_\_\_\_.