

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE

LUCAS LIMA TEIXEIRA

***POLÍTICAS PRÁTICAS* DOCENTES: INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR**

**VOLTA REDONDA
2025**

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE**

***POLÍTICAS PRÁTICAS* DOCENTES: INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aluno:

Lucas Lima Teixeira

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

VOLTA REDONDA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tação Wagner - CRB 7/RJ 4316

T266p Teixeira, Lucas Lima
Políticas práticas docentes: inclusão de estudantes com autismo no ensino superior. / Lucas Lima Teixeira. - Volta Redonda: UniFOA, 2025. 131 p. Il.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2025.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Transtorno do Espectro Autista – formação docente. 3. Ensino superior – autista - inclusão. I. Oliveira, Ivanete da Rosa Silva de. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: Lucas Lima Teixeira

POLÍTICAS PRÁTICAS DOCENTES: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Banca Examinadora

Ivanete da R. S. de Oliveira

Prof^a. Dr^a. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Maria Cristina Tavares de Moraes Danelon

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Tavares de Moraes Danelon

Bruna Casiraghi

Prof^a. Dr^a. Bruna Casiraghi

Dedico este trabalho ao meu pai Sávio Gama Teixeira (*in memoriam*) por ser uma fonte inesgotável de inspiração e me motivar a sempre estudar, minha mãe Luzia Rosa de Lima Teixeira, pela força e perseverança e meu irmão Esdras Lima Teixeira, por ser incrível, afetuoso e minha força de luta diária.

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, Professor Dr. Marcelo Alves Paraíso, pela imersão nos estudos do cotidiano, e Professora Dra. Ivanete da Rosa da Silva de Oliveira, por me guiar com sua vasta experiência, conduzindo-me pelos caminhos da pesquisa de maneira profissional e gentil. Minha admiração e gratidão a ambos!

Aos meus professores e alunos da Escola Municipal Professora Marizinha Félix, agradeço pela constante inspiração e pelo incentivo a buscar estratégias pedagógicas que beneficiem nossa comunidade escolar. Vocês foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal, e me ensinaram a importância de transformar o ensino em uma ferramenta poderosa de mudança. Cada um de vocês contribuiu para que eu olhasse para a educação não apenas como uma carreira, mas como uma missão.

À minha amiga e irmã Vanessa, minha gratidão por todo apoio ao longo desta jornada. Obrigada por revisar com tanto cuidado e dedicação este trabalho, contribuindo com seu olhar profissional e sensível. Desde o início, você foi uma incentivadora incansável, participando de todas as etapas desse processo e me ajudando a acreditar na realização desse sonho.

Por fim, não poderia deixar de agradecer ao meu grande amigo Gildo, que foi um incentivador desse processo e sempre esteve ao meu lado, sonhando comigo. Seu apoio genuíno, suas palavras de incentivo e a sua amizade verdadeira foram essenciais para que eu acreditasse que este momento era possível. Juntos, compartilhamos não apenas sonhos, mas também os desafios que nos fortaleceram ao longo dessa caminhada.

A todos vocês, minha eterna gratidão. Sem o amor, o apoio e os ensinamentos de cada um, eu não teria chegado até aqui. Que esta conquista seja um reflexo de tudo que aprendi e de todo o apoio que recebi ao longo dessa jornada.

“Não te mandei eu? Esforça-te, e tem bom ânimo; não temas, nem te espantes; porque o Senhor teu Deus é contigo, por onde quer que andares”. - Josué 1:9 ACF

RESUMO

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm buscado garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Contudo, ainda são escassas as ações formativas voltadas à qualificação docente para o atendimento às especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nesse nível de ensino. A presente pesquisa tem como objetivo investigar as *políticaspráticas* de formação continuada para docentes que atuam com estudantes que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo desenvolveu-se em uma Instituição de Ensino Superior no interior do Estado do Rio de Janeiro. No que diz respeito ao esboço teórico-epistemológico-metodológico, o estudo se aproximou dos estudos nos/dos/com os cotidianos, portanto, uma pesquisa qualitativa exploratória que tem como base a sociologia das ausências no intuito de conceder visibilidade às práticas educativas desenvolvidas junto aos estudantes com TEA. Inicialmente, realizamos um levantamento dos estudantes que ingressaram no segundo semestre de 2022, com o objetivo de identificar discentes com laudo referente a TEA. Ao todo, foram localizados sete estudantes com essa condição, distribuídos em diferentes cursos da Instituição. A partir dessa identificação, mapeamos os respectivos cursos e os docentes envolvidos nos processos educativos desses alunos, estabelecendo o recorte para a produção de dados da pesquisa. A referida investigação junto aos docentes e discentes possibilitou acompanhar as políticas-práticas desenvolvidas no cotidiano dos cursos de Medicina, Design, Engenharias, Direito e Jornalismo, bem como os modos de *usarfazer* os processos de *aprendizagemensino*, caracterizando uma maneira singular de construir o currículo praticado na instituição. A coleta de dados se desenvolveu por meio de dois instrumentos: primeiro, a roda de conversa com os estudantes; segundo entrevistas com perguntas semiestruturadas com docentes dos cursos frequentados pelos estudantes. Os dados apreendidos foram registrados e transcritos para a devida discussão. Os resultados oriundos dessa pesquisa propiciaram a elaboração do Produto Educacional no formato de oficina de formação docente voltado para as práticas pedagógicas de acessibilidade a discentes com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Formação Docente, Cotidiano, Ensino Superior.

ABSTRACT

In recent decades, Brazilian educational policies have sought to guarantee access and permanence for students with disabilities in higher education. However, training actions aimed at qualifying teachers to meet the specific needs of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at this level of education are still scarce. The present research aims to investigate the *políticaspráticas* of continuing education for teachers who work with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study was carried out at a Higher Education Institution in the interior of the state of Rio de Janeiro. Regarding the theoretical-epistemological-methodological framework, the study aligns with the *studies in/of/with everyday life*, thus constituting a qualitative exploratory research based on the *sociology of absences*, aiming to give visibility to the educational practices developed with students with ASD. Initially, a survey was conducted to identify students who enrolled in the second semester of 2022 and who presented official documentation diagnosing ASD. A total of seven students with this condition were identified, distributed across different programs at the institution. Based on this identification, we mapped the respective programs and the teachers involved in the educational processes of these students, defining the scope for data production. The investigation carried out with both teachers and students enabled us to observe the *políticaspráticas* developed in the daily life of the Medicine, Design, Engineering, Law, and Journalism programs, as well as the ways of *usarfazer* the *aprendizagemensino* processes, characterizing a unique way of constructing the practiced curriculum within the institution. Data collection was carried out using two instruments: first, a *roda de conversa* (conversation circle) with the students; second, semi-structured interviews with teachers from the programs attended by the students. The data collected were recorded and transcribed for proper analysis and discussion. The results of this research enabled the development of an *Educational Product* in the form of a teacher training course focused on pedagogical practices for accessibility for students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Teacher Training, Everyday Life, Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases principais da entrevista narrativa	46
Figura 2 – Fluxograma acessibilidade	57
Figura 3 – Planta baixa UniFOA	59
Figura 4 – Ficha de Acompanhamento	65
Figura 5 – Bate-Papo virtual	83
Figura 6 – Certificado de publicação	84
Figura 7 – Folha de rosto da publicação	84
Figura 8 – Tela inicial da oficina pedagógica	105
Figura 9 – Tela de apresentação da oficina pedagógica	106
Figura 10 – Conteúdos da oficina pedagógica	107
Figura 11 – Conteúdos com links	107
Figura 12 – Mensagem para abrir o link.	108
Figura 13 - Inclusão no Ensino Superior	109

LISTA DE TABELAS/QUADROS

Quadro 1 – Base de dados	22
Quadro 2 – Critérios de Inclusão/Exclusão de discentes	42
Quadro 3 - Critérios de Inclusão/Exclusão de docentes	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIP – Centro de Aprendizagem e Inovação Pedagógica
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA – Desenho Universal para Aprendizagem
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FOA – Fundação Oswaldo Aranha
IES – Instituição de Ensino Superior
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Leis e Diretrizes Básicas da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante
NAIP – Núcleo de Aprendizagem e Inovação Pedagógica
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NEE – Necessidades Educacionais Específicas
PEI – Plano Educacional Individualizado
Pro-ACAD – Pró-reitoria acadêmica
SciELO - Scientific Electronic Library Online
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TEAMS – Microsoft Teams
UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSO TEÓRICO	22
2.1 Discussão dos Resultados: Revisão Narrativa	22
2.2 Pensamento Abissal, Capacitismo e o TEA	25
2.3 Formação de Professores para o atendimento a estudantes com TEA	32
2.4 Práticas de Acolhimento e Inclusão de Estudantes com TEA no Ensino Superior	37
3 PERCURSO METODOLÓGICO	39
3.1 Contexto e Atores da Pesquisa	40
3.2 Pesquisa de Campo: Contexto e Delineamento	43
3.3 Estratégias Metodológicas: Entrevistas e Rodas de Conversa	44
3.4 Fundamentação Teórica-Metodológica	45
3.5 Formação de Professores para o atendimento a estudantes com TEA	46
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
4.1 Contribuições da Pesquisa de Campo	49
4.1 Pistas do Cotidiano e o Centro de Aprendizagem e Inovação Pedagógica: possíveis <i>políticaspráticas</i> de inclusão e formação docente	51
4.2 Caça de Pistas para o Acolhimento dos Estudantes	54
4.3 Acolhimento ao discente	58
4.4 Acompanhamento de Provas: tensão e pluralidade	61
4.5 Atendimento e acompanhamento ao discente.....	63
4.6 Participações de Reuniões: propostas de visibilidade	67
4.7 Interação, uma roda de conversa entre discentes	72
4.8 Ampliando a roda de conversa: chamada de vídeo com um médico com TEA	78
4.9 Formação Continuada	85
5 RODA DE CONVERSA: Em busca de pistas na prática pedagógica	90
5.1 Contato com Autistas	91
5.2 Dificuldades Encontradas	92
5.3 Práticas Desenvolvidas em sala.	97
5 PRODUTO EDUCACIONAL: CONSTRUÇÃO	103
5.1 Oficina Pedagógica.....	103

5.2 Design e conteúdos	104
5.3 Possibilidades de Uso	109
6 PROCESSO DE VALIDAÇÃO	111
6.1 Perfil dos avaliadores.....	111
6.2–Análise dos dados	112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
8 REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	123
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR.....	124
APÊNDICE C – Comprovante de Submissão dos Artigos a Revista Educação Especial	125
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	126
APÊNDICE E – APROVAÇÃO DA PESQUISA – PLATAFORMA BRASIL.....	127
APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL	131

APRESENTAÇÃO

INCLUIR: UM ETERNO CAMINHAR

“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais”
Almir Sater

Falar de inclusão é fazer uma caminhada. Afinal, passamos por tantos caminhos, tantas experiências que nos levam a refletir sobre o que é verdadeiramente incluir e estar dentro do processo. Pesquisar sobre inclusão é falar sobre minha trajetória mesmo antes de nascer, ou pensar em se desenvolver no útero de minha genitora, pois após um tempo persistindo para engravidar o dia tão sonhado chega. Minha avó paterna conta que o sonho de minha mãe era gerar. Com o meu nascimento, alguns ofícios da paternidade e maternidade são atribuídos constitucionalmente para que eu tenha educação, saúde, lazer, dentre outros.

Em uma de minhas conversas com minha mãe, recorro nitidamente ela dizendo que se pudesse pagaria um tutor ou mesmo professor particular para que eu estudasse em casa e não precisasse frequentar uma unidade escolar. Após alguns anos, minha reflexão foi: “por que minha mãe me queria só pra ela”? Que relação simbiótica é essa de não querer que o filho seja incluído socialmente? São tantos questionamentos, mas parece que ela sentia um pouco da minha trajetória escolar enquanto sujeito que estava na invisibilidade.

Já inserido na Educação Infantil, vem a minha lembrança a imagem do sujeito que vos escreve sentado na rodinha, acanhado, silencioso e construindo muitas histórias em sua cabeça, aguardando os comandos da professora para tecer ali um conhecimento referente a um projeto escolhido por nós. Traz a memória a cena que na hora do almoço eu ficava lá isolado, brincando com os blocos e aguardando que meus amigos de turma terminassem seu lanche. É curioso que ninguém perguntava o que eu queria, como eu estava me sentindo, simplesmente eu estava lá brincando comigo mesmo.

Um passo fundamental na minha formação foi superado: a tão sonhada fase da alfabetização, para os pais, o momento em que o filho começa a ser inserido no universo das letras. É quando ele aprende as primeiras junções de fonemas e começa a formar palavras, além de dar os primeiros passos na escrita. No contexto da Educação Infantil, o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, seguiu uma estrutura

semelhante. Embora eu estivesse acompanhando todo o processo educativo, minha experiência na escola foi também de uma constante convivência com as crianças, muitas vezes brincando com elas, enquanto, em outras ocasiões, eu caminhava sozinho no pátio. Em relação às práticas de inclusão, tentei implementá-las no quinto ano, ao perceber as interações das crianças ao meu redor. Comecei a me integrar mais, brincando com elas, mas para isso, frequentemente treinava no chão da sala, jogando bolinhas de gude.

Esse caminho é de tristezas, pois, ficar e estar isolado não é uma coisa que traz conforto. Estar isolado é sentir-se invisível, é como se você não pertencesse a este mundo. Já um pouco inserido neste contexto, avançamos e chegamos nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Agora, a rotina é outra, pois tínhamos oito professores, oito disciplinas, divididas em horários de cinquenta minutos e aquela turbulência da adolescência. Estar nesse lugar e lidar com a inclusão é um pouco mais difícil, pois na adolescência ficamos em grupos com afinidades parecidas para nos sentirmos pertencentes a algum lugar.

No nono ano, uma cena me chama atenção, uma aluna cadeirante é matriculada no sexto ano. Curioso, fui colhendo informações com alguns professores até chegar na orientação educacional da escola, antigo SOE para saber como era essa inclusão? Quais as limitações dela? O que os professores faziam? E para minha surpresa, essa aluna tinha uma dificuldade em sua mobilidade, na estrutura do corpo, mas seu cognitivo era totalmente preservado. E foi hora de desconstruir a ideia de que a pessoa com deficiência não conseguia aprender.

Neste caminhar, muitas experiências foram acrescidas em minha bagagem enquanto observador... Chego ao Ensino Médio! Uma escola totalmente diferente da minha realidade, uma escola com pessoas oriundas de diversos lugares, com outras vivências e lá estava eu destoando dos demais, pelo simples fato de ser eu!

Meu primeiro dia de aula, ao passar pela porta ouço um grito lá no fundo: - Nossa! Que menino estranho! Como essa fala me atravessou e me fez não ter vitalidade naquele *espaçotempo*, pois eu queria apenas me esconder e não ser eu. O processo de Inclusão no Ensino Médio, foi caminhado por muitas lágrimas, afinal, eu era diferente, eu me vestia diferente, meu comportamento era diferente, mas era necessária uma adaptação.

No terceiro ano do Ensino Médio, com muitas possibilidades a serem experimentadas, escolhi o curso de Pedagogia como área de atuação, entendendo

assim, que poderia contribuir com a sociedade por intermédio da Educação. Inicialmente, com o objetivo de alfabetizar povos originários no Amazonas, mas ao longo do processo, mais uma vez a Inclusão bate à porta me mostrando a minha eterna motivação.

Passados alguns meses, entra um aluno surdo em minha turma, juntamente com a intérprete e isso gera um grande transtorno entre os professores e o estudante, afinal, como ensinar um surdo? Como ele será avaliado? A intérprete dará cola para ele? Quais adaptações fazer? Até chegar no denominador comum, pegadas foram deixadas nesse caminhar e o mesmo ser adaptado e integrado a turma.

Na disciplina de Educação Especial, eu, literalmente, não dei muita importância, não tinha motivação para estudar, tão pouco para me dedicar, achava o assunto irrelevante. Até receber um convite de estágio em uma clínica psicopedagógica para atuar com crianças autistas. Obviamente, eu aceitei, mas não sabia que seria um caminho sem volta! Em cada atendimento, eu me apaixonava mais e mais e me senti no direito de lutar por essas crianças que são invisibilizadas e incompreendidas. Consequentemente, minha atuação se amplia e no período vespertino sou convidado para ser mediador, nome para o profissional que media conhecimento entre professor e aluno, em uma instituição privada no município de Barra Mansa, interior do Estado do Rio de Janeiro.

Essa atuação na rede privada, me fez refletir sobre o conceito de inclusão, pois foi notório observar que mesmo com a boa vontade dos professores, o processo de inclusão seguia em passos lentos. Acompanhei esse aluno até o quarto ano do ensino fundamental, quando ele veio a óbito. Nestes quatro anos de convivência, foram construídas muitas *políticaspráticas* para inclusão e inserção deste as turmas que ele perpassou. E mais uma vez a inclusão pulsou me motivando a estudar Psicopedagogia.

Na Psicopedagogia, outras oportunidades foram acrescidas e essas práticas foram tecidas ao longo deste processo. Conforme discorre Alves (2019) nos aproximamos da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos. Assim, foram tecidas muitas práticas com os professores e essas compartilhadas aos longos desses processos. Esses caminhos outrora eram trilhados em lugares de sucesso, onde o clima era fresco, motivou-nos a tentar outras possibilidades, mas já em outros caminhos, era como se estivéssemos no deserto, com poucas possibilidades e quase desistindo.

As narrativas apresentadas são entendidas aqui como parte do meu percurso e experiências que me levaram a pesquisar sobre o que seria inclusão. Sendo assim, algumas inquietações emergiram: como se dá a inserção desse público no ensino superior? Quais *políticaspráticas* são realizadas pelas IES para auxiliar esses estudantes? Quais ações os docentes realizam para atender esse público? Os estudantes com TEA têm suas demandas atendidas?

Desse modo, trago essas inquietações como possibilidade a ser investigada em um Programa de Mestrado, tendo como proposição a elaboração de um Produto Educacional (PE) para auxiliar a formação continuada de docentes que atuam com o referido público-alvo no Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como centralidade a discussão sobre a formação de continuada de docentes que atuam no Ensino Superior com estudantes que possuem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reitera o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino conforme estabelecido desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Nesse sentido, estão previstos como público-alvo discentes com deficiência: transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais específicos. Como ações a serem implementadas, a lei estabelece os atendimentos educacionais, a organização de redes de apoio, a formação continuada de docentes, a identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas.

Corroborando com essa necessidade o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo do Ensino Superior, registrou 2974 matrículas no ensino superior brasileiro do público alvo da Educação Especial no ano de 2020.

O TEA compreende um conjunto de comportamento agrupados no qual o sujeito apresenta comprometimentos na comunicação social, na interação social e comportamento (Teixeira, 2016). No que tange a comunicação social, as pessoas com este diagnóstico podem apresentar dificuldade no domínio da linguagem e em compreender com jogos silábicos. No que refere a interação social, podem apresentar dificuldade em fazer contato visual e inabilidade para interagir socialmente, impactando, por exemplo, em trabalhar em grupo ou fazer novas amizades. Na respectiva comportamental, é comum que se dê de forma restritiva e repetitiva, sendo que pessoas com este transtorno, costumam fazer as mesmas coisas e demonstram dificuldade em abrir-se para novas possibilidades.

Frente às dificuldades elencadas, pode-se apontar diversas adequações que devem ser feitas para melhorar a adaptação e a permanência destes estudantes nos ambientes de ensino, pois são inúmeras as dificuldades destes estudantes ao ingressar no meio acadêmico, visto que, sua comunicação compromete a interação,

portanto, os trabalhos em grupo, dificuldade na mudança da rotina durante as aulas - mudança de sala, de grupo, aulas em outros ambientes, dentre outros.

Em meio a essa situação do/no cotidiano do superior algumas inquietações foram elencadas. Afinal, quais as dificuldades os docentes encontram em planejar uma aula com discentes com TEA? Quais *políticaspráticas*¹ são fomentadas pela instituição no intuito de auxiliar esses docentes? Os docentes possuem formação pedagógica para atuar com essa demanda, visto que, parte deles dos cursos de Ensino Superior são oriundos das áreas de tecnologias, engenharias da saúde, portanto, não possuem em sua formação as disciplinas pedagógicas?

As pesquisas realizadas foram norteadas pelas perspectivas de Pontis (2022), cuja contribuição foi significativa para este projeto, ao apresentar possíveis características das pessoas com autismo e estratégias para o trabalho em sala de aula. Corroborando esse cenário, adotaram-se as concepções de Santos (2002, 2006, 2007, 2014, 2020, 2022) para dialogar sobre as epistemologias do Sul, conferindo visibilidade a esses sujeitos que, muitas vezes, vivem à margem das políticas de inclusão e necessitam de reconhecimento.

Como percurso metodológico para a realização da pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica e uma análise documental voltadas à compreensão da inserção do autismo no Ensino Superior. A análise documental concentrou-se em artigos científicos e dissertações acadêmicas, selecionados por sua relevância teórica e contribuição para a discussão sobre práticas inclusivas e formação docente voltadas ao TEA. Além disso, para subsidiar a concepção do Produto Educacional, promovemos uma *roda de conversa* com docentes dos cursos da área das Exatas — especificamente Design e Engenharias — contando com a participação de seis professores. Em momento distinto, realizamos outra *roda de conversa* com dois discentes, sendo um do curso de Design e outro do curso de Medicina. Cada encontro foi conduzido com objetivos específicos, voltados à coleta de narrativas que contribuíssem para a estruturação e aprofundamento da temática investigada. Para viabilizar essa etapa empírica da pesquisa, elaboramos um projeto que foi submetido

¹ A opção pela junção das palavras se deve pela lógica estabelecida pela professora Inês Barbosa de Oliveira (2013, p. 376) que considera ser “importante marcar a opção epistemológica pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada. Ou seja, o tema das políticas educacionais e das práticas cotidianas fica mais bem expresso como ‘políticaspráticas educacionais cotidianas’, sem separação, sem a pressuposição de que são coisas diferentes”.

à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UniFOA, sob o CAAE número 70081722.1.0000.5237.

Após essas etapas, desenvolvemos o produto educacional, detalhando sua elaboração e os percursos metodológicos que levaram à sua materialização, com ênfase na oficina como estratégia de formação continuada. Ao final do processo, validamos o produto educacional com especialistas, incluindo pedagogos que atuam no Ensino Superior. Esperamos que o material desenvolvido contribua para ampliar os conhecimentos dos profissionais que trabalham com autismo nessa etapa da educação, potencializando suas práticas pedagógicas. Além disso, almejamos fomentar discussões sobre a importância da formação continuada desses profissionais e proporcionar que a oficina possa ser acessada e incorporada à prática docente como uma ferramenta eficaz de autoformação.

Considerando as questões supramencionadas, o objetivo do estudo foi investigar as práticas de *aprendizagemensino*² de pessoas com TEA no Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Especificamente, o estudo se propôs a mapear e acompanhar as práticas de *aprendizagemensino* para pessoas com TEA na instituição pesquisada; criar uma oficina de formação continuada para docentes que atuam no Ensino Superior com estudantes com TEA.

² Para a professora Nilda Alves (2008, p. 11) “a junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são ‘normalmente’ enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade”, portanto, neste trabalho, optamos por grafar algumas palavras a partir de sua junção pela aproximação que realizamos ao referencial teórico estabelecido pela autora: as pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

2 PERCURSO TEÓRICO

2.1 Discussão dos Resultados: Revisão Narrativa

Como resultado, foram selecionadas seis produções: um artigo científico da SciELO; Na CAPES foram encontrados dois trabalhos: uma dissertação de mestrado e um artigo científico. Já na BDTD foram encontradas três dissertações de mestrado e um relato de estudo de caso. Um dos trabalhos foi excluído por não atender ao critério de nível de ensino. O quadro 3 sintetiza os dados obtidos.

Quadro 1 – Base de Dados Utilizadas

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PESQUISA	ANO	BASE
Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão	Marta Luciane Fischer	Artigo Científico Avaliação de três conteúdos do curso de Ciências.	2019	SciELO
A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação Superior	Sandra Canal	Dissertação de Mestrado. Pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e utiliza ferramentas de coleta de dados a entrevista semiestruturada.	2021	Base de dados da CAPES
Consultoria Colaborativa no Ensino Superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista.	Grace Cristina Ferreira Donati e Vera Lucia Messias Fialho Capellini.	Pesquisa qualitativa, realizada através de anotações, fotografias e gravações de áudio e vídeo.	2018	
Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior.	Rosana Meire Cazadei Rezende	Dissertação de Mestrado	2019	Base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de
Avaliação da Aprendizagem de alunos	Jefferson Falcão Sales	Estudo de Caso	2021	

com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará.				Teses e Dissertações
Olhar de discentes com TEA e seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB	Luana Lopes Bandeira	Dissertação de Mestrado	2020	

Fonte: Elaboração Própria (2023)

A partir da seleção de seis estudos, identificou-se que apenas três apresentam discussões diretamente relacionadas à formação docente para inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior, constituindo, portanto, o foco da análise.

O Artigo de Fischer (2019) investiga o uso do diário reflexivo por docentes sem formação em Educação Especial no contexto do Ensino Superior e sua contribuição para a inclusão de estudantes com TEA.. A pesquisa avaliou três práticas pedagógicas registradas conforme premissas e argumentos práticos no ensino com (Ciências Biológicas) e sem (Psicologia) estudantes autistas. Os resultados indicaram que o diário reflexivo é uma ferramenta eficaz para favorecer a autorregulação docente e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, mesmo entre professores sem formação específica na área, podendo contribuir para uma prática mais inclusiva.

A dissertação de Canal (2021) adota uma abordagem qualitativa e exploratória para compreender os desafios enfrentados por estudantes com TEA no Ensino Superior, enfatizando a importância de suporte institucional e políticas públicas para sua permanência acadêmica utilizando entrevistas semiestruturadas como principal ferramenta de coleta de dados, a pesquisa analisa também as estratégias institucionais para o processo inclusivo. A autora evidencia a necessidade de formação docente específica como elemento fundamental para a efetiva inclusão.

O trabalho de Donati e Capellini (2018), que foi uma pesquisa de cunho qualitativo que investigou a aplicação da consultoria colaborativa como estratégia para apoiar a inclusão de um estudante com TEA. no Ensino Superior. A coleta de dados foi realizada por meio de anotações, fotografias e gravações de áudio e vídeo, permitindo uma análise aprofundada das interações e estratégias pedagógicas empregadas. Os resultados evidenciam que a consultoria colaborativa pode ser uma abordagem eficaz

para promover a inclusão e o desenvolvimento acadêmico de estudantes com TEA, demonstrando que a adaptação curricular e o suporte docente foram facilitados por meio dessa abordagem.

A dissertação de Rezende (2019) investigou o ingresso de discentes com TEA no Ensino Superior, focando nos processos de inclusão vivenciados por esses estudantes. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e coordenadores de curso de uma universidade localizada no estado do Paraná, permitindo uma análise aprofundada das práticas institucionais e desafios pedagógicos enfrentados no contexto da inclusão.

A tese de Sales (2021), consiste em um estudo sobre os processos avaliativos direcionados a estudantes com TEA, matriculados no curso de Fisioterapia, Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. A amostra da pesquisa foi composta por quatro estudantes, seis docentes e um coordenador de curso. Os resultados revelaram que as práticas avaliativas destinadas aos autistas ainda são incipientes e, em grande parte, desprovidas de adaptações que considerem as especificidades desses estudantes, o que compromete sua plena participação no processo de aprendizagem.

Bandeira (2020) desenvolveu sua pesquisa na Universidade de Brasília (UnB), a partir da perspectiva dos discentes com TEA e dos docentes que atuam diretamente com essa população. O estudo, que adotou uma abordagem qualitativa, contou com a participação de cinco discentes com TEA e quatro docentes com experiência no atendimento a esses estudantes. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram diversos desafios enfrentados tanto por discentes quanto por docentes, tais como a escassez de informações sobre TEA, a carência de formação específica dos docentes e as barreiras impostas pelo próprio processo do diagnóstico.

Com base nos resultados obtidos, propomos uma análise aprofundada de duas estratégias fundamentais: a formação de professores para o atendimento de estudantes com TEA e as práticas de acolhimento implementadas pelas IES para esses discentes.

2.2 Pensamento Abissal, Capacitismo e o TEA

Ao considerar a ideia de capacitismo e sua capacidade de excluir e invisibilizar pessoas, optamos por nos aproximar do pensamento abissal de Santos (2002). Para o autor, esse modo de pensamento divide o mundo em realidades sociais distintas, as quais são classificadas em espaços "visíveis" e "invisíveis". Essa cisão estabelece um padrão de hierarquia, no qual o "visível" é aquele que tem acesso ao poder e reconhecimento social, enquanto o "invisível" é marginalizado e silenciado.

Dentro dessa divisão, podemos compreender duas polaridades: o lado Norte, que está associado à ação colonizadora e dominadora, e o lado Sul, onde se encontra a produção da não-existência — ou seja, a condição das pessoas que são silenciadas, excluídas e negadas pela sociedade. A partir dessa perspectiva, reflete-se sobre a dicotomia do "excluído", ou seja, aquele que não possui visibilidade, que não é reconhecido ou sequer percebido pela estrutura social dominante.

O sentido de abissal, preconizado por Santos (2022), é relacionado às profundezas da terra, ou seja, na mais escuridão dos oceanos. Ao refletir sobre essa analogia, observa-se que em documentários audiovisuais, quando um mergulhador vai fazer um vídeo, ele precisa de um equipamento do qual trará iluminação para ele, pois em sua reportagem irá mostrar aquilo que está inacessível, ou aquilo que não conseguimos enxergar ou até mesmo é ignorado.

Assim, ao trazermos o pensamento abissal à tona, buscamos conceder visibilidade àqueles que se encontram excluídos, pois estão situados em um lugar onde não lhes é permitido estar presentes ou sequer existir. Nesse sentido, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal” (Santos, 2007, p. 76).

Partindo dessa lógica, entendemos que, no contexto da produção da não-existência, tudo o que é gerado a partir desse território — suas experiências, saberes, entre outros — é ignorado, pois é desqualificado, sendo considerado menor e/ou atrasado (Santos, 2007). Esse processo de marginalização ocorre porque aquilo que se origina nesse espaço é constantemente subvalorizado pela sociedade dominante.

É importante frisar que, se inicialmente Santos (2010), considera o abismo produzido por uma questão territorial, por exemplo as Linhas da Amizade no século

XVI, na atualidade essas linhas são evanescentes ocorrendo tanto no Norte quanto no Sul planetário.

O Ensino Superior possui características que exemplificam a divisão explicitada pelo pensamento abissal, na medida em que há uma desigualdade no acesso e na permanência a essas instituições educacionais, destacadamente quando se observada a inclusão de pessoas com deficiências ou transtornos.

A partir dessa perspectiva, é possível observar diferentes experiências no acesso e na permanência no Ensino Superior. Enquanto alguns estudantes — em especial aqueles que não possuem deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento — podem encontrar caminhos com menos barreiras institucionais ou estruturais, isso não significa, entretanto, uma trajetória isenta de dificuldades. Questões como desigualdade social, racismo, pobreza e ausência de políticas públicas também impactam fortemente a vivência acadêmica de estudantes considerados neurotípicos.

Por outro lado, estudantes neurodivergentes ou com deficiências enfrentam desafios adicionais e específicos, relacionados à ausência de recursos de acessibilidade, adaptações curriculares e suporte pedagógico qualificado. Tais barreiras, quando somadas a outras vulnerabilidades sociais, como pertencimento étnico-racial, classe social e território, podem comprometer significativamente seu percurso acadêmico, levando, inclusive, à evasão.

Embora a legislação brasileira assegure o direito de acesso, permanência e participação no Ensino Superior, na prática, muitos desses estudantes veem sua trajetória interrompida diante da inadequação dos currículos, da precariedade na formação docente e da inexistência de programas de apoio personalizados. Além disso, é comum que convivam com comorbidades, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Discalculia, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Microcefalia, entre outras condições, que exigem um suporte educacional especializado.

A exclusão educacional, nesses casos, não se limita à ausência de acesso, mas se expressa em formas persistentes de silenciamento e invisibilização. Quando enfrentam múltiplas barreiras — físicas, cognitivas, sociais e institucionais — esses estudantes tendem a sofrer de maneira ainda mais intensa os efeitos da exclusão, sendo muitas vezes tratados como “inexistentes” aos olhos da sociedade. Trata-se de uma exclusão radical, que desumaniza e silencia, negando constantemente o direito

à inclusão. Como afirma Santos, “[...] a humanidade moderna não se concebe sem uma subumanidade moderna” (2007, p. 76).

Nesta construção, a Universidade assume a responsabilidade pela promoção da educação e/ou conhecimento de uma área específica. Contudo, vemos nesse processo uma maquiagem para encobrir os processos de exclusão, camuflando aqueles que estão invisíveis ao sistema nacional e internacional que propaga uma educação para todos, mas que contempla apenas uma parcela da população.

Atualmente, vemos muitas políticas sendo implementadas para garantir o acesso à escola e/ou universidade. Contudo, ter acesso não significa estar completamente incluído nesse processo. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão educacional vai além da mera matrícula, demandando adaptações pedagógicas, sociais e culturais para que os alunos realmente participem de maneira efetiva no ambiente escolar. Além disso, conforme aponta Carvalho (2010), a exclusão não se dá apenas no momento de acesso, mas também nas interações cotidianas e nas barreiras que se impõem ao aluno ao longo de sua trajetória escolar. O processo de inclusão envolve a construção de um ambiente que acolha a diversidade e ofereça condições para que todos participem ativamente, sem discriminação ou marginalização.

No pensamento abissal, nem a escola nem a universidade são para todos. Partindo de uma construção social da modernidade, encontra-se uma perversidade nessa construção da escola ou universidade como um lugar especial, que vem munido de um afeto se dedica um espaço para os diferentes, os especiais.

No pensamento abissal, a escola e a universidade não são instituições para todos. A partir de uma construção social da modernidade, surge uma distorção ao entender a escola e a universidade como lugares especiais, destinados a acolher "os diferentes" ou "os especiais", como se fossem espaços de exceção. Essa lógica, que reduz os indivíduos a suas limitações, ignora suas potencialidades e saberes. Em vez de seguir esse modelo, que aprisiona os sujeitos em suas deficiências, propomos uma abordagem que os reconheça como seres humanos plenos, cujos conhecimentos e experiências de vida devem ser considerados, valorizando as diversas formas de saber que contribuem para a sociedade.

Cabe ressaltar que a legislação brasileira, como a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), preconiza a acessibilidade arquitetônica, ou seja, garante a eliminação de barreiras físicas que dificultam o

acesso de pessoas com deficiência a diversos espaços. Contudo, a simples garantia de acessibilidade física não é suficiente. Pessoas com TEA, Síndrome de Down, paralisia cerebral e outras condições de saúde, embora tenham seus direitos assegurados por leis e movimentos históricos de luta e liberdade, muitas vezes ainda são vistas de maneira assistencialista, como "coitadas" ou incapazes. A sociedade, em vez de reconhecer esses indivíduos em suas experiências e particularidades, tende a rotulá-los como "o autista", "o especial", "a estrelinha", ou "o diferente", ignorando suas habilidades e potencialidades.

Em seus escritos, Santos (2003, p. 56), discorre que:

“devemos lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize. Temos o direito de sermos iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

Nesse sentido, cabe a sociedade lutar por essa igualdade, pelo diferente que é invisibilizado a todo momento por esse sistema colonizador. Se não nos apropriarmos dos termos certos e pela igualdade, podemos cair no erro de fomentar discursos meritocráticos e capacitistas.

Como mencionado anteriormente, o capacitismo se refere àqueles que usam termos ou demonstram comportamentos discriminatórios e preconceituosos em relação às pessoas com deficiência ou transtornos. Essas atitudes desencadeiam um processo de reeducação das habilidades e capacidades dessas pessoas. Quando alguém, de maneira explícita ou implícita, diminui suas capacidades, as pessoas com deficiência ou transtornos sofrem as consequências desse estigma, que contribui para a marginalização e o enfraquecimento de sua identidade social. De acordo com a autora Mantoan (2003), o capacitismo se manifesta tanto nas palavras quanto nas ações, afetando diretamente a autoestima e o acesso das pessoas com deficiência aos seus direitos, além de reforçar uma visão distorcida e excludente da capacidade humana.

Assim sendo, o autista deve ser visto por suas potencialidades e não pelos estigmas construídos pela sociedade em forma de capacitismo. Afinal, uma vez inseridos no Ensino Superior, eles têm muito a acrescentar, pois passaram por uma trajetória escolar, possuem suas experiências e essas não podem ser invisibilizadas ou deixadas no obscuro de sua existência. As contribuições desses estudantes podem

auxiliar tanto os colegas de classe quanto a construção de práticas pedagógicas para os docentes. Segundo Mantoan (2006), a inclusão no ensino superior não se limita à presença física do estudante, mas envolve a valorização das suas experiências, saberes e capacidades, que podem enriquecer o ambiente acadêmico e transformar as práticas pedagógicas.

Estar inserido em uma universidade na perspectiva de inclusão ou acessibilidade não é favor, ou merecimento, mas sim um direito que é assegurado por meio de muitas lutas para construção destas particularidades.

Nessa direção, entendemos a necessidade de se pensar, conforme nos chama a atenção Santos (2010), para além do pensamento abissal, visto a necessidade de considerarmos outras formas de ser e estar no mundo, impedindo qualquer forma de exclusão ou segregação social, política, econômica, sexual, racial, dentre outras.

Assim, ao pensar a Educação Superior, entendemos que há a necessidade de priorizar a pessoa com necessidades específicas educacionais, sua história, sua contribuição para a sociedade e os saberes produzidos por elas. No entanto, sabemos que as Universidades seguem o modelo eurocêntrico (Bellei, 2006), com a produção e transmissão de conhecimentos subsidiados em uma educação bancária, da qual muito foi criticada por Freire (2006), pois privilegia o educador como único detentor do saber e concebe o educando apenas como receptor de conhecimento. Partindo dessa lógica, a educação bancária seria uma característica da “universidade da excelência” (Bellei, 2006, p.58).

Nesse sentido, Santos (2010, p. 73), salienta que do outro lado da linha (Sul) não existe conhecimento, “existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas”.

Desse modo, a universidade em sua maioria, colabora para a manutenção da monocultura do saber, sendo essa uma forma de desqualificar e invisibilizar saberes que não seguem a lógica estabelecida pela razão indolente (Santos, 2006). Para o autor, a referida invisibilidade se configura a partir de cinco modos de produção da não-existência: a monocultura do saber e do rigor, a do tempo linear, a da lógica da classificação social, a escala dominante, e por fim, a lógica produtivista.

Considerando a especificidade do trabalho vamos nos deter na discussão da monocultura do saber e do rigor. Santos (2010), afirma que esta é a mais poderosa produção de não-existência, pois a ciência moderna e a alta cultura são estabelecidas

como critério único de verdade e de qualidade estética, ou seja, possuem produções próprias e exclusivas dentro de seus campos.

Diante do exposto, Santos (2002), nos chama a atenção para a existência de uma cumplicidade entre as duas culturas – ciência moderna e alta cultura -, pois ambas, se arrogam ser, cada uma em seu campo, a única referência de produção de verdade, portanto, tudo que não é reconhecido por esses cânones, são transformados em ignorância ou incultura.

Assim, sabendo que o pensamento abissal que antes estabelecia territorialmente suas exclusões e agora age de maneira insidiosa, faz-se necessário, conforme orienta Santos (2010), pensar e agir para além dele. Daí o autor propõem a instauração de um pensamento não-derivativo da razão moderna: o pensamento pós-abissal.

Partindo da proposição pós-abissal, Santos (2010,) salienta que a primeira condição para a ruptura radical com a razão indolente é a copresença radical de práticas e agentes de ambos os lados, com concepções igualitárias e contemporâneas, o que nos remete a romper também com a noção de linearidade de tempo.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o pensamento pós-abissal tem como ponto de partida "(...) a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico" (Santos, 2010, p. 54).

A partir do que foi discutido, é possível compreender que a ecologia dos saberes assume o papel de uma *contraideologia* por dois fatores cruciais. Primeiramente, há uma postura política que reconhece as perspectivas de mundo de povos que antes eram ignorados e compreende essas comunidades como parceiras na resistência ao sistema capitalista global. Em segundo lugar, essa abordagem promove a proliferação de práticas alternativas que não podem ser enquadradas sob um único rótulo, uma vez que, como destacado por Santos (2010, p. 56), essas práticas "não podem ser unificadas sob a égide de uma única alternativa global".

A ecologia dos saberes atua na perspectiva da ideia de pluralidade epistemológica do mundo, do reconhecimento da existência de uma diversidade que vai para além do conhecimento científico. "Em todo o mundo, não só existem formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e

diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo” (Santos; Menezes, 2010, p. 54).

O conceito de ecologia dos saberes, proposto por Santos (2010), parte do reconhecimento de que não existe um único saber legítimo ou superior — como o saber científico tradicional —, mas sim uma pluralidade de conhecimentos que emergem de diferentes contextos culturais, históricos e sociais. Trata-se de uma proposta contra-hegemônica que visa promover o diálogo horizontal entre saberes acadêmicos, populares, tradicionais e oriundos dos movimentos sociais, respeitando a legitimidade e a riqueza de cada um. Nessa perspectiva, a ecologia dos saberes não busca a fusão ou hierarquização dos conhecimentos, mas sim a articulação entre eles, com base no respeito mútuo e na cooperação.

Como destacam Carneiro et al. (2014), o conceito valoriza os diálogos entre os movimentos sociais e entre estes e o conhecimento acadêmico progressista, permitindo a construção de práticas sociais mais justas, inclusivas e democráticas. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos educativos, nos quais diferentes formas de saber precisam ser reconhecidas e integradas, sobretudo quando se trata de inclusão de sujeitos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a ecologia dos saberes ao privilegiar a intervenção no real ao contrário da representação do real, sinaliza uma das suas premissas: o reconhecimento dos limites internos e externos de cada saber. Os limites internos emergem do reconhecimento das suas limitações no real; e as externas “decorrem do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento”.

Nessa linha de pensamento, Santos (2010), destaca a importância do papel do conhecimento dos camponeses e indígenas na preservação da biodiversidade. Pontua-se que o saber de uma comunidade da zona rural contribui para a construção do conhecimento, uma vez que o cotidiano desta prática ensina qual a melhor forma de se relacionar com a terra e com o território.

Considerando o exposto, fica-nos evidente que a lógica estabelecida pelo pensamento ecológico dos saberes amplia o presente, pois reconhece os saberes das comunidades possibilitando a preservação ambiental e “[...] de modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis com base exclusivamente na tradição oral” (Santos, 2010, p. 58).

Desta forma, considerando a discussão sobre a razão monocultural do saber e do pensamento abissal, ficamos a refletir: é possível romper com a lógica capacitista e credibilizar os saberes que advêm das pessoas com TEA? Os docentes que atuam no Ensino Superior teriam aprendizagens/saberes a serem apreendidos na relação com estudantes com TEA? Tais saberes auxiliam docentes nas práticas docentes?

O presente estudo entende, a partir da noção de ecologia dos saberes, que as experiências que estudantes com TEA são saberes relevantes na construção de práticas pedagógicas dos docentes no Ensino Superior, pois tais saberes podem interferir nas *políticaspráticas* das instituições, influenciando as relações entre os *sujeitospraticantes* do cotidiano: estudantes, docentes, equipe pedagógica, dentre outros.

2.3 Formação de Professores para o atendimento a estudantes com TEA

“A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”. (Nóvoa, 2022, p.9).

A provocação de Nóvoa (2022), apresentada na epígrafe, permite-nos refletir sobre a formação de professores proposta neste trabalho. Embora o autor não aborde especificamente da formação relacionada ao autismo, ele destaca a importância do processo contínuo que o professor deve promover ao longo de sua vida profissional.

Nesse contexto, Nóvoa (2015) provoca uma reflexão profunda sobre a tessitura entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, destacando a formação docente como um fator fundamental para a melhoria da educação. O autor argumenta que os docentes devem ser estimulados a desenvolver estratégias formativas que se baseiem em sua realidade cotidiana, com o intuito de transformar a prática pedagógica.

Embora, à primeira vista, a formação de professores pareça ser um processo individualizado, em que cada docente busca seu aprimoramento de acordo com a área de maior interesse, essa visão é contestada por Nóvoa. Para ele, a formação de professores deve ser vista de forma coletiva, sendo um movimento integrado entre o professor, a instituição e a comunidade educacional.

Autores como Pimenta (2012) e Tardif (2002) dialogam com essa perspectiva, abordando a formação docente como um processo que vai além da construção de conhecimentos individuais. Eles enfatizam a necessidade de uma formação contínua

e colaborativa, que envolva tanto o desenvolvimento pessoal quanto o coletivo, considerando as especificidades de cada contexto educacional.

Ao analisar o contexto do Ensino Superior, percebe-se que muitos professores iniciam suas carreiras com base em seu conhecimento especializado nas respectivas áreas profissionais, como Engenharia, Enfermagem, Medicina, Ciências Contábeis, Jornalismo, entre outras. Esses profissionais são frequentemente reconhecidos como especialistas de destaque em suas áreas de atuação. No entanto, autores como Pimenta (2012) e Tardif (2002) apontam que, embora a excelência técnica seja um atributo essencial, ela não é suficiente para garantir uma atuação pedagógica de qualidade. Existe uma diferença significativa entre ser um profissional altamente qualificado em uma determinada área e ser capaz de ensinar com competência o conteúdo dessa área, especialmente considerando a falta de formação específica em educação.

Essa lacuna entre a *expertise* técnica e a competência pedagógica tem sido amplamente discutida por diversos estudiosos, que afirmam a importância de uma formação docente sólida e contínua, que contemple não apenas o conhecimento da disciplina, mas também as habilidades necessárias para o processo de ensino-aprendizagem. Tais habilidades incluem a capacidade de planejar, executar e avaliar estratégias pedagógicas eficazes, levando em consideração as especificidades do público-alvo e do contexto educacional.

A esse respeito Cunha, Brito e Cicillini (2006, p. 4), ao problematizar o Ensino Superior, afirmam que a “quase ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino”.

Além disso, por possuírem uma formação específica, muitos professores planejam suas aulas supondo que todos os estudantes assimilarão a aprendizagem proposta de maneira uniforme. No entanto, deparam-se com estudantes que atribuem sentidos e significados singulares ao conteúdo ensinado (Oliveira, 2012), o que complexifica o processo de aprendizagem, principalmente ao considerar a presença de estudantes com diagnóstico de TEA, entre outros.

Nesse contexto, Grogan (2015) afirma que o método tradicional centrado apenas em aulas expositivas, constitui um limitador para inclusão de autistas no Ensino Superior, pois tornam-se as aulas cansativas e desmotivantes.

No contexto da inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior, o estudo de Canal (2021) oferece uma análise detalhada sobre os desafios enfrentados por esses alunos, buscando compreender o percurso acadêmico nas universidades. A pesquisa de Canal foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais especializados no Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), bem como com professores e coordenadores de cursos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Com relação aos docentes, a autora revela que, apesar de muitos professores serem especialistas em suas áreas de atuação, há uma significativa lacuna de conhecimento sobre as especificidades do TEA e sobre práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa apontou evidências claras de inexperiência e de falta de preparo tanto teórico quanto prático, por parte dos docentes, o que gera dificuldades na adaptação do ensino às necessidades dos alunos com TEA. Canal (2021) destaca que esses profissionais, frequentemente, enfrentam desafios em lidar com as particularidades do processo de aprendizagem dos estudantes com TEA, revelando a necessidade urgente de estratégias formativas e de uma formação docente mais abrangente, que contemple as questões relacionadas à inclusão no Ensino Superior.

A pesquisa de Canal, portanto, não apenas ilumina as barreiras enfrentadas pelos alunos com TEA, mas também aponta a carência de capacitação dos docentes para promover uma educação realmente inclusiva, sugerindo que a formação de professores deve ser reestruturada para atender a essas demandas emergentes.

Nessa direção, Gomes e Barbosa (2006), salientam que a ausência de conhecimentos que abarcam as especificidades dos estudantes com TEA dificultam o desenvolvimento de ações educativas e a reformulação de práticas pedagógicas para que efetivem o processo de inclusão, visto que, é preciso ultrapassar a mera ação de facilitar o acesso da pessoa com autismo no Ensino Superior garantindo de fato o processo de inclusão na vida acadêmica desses estudantes. Caso contrário, permaneceremos operando a partir dos limites impostos pela racionalidade moderna, que determina uma única forma de aprendizado e contribui para permanência da injustiça cognitiva global (Santos, 2007).

Para Canal (2021), a qualificação docente deve ser entendida como um processo compartilhado, no qual o professor tem a responsabilidade de buscar sua formação contínua, enquanto a instituição de ensino deve oferecer as condições adequadas para esse desenvolvimento profissional. No entanto, a autora observa

que, frequentemente, os professores culpabilizam as instituições pela falta de formação, utilizando essa justificativa como uma forma de evitar a responsabilidade pela própria qualificação.

Nesse sentido, embora o debate sobre a responsabilidade pela formação seja relevante, o fato é que a ausência de qualificação docente tem consequências diretas no processo de aprendizagem dos alunos. Quando os professores não buscam capacitação contínua, especialmente em áreas relacionadas à inclusão de estudantes com TEA, a prática pedagógica se torna empobrecida. Isso prejudica a implementação de estratégias de ensino eficazes, que são essenciais para garantir que todos os estudantes, incluindo os com TEA, tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade.

A falta de formação adequada pode resultar em práticas pedagógicas que não atendem às necessidades específicas dos alunos com TEA, o que, por sua vez, compromete o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Em vez de promover um ambiente inclusivo e adaptado às diversidades do público estudantil, a ausência de qualificação docente pode reforçar barreiras à aprendizagem, gerando perdas significativas tanto para o desenvolvimento do aluno quanto para a eficácia do processo educativo como um todo.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, incluindo a adaptação de edifícios públicos e privados de uso coletivo para garantir esse acesso. Embora a lei não determine explicitamente a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades, sua implementação tem incentivado as IES a estabelecerem setores dedicados a promover a inclusão e oferecer suporte tanto a estudantes quanto a docentes. Nóvoa (2022) enfatiza que a formação docente é um processo contínuo e inacabado, essencial para a construção da profissionalidade dos educadores. Nesse contexto, é fundamental que os professores busquem constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas, especialmente no que tange à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Fischer (2019) destaca que a ausência de qualificação adequada pode levar os docentes a adotarem predominantemente aulas expositivas, o que dificulta o processo de inclusão desses estudantes. Ou seja, é importante que a formação docente promova a reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas, incentivando a adoção de metodologias que favoreçam a inclusão.

Em vez de atribuir a responsabilidade exclusivamente aos docentes ou às instituições, é necessário compreender que a reflexão sobre a prática é fundamental para evitar processos excludentes que invisibilizam determinados grupos de estudantes.

Nesse sentido, considera-se também a possibilidade de processos autoformativos enredados às práticas curriculares realizadas no cotidiano das salas de aula e tecidas a partir das redes de subjetividades (Oliveira, 2012). A esse respeito, Pineau (2014) propõe três processos formativos inter-relacionados: heteroformação, ecoformação e a autoformação. A heteroformação refere-se à formação promovida por terceiros, que se caracteriza por uma concepção estática ou determinada no tempo e espaço, sendo, em sua maioria, realizada por especialistas. A ecoformação, é uma proposta formativa influenciada pelos espaços que experienciamos; a autoformação, que está fundada nas histórias de vida, na interseção entre a hétero e a ecoformação, dependentemente, o que nos remete a um movimento contínuo e autônomo em relação ao próprio processo formativo. Esses processos, quando integrados, contribuem para uma formação docente mais completa e sensível às diversidades presentes no ambiente educacional.

Rezende (2019) alerta para a necessidade de que a formação docente esteja embasada em teorias que dialoguem com a realidade contemporânea, ressaltando a importância de políticas públicas que facilitem o acesso dos professores e capacitações de qualidade.

Autores como Fischer (2019), Canal (2021), Donati e Capellini (2018), Rezende (2019), Sales (2021) e Bandeira (2020) têm discutido temas formação de professores, inclusão e autismo, evidenciando a necessidade de refletir sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho docente e sobre as práticas cotidianas.

Sales aborda a problemática da invisibilidade dos estudantes com TEA e destaca a importância da qualificação docente como um fator central para a inclusão. A falta de formação específica pode contribuir para a exclusão e, por conseguinte, para a invisibilização desses estudantes com TEA, pois as práticas pedagógicas podem não considerar suas necessidades específicas, dificultando o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Santos (2010) discute o conceito de pensamento abissal, que estabelece distinções que excluem determinados grupos, e propõe ecologia de saberes como forma de reconhecer e valorizar diferentes formas de conhecimento. Aplicando essa

perspectiva à educação, é possível enfrentar a lógica excludente que homogeneíza e classifica as pessoas a partir padrões elitizados e predominantes de cognição.

Em contraposição a essa lógica excludente, buscamos na ecologia dos saberes, o suporte para enfrentar a racionalidade indolente e preguiçosa que não se preocupa com nada que está fora de seu modo de compreender o mundo. O que estamos a discutir é a contribuição da ecologia dos saberes para pensar que existem múltiplas formas de conceber sentidos e significados ao que se está *ensinadoapreendido*.

A esse respeito, Sussekind (2019) ressalta a importância da prática do diálogo na formação docente, enfatizando que a escuta atenta e emocionalmente engajada permite ao docente enredar diferentes saberes em seu processo autoformativo, desencadeando novas formas de *aprenderensinar* que consideram a realidade e o cotidiano de estudantes. Portanto, a construção de uma educação inclusiva requer o comprometimento tanto dos docentes quanto das instituições de ensino, promovendo uma formação contínua e reflexiva que considere as especificidades dos estudantes e valorize a diversidade de saberes e experiências.

2.4 Práticas de Acolhimento e Inclusão de Estudantes com TEA no Ensino Superior

A partir dos artigos analisados, salientamos que a temática sobre práticas de acolhimento e inclusão de pessoas com TEA emergiu como centralidade nos dados, que passamos a discutir na sequência.

Estudos indicam um aumento significativo no número de estudantes com TEA matriculados no Ensino Superior nos últimos anos (Da Silva et.al. 2019; Oliveira; Abreu, 2019). Essa tendência reflete uma maior inclusão educacional e a implementação de políticas públicas voltadas para a acessibilidade no ambiente acadêmico.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, é um exemplo de iniciativa que busca promover a acessibilidade no ambiente acadêmico. Além disso, a Lei nº 13.409, de dezembro de 2016, estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino técnico e superior, ampliando as oportunidades para estudantes com TEA.

No entanto, apesar desse crescimento, a proporção de alunos com TEA ainda é relativamente baixa em comparação ao total de matriculados, destacando a necessidade contínua de estratégias eficazes para promover a inclusão e o suporte adequado a esses estudantes.

Rezende (2019) destaca que a presença crescente de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino superior é resultado de movimentos internacionais e nacionais de inclusão, refletindo as políticas públicas em educação e educação especial voltadas para alunos com TEA. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007) assegura o direito à educação superior para pessoas com deficiência, fundamentando a necessidade de práticas inclusivas nas universidades.

Neste sentido, observa-se que todo processo de inclusão, é percorrido por uma trajetória remota à Salamanca em 1994. Atualmente, a legislação brasileira assegura e preconiza o direito das pessoas com diagnóstico de TEA à educação em instituições regulares de ensino, com planejamento específico para atender suas especificidades. Para que esse processo aconteça, é fundamental que os docentes compreendam as características e os conhecimentos prévios desses alunos, elaborando planejamentos que se desenvolvam ao longo do processo, por meio avaliações diagnósticas (Pinto *et al.* 2022; Maia *et al.* 2020).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), aprovada em 2016, garante que a pessoa com autismo possa exercer atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas (Gadelha *et al.* 2022). No contexto do ingresso no Ensino Superior, é imprescindível que os processos seletivos, seja por meio do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) ou de processos específicos das instituições de ensino contemplem recursos de acessibilidade, a fim de garantir que candidatos com TEA possam competir de maneira equitativa.

Estudos recentes, como os de Costa *et al.* (2022) e Gadelha *et al.* (2022), evidenciam que tais medidas são essenciais para proporcionar um processo seletivo mais inclusivo, permitindo que esses candidatos tenham oportunidade de demonstrar suas habilidades e conhecimentos, sem que sejam prejudicados pela falta de adequação dos recursos utilizados nas provas.

Para que uma universidade seja considerada inclusiva, Canal (2021), pontua que é necessário que haja uma organização institucional voltada para a capacitação do corpo docente. Em consonância, Rezende (2019) enfatiza que as IES precisam

repensar, replanejar e reorganizar suas ações em relação ao acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, cabe à universidade no início de cada período letivo informar aos docentes, à coordenação e à secretaria dos cursos quais estudantes apresentam diagnósticos com TEA, promovendo discussões com todos os envolvidos sobre o desenvolvimento de processos de *aprendizagem ensino* adequados às características desses estudantes.

Canal (2021) reforça a necessidade de organização institucional na formação do corpo docente, principalmente para atender as peculiaridades de estudantes com TEA. Nessa perspectiva, destaca-se o papel dos núcleos de acessibilidade e dos setores pedagógicos voltados para práticas que realizem triagem/entrevistas para conhecer os estudantes e, posteriormente, disseminar as informações ao corpo docente, visando aprimorar o atendimento e o acolhimento dessas pessoas.

Em síntese, o acolhimento de estudantes com TEA no ensino superior requer um esforço conjunto de docentes e instituições, que devem estar atentos às características e necessidades dessa parcela da população, promovendo práticas inclusivas que garantam seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

No que se refere ao percurso metodológico, esta investigação desenvolveu-se a partir de um duplo movimento: inicialmente, por meio de uma revisão narrativa da literatura; e, posteriormente, por meio de uma imersão nas *políticas práticas* cotidianas da IES em questão. A escolha pela revisão narrativa justifica-se pelo seu caráter abrangente e flexível, sendo particularmente apropriada para descrever e discutir o "estado da arte" de um determinado tema sob uma perspectiva teórica e contextual. Conforme Cordeiro (2007), diferentemente da revisão sistemática, que parte de uma questão bem definida e segue um protocolo metodológico rigoroso, a revisão narrativa permite uma abordagem mais aberta e exploratória, possibilitando a análise de distintas perspectivas e evidências. Tal abordagem mostrou-se adequada ao objetivo de compreender os processos formativos de docentes que atuam com estudantes diagnosticados com TEA no ensino superior, tema que exige uma leitura crítica e multidimensional.

Nesse contexto, a imersão nas *políticaspráticas* da instituição permitiu acompanhar momentos-chave do cotidiano acadêmico, com destaque para as estratégias de *replanejamento pedagógico* adotadas por alguns docentes diante da presença de estudantes com TEA em sala de aula. Esse replanejamento pedagógico refere-se à reorganização do planejamento inicial com base nas necessidades específicas dos discentes, considerando suas particularidades cognitivas, sensoriais e comunicacionais. Envolve ações como a adaptação de atividades, flexibilização de prazos, utilização de recursos visuais e tecnológicos, bem como a reformulação de metodologias avaliativas. Tal prática não se resume a ajustes pontuais, mas constitui um movimento reflexivo e contínuo, em que o professor revisita intencionalmente suas escolhas didáticas com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes. Assim, o replanejamento pedagógico emerge como uma dimensão concreta das *políticaspráticas* inclusivas, traduzindo-se em ações cotidianas que articulam sensibilidade, compromisso ético e conhecimento profissional.

Com vistas a atingir os objetivos propostos, a busca por produções acadêmicas foi realizada nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Google Acadêmico; Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizou-se o operador booleano “And” com os descritores: “Autismo AND Formação Docente no Ensino Superior”. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: produções publicadas em língua portuguesa entre os anos de 2012 e 2022. Foram excluídos estudos voltados exclusivamente para a Educação Básica ou com duplicidade de publicação entre as bases.

3.1 Contexto e Atores da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em um Centro Universitário, localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, especificamente em Volta Redonda.

A cidade teve sua origem na década de 1940, impulsionada pela política desenvolvimentista do governo Getúlio Vargas. Ela foi concebida sob a lógica de uma Company Town, ou cidade planejada para o trabalho (Alves, 2001), consolidando-se

como um importante polo industrial brasileiro, sobretudo, em razão da instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), que durante décadas foi considerada a maior siderurgia da América Latina.

No contexto de expansão educacional da década de 1960, foi criada a Fundação Oswaldo Aranha (FOA), com a missão de formar profissionais aptos a atender não apenas à demanda de Volta Redonda, mas também de toda a região circunvizinha. Em 1993, a FOA foi elevada à categoria Faculdades Integradas, agregando cursos como Ciências Médicas (1968), Odontologia (1970), Engenharia Civil (1970), Educação Física (1971) e Ciências Contábeis (1974), compondo o Centro de Ensino Superior de Volta Redonda. Posteriormente, em 1999, após o credenciamento junto ao Ministério de Educação (MEC), a instituição foi oficialmente transformada no Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA. Atualmente, o UniFOA oferta cursos de graduação nas áreas de Saúde e Biológicas (Odontologia, Nutrição, Medicina, Enfermagem, Educação Física, Ciências Biológicas), Humanas e Sociais Aplicadas (Serviço Social, Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Direito, Ciências Contábeis, Administração e Tecnologia e Engenharias (Sistema de Informação, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental e Design).

Na atualidade, a referida Instituição de Ensino Superior (IES) atende a aproximadamente cinco mil estudantes. Desses, setenta e oito declararam apresentar condições como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Discalculia, Síndrome de Asperger/Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de outros transtornos e condições de saúde mental, como ansiedade e depressão. Todos possuem idade igual ou superior a dezoito anos, conforme dados do ano de 2023³. Cabe ressaltar que, com a atualização da quinta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), a Síndrome de Asperger passou a ser classificada como uma das manifestações do TEA, no âmbito dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Dessa forma, desde 2020, todos os diagnósticos previamente identificados como Síndrome de Asperger passaram a ser integrados ao espectro do TEA.

Considerando esse contexto, esta pesquisa foi conduzida com dois grupos distintos de atores sociais: docentes que atuam com estudantes diagnosticados com

³ No ano de 2024, foram atendidos 85 discentes com acessibilidade/alteração de saúde.

TEA e os próprios estudantes que, no ato da matrícula ou em momento posterior, apresentaram, laudo diagnóstico confirmando a condição. Os estudantes participantes pertencem às áreas Humanas e Sociais Aplicadas, bem como ao eixo de Tecnologia e Engenharias. Todos os participantes são do sexo masculino, com idades entre 18 e 24 anos, regularmente matriculados nos cursos, a composição dos grupos foi por cursos específicos.

Os critérios de inclusão adotados para os discentes foram: idade mínima de 18 anos, diagnóstico confirmado de TEA em Nível 1 de Suporte ⁴ou Síndrome de Asperger, e apresentação de parecer emitido por profissional das áreas de Psiquiatria ou Neurologia. Os critérios de exclusão foram: diagnóstico de outros transtornos, síndromes ou condições de saúde; recusa em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), diagnóstico de TEA em Nível 2 ou 3; e apresentação de laudo exclusivamente por profissionais da Psicologia ou Neuropsicologia (Quadro 1).

Quadro 2 – Critério de Inclusão/Exclusão de Discentes

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Adultos com idade \geq 18 anos. • Diagnóstico de TEA em Nível 1 ou Síndrome de Asperger. • Parecer emitido por Psiquiatria ou Neurologia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de outros transtornos, síndromes ou alterações de saúde. • Recusa em assinar o TCLE. • Diagnóstico de TEA em Nível 2 e 3. • Parecer emitido apenas por Psicólogo ou Neuropsicólogo.

Quanto aos docentes, os critérios de inclusão consideraram profissionais que atuam com estudantes diagnosticados com TEA em Nível 1, e/ou que possuem experiência prévia com essa população e estão em exercício na instituição. Foram excluídos docentes que não manifestaram interesse em participar da pesquisa ou que não se dispuseram a fornecer informações sobre sua formação profissional (Quadro 2).

⁴ Conforme o DSM-5, o Nível 1 de Suporte caracteriza indivíduos com Transtorno do Espectro Autista que necessitam de apoio leve. Esses indivíduos podem apresentar dificuldades para iniciar interações sociais e responder a aproximações sociais, além de possuir interesses restritos e comportamentos repetitivos que interferem em uma ou mais áreas do funcionamento, mas que podem ser gerenciados com suporte mínimo.

Quadro 3 - Critérios de Inclusão/Exclusão docentes

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes que atuam com discentes com TEA. • Docentes que possuem experiência com TEA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes que não manifestam interesse em participar da pesquisa. • Docentes que não aceitaram falar sobre sua formação.

Além dos grupos acima mencionados, integraram também o conjunto de atores da pesquisa os pedagogos vinculados ao Centro de Aprendizagem e Inovação Pedagógica (CAIP), setor pedagógico institucional do UniFOA. As contribuições desse grupo foram registradas por meio de anotações em caderno de campo, com base nas narrativas oriundas das reuniões realizadas.

Adicionalmente, foi realizada uma roda de conversa síncrona com um professor universitário da Universidade Federal de Sergipe, recentemente diagnosticado com autismo. A atividade foi motivada pelas demandas surgidas nos encontros com os discentes, que manifestaram interesse em conhecer trajetórias acadêmicas e profissionais de pessoas com TEA atuantes em diferentes áreas do conhecimento.

3.2 Pesquisa de Campo: Contexto e Delineamento

A pesquisa de campo, de natureza qualitativa e caráter exploratório-interpretativo, foi realizada em um Centro Universitário, localizado no interior do estado do Rio de Janeiro. A escolha dessa instituição e recorte geográfico se justifica pela relevância de investigar, de forma contextualizada, as práticas pedagógicas inclusivas adotadas por docentes que atuam no Ensino Superior com estudantes diagnosticados com TEA. O foco em uma IES específica possibilitou uma análise aprofundada da realidade acadêmica local, contribuindo para a identificação de desafios, estratégias e potencialidades vinculadas ao processo de inclusão.

Nesse sentido, por meio da presente pesquisa de campo objetiva-se compreender as experiências, as necessidades e as práticas formativas dos docentes, bem como as vivências acadêmicas dos discentes com TEA. A investigação teve como base a análise de interações concretas, observadas por meio de entrevistas e rodas de conversa realizadas com participantes diretamente envolvidos no contexto estudado.

A opção por uma abordagem qualitativa fundamenta-se na complexidade do fenômeno investigado e na necessidade de apreender subjetividades, sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos à sua realidade. Diante do caráter multifacetado do TEA e das múltiplas estratégias pedagógicas demandadas para garantir uma inclusão efetiva, a abordagem qualitativa revelou-se mais adequada por permitir uma compreensão profunda e contextualizada das experiências vividas por docentes e discentes.

Mais do que descrever comportamentos, essa abordagem busca interpretar e analisar os processos educacionais, os desafios enfrentados e as respostas institucionais às demandas da inclusão. Permite, ainda, uma reflexão crítica sobre as práticas formativas em vigor, considerando as especificidades de cada sujeito e as adaptações necessárias para a construção de um ambiente acadêmico mais justo e acessível.

3.3 Estratégias Metodológicas: Entrevistas e Rodas de Conversa

Para a coleta de dados, foram adotadas duas estratégias centrais: entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. As entrevistas foram realizadas com docentes e discentes e tiveram como propósito acessar suas vivências no Ensino Superior inclusivo, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas voltadas para estudantes com TEA. A modalidade semiestruturada foi escolhida por sua flexibilidade, permitindo que os participantes se expressassem com liberdade, ao mesmo tempo em que se mantinham alinhados aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas se distinguem das estruturadas por não seguirem um roteiro rígido de perguntas, possibilitando ao pesquisador intervir com sondagens adicionais e aprofundar aspectos relevantes a partir das respostas dos participantes (Bauer; Gaskell, 2002). Essa forma de condução favorece o diálogo aberto e respeita a subjetividade dos envolvidos, oferecendo um espaço para que compartilhem suas experiências de forma espontânea e contextualizada.

Além das entrevistas, foram realizadas rodas de conversa com docentes e discentes de diferentes cursos. Esses encontros se configuraram como espaços colaborativos de troca de saberes, escuta ativa e reflexão crítica sobre a inclusão no

Ensino Superior. As rodas de conversa não apenas ampliaram o diálogo entre os participantes, como também possibilitaram a construção coletiva de sentidos e a emergência de narrativas individuais e compartilhadas. Inspiradas em práticas culturais e educativas como os círculos de cultura freireanos (Warschauer, 2004), essas rodas proporcionaram um ambiente de acolhimento e valorização das singularidades.

Moura e Lima (2014) destacam o valor das rodas de conversa como espaços de produção de narrativas mnemônicas entre pares, nos quais o pesquisador atua de forma participativa e colaborativa. Nessas interações, o diálogo espontâneo favorece a construção de dados mais ricos e contextualmente situados, reforçando a importância da escuta sensível e da valorização das experiências subjetivas.

3.4 Fundamentação Teórica-Metodológica

A metodologia adotada neste estudo se ancora na perspectiva da pesquisa narrativa, inserida no campo da abordagem qualitativa. A narrativa é compreendida como uma forma fundamental de comunicação humana, presente em todas as culturas, por meio da qual os sujeitos organizam suas experiências e constroem sentidos sobre suas trajetórias pessoais e sociais (Bauer; Gaskell, 2002; Schütze, 1977, 1983, 1992).

As entrevistas em profundidade, baseadas na técnica narrativa, priorizam a expressão das experiências vividas, permitindo que os entrevistados protagonizem a construção do discurso. Esse modelo rompe com o formato tradicional centrado na lógica pergunta-resposta e contribui para a emergência de novas interpretações e ressignificações durante o próprio ato de narrar. Falar, nesse contexto, torna-se também uma forma de pensar e reorganizar ideias (Bauer & Gaskell, 2002).

A pesquisa foi conduzida a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes, uma vez que esse método oferece flexibilidade para explorar as experiências de forma mais ampla, sem restringir as falas dos participantes a perguntas fechadas ou a uma estrutura rígida. As entrevistas semiestruturadas, por conterem fases como iniciação, narração central, momento de perguntas e a fala conclusiva (Figura 1), favorecem a construção de um diálogo mais livre e fluido,

permitindo que os participantes compartilhassem suas vivências e percepções de forma detalhada e contextualizada.

Sintetizando, conforme a imagem a seguir:

Figura 1 – Fases principais da entrevista narrativa

Tabela 4.1 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Livro: Sandra Jovchelovitch & Martin W. Bauer (2002, p. 97).

As entrevistas qualitativas, como observa Farr (1982), têm como objetivo acessar o universo simbólico dos participantes, compreendendo suas interpretações sobre os fenômenos sociais e ampliando a análise teórica a partir das evidências empíricas obtidas. A pesquisa narrativa, ao valorizar a memória, o tempo e a subjetividade, mostra-se especialmente eficaz para investigar temas complexos, como a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior.

3.5 Formação de Professores para o atendimento a estudantes com TEA

A presente etapa de estudo objetivou aprofundar a compreensão sobre os processos de inclusão de discentes com TEA no Ensino Superior, a partir das narrativas de discentes e docentes envolvidos diretamente nesse contexto. Para tanto, foi adotada uma abordagem qualitativa, com ênfase em metodologias participativas que possibilitaram a escuta sensível e a valorização das subjetivas dos participantes.

As principais estratégias metodológicas utilizadas para a produção dos dados foram as rodas de conversa com os discentes e entrevistas semiestruturadas com os docentes. Ambas as técnicas permitiram a construção de um espaço dialógico, pautado pela escuta ativa, pela reflexão crítica compartilhada sobre saberes que envolvem os desafios enfrentados no cotidiano universitário. Os encontros ocorreram ao longo do ano de 2023, contemplando interações presenciais e virtuais, de modo a respeitar a disponibilidade e as especificidades dos participantes.

A roda de conversa com os discentes, realizada em novembro de 2023, contou com a presença de estudantes de dois cursos de graduação. O encontro, com duração aproximada de uma hora, teve como objetivo central compreender as percepções dos discentes quanto à sua vivência universitária, as barreiras enfrentadas, as estratégias de acolhimento institucional e as práticas pedagógicas percebidas como facilitadoras da aprendizagem. A atividade foi registrada em caderno de campo, no qual o pesquisador anotou falas e observações pertinentes, que posteriormente subsidiaram a análise qualitativa das narrativas.

No que concerne à composição da roda, participaram dois discentes e três pedagogos vinculados ao Centro de Aprendizagem e Inovação Pedagógica (CAIP), setor institucional responsável por articular ações formativas e de acessibilidade. O espaço escolhido para a realização do encontro foi o ambiente denominado “Saúde Integral”, cuja infraestrutura — especialmente a mesa redonda — favoreceu a horizontalidade do diálogo e a criação de vínculos entre os presentes. A definição do horário, no final da tarde, decorreu da necessidade de compatibilização das agendas dos estudantes, cujos cursos funcionam em turnos distintos.

Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas com os docentes buscaram elucidar aspectos relacionados à formação profissional, às práticas educativas implementadas com estudantes com TEA, bem como aos desafios enfrentados no exercício docente. Embora a proposta inicial contemplasse a realização de uma roda de conversa com esse grupo, a inviabilidade de conciliação de horários entre os participantes levou à adoção de entrevistas individuais, realizadas por diferentes meios: presencialmente, por chamada de vídeo ou via mensagens escritas.

A utilização simultânea das duas estratégias — roda de conversa e entrevista — revelou-se complementar, permitindo uma análise mais abrangente e multifacetada do fenômeno investigado. As narrativas dos discentes evidenciaram aspectos subjetivos da vivência universitária, enquanto os relatos dos docentes trouxeram à

tona tensões, percepções e lacunas formativas relativas à inclusão no Ensino Superior.

Conforme a perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos, a roda de conversa foi compreendida como um exercício coletivo de construção de saberes, ancorado na pedagogia do diálogo (Freire, 1997). Essa metodologia, segundo Mendes e Perez (2017), possibilita a construção de narrativas que emergem da escuta sensível, do reconhecimento das experiências e da solidariedade entre os sujeitos. Nessa direção, Larrosa (2002) afirma que a narrativa se constitui como um modo de experimentar o mundo, ressignificando vivências e promovendo deslocamentos subjetivos. Ao narrar, o sujeito se coloca na escuta e se permite afetar pelas histórias do outro, não de modo passivo, mas como um exercício crítico de reflexão (Ribeiro, Souza & Sampaio, 2023).

Assim, a condução da roda de conversa exigiu do pesquisador uma postura de envolvimento e corresponsabilidade, recusando a lógica dicotômica entre aquele que “dá o depoimento” e aquele que “escuta”. O compromisso ético-político da pesquisa esteve centrado na promoção de um diálogo genuíno, em que a escuta ativa possibilitasse a emergência de sentidos e saberes que comumente permanecem silenciados nos discursos hegemônicos da academia.

Para o registro das rodas de conversa, utilizou-se a gravação em áudio, posteriormente transcrita e triangulada com as anotações do caderno de campo. Essa triangulação metodológica ampliou a profundidade da análise e garantiu maior fidelidade às experiências dos participantes.

A entrevista com os docentes, por sua vez, partiu de um roteiro flexível, construído com base em categorias analíticas previamente definidas, tais como: formação docente, adaptação curricular, estratégias pedagógicas e percepções sobre o TEA. Ainda que ancorada na metodologia da entrevista semiestruturada, a condução do diálogo priorizou a escuta aberta e a valorização das singularidades de cada trajetória profissional. Conforme argumentam Sampaio, Ribeiro e Souza (2023), em muitos casos, o que se configurava não era uma “entrevista” no sentido tradicional do termo, mas uma conversa que, embora orientada por objetivos investigativos, se desenrolava como partilha entre sujeitos engajados em um mesmo campo de problematizações.

Além disso, destaca-se a utilização do caderno de campo como instrumento complementar de coleta de dados, no qual foram registradas observações,

impressões subjetivas e reflexões do pesquisador ao longo do processo. O caderno constituiu-se, portanto, como dispositivo metodológico que permitiu captar nuances das interações e conferir densidade interpretativa à análise dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Contribuições da Pesquisa de Campo

A análise dos dados empíricos desta pesquisa foi conduzida a partir de uma lógica investigativa que se aproxima do paradigma indiciário, formulado por Carlo Ginzburg (1989), que propõe um modelo epistemológico baseado na interpretação de indícios e sinais aparentemente marginais, porém densos em significados. Tal abordagem se distancia das racionalidades dedutivas e estatísticas, privilegiando a escuta atenta, a leitura dos rastros e a sensibilidade ao detalhe como estratégias para a produção de conhecimento. Segundo o autor, “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis”, pois neles residem as pistas que escapam à visão imediata, mas que revelam estruturas e tensões fundamentais da realidade social (GINZBURG, 1989, p. 144).

Inspirando-se na figura do historiador-caçador, Ginzburg argumenta que o trabalho de interpretação é similar ao do caçador que identifica rastros no ambiente, ou do médico antigo que diagnostica sintomas a partir de sinais sutis. É nesse sentido que se compreenderam as entrevistas com docentes e as rodas de conversa com discentes como dispositivos de produção de vestígios narrativos — expressões, pausas, silêncios, hesitações — que exigiram do pesquisador um olhar detido, interpretativo e comprometido com a escuta.

A analogia com Giovanni Morelli, recuperada por Ginzburg (1989), reforça essa perspectiva ao afirmar que os detalhes inconscientes — como o modo de desenhar o lóbulo de uma orelha ou a mão de uma figura — denunciam a autoria autêntica de uma obra. Da mesma forma, nesta pesquisa, expressões recorrentes como “ninguém me perguntou”, “faço o que posso”, ou “me senti invisível” emergiram como índices de exclusão, desamparo institucional e práticas pedagógicas pouco responsivas às singularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As rodas de conversa com os discentes configuraram-se como espaços privilegiados de escuta, nos quais emergiram narrativas atravessadas por sentimentos

de pertencimento, mas também de silenciamento e invisibilidade. Utilizando a perspectiva freireana dos círculos de cultura (FREIRE, 1997), a roda foi compreendida como um campo de partilha de saberes e experiências, onde a palavra circula não como informação, mas como produção coletiva de sentido. Como destacam Mendes e Perez (2017), a roda constitui-se como uma prática formativa fundada na escuta e na solidariedade, possibilitando “a construção de narrativas que nos permitem viver a experiência da formação coletiva” (MENDES; PEREZ, 2017, p. 173).

As falas dos estudantes revelaram dificuldades concretas, como a ausência de adaptações didático-metodológicas, a rigidez curricular, o despreparo docente e a descontinuidade do apoio institucional. Ao mesmo tempo, indicaram estratégias de acolhimento e escuta promovidas por alguns docentes e pelo Centro de Aprendizagem e Inovação Pedagógica (CAIP), cuja atuação foi valorizada como mediadora de demandas e articuladora de políticas inclusivas.

Por outro lado, as entrevistas com docentes revelaram um conjunto de desafios estruturais relacionados à formação inicial e continuada, à carência de políticas institucionais efetivas e à dificuldade de transpor para a prática pedagógica os princípios da educação inclusiva. Muitos docentes demonstraram sensibilidade e boa vontade, mas relataram insegurança quanto ao uso de metodologias acessíveis, especialmente diante da complexidade do TEA e da heterogeneidade do corpo discente. A prevalência de práticas expositivas e a baixa diversidade metodológica emergiram como obstáculos à participação plena dos estudantes neurodivergentes, como também apontam Canal (2021), Fischer (2019) e Grogan (2015).

Nesse contexto, evocamos Michel de Certeau (2014), cuja análise das práticas cotidianas contribui para compreender como os sujeitos, mesmo em condições adversas, constroem táticas de sobrevivência e reinvenção dentro das instituições. Para o autor, o cotidiano é “o lugar do exercício das práticas anônimas, de resistências surdas, de invenções imperceptíveis” (CERTEAU, 2014, p. 94). Ao narrar suas experiências, os estudantes com TEA não apenas denunciam exclusões, mas também elaboram práticas micropolíticas de resistência e criação de espaços de existência. Suas falas, embora muitas vezes entrecortadas ou silenciadas, são carregadas de potência epistêmica.

A análise desses dados, à luz da ecologia dos saberes (SANTOS, 2010), permitiu visualizar que a inclusão não se concretiza apenas em políticas normativas, mas se constrói nas tramas relacionais do cotidiano universitário. A inclusão, portanto,

precisa ser compreendida como prática social situada, marcada por negociações constantes entre sujeitos, estruturas e dispositivos pedagógicos. Nas palavras de Santos (2010, p. 54), “há uma diversidade de formas de conhecimento que escapam ao monopólio da ciência moderna, e que precisam ser reconhecidas como válidas e transformadoras”.

Neste processo interpretativo, o caderno de campo funcionou como instrumento metodológico e epistêmico essencial. Nele, foram anotados não apenas os conteúdos das falas, mas também gestos, climas afetivos, hesitações e silêncios — pistas que escapam à transcrição literal, mas que são centrais para uma leitura indiciária da realidade. Conforme Ginzburg (1989, p. 152), a função do historiador (ou, neste caso, do pesquisador) é justamente “remontar uma realidade complexa e não experimentável diretamente”, articulando fragmentos em uma narrativa inteligível.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior não se realiza apenas por meio de dispositivos legais ou boas intenções individuais, mas exige uma transformação institucional profunda — que vá além da acessibilidade arquitetônica e alcance a dimensão epistemológica e pedagógica do ensino. Essa transformação demanda formação docente contínua, políticas articuladas e culturas institucionais efetivamente inclusivas.

Em síntese, a escuta das narrativas, interpretadas pela via do paradigma indiciário, revelou que as práticas inclusivas no Ensino Superior não se inscrevem apenas no plano da intenção, mas se realizam — ou não — nas interações cotidianas, nos gestos mínimos, nas estratégias singulares dos sujeitos em sua relação com o saber e com a instituição. Como nos lembra Larrosa (2002), a narrativa é também um modo de experienciar, de significar e de transformar o vivido. A análise indiciária, portanto, permitiu tecer uma leitura crítica e densa das políticaspráticas de inclusão, recuperando sua dimensão sensível e situada, marcada por rastros, tensões e possibilidades.

4.1 Pistas do Cotidiano e o Centro de Aprendizagem e Inovação Pedagógica: possíveis *políticaspráticas* de inclusão e formação docente

A atuação do Centro de Aprendizagem e Inovação Pedagógica (CAIP) da instituição investigada revela-se como campo fértil para a leitura indiciária das políticaspráticas que atravessam os processos de inclusão e formação docente no

Ensino Superior. Em conformidade com o que nos ensina Carlo Ginzburg (1989), compreender a complexidade dessas práticas exige atenção meticulosa aos detalhes, às fissuras e aos rastros deixados pelos sujeitos nas interações institucionais. Como afirma o autor, “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p. 144), pois é nesses fragmentos que se ocultam os significados mais densos da vida social.

Conforme o regimento da instituição, o CAIP está vinculado à Pró-Reitoria Acadêmica (PRO-ACAD) e organiza-se em dois núcleos — o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) e o Núcleo de Aprendizagem e Inovação Pedagógica (NAIP) —, atuando na mediação entre os processos pedagógicos, os sujeitos e os dispositivos institucionais voltados à aprendizagem, permanência e acessibilidade. Sua configuração, no entanto, não deve ser lida apenas a partir de suas funções normativas, mas como um indício institucional, no sentido proposto por Ginzburg, de que há práticas em movimento, muitas vezes não formalizadas, mas que apontam para uma cultura de cuidado e atenção à diversidade no cotidiano universitário.

A partir da escuta de pedagogas que atuam no CAIP, nota-se que os atendimentos realizados não seguem roteiros fechados, mas configuram-se como conversas abertas e atentas aos sentidos emergentes da experiência estudantil. A narrativa da pedagoga V ilustra esse processo:

“Durante um atendimento com um discente com TEA, observou-se a dificuldade dele em fazer contato visual, em seu discurso olhava para os lados e na última palavra direcionava-se a mim. Percebi que esta era sua estratégia para olhar nos olhos, uma vez que ele reforçou tamanha dificuldade” (Pedagoga V, entrevista realizada em 14/03/2024).

Esse fragmento evidencia o caráter indiciário da prática pedagógica, pois o olhar atento da pedagoga transforma um gesto aparentemente banal em pista interpretativa, que permite ajustar a escuta e propor estratégias mais adequadas às singularidades do estudante. Trata-se de uma forma de agir que articula intuição, experiência e sensibilidade, alinhada à concepção de “práticas micropolíticas” conforme propõe Certeau (2014, p. 94): “o cotidiano é o lugar do exercício das práticas anônimas, de resistências surdas, de invenções imperceptíveis”.

Na perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa, essas conversas, registros e escutas configuram-se como atos de pesquisa em si, e não meramente como fontes secundárias. Como propõem Sampaio, Ribeiro e Souza (2023), a

conversa é um gesto de aproximação e escuta, atravessado por tensões, dúvidas e afetos, que permite acessar o vivido de forma ética e relacional. Nessa direção, as formações promovidas pelo NAIP com os docentes também operam como momentos formativos não apenas cognitivos, mas sensíveis, em que os saberes da experiência ganham centralidade.

O relato da pedagoga G reforça esse entendimento:

“Essas formações são importantes, pois nos aproxima do curso e dos docentes que atuam com os estudantes. [...] disponibilizamos algumas dicas para serem trabalhadas em sala e orientações na estrutura das avaliações” (Pedagoga G, entrevista realizada em 14/03/2024).

As formações, portanto, não operam como pacotes técnicos de transmissão de conteúdo, mas como espaços dialógicos que se apoiam na escuta das pistas deixadas pelos próprios estudantes durante os atendimentos. Trata-se de uma prática de leitura do cotidiano, que exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas também disponibilidade para “farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais” (GINZBURG, 1989, p. 151).

Os dados coletados evidenciam que o formulário de autodeclaração de acessibilidade, aplicado no momento da matrícula, também opera como dispositivo de escuta institucional. Ainda que se trate de um protocolo formal, sua estrutura aberta permite que estudantes compartilhem suas necessidades e experiências, criando, assim, uma base de dados rica em indícios sobre as condições de inclusão. Conforme relatado por uma das pedagogas, a análise dessas respostas subsidia a elaboração das formações docentes e das ações de acompanhamento individualizado.

A presença de projetos como “Eureka”, “Na Hora H” e “Muita Calma Nessa Hora” no escopo de atuação do CAIP configura um repertório tático de acolhimento, em que cada programa responde a demandas específicas emergidas do cotidiano dos estudantes. Tais projetos, embora não constituam uma política formal no sentido tradicional, representam *políticaspráticas* — conceito derivado da fusão entre “política pública” e “prática cotidiana” —, capazes de incidir diretamente sobre a experiência educacional dos estudantes com TEA.

Nesse sentido, o CAIP deve ser compreendido não apenas como um órgão de apoio, mas como espaço de produção de conhecimento situado, ancorado na escuta dos sujeitos e na construção de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças. A

atenção aos sinais, às hesitações e aos relatos fragmentados dos estudantes revela-se como estratégia metodológica e política, orientada por uma ética da escuta e da responsabilização, em consonância com a perspectiva de justiça cognitiva de Santos (2010).

Por fim, como nos lembra Larrosa (2003, p. 212), “uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir onde não havia previsto”. As escutas realizadas pelo CAIP, os encontros formativos com os docentes e os relatos dos estudantes compõem, assim, uma rede de conversas que, ao serem interpretadas pela via do paradigma indiciário, nos permitem vislumbrar as formas pelas quais a inclusão se desenha na instituição — nem sempre por decreto, mas pelas frestas abertas nas práticas cotidianas.

4.2 Caça de Pistas para o Acolhimento dos Estudantes

Devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos (Santos, 2007).

A investigação sobre o acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior foi orientada pelo desafio de enxergar, nas dobras do cotidiano, os sinais discretos, os gestos sutis e os movimentos quase imperceptíveis que expressam, muitas vezes, as formas mais potentes de escuta, cuidado e inclusão. Nesse percurso, a epígrafe de Santos (2007) ressoa como chave interpretativa que guia o olhar do pesquisador para aquilo que, no plano aparente da instituição, tende a se esconder ou a silenciar-se.

A articulação entre a escuta dos sujeitos e os modos de operar da instituição foi aqui compreendida à luz da perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos, como propõe Nilda Alves (2008), para quem o cotidiano é um campo de saberes, práticas e relações atravessado por contradições, inventividades e modos de produção de conhecimento muitas vezes não sistematizados. Alves (2001, p. 43) entende que “o cotidiano é o lugar onde o conhecimento se apresenta, onde se delineiam práticas que escapam às previsões, mas que se tornam constitutivas das relações educativas”.

É nessa tessitura entre práticas microcotidianas e políticas institucionais que se insere a noção de caça de pistas, concebida aqui não como metáfora poética, mas como fundamento metodológico de uma escuta atenta e ética. A abordagem adotada

é inspirada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), que propõe a produção de conhecimento a partir de detalhes mínimos, aparentemente insignificantes, mas densos de significado. Como afirma o autor, o conhecimento se constrói pela leitura dos “pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p. 144), por meio dos quais se tornam visíveis as marcas da experiência humana.

Neste sentido, a investigação identificou como primeiro gesto institucional de acolhimento a autodeclaração de necessidades específicas de acessibilidade, oferecida no momento da matrícula. Tal instrumento — um formulário digital — opera como dispositivo de escuta antecipada, permitindo que a instituição trace caminhos para o acompanhamento dos estudantes desde o seu ingresso na universidade. Ainda que formal, o formulário contém campos abertos que acolhem as narrativas singulares dos estudantes, abrindo espaço para a subjetividade e tornando possível reconhecer demandas que transcendem o diagnóstico clínico.

A leitura desses dados por parte das pedagogas do CAIP transforma o que seria um simples protocolo em um arquivo de pistas do cotidiano, organizadas a partir das vivências relatadas pelos estudantes. Esse gesto metodológico remete à figura do “historiador-caçador” de Ginzburg, que “fareja, registra, interpreta e classifica pistas infinitesimais” (GINZBURG, 1989, p. 151), e que age sob a ética da escuta, atento aos indícios do vivido.

A narrativa da pedagoga V exemplifica essa escuta sensível:

“Durante um atendimento com um discente com TEA, observou-se a dificuldade dele em fazer contato visual, em seu discurso olhava para os lados e na última palavra direcionava-se a mim. Percebi que esta era sua estratégia para olhar nos olhos, uma vez que ele reforçou tamanha dificuldade” (Entrevista com a pedagoga do CAIP, 14/03/2024).

Trata-se de uma leitura que transcende o conteúdo da fala, captando a forma, o gesto, a hesitação como indício. A pedagogia do acolhimento, nesse caso, se realiza como interpretação sutil daquilo que é invisível à lógica prescritiva. Como pontua Pontis (2022), pessoas com TEA frequentemente enfrentam dificuldades na leitura de códigos sociais implícitos e comunicam-se, muitas vezes, com literalidade e desconforto diante da ambiguidade. Isso exige que os profissionais desenvolvam estratégias interpretativas e afetivas de aproximação — algo que o cotidiano oferece, mas que requer investimento de tempo, escuta e cuidado.

A cartografia do acolhimento se amplia com a observação das práticas do Centro de Aprendizagem e Inovação Pedagógica (CAIP), onde se destacam ações como o mapeamento da mobilidade nos espaços do campus e a confecção de plantas baixas de orientação para os estudantes — iniciativas desencadeadas por relatos informais e espontâneos dos alunos sobre sua dificuldade de deslocamento. Esse tipo de ação, ainda que simples, representa um gesto de institucionalização da escuta, que toma o cotidiano como campo legítimo de enunciação de saberes e de formulação de respostas educativas.

Na chave de leitura de Michel de Certeau (2014, p. 94), esses movimentos seriam “invenções imperceptíveis” que tensionam a lógica hegemônica da instituição, inscrevendo no plano microgestual a produção de táticas que desestabilizam a rigidez das políticas formais. O acolhimento, assim, não se reduz a um ato prescrito, mas emerge das frestas, das brechas, das práticas que se movem com e a partir do cotidiano, como propõe Alves (2008).

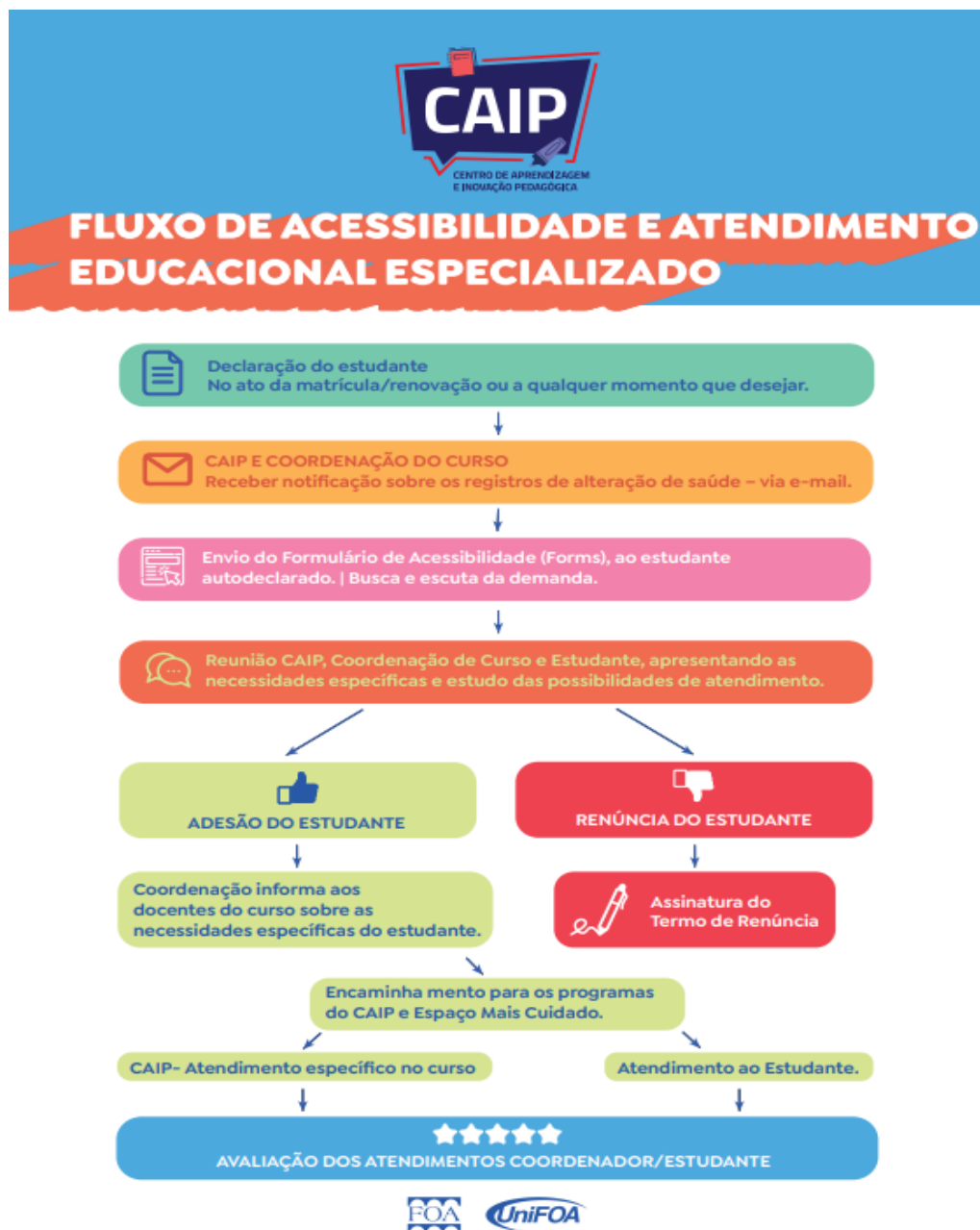
Entretanto, essa prática de escuta e adaptação enfrenta tensões concretas, como apontam Silva et al. (2020, p. 2) ao afirmarem que, “apesar do compromisso crescente na adoção de políticas públicas voltadas à inclusão e ao aumento de matrículas das pessoas com deficiência, há uma lacuna na efetivação dessas políticas”. Essa lacuna é, muitas vezes, preenchida por ações localizadas como as desenvolvidas pelo CAIP, mas que, sozinhas, não são capazes de sustentar uma política institucional contínua de inclusão.

Como destacam Melo, Constat e Ferreira (2023, p. 121), a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com TEA requerem ações institucionais que atendam às suas especificidades, como “o hiperfoco, as dificuldades na comunicação e nas interações sociais, entre outras”. Essas dimensões, por sua complexidade, demandam não apenas escuta, mas um replanejamento pedagógico contínuo, dialogado com os sujeitos e sustentado em *políticaspráticas* que integrem a diversidade como horizonte ético e epistemológico.

Como reforça Larrosa (2003, p. 212), “uma conversa não é algo que se faz, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir onde não havia previsto”. Esse pensamento ressoa nas entrevistas com os profissionais do CAIP, que entendem o ato de conversar como forma de intervenção e também de pesquisa, como propõem Sampaio, Ribeiro e Souza (2023), para quem a conversa é, ao mesmo tempo, gesto de escuta, espaço metodológico e abertura à surpresa.

A caça de pistas, portanto, aqui não é apenas uma metáfora investigativa. É uma metodologia que atravessa a instituição, do momento da matrícula ao primeiro atendimento, do formulário ao mapa do campus, da conversa à formação docente. Cada uma dessas ações representa uma tentativa — nem sempre sistemática — de construir *políticaspráticas* inclusivas que se ancoram no reconhecimento da diferença e na afirmação de que a acessibilidade não é um favor, mas um direito.

Figura 2 – Fluxograma acessibilidade



Fonte: CAIP (2024).

4.3 Acolhimento ao discente

Não vejo a hora de te encontrar
E continuar aquela conversa
Que não terminamos ontem
Ficou pra hoje⁵.

Este excerto poético nos convida a refletir sobre o acolhimento como prática contínua, como um diálogo que se alonga no tempo e se reinscreve nas práticas da vida universitária. Trata-se de uma “conversa” em aberto, que exige escuta sensível, atenção às singularidades e compromisso ético com o outro — elementos centrais para compreender as ações de acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior.

Para tanto, ancoramos esta análise na perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos, conforme desenvolvida por Nilda Alves (2001, 2008), e na abordagem do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que nos convida a ler o social por meio de sinais mínimos, fragmentos e pistas. Como afirma Ginzburg (1989, p. 144), “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis”, pois são eles que revelam o tecido invisível das práticas institucionais.

A primeira expressão concreta de acolhimento aos discentes com TEA se dá, institucionalmente, a partir do encaminhamento de um formulário digital de autodeclaração de necessidades específicas, que permite à instituição reconhecer, desde a matrícula, as especificidades de cada estudante e antecipar estratégias de suporte. Embora protocolar, o formulário opera como dispositivo de escuta, ao permitir que os estudantes se expressem com liberdade e singularidade.

Durante os atendimentos pedagógicos, os profissionais do Centro de Aprendizagem e Inovação Pedagógica (CAIP) demonstram buscar, por meio de projetos e escutas, brechas que possibilitem o acolhimento. A presença desses profissionais permite que a universidade vá além do discurso da inclusão e estabeleça práticas situadas de aproximação com os sujeitos. Como expressa um dos discentes:

“(...) Bom! Quando eu entrei a primeira vez na FOA, era a minha primeira vez numa faculdade. Eu nunca tinha entrado nenhuma vez na faculdade. Uma escola gigantesca. E aí pensei: como é que eu vou conseguir sobreviver a esse lugar tão enorme? Aí foi uma loucura!” (Entrevista com o estudante R., 15/03/2024).

⁵ All Star. José Fernando Gomes dos Reis/Nando Reis. Warner/Chappell Music, Inc.

Essa narrativa ilustra a vivência de deslocamento simbólico e físico experimentada por muitos estudantes com TEA ao acessarem o espaço universitário. O acolhimento, então, precisa considerar os múltiplos sentidos dessa chegada: as inseguranças, os medos, as demandas de reconhecimento. Como apontam Evaristo, Asnis e Cardoso (2022, p. 347), ainda que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja previsto legalmente, são poucas as IES que de fato o implementam, “seja pela falta de conhecimento destes estudantes sobre seu direito [...], seja pelo descumprimento e desconhecimento institucional”.

Dessa forma, o CAIP emerge, neste estudo, como indício institucional (GINZBURG, 1989) de *políticas práticas* voltadas à escuta e à permanência dos estudantes. Entre essas práticas, destaca-se a criação e disponibilização de um mapa ilustrado do campus universitário, produzido a partir dos relatos de discentes com TEA que relatavam desorientação geográfica e insegurança espacial ao tentar localizar salas e setores da instituição.

“A arte é disponibilizada no acolhimento institucional para que todos possam visualizar quais os prédios e atividades da FOA” (Caderno de Campo, 05/02/2024 – Pedagogo G).

Figura 3 – Planta baixa do campus UniFOA



Fonte: Agência de Comunicação Integrada (2023).

O mapa, mais do que um recurso técnico, configura-se como instrumento simbólico de cuidado e autonomia, promovendo segurança e planejamento espacial. Como destaca Penna (1982), a percepção é um processo dinâmico de readaptação, no qual o sujeito reorganiza cognitivamente os estímulos do meio para agir sobre ele. Ao permitir essa reorganização, a planta contribui para a coordenação da conduta e a redução da ansiedade, especialmente em estudantes que vivenciam o ambiente acadêmico como excessivamente complexo e imprevisível.

A atuação do CAIP também se dá em outros dispositivos, como os projetos “Eureka”, “Na Hora H” e “Muita Calma Nessa Hora”, que têm por objetivo ampliar os espaços de escuta, apoiar na organização acadêmica e promover estratégias de regulação emocional e planejamento. Essas ações, embora não institucionalizadas como política pública, funcionam como *políticas práticas* inclusivas, orientadas pelas necessidades emergentes do cotidiano (ALVES, 2008).

Nesse sentido, como sublinha Canal (2021), a universidade precisa se reorganizar para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes com TEA, o que implica redesenhar processos pedagógicos, reconfigurar espaços e ampliar a cultura institucional de inclusão. Os profissionais entrevistados reforçam essa urgência ao relatarem que as principais dificuldades desses estudantes não residem apenas nos conteúdos acadêmicos, mas na socialização, comunicação e orientação espacial.

Por fim, Melo, Constat e Ferreira (2023, p. 121) reforçam que o sucesso acadêmico de estudantes com TEA depende de uma abordagem que reconheça sua singularidade, incluindo aspectos como o hiperfoco, dificuldades de interação social e formas diferenciadas de comunicação. Isso implica repensar o planejamento curricular, os critérios de avaliação e, sobretudo, as práticas de acolhimento.

Em síntese, o acolhimento ao discente com TEA, como evidenciado nesta seção, é um processo que se faz na escuta e na mediação contínua, marcado por gestos pequenos, mas potentes. Como lembra Larrosa (2003, p. 212), “uma conversa não é algo que se faz, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir onde não havia previsto”. Acolher é, portanto, manter a conversa viva, reconhecer o outro em sua diferença e construir, com ele, os caminhos possíveis para o aprendizado e a permanência na universidade.

4.4 Acompanhamento de Provas: tensão e pluralidade

Considerar a efetiva inclusão de pessoas com TEA no ensino superior, requer o acompanhamento e avaliação do acesso e permanência que estão de fato se cumprindo no cotidiano institucional (Melo; Constant; Ferreira, 2023).

A esse respeito Donati e Capellini (2018, p. 1465) ao problematizar as questões específicas do processo avaliativo com estudantes com TEA no ensino superior nos chamam a atenção para comportamentos que influenciam os processos avaliativos: “denotam rigidez e inflexibilidade cognitiva, alterações do nível pragmático da linguagem, ansiedade e necessidade exacerbada por previsão, além de dificuldades relacionadas a algumas das funções executivas (...)”

Desse modo, ao abordar a questão da avaliação, torna-se evidente a necessidade de investigar as práticas institucionais da IES em questão, considerando que o público-alvo (estudantes com TEA) tem o direito de realizar provas em ambientes mais calmos e tranquilos.”

Tratando-se de discentes com TEA, salientamos que estes necessitam de uma organização prévia da sua rotina, pois mudanças abruptas podem se desestabilizar momentaneamente. Para Pontis (2022), essas mudanças podem gerar irritação ocasionando alterações comportamentais.

Na tentativa de desenvolver práticas acolhedoras e humanizadas, Donati e Capellini (2018, p. 1465) ao relatar a experiência desenvolvida, nos informa que ao aplicar a prova utilizaram algumas estratégias que beneficiaram os estudantes investigados: condução da aplicação da prova em dupla, tendo por parceira a outra docente ou outro funcionário do departamento designado para a função. Para as autoras a permanência das professoras na situação de avaliação tem como objetivo a manutenção do clima amistoso, minimizando os comportamentos ansiosos do estudante.

Outra recomendação foi a solicitação ao estudante de que elaborasse uma sequência dos passos a serem seguidos na resolução das questões, bem como “estruturar concretamente a etapa de organização do raciocínio lógico antes da solução dos exercícios é uma estratégia de forte validade para indivíduos com TEA” (Donati; Capellini, 2018, p. 1466). Os autores ainda apresentam outras recomendações, conforme disposto:

- Realizar agendamento de uma avaliação por semana;
- Disponibilizar tempo adicional ao estudante para a realização da prova;
- Redigir as questões com frases curtas e objetivas, sem detrimento do nível de exigência ou conteúdo;
 - Permitir tempo para estruturação, pelo estudante, do “passo a passo” do raciocínio lógico necessário à resolução do exercício;
- Apresentar cada questão individualmente ao estudante, com intuito de ampliar o foco atencional, reduzir a exigência de organização da informação e diminuir ansiedade;
- Oferecer apoio de leitura da questão, ou seja, ler a questão para o estudante;
- Aceitar respostas manifestadas oralmente, com apoio de solução no papel ou na lousa;
- Validar, por meio de confirmação oral, o acerto do estudante; - Registrar a avaliação com anotações escritas, incluindo comentários sobre os apoios e estratégias, fotografias e registros de áudio e vídeo, se possível (Donati; Capellini, 2018, p. 1466-1467).

É comum que na semana de provas ocorra diversos sentimentos imbuídos no comportamento dos discentes típicos, sendo eles: angústia, ansiedade, estresse ou irritabilidade, dificuldades com conciliar o sono, oscilações constantes de humor, dificuldades na manutenção do foco atencional e da concentração. Um estudante com TEA precisa de um espaço separado para melhor se organizar no que se refere ao tempo, material e até mesmo pensamento. A narrativa de um discente permite acessar as questões que estamos discutindo:

Estudante R: (...) Bom! **Semana de provas?** Tipo assim. Nervoso, e tento ficar calmo na hora. Quando eu me entrego a uma prova tento fazer o que eu sei fazer. **Grifos do autor.** (entrevista com o discente de Design, em 15/03/2024).

A pedagoga que acompanhou um dos momentos referentes ao Estudante R narra um dos episódios sobre seu momento de avaliação:

Pedagoga G: No primeiro semestre do ano de 2023 deparei-me com uma situação da qual me direcionou a refletir sobre acompanhamento de provas em sujeitos com TEA. Estava eu e acadêmico, quando ofertou a **prova e verbalizo**: boa sorte! Qualquer dúvida estou aqui! Leia com calma, respeite a pontuação e faça o que se pede. Após alguns minutos, **ele estava aflito, pois mesmo lendo não conseguia interpretar o que havia sido solicitado.** Demonstrava ansiedade, afinal, batia com o lápis a cabeça tentando lembrar aquilo que havia estudado. De fato, dentro de suas limitações, em todas as provas, ele aparece com um resumo de, no máximo, duas laudas do conteúdo estudado. Para compreender o enunciado, fazia ecolalia (repetia a última palavra do enunciado) para tentar lembrar a resposta. (entrevista com a pedagoga do CAIP em 14/03/2024).
Grifos do autor

Com relação a prova mencionada na narrativa do estudante, o docente colocou uma imagem e solicitou que o discente associasse a imagem a um conceito do conteúdo trabalhado em sala. Contudo, a imagem estava em preto e branco dificultando a compreensão e até mesmo a interpretação, afinal a imagem era pequena e o borrão da cópia não facilitava a percepção, ampliando a complexidade e dificultando a realização da prova.

A literatura especializada indica que pessoas diagnosticadas com TEA tendem a interpretar a linguagem de forma literal (Pontis, 2022). Nesse sentido, Pontis (2022) enfatiza que tais pessoas apresentam dificuldades específicas na compreensão de enunciados verbais que demandam elevados níveis de abstração ou que contenham elementos implícitos. Tais desafios incluem, notadamente, a interpretação de metáforas, duplos sentidos, alusões, ironias, sarcasmos e as expressões espirituosas.

No que se refere ao desenho como forma de linguagem, Souza (2023) observa que essa modalidade expressiva pode representar um recurso significativo para a comunicação de crianças com TEA, aumentando suas possibilidades de comunicação. No entanto, é értinente indagar em que medida a utilização de imagens ou ilustrações contribui efetivamente para o processo avaliativo, considerando as particularidades cognitivas desses estudantes. Como tais dificuldades se manifestam diante da necessidade de interpretar representações visuais?

Diante desse cenário, ao se propor uma prática pedagógica inclusiva que incorpore o uso de imagens, é essencial que sejam adotadas medidas que favoreçam a acessibilidade e a compreensão. Entre elas, recomenda-se que a secretaria do curso, ou o setor responsável pela impressão de materiais, disponibilize cópias coloridas, com imagens ampliadas e de boa nitidez, de modo a potencializar a leitura visual e possibilitar uma interpretação mais efetiva da linguagem imagética pelos estudantes com TEA.

4.5 Atendimento e acompanhamento ao discente

Deixa, deixa, deixa
Eu dizer o que penso desta vida
Preciso demais desabafar
Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse ...4
(Marcelo D2)

No que se refere aos atendimentos e acompanhamentos dos discentes, no guia acadêmico do UniFOA, encontra-se informações no título de Apoio Acadêmico. No manual, comunica que os atendimentos são voltados para o viés da aprendizagem. O setor responsável pelos atendimentos é o CAIP, conforme já discorrido neste texto.

Com relação ao modo como os atendimentos são realizados na instituição, a Pedagoga G, que coordena o setor do CAIP informa que “os atendimentos acontecem de forma espontânea ou encaminhamentos pelos coordenadores”.

Atendimentos realizados de maneira espontânea, são aqueles cujos os discentes procuram o setor, podendo ocorrer por diversos motivos: baixo rendimento; desorganização do momento de estudos; dificuldade no acompanhamento das aulas, dentre outros. Em alguns casos pontuais, o coordenador do curso também pode encaminhar ao perceber qualquer dificuldade do estudante - baixo rendimento, questão emocional ou outro assunto que afete a permanência do estudante no curso.

Conforme explicitado anteriormente, o acolhimento acontece com todos estudantes na semana de acolhimento, início dos semestres. Neste momento, são apresentados os programas que a instituição, por intermédio do CAIP, oferece aos estudantes.

Posteriormente, o discente que perceber a necessidade de um acompanhamento, procura o setor mencionado e solicita o acompanhamento, conforme narrativa da pedagoga:

Pedagoga V: No primeiro atendimento é realizado um levantamento para saber qual a queixa inicial, como foi o histórico acadêmico, quais potencialidades o sujeito enxerga nele, assim como, quais suas fragilidades, que estratégias ele/a utiliza para estudo, e quais expectativas são geradas a partir deste atendimento. (entrevista com a pedagoga do CAIP em 13/03/2024).

Posteriormente ao acolhimento, o setor pedagógico inicia o segundo momento: a entrevista inicial. Esse momento acontece após o acolhimento e objetiva promover o vínculo entre o CAIP e o estudante, permitindo traçar encaminhamentos com o discente.

Cabe ressaltar, que para a especificidade de estudantes com TEA, a criação do vínculo é fundamental, pois são estudantes que por sua necessidade possuem uma seletividade nas relações, estabelecendo contato com poucas pessoas.

A equipe do CAIP utiliza o modelo exposto na Figura 3 como referência em seus atendimentos. Percebe-se que na ficha de entrevista inicial constam informações que permitirão ao profissional obter detalhes relacionadas as experiências discentes.

Figura 4 – Ficha de Acompanhamento

Entrevista Inicial

CAIP
CENTRO DE APRENDIZAGEM
E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Queixa principal:

Histórico acadêmico:

Potencialidades detectadas:

Fragilidades detectadas:

Estratégias utilizadas para estudo:

Expectativas em relação aos atendimentos:

Orientações/Solicitações/Observações:

Assinatura do estudante

Responsável pelo atendimento

Fonte: Arquivos CAIP, 2023.

Ao conversar com a pedagoga foi possível perceber que durante os atendimentos não são realizadas orientações específicas, pois o estudante possui a autonomia para trazer suas demandas. Torna-se relevante salientar que a conversa neste estudo está amparada na lógica de Sampaio, Ribeiro e Souza (2023) que entendem ser esse momento de encontro e escuta em relação a experiência vivida, portanto, a narrativa se torna um material biográfico superando a ideia dicotômica das entrevistas fechadas em pergunta-resposta:

Pedagoga V: Não necessariamente os acadêmicos nos procuram só para orientação de estudos, mas para **outras questões pessoais** para que possamos direcionar aos profissionais que pertencem ao campus, tais como os profissionais da saúde integral...Eles procuram o setor quando se desorganizam no planejamento de estudos, **quando querem falar das dificuldades encontradas nas disciplinas**, procuram o CAIP **quando algo traz incômodo** no cotidiano dele. Estamos sempre atento as escutas. (Entrevista com a pedagoga do CAIP em 13/03/2024).

A narrativa da Pedagoga V nos concede pistas (Ginzburg, 1989) sobre as *políticaspráticas* construídas no cotidiano da instituição investigada: o ato de conversar. Para Sampaio, Ribeiro e Souza (2023) conversamos todos os dias sobre múltiplos assuntos, a conversa atravessa a vida de todos nós. Sabemos que os autores ao remontar a arte da conversa o fazem a partir de um enredamento metodológico de pesquisa, mas não será possível perceber a conversa da Pedagoga V como u momento investigativo? Não estaria ela – a pedagoga – procurando os rastros, detalhes (Ginzburg, 1989) de como auxiliar estudantes que estão com dificuldades?

Com relação a conversa Larrosa (2003, p. 212) nos ensina que “nunca se sabe aonde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir onde não havia previsto”, porque as conversas são atravessadas pelas diferenças, que para o autor emerge daí a arte de conversar, pois a potência da conversa emerge da ação de manter o diálogo mesmo diante das tensões, dissolvendo-as, mantendo interrogações e perplexidades.

Desse modo, foi possível perceber que o CAIP se configura como um espaço significativo na instauração de *políticaspráticas* de inclusão no que se refere a escuta e atendimentos a estudantes. No título deste capítulo existe uma extensão da palavra atendimento, pois nesse atendimento as falas não se esgotam ali, elas são propulsoras para dar movimento e ações com estudantes com TEA. Encontramos a palavra acompanhamento que no caso deste estudo emerge como diálogo ou o ato de conversar.

O acompanhamento de discentes universitários através da escuta constitui uma prática fundamental para promover uma educação mais humanizadora e inclusiva. Essa abordagem visa criar um espaço de acolhimento e diálogo, onde os estudantes se sintam ouvidos e compreendidos em suas necessidades, dificuldades e expectativas, principalmente quando trata-se de pessoas com TEA.

A escuta ativa no contexto universitário pode ser uma ferramenta importante para identificar precocemente fatores que, potencialmente, interferem no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos. Além disso, pode fornecer informações valiosas para orientar as práticas pedagógicas dos docentes. Segundo Souza (2016), a escuta sensível e empática por parte de professores e profissionais de apoio pode contribuir para a construção de uma relação de confiança, que é considerada essencial para o sucesso acadêmico dos discentes.

Embora a escuta ativa seja frequentemente associada à promoção da autonomia e da responsabilidade dos estudantes, é necessário considerar que os impactos dessa prática podem variar conforme o contexto e as condições individuais dos alunos. Ao se sentirem ouvidos, os discentes tendem a se sentir mais valorizados, o que pode aumentar sua motivação para participar de seu processo de aprendizagem. Além disso, a prática de escuta ativa pode, em muitos casos, favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e resiliência, aspectos que são amplamente reconhecidos como importantes para a formação integral dos estudantes.

Em suma, o acompanhamento de discentes universitários através da escuta é uma abordagem indispensável para a promoção de uma educação mais humanizada. Investir em práticas de escuta ativa contribui significativamente para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal dos estudantes, além de fomentar uma cultura institucional mais acolhedora e inclusiva.

4.6 Participações de Reuniões: propostas de visibilidade

O NDE (Núcleo Docente Estruturante) constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação contínua e atualização do projeto pedagógico do curso. Assim, cada curso apresenta seu núcleo e realizam reuniões semanais para dialogar sobre as demandas que vão se apresentando, assim como, construções do Projeto Pedagógico do Curso.

Assim, o NDE do curso de Design solicitou uma reunião com alguns profissionais do CAIP para orientação de um caso específico que chamou a atenção dos docentes do curso.

Diante do ocorrido, o CAIP encaminhou dois profissionais de Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, para conversar com a equipe de docentes e identificar a situação problema. Durante a conversa identificou-se que a situação tinha como centralidade o processo de criatividade e elaboração/construção dos trabalhos na área de Design, pois o estudante apresentava dificuldades na aquisição de tais habilidades, sendo este diagnosticado com TEA.

Outra questão apresentada pelo corpo docente e que se referia ao estudante, emergia da dificuldade em participar/contribuir nos trabalhos em grupo e, em decorrência na relação interpessoal com a turma.

Diante do exposto, o NDE mencionou que as questões supramencionadas acarretaram a não entrega de trabalhos nas datas estipuladas, ocasionando tensões entre o corpo docente e o estudante, pois a dificuldade em receber uma nota abaixo da média estabelecida pela instituição afetou o seu comportamento. Conforme discutimos nos parágrafos anteriores, a dificuldade para lidar com essas situações é uma das características que predomina no cotidiano da pessoa com TEA.

Considerando exposto, a professora P – membro do NDE – apresentou uma narrativa anotada em caderno de campo:

O acadêmico em si **é intenso**, não sabendo **dosar suas emoções**, ora está alegre, ora está triste, não sabendo conciliar suas emoções ao longo das aulas. Em sala não sabe esperar a hora de falar, pois sempre interrompe os professores e quer ser atendido naquele momento, não sabendo esperar. Caso o docente solicite que ele aguarda, subsequente fica bravo e demonstra reprovação em seu semblante. Em sala, fica **isolado**, e nas explicações mantém-se olhando para o nada. Os docentes observam falta de organização em sua rotina de estudos, e até mesmo no planejamento de entrega dos trabalhos e atividades solícitas por eles. Nas atividades, não demonstra/motivação interesse no que faz, principalmente nas disciplinas que não demonstra apressa ou dificuldade de entendimento (Episódio do caderno de campo – Data: 12/03/2024). Grifos do autor.

Pessoas com autismo frequentemente apresentam comportamentos intensos, demonstrando dificuldades em dosar suas emoções e, muitas vezes, optando pelo isolamento social. Essas características podem ser atribuídas às particularidades neurobiológicas do transtorno, que influenciam a maneira como esses indivíduos percebem e interagem com o mundo ao seu redor. A intensidade emocional, por exemplo, pode se manifestar em respostas exageradas a estímulos sensoriais ou situações sociais, dificultando a adaptação a ambientes convencionais, principalmente em sala de aula, com trabalhos em grupo. Além disso, o isolamento

social é uma estratégia comum utilizada por pessoas com autismo para lidar com a sobrecarga sensorial e emocional. Segundo estudos de Mello e Teixeira (2018), o reconhecimento e a compreensão desses comportamentos são fundamentais para a elaboração de estratégias de intervenção mais eficazes e inclusivas.

Outro elemento apontado pelo corpo docente do NDE diz respeito a ausência de formação para os docentes, pois o professor M narra que “não tem treinamento para os professores” e complementa afirmando que procura “nas literaturas sobre o assunto”. Ao nos deparar com tais afirmações, recorro das discussões do Melo e Souza (2024) que afirmam que os docentes possuem dificuldades para desenvolver ações didático pedagógicas com pessoas neurotípicas em decorrência das lacunas em sua formação.

Diante da situação apresentada na reunião, os pedagogos responsáveis pela aproximação com as ações estabelecidas institucionalmente para a inclusão, optou em trabalhar com os docentes a importância de comandos específicos nos enunciados, trabalhos e as explicações em sala, tendo em vista as especificidades que as ações educativas para pessoas com TEA exigem.

Uma questão levantada nesta reunião do NDE, foi sobre alguns comportamentos apresentados pelo discente em sala de aula. Os docentes verbalizam que percebem que ele se desorganiza e não sabem como lidar com a situação. Para Pontis (2022), mudanças podem gerar irritação ocasionando alterações comportamentais. Neste sentido, é importante que o docente sempre esteja atento aos sinais de desorganização, que podem acontecer na mudança da logística em sala de aula, de uma atividade complexa, de um trabalho em grupo, dentre outros.

Como prática pedagógica de inclusão, foi sugerido pela pedagoga G a seguinte contribuição.

Pedagoga G: quando o discente demonstrar desorganização no comportamento, solicitar que ele dê uma volta pelo corredor ou até mesmo atribuir uma ação, como: ir à coordenação, pegar um copo de água, tirar uma xerox ou até mesmo ir ao CAIP para que ele saia daquele ambiente estressor e se organize novamente, retomando sua atividade ou atenção anterior. (Episódio do caderno de campo – Data: 14/03/2024). Grifos do autor.

Outro aspecto que emergiu no encontro com os docentes do curso de Design, foi sobre os trabalhos em grupo, pois como os estudantes com TEA não interagem com os participantes da turma, dificulta o processo de socialização e interação entre

os membros do grupo. Pessoas com autismo frequentemente enfrentam dificuldades significativas na interação com seus pares, particularmente em contextos de socialização e interação social dentro da turma. Essas dificuldades podem se manifestar na forma de limitações na comunicação verbal e não verbal, compreensão reduzida de normas sociais implícitas e desafios em iniciar e manter conversas. A literatura aponta que essas barreiras são resultado das características intrínsecas do TEA, que afetam a reciprocidade social e a habilidade de formar e manter relacionamentos. Conforme destacado por Schmidt e Bosa (2017), essas dificuldades exigem intervenções educativas e sociais que promovam um ambiente inclusivo, adaptando metodologias de ensino e práticas pedagógicas para facilitar a integração desses alunos e promover um desenvolvimento social mais harmonioso. No intuito de contribuir com o corpo docente, a pedagoga G tece a seguinte narrativa:

Pedagoga G: Nos trabalhos em grupo ou em dupla, já que vem apresentando dificuldade e sobrecarga dos componentes, **organizar um trio para trabalhos em dupla**, e caso for em grupo, separar já um grupo que é próximo do discente. (Episódio do caderno de campo – Data: 14/03/2024). Grifos do autor.

Percebe-se a narrativa da Pedagoga G. emerge como um indício de diálogo com os professores do curso de Design as sugestões para colocar três componentes e delimitar a atuação de cada estudante se deve por objetivar o trabalho individual podendo acarretar um comando mais simples para a pessoa com TEA. Do mesmo modo, torna-se mais operacional o acompanhamento efetivo do docente junto ao estudante, pois no decorrer da feitura da atividade o professor poderá auxiliar efetivamente a ação educativa.

Ao pensar na disposição da reunião e no diálogo que foi sendo estabelecido entre professores e a equipe pedagógica me recordo do pensamento de Santos (2010) e das discussões acerca da necessidade de estabelecermos relações mais ecológicas.

Ao trazer a ecologia dos saberes (Santos, 2010) para a discussão, se deve por entender que o encontro para ter se desenvolvido a partir do ato de conversar, pois o compartilhamento das experiências dos docentes durante o encontro permitiu que os diferentes saberes promovessem a efetivação de aprendizagens coletivas, seriam essas as pistas das *políticaspráticas* de inclusão com estudantes com TEA na instituição?

Com relação ao exposto, Reis e Oliveira (2023, p. 67) nos ensinam que o compartilhamento das experiências docentes em relação às suas práticas curriculares auxilia o processo de formação, pois os modos próprios de agir dos professores e de compreender suas próprias ações e dos colegas, fortalece as escolhas feitas ou a reflexão sobre elas, permitindo que essa compreensão amplie o seu potencial educativo. Para as autoras, o processo de constituição das rodas de conversa “potencializam mais do que uma formação contínua, uma autoformação, na medida que proporcionam aos professores a tessitura e a complexidade de redes de conhecimentos, convicções, valores e crenças (...).”

Outro diálogo (conversa) estabelecido com o corpo docente emergiu do DUA (Desenho Universal da Aprendizagem) objetivando problematizar ações que auxiliasse na metodologia de aula.

O DUA tem como meta a criação de práticas pedagógicas que facilitem o acesso ao currículo. É importante destacar a distinção entre práticas pedagógicas e práticas educativas. Enquanto as práticas educativas referem-se às ações que concretizam os processos educacionais, as práticas pedagógicas dizem respeito às atividades sociais realizadas com o intuito de efetivar os processos pedagógicos (Franco, 2017).

Dessa forma, as práticas pedagógicas podem ser compreendidas como aquelas intencionalmente organizadas para atender a demandas sociais específicas. Atualmente, no Brasil, as universidades não podem negar a matrícula de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) representa um modelo de intervenção que leva em consideração a diversidade da sala de aula, reconhecendo que estudantes, independentemente de suas condições, devem ter sucesso a aprendizagem.

Em outras palavras, a abordagem do DUA visa permitir que estudantes com deficiência, incluindo TEA, tenham atendidas as suas especificidades, facilitando o desenvolvimento de sua aprendizagem e, portanto, o acompanhamento do currículo. Nesse contexto, a ênfase não recai apenas na acessibilidade do material, mas, principalmente, na acessibilidade à aprendizagem para a qual o material ou atividade foi designado (Hitchcock *et al.* 2002).

Na concepção do DUA, o currículo é compreendido como metas de aprendizado, métodos de ensino, meios de avaliação e materiais utilizados. Para

tornar a aprendizagem acessível, o DUA destaca a importância das redes de aprendizagem, que englobam redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas. Essas redes não apenas ajudam a definir prioridades, motivar e envolver estudantes, mas também transformam informações em conhecimento utilizável e trabalham na intencionalidade das ações por meio do planejamento e organização (Meyer *et al.* 2014).

É importante perceber que a abordagem do DUA não desconsidera a importância do acompanhamento e registro das evoluções do acadêmico. O termo "universal" no Desenho Universal para Aprendizagem pode gerar confusão, pois à primeira vista pode parecer que significa o mesmo para todos. No entanto, o DUA defende o respeito às características individuais dos discentes. A essência dessa abordagem reside na compreensão de que cada estudante possui necessidades únicas e aprende de maneira distinta. Não há uma solução única para todos, e a estrutura do DUA facilita o acesso de estudantes ao currículo, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais. Assim, é importante nesta prática pedagógica, uma relação dialógica entre docente e estudante.

4.7 Interação, uma roda de conversa entre discentes

Menino Azul

Um menino azul tentando
Ser aceito na sociedade
Sendo muito carinhoso
E com muita seriedade

Um menino azul descobrindo
Que seu jeito é diferente
Mas não significa que não
Deve ser tratado como gente

Um menino azul tendo
Orgulho do seu próprio jeito
Com essa atitude valorosa
Também é um sinal de respeito

Um menino azul descobrindo
Que o autismo não é um defeito
O que é na verdade um erro, é ficar
numa sociedade com preconceito

Um menino azul percebendo que
ele é uma pessoa especial
Com seu carisma, suas atitudes
E seu amor que é fenomenal.

Flores, 2023

O poema em análise suscita reflexões acerca da percepção de um "menino azul" diante das particularidades de seu mundo. Este universo é metaforicamente caracterizado como "demonizado azul", dado que os diagnósticos de TEA predominam, majoritariamente, no gênero masculino. Durante a leitura, algumas expressões destacam-se por suas implicações reflexivas, tais como: "tentando ser aceito na sociedade", "descobrimo que seu jeito é diferente, mas não significa que não deve ser tratado como gente", "orgulho do seu próprio jeito", e "autismo não é defeito". Essas frases evidenciam que o sujeito poético se enxerga especial, valorizando características como carisma, atitudes singulares e um amor de natureza fenomenal.

A centralidade do poema reside no cotidiano de uma pessoa autista, cuja vivência é marcada pela superação constante de barreiras, tais como desafios relacionados à autoestima e ao preconceito, entre outros. Ao aguçar os sentidos durante a leitura, identifica-se a recorrência do tema da superação. De fato, receber um diagnóstico de TEA implica romper com lógicas e narrativas capacitistas profundamente arraigadas, exemplificadas por comentários como: "Nossa, ele é autista? Mas é tão inteligente!", "Fulano parece autista, fica aí todo isolado!", ou ainda, "Ele tem autismo, coitado, é doente!". Tais expressões denotam uma perspectiva excludente e reducionista, que necessita ser questionada e superada.

Em uma reunião realizada no âmbito acadêmico, a equipe do CAIP foi informada por uma pedagoga sobre o interesse de um estudante de Medicina em conhecer outros alunos da instituição diagnosticados com TEA. O estudante manifestou curiosidade em entender se os comportamentos, discursos e interesses desses colegas apresentavam padrões semelhantes aos seus. Diante desse relato, a equipe do CAIP sugeriu a realização de uma roda de conversa como uma forma de promover a troca de experiências entre os estudantes. No entanto, surgiu a preocupação de que essa atividade pudesse ser interpretada como uma ação segregadora, o que foi prontamente discutido e levado em consideração no planejamento da iniciativa.

De acordo com Cruz (2014) e Moura e Lima (2014), a roda de conversa, enquanto metodologia, distingue-se pela sua capacidade de fomentar a produção de dados, mantendo-se semelhante a outras estratégias de coleta de informações. Para os autores, a partir das narrativas, emergem saberes que contribuem para a compreensão dos fenômenos investigados. Além disso, Moura e Lima (2014) destacam que, no campo da pesquisa narrativa, a roda de conversa auxilia na

docência do ensino superior, ao estimular discussões baseadas em experiências vividas.

No caso analisado, o diálogo entre os estudantes e a equipe pedagógica proporcionou o compartilhamento de vivências individuais. Melo e Cruz (2014, p. 32) ressaltam que a metodologia da roda de conversa privilegia a informalidade e a descontração, aspectos que favorecem o intercâmbio de experiências de maneira mais acessível. Entretanto, este trabalho não pretende reduzir a roda de conversa à lógica utilitarista da produção de dados, mas destacá-la em sua dimensão ecológica. Conforme aponta Santos (2004, p. 792), a sociologia das ausências propõe uma articulação entre os princípios de igualdade e diferença, promovendo uma ecologia de reconhecimentos mútuos e valorização da diversidade.

No dia acordado, os estudantes chegaram antes do horário marcado, evidenciando a organização que, segundo Pontis (2022), caracteriza suas rotinas. Apesar de se sentarem lado a lado na recepção, não iniciaram uma conversa, permanecendo concentrados em seus dispositivos móveis. A equipe pedagógica, intencionalmente, retardou sua entrada no intuito de estimular a interação entre os estudantes, sem sucesso.

Inicialmente, observou-se a ausência de contato visual entre os participantes, uma característica frequentemente associada às particularidades neurológicas do TEA. Segundo Amaral e Oliveira (2016), essa dificuldade em estabelecer contato visual pode ser compreendida como uma estratégia para minimizar a sobrecarga sensorial e emocional em interações sociais. Tal peculiaridade, embora marcante, pode impactar negativamente a comunicação e a formação de vínculos interpessoais, sendo crucial desenvolver abordagens que respeitem essas especificidades.

Outro aspecto notável foi a objetividade nas respostas dos estudantes, muitas vezes limitadas a "sim" ou "não", ou expressas por gestos, como o movimento da cabeça. Essa característica é coerente com as descrições de Aguilar e Rauli (2020, p. 7), que associam a aderência a padrões comportamentais rígidos e a reatividade sensorial como aspectos centrais do TEA.

Os pedagogos presentes buscaram promover diálogos espontâneos, partindo de temas comuns entre os participantes, configurando o que Sússekind e Pellegrini (2023, p. 147) denominam "conversa como metodologia". Tal abordagem implica reconhecer não apenas a multifocalidade dos campos de pesquisa, mas também a necessidade de propor epistemologias alternativas, que superem práticas

epistemicidas na produção de conhecimento. O primeiro tema abordado centrou-se na experiência de inserção dos estudantes no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Os estudantes narraram que as escolas fizeram movimentos diferentes de acolhimento para eles, mas que foi positivo esse movimento. Ambos, afirmaram tinham dificuldades para compreender a explicação dos docentes em sala de aula e quando não entendem a explicação ficam **ansiosos**. (Episódios do Caderno de Campo – Data: 26/10/2023).

Esse comportamento se perpetua devido à necessidade de intervenções planejadas e cuidadosamente estruturadas para prevenir situações de ansiedade, com o objetivo central de promover a qualidade de vida dos indivíduos com TEA (Reis *et al.* 2023).

Durante a roda de conversa, emergiu um aspecto relevante relacionado às estratégias adotadas pelos estudantes para enfrentar momentos de dificuldade. Relataram, por exemplo, o uso de técnicas de respiração profunda como recurso para reorganizar-se emocionalmente, especialmente em períodos de maior pressão, como semanas de provas ou apresentações de trabalhos acadêmicos. A prática consiste em realizar inspirações e expirações profundas até atingirem um estado de calma (Episódios do Caderno de Campo, 26/10/2023). Ainda assim, revelaram que a ansiedade e o nervosismo são recorrentes durante esses períodos críticos.

Outro ponto abordado foi a dificuldade em manter a concentração em ambientes ruidosos ou em situações percebidas como fora de controle. Quando as técnicas de respiração não são suficientes para mitigar o desconforto, recorrem à coordenação do curso para expor suas questões e buscar apoio institucional.

A conversa também explorou os interesses e atividades que proporcionam prazer e alívio aos participantes. Entre as preferências relatadas estão: jogar videogame, assistir a filmes e séries de ação, realizar pesquisas na internet sobre temas de interesse, viajar, passear, escrever poesias, desenhar, ouvir música (principalmente dos gêneros pop e rock), dançar e cantar. Essas narrativas são particularmente significativas, pois oferecem subsídios para que os docentes elaborem práticas pedagógicas mais inclusivas e engajantes. Por exemplo, conteúdos acadêmicos podem ser entrelaçados com músicas de interesse dos estudantes, ou filmes podem ser utilizados como instrumentos para facilitar o diálogo com os temas abordados em sala de aula.

No mesmo sentido, indagou-se sobre os elementos que os estudantes consideram desagradáveis. As respostas incluíram: barulhos altos, espaços fechados, filmes de comédia romântica (descritos como previsíveis), ambientes lotados, leitura obrigatória e música em volume elevado (Episódios do Caderno de Campo, 26/10/2023).

Pontis (2022) argumenta que indivíduos com TEA frequentemente apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade em relação aos cinco sentidos. Essas particularidades podem se manifestar, por exemplo, na forma de indiferença a estímulos de dor ou temperatura, reações extremas a ruídos comuns, ou uma insistência peculiar em tocar ou cheirar objetos específicos.

Com o intuito de aprofundar a compreensão acerca da perspectiva dos estudantes sobre o diagnóstico de TEA, direcionou-se a conversa para investigar suas opiniões sobre o tema. Nesse contexto, o discente E. mencionou que:

:

todos são diferentes e contribui quando comecei a andar com esses colegas percebi que somos de um mundo diferente. Esses colegas, são os neurotípicos⁶, os que não apresentam um transtorno diagnosticado no desenvolvimento neurológico (Episódio do Caderno de Campo, Data - 26/10/2023).

Ampliando o diálogo sobre o diagnóstico de pessoas com TEA, ambos os estudantes manifestaram desconforto em abordar o tema, justificando que o assunto frequentemente leva à rotulação por parte das outras pessoas.

Prestes e Antunes (2021), em sua obra sobre problemas da infectologia, resgatam os fundamentos de Vygotsky para enfatizar que o desenvolvimento atípico é crucial para compreender os processos considerados típicos. Ainda que a Educação Especial tenha inicialmente surgido como uma estratégia de exclusão por meio de escolas segregadas, Vygotsky destaca que, apesar das limitações cognitivas ou físicas que possam existir, todos os indivíduos possuem potencialidades. Essas habilidades precisam ser exploradas e fomentadas para garantir que os sujeitos sejam inseridos na sociedade de forma ativa, ao invés de serem marginalizados. Tal abordagem promove o reconhecimento de suas capacidades latentes, possibilitando sua plena participação social.

⁶ Pessoas neurotípicas (ou típicas) são aqueles que não possuem problemas no desenvolvimento neurológico.

No que se refere à atuação do CAIP, ambos os estudantes percebem o setor como um espaço de acolhimento e suporte. Ressaltaram que experiências similares de apoio também foram encontradas durante sua trajetória no Ensino Fundamental. Durante o diálogo, o discente E expressou o desejo de desenvolver um projeto voltado ao auxílio de outros estudantes, contribuindo com aqueles que enfrentam desafios semelhantes.

A existência de um setor de acessibilidade e inclusão no Ensino Superior é essencial para assegurar equidade e plena participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Esse setor desempenha um papel estratégico na identificação e superação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, promovendo um ambiente acadêmico mais acessível e inclusivo. Além disso, desenvolve políticas e práticas que garantem a aplicação de legislações específicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ao mesmo tempo que fomenta a conscientização e a formação continuada da comunidade acadêmica sobre as temáticas inclusivas. Conforme Lima e Mendes (2018), a atuação de um setor dessa natureza é indispensável para assegurar igualdade de oportunidades, permitindo que os estudantes desenvolvam plenamente seu potencial acadêmico e pessoal.

Outro aspecto relevante emergiu das percepções dos estudantes em relação às suas escolhas profissionais. Ambos demonstraram preferência por trabalhar com máquinas ao invés de lidar diretamente com pessoas, o que pode estar relacionado às dificuldades de interação social, como manutenção de contato visual, comunicação interpessoal e compreensão de dinâmicas sociais complexas. Essa inclinação reflete uma afinidade significativa com áreas tecnológicas.

Reduzir esses indivíduos a discursos capacitistas, entretanto, ignora suas especificidades e potencialidades. Conforme defendido por Vygotsky (2017), o reconhecimento das singularidades das pessoas com TEA não apenas permite a valorização de suas competências, mas também amplia a compreensão do universo simbólico que habitam. Esse reconhecimento, fundamentado na valorização de suas diferenças, é essencial para fomentar uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

4.8 Ampliando a roda de conversa: chamada de vídeo com um médico com TEA

“Por mais que seja difícil a guerra, não devo desistir da batalha” E, 2023

A narrativa que emerge ao final da roda de conversa suscita reflexões significativas sobre os desafios enfrentados por pessoas com TEA. O estudante destacou, de forma enfática, que apesar dos inúmeros cenários adversos que vivencia, permanece determinado a não desistir.

Nesse contexto, o coordenador do módulo, demonstrando preocupação com o desempenho acadêmico do discente, buscou o apoio do CAIP. O principal desafio residia na falta de conhecimento por parte dos docentes acerca de estratégias pedagógicas adequadas para trabalhar com um estudante diagnosticado com TEA. Após uma série de encontros e diálogos com a equipe do CAIP, foi sugerida uma abordagem inovadora uma chamada de vídeo com um médico recém-diagnosticado com TEA.

O objetivo da interação era apresentar ao estudante possibilidades concretas de organização e planejamento de estudos, bem como reforçar sua determinação inicial de perseverar em seus objetivos acadêmicos e pessoais. A conversa foi iniciada com uma provocação do médico, que questionou: “Quem são seus amigos?”.

Discente **E**: “Tenho dificuldade em fazer amizades, essa palavra ecoa como algo a ser explorado e não mecanizado como a sociedade faz. Como estou pouco tempo no Ensino Superior, tenho dificuldade em associar a palavra com alguém e chamar de amizade, no momento se sinto mais confortável em chamar os próximos de colegas”. (relatos do discente, em 06/11/2023).

No que tange a este comportamento, Teixeira (2016), no Manual do Autismo, destaca que uma das características marcantes do TEA é a dificuldade em interagir com outras pessoas. Nesse sentido, a construção de relações de amizade pode provocar mudanças significativas na rotina e no cotidiano desses indivíduos, desafiando padrões previamente estabelecidos.

O médico convidado para a conversa, atualmente docente do curso de Medicina da Universidade Federal de Sergipe (UFS), compartilhou experiências que corroboram essas observações. Ele relatou que sempre sentiu a necessidade de manter um nível elevado de foco, uma característica muitas vezes descrita como hiperfoco, predominante em pessoas diagnosticadas com TEA (Teixeira, 2016). Esse

hiperfoco reflete-se, por exemplo, em sua determinação de completar as tarefas iniciadas e na atenção minuciosa aos detalhes.

O docente também avaliou seu comportamento como “repetitivo”, mencionando que frequentemente repete informações diversas vezes. Além disso, pontuou que a pontualidade é uma característica intrínseca de sua personalidade, sendo habitual chegar com antecedência de até uma hora a compromissos diversos, sejam aulas, consultas ou eventos culturais.

Durante seu relato, o médico mencionou que enfrentou episódios de desânimo ao longo de sua trajetória acadêmica. No início do curso de Medicina, a ansiedade foi um fator recorrente, exacerbada por falhas em sua rotina de estudos. Conforme já discutido neste trabalho, a ansiedade é uma característica amplamente observada em pessoas com TEA, especialmente em situações que exigem adaptação a novas realidades. A transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior revelou-se particularmente desafiadora, considerando as diferenças significativas nos níveis de cobrança e nas responsabilidades associadas a cada etapa.

Para lidar com esses desafios, o profissional adotou uma estratégia de motivação pessoal, utilizando a frase: “Não é fácil, mas não vou desistir”. Essa expressão tornou-se um mantra organizacional em momentos críticos, auxiliando-o tanto na estruturação de seus estudos quanto no gerenciamento de atribuições diversas. Contudo, ele também admitiu apresentar dificuldades de interação e socialização, optando frequentemente por chegar por último às aulas para evitar interações sociais indesejadas. Esse comportamento encontra respaldo nas observações de Teixeira (2016), que identifica a dificuldade de interação como uma característica predominante no espectro autista.

Ao abordar aspectos de sua história familiar, o docente compartilhou narrativas que enriquecem ainda mais a compreensão sobre os desafios e estratégias adotadas por pessoas com TEA.

“Sou oriundo de um lar pobre, a mãe era empregada doméstica e morava no interior do Sergipe. Era uma criança agitada, para acalmar sua mãe ensinou a técnica de bordar, assim ele passava horas em silêncio e tranquilo”. (relatos do professor de Medicina da UFS, em 06/11/2023).

O diagnóstico do médico foi concluído em 2023, resultado da insistência de seus familiares, que o percebiam como uma pessoa enérgica, com comportamentos que

demandavam investigação especializada. Durante o processo diagnóstico, o especialista identificou que esses comportamentos também estavam presentes em seus filhos. Como resultado, constatou-se que, no núcleo familiar, tanto o pai quanto seus dois filhos – ambos médicos formados pelo UniFOA – são diagnosticados com TEA. Essa descoberta foi fruto de inúmeras conversas com os familiares, que observavam características comportamentais atípicas no profissional da saúde.

Dados relevantes sobre a hereditariedade do TEA corroboram essa situação. Segundo um estudo conduzido pelo Instituto Mind em 2011, irmãos mais jovens de indivíduos autistas apresentam uma probabilidade sete vezes maior de também desenvolverem o transtorno. Adicionalmente, a pesquisa indica que, em casais com um filho diagnosticado com TEA, o risco de que o segundo filho apresente o mesmo transtorno é de 20% (sendo 25% no caso de meninos e 11% no caso de meninas). Essa probabilidade sobe para 32% se houver mais de um irmão mais velho no espectro.

Quanto ao comportamento de seus filhos, o médico observou que ambos têm preferências e rotinas características. Eles evitam festas, preferindo assistir a séries, filmes ou participar de eventos clássicos, apreciados por seu caráter mais tranquilo e cultural. Sua filha, por exemplo, apresenta grande facilidade de aprendizado, mas mantém um ritual rígido em sua rotina diária, dividida entre trabalho, casa e aulas de balé. Já seu filho é descrito como focado, porém com baixa autoestima, dedicando sua rotina exclusivamente ao hospital e aos estudos. Ambos demonstram dificuldades em se relacionar e se comunicar, traços comumente associados ao diagnóstico de TEA, conforme descrito por Teixeira (2016).

Em relação à dinâmica familiar, o médico compartilha o desgaste emocional que vivencia como pai, apontando que seus filhos não demonstram iniciativa em diversas situações. Ele comenta: “Dificuldade todos nós temos”, ressaltando que essas características são consistentes com os achados de Teixeira (2016), que aponta que pessoas com TEA frequentemente apresentam baixa proatividade, dependendo de intervenções externas para iniciar atividades.

No contexto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), estima-se que entre dois e três acadêmicos diagnosticados com TEA estejam matriculados atualmente. Esses estudantes frequentemente apresentam características comuns, como ansiedade e depressão, o que valida os dados discutidos ao longo deste estudo e está alinhado às evidências disponíveis na literatura. Para lidar com os desafios enfrentados pelos

discentes, o docente promove atividades pedagógicas inclusivas, como seminários articulados com os estudantes.

Dentre essas atividades, destaca-se a leitura do livro *O Futuro da Humanidade*, de Augusto Cury, cuja temática fomenta debates relevantes. O seminário é construído de maneira colaborativa, com a definição de critérios e etapas realizada coletivamente entre o docente e os alunos. Assim, o roteiro da apresentação é elaborado de forma compartilhada, promovendo maior envolvimento dos participantes e incentivando o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais.

Sobre o livro ele pulveriza algumas informações:

“O livro *O Futuro da Humanidade* narra a trajetória de Marco Polo, um jovem estudante de medicina que se vê confrontado, desde o início, com um dilema ético e moral na faculdade. As aulas de anatomia utilizam cadáveres de maneira impessoal, despertando a indignação de Marco Polo que decide buscar a identidade e as histórias por trás desses corpos. Ao longo da trama, Marco Polo encontra Falcão, um mendigo inteligente e lírico que revela uma perspectiva diferente sobre a realidade das pessoas em situação de rua. Descobre-se que Falcão, na verdade, era um respeitado professor de filosofia que escolheu viver nas ruas para poupar sua família de seus distúrbios psiquiátricos. Com a persistência de Marco Polo, Falcão visita o laboratório de anatomia e identifica alguns amigos, incluindo um ex-professor de medicina que abandonou sua carreira após perder toda a família. Esse professor era um dos fundadores da universidade de Marco Polo, causando espanto quando essa informação é revelada. Isso leva à criação de uma nova norma: os estudantes de medicina devem conhecer e relatar a história de vida dos corpos estudados. Após sua formatura, Marco Polo enfrenta o desafio de convencer a sociedade e a comunidade médica de que os pacientes psiquiátricos precisam de mais do que apenas tratamentos medicamentosos. Ele propõe uma abordagem baseada em compaixão, respeito, diálogo e amor. A teoria central de Marco Polo para o “Futuro da Humanidade” é que cada pessoa e suas ações impactam a sociedade, podendo ser positivo ou negativo. Todos estão interligados por uma teia social invisível, desempenhando papéis fundamentais na história, evolução e futuro da humanidade”. (relatos do professor de Medicina da UFS, em 06/11/2023).

Nas aulas ministradas pelo docente convidado, observa-se um compromisso com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, em conformidade com políticas educacionais que garantam equidade no ensino. Um dos aspectos destacados por ele é o estímulo à participação oral de todos os discentes, promovendo uma dinâmica em que cada estudante tenha seu momento de fala. Como enfatizado pelo professor: “Ninguém fica sem falar nas minhas aulas”. Essa prática está fundamentada em sua

compreensão de que o desenvolvimento acadêmico é um processo individualizado, reconhecendo que “cada um tem seu tempo”.

No encerramento da videochamada, o estudante de medicina compartilhou reflexões inspiradas pelo diálogo, destacando sua determinação diante das adversidades: “Por mais que seja difícil a guerra, não devo desistir da batalha”, afirmando que adotará como lema pessoal a máxima: “Nunca desistir”.

O médico convidado, por sua vez, finalizou a interação com recomendações práticas e orientações motivadoras para o estudante, buscando auxiliá-lo em sua trajetória acadêmica e pessoal. Dentre as sugestões apresentadas, destacam-se:

- Evitar o isolamento social, reconhecendo que o primeiro semestre é um período particularmente desafiador, demandando estratégias de adaptação;
- Diversificar métodos e abordagens, alertando para os riscos de insistir em realizar atividades sempre de uma mesma forma;
- Promover um equilíbrio entre vida acadêmica e social, destacando a importância de desenvolver relações interpessoais e participar de atividades fora do ambiente acadêmico;
- Aprimorar a flexibilidade e a capacidade de adaptação, características essenciais para lidar com as mudanças e desafios inerentes ao Ensino Superior.

Essas orientações refletem a sensibilidade do docente em compreender e apoiar as necessidades específicas de estudantes com diagnóstico de TEA, valorizando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o bem-estar emocional.

Figura 5 – Bate-papo virtual



Fonte: Arquivos CAIP, 2023.

Durante a videochamada, o estudante de medicina foi convidado pelo docente participante para integrar uma publicação científica intitulada “Impact of Night Shift on the Mental Health of Nurses in Public Hospitals”, submetida ao periódico *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*. Essa iniciativa reflete uma prática pedagógica estratégica do professor, que busca estimular a interação dos discentes em sala de aula.

Por meio da inclusão de estudantes com perfil mais retraído em projetos de pesquisa e publicações científicas, o docente visa integrá-los a grupos de estudos, fomentando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a interação social. Essa abordagem demonstra sensibilidade ao promover a inclusão de estudantes com características específicas, como as frequentemente associadas ao TEA, em atividades colaborativas e de alto impacto acadêmico.

Figura 06 – Certificado de Publicação



Certificado de Publicação

Certifico que os Autores, José Aderval Aragão, Deise Maria Furtado de Mendonça, Eduardo Leite Flôr, Mariana Silva Cunha, Felipe Matheus Sant'Anna Aragão, Iapunira Catarina Sant'Anna Aragão, Jéssica Cândido Silva Andrade, Laíssa Helena Marqueti, Vera Lúcia Corrêa Feitosa, Francisco Prado Reis, publicaram no BJIHS, na data de 23 de Novembro de 2023, em seu volume 5, edição 5, o artigo intitulado: "IMPACT OF NIGHT SHIFT ON THE MENTAL HEALTH OF NURSES IN PUBLIC HOSPITALS".

<https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/906>

DOI: <https://doi.org/10.38557/2674-8169.2023v5n5p3748-3762>

Macapá, 23 de Novembro de 2023

Prof. Dr. Éber Coelho Paraguassu
Editor Chefe do BJIHS

Fonte: Arquivos CAIP, 2023.

Figura 07 – Folha de rosto da publicação.



IMPACT OF NIGHT SHIFT ON THE MENTAL HEALTH OF NURSES IN PUBLIC HOSPITALS

José Aderval Aragão¹, Deise Maria Furtado de Mendonça²; Eduardo Leite Flôr³; Mariana Silva Cunha³; Felipe Matheus Sant'Anna Aragão⁴; Iapunira Catarina Sant'Anna Aragão⁵; Jéssica Cândido Silva Andrade⁶; Laíssa Helena Marqueti⁷; Vera Lúcia Corrêa Feitosa⁸, Francisco Prado Reis⁹.

ARTIGO ORIGINAL

ABSTRACT

Introduction: Nurses are professionals who face great stress during their workday, making them more susceptible to developing mental disorders. This situation is further complicated for nurses who work night shifts in hospitals. **Objective:** This study aimed to evaluate the levels of anxiety and depression in nurses who work night shifts in public hospitals. **Material and methods:** For this, a sociodemographic information questionnaire and the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) were used. **Results:** The sample consisted of 85 permanent nurses from four public hospitals, located in the city of Aracaju, Sergipe. Of the participating nurses, 83.5% were women. The average age was 35.7 years and the number of hours worked per week was 36.7. 69.4% had two or more jobs and 97.3% expressed dissatisfaction with their salary. Only 36.5% had a postgraduate degree. The average length of service in the hospitals surveyed was 90.5 months. It was found that 42.4% of nurses had anxiety, with the majority experiencing mild to moderate symptoms, and 34.1% had symptoms of depression. Most nurses with symptoms of anxiety and depression were between 25 and 39 years old, with anxiety being more prevalent between 25 and 29 years old (22.2%) and depression between 30 and 34 years old (24.1%). Nurses worked 20 to 44 hours a week, with the majority working 36 hours (57.6%), and this group had higher levels of anxiety (25.9%) and depression (21.2%). Nurses with two or more jobs had higher rates of anxiety (69.4%) and depression (30.5%). **Conclusion:** This study observed that most nurses were young females. The combination of age and low salary likely resulted in longer working hours and a reduced pursuit of specialization. The number of night shift workers who presented symptoms of anxiety and depression was high, indicating a need to improve working conditions and wages, as well as greater attention from the government to this part of society.

Keywords: Public Health; Common Mental Disorders; Mental Health

Fonte: Arquivos CAIP, 2023.

4.9 Formação Continuada

Início esta seção textual evocando uma memória afetiva significativa. Recordo-me, com sete anos de idade, de uma viagem ao estado de Minas Gerais, organizada por minha família com o propósito de fortalecer os laços fraternos entre primos que há muito não se viam. A expectativa e a euforia eram palpáveis, permeadas por uma curiosidade ansiosa sobre as experiências que aquele ambiente nos proporcionaria.

Chegando ao destino, a pequena cidade de Espera Feliz, em uma área rural, fomos recebidos por um cenário pitoresco: casas afastadas, um brejo próximo, uma ponte, e, na casa de minha tia, uma ampla varanda com uma longa mesa, várias cadeiras e um fogão a lenha. Ali, as pessoas se reuniam para contar histórias — narrativas aparentemente intermináveis, carregadas de significados.

Ao cair da noite, a escuridão tomava conta do espaço. O brejo ganhava vida com os sons dos anfíbios, enquanto os adultos, em meio às memórias, compartilhavam antigos "causos". De repente, como um espetáculo inesperado, os vagalumes surgiam, pontuando a noite com seus lampejos luminosos. Pergunto: quando foi a última vez que você viu um vagalume?

Observar esses pequenos insetos nos remete à ideia de luzes singelas que resistem à vastidão da escuridão. Contudo, em tempos contemporâneos, principalmente em áreas urbanas, os vagalumes tornaram-se raros, quase ausentes. Essa observação inspira a metáfora deste texto: assim como os vagalumes com seus lampejos, existem práticas pedagógicas que, embora potentes, permanecem invisíveis, ofuscadas por holofotes mais intensos.

Santos (2010) aborda a questão dos conhecimentos produzidos, mas frequentemente negligenciados ou tornados invisíveis, devido ao brilho das "grandes luzes". No entanto, ele ressalta que essas luzes intensas não conseguem apagar o brilho resiliente dos "vagalumes" — pequenos, mas significativos lampejos que persistem e resistem. Esses lampejos podem ser identificados em redes de solidariedade, práticas alternativas, movimentos de resistência e formas sustentáveis de pensar e atuar, como propõe Alves (2011).

Buscar o brilho desses vagalumes, especialmente quando ofuscados por refletores intensos, não é uma tarefa trivial. Exige desviar o olhar do que domina e obscurece, para enxergar o singelo e o significativo.

No contexto das práticas pedagógicas, o CAIP desempenha um papel fundamental ao promover formações continuadas para docentes. Todavia, como apontam Pimenta e Anastasiou (2014) no livro *Docência no Ensino Superior*, a formação docente não pode ser exclusivamente imposta; ela deve emergir de um processo interno, alimentado pela reflexão contínua sobre a prática pedagógica. Os autores destacam que muitos professores aprendem a ensinar com base em suas próprias experiências e nas referências de seus antigos mestres, o que pode resultar na perpetuação de práticas não refletidas.

Assim, a metáfora dos vagalumes nos convida a valorizar e visibilizar práticas pedagógicas que, mesmo discretas, possuem um brilho transformador, contribuindo para a construção de um ensino mais inclusivo, criativo e solidário.

Brandão (1981), discorre que:

“(...) a educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazerem para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias (...) não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante”.

De acordo com a perspectiva de Brandão (1981), a educação é um processo inerente à condição humana, não podendo ser restrita exclusivamente ao espaço universitário como único locus de formação continuada. Essa visão aponta para a necessidade de desnaturalizar a ideia de que a educação e o aprendizado acontecem apenas em instituições formais, uma lógica que ainda prevalece entre muitos docentes, como demonstrado na revisão narrativa.

Libâneo (1998) corrobora essa abordagem ao identificar a presença do pedagógico nos mais diversos contextos sociais, sugerindo que ensinar e aprender são processos contínuos e multifacetados. Parafraseando Brandão (1981), "ensinar-e-aprender" permeia as interações humanas, sendo identificado em intervenções mediáticas como internet, televisão, rádio, jornais, revistas, jogos, enciclopédias, vídeos e outros. Essas mídias não apenas disseminam informações, mas também moldam estados mentais, afetivos e modos de pensar, influenciando comportamentos e formas de sentir.

Nesse contexto, os docentes precisam reconhecer que a formação continuada transcende o ambiente acadêmico e ocorre em diferentes espaços, incluindo escolas,

empresas e ambientes culturais. Tal necessidade é amplificada pelas transformações impostas pelas reconfigurações do sistema capitalista e dos modos de produção, que constantemente exigem atualização e reinvenção dos profissionais. Aqueles que se recusam a atualizar suas práticas, conforme aponta a metáfora dos vagalumes, correm o risco de apagarem seu brilho, operando na lógica da alienação e exclusão profissional.

Durante a roda de conversa analisada, um docente destacou: “Eu busco nas literaturas”. Essa postura reflete o movimento ideal do educador, que, ao se deparar com desafios ou conceitos novos, recorre a fontes confiáveis para encontrar direcionamentos e estratégias de atuação.

No entanto, emergiu no diálogo uma lacuna significativa: os docentes do curso de Design relataram que, em suas trajetórias acadêmicas, tanto na graduação quanto na pós-graduação (mestrado e doutorado), não foram contemplados com disciplinas ou formações que abordassem o TEA e práticas pedagógicas voltadas a esse público. A justificativa apresentada relaciona-se ao contexto histórico e social dos anos 1990, período em que o autismo ainda era pouco discutido e compreendido, sendo abordado de forma limitada nas instituições de ensino. Muitos desses profissionais só tiveram contato direto com estudantes autistas no âmbito do Ensino Superior, evidenciando uma lacuna formativa que impacta sua prática pedagógica.

A fim de suprir essa demanda, o CAIP oferece formações voltadas aos docentes da instituição. Essas atividades são organizadas em diferentes formatos, como encontros síncronos (online) para ampliar a participação e sessões presenciais, todas amplamente divulgadas por meio da plataforma Olhar Docente. Essa plataforma atua como um canal de disseminação das informações sobre os horários, dias e locais das formações, promovendo maior acessibilidade às oportunidades de capacitação. Apesar dessas iniciativas, o professor M argumenta que os encontros presenciais com debates proporcionam resultados mais significativos do que atividades exclusivamente mediadas por plataformas digitais com textos e vídeos. Esse posicionamento destaca a importância da interação e do diálogo no processo de formação continuada, contribuindo para o aprimoramento da prática docente em contextos desafiadores, como o ensino inclusivo.

Professor M: “Olhar docente, é um curso de leitura, sabe? Sinceramente, esses cursos à distância são legais. Está escrito lá os cursos que vão ter esse mês. Mas sabe o que é muito legal? A gente quer debater, quer ouvir, quer

perguntar. Ali é ler e assistir o vídeo.” (entrevista com o professor de Design, em 12/03/2024).

Observa-se na fala do docente M a relevância dos encontros presenciais como espaços de reflexão e crescimento profissional. Esse formato promove uma dinâmica em que os profissionais, ao debaterem e ouvirem uns aos outros, desenvolvem um processo de formação mais reflexivo, ampliando as possibilidades de atuação e enriquecendo suas práticas pedagógicas por meio da troca de experiências. Um contribui com o outro, construindo coletivamente novas perspectivas e soluções.

As formações continuadas desempenham um papel essencial nesse processo, pois "incentivam a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, possibilitando transformações que favorecem a aprendizagem e a inclusão" (Freire, 1996). Quando o docente busca apoio nessas formações, sua visão sobre desafios e soluções se expande, permitindo que ele modifique suas abordagens e passe a enxergar a situação sob diferentes ângulos, desenvolvendo práticas mais eficazes e inclusivas.

Ao serem questionados sobre as adaptações ofertadas aos discentes com TEA, a docente P menciona que:

Docente P: “A gente não muda o roteiro da aula especificamente por causa dele no decorrer da aula, de acordo com as dificuldades que ele tem. Eu vou fazendo as abordagens naquele momento, as adaptações necessárias, de acordo com a dificuldade dele, porque eu não tenho e eu não fiz nenhum curso para lidar com esse tipo de aluno, então não tem como né? Como que eu vou saber qual vai ser a reação dele?” (entrevista com a professora de Design, em 12/03/2024).

Mediante ao relato da docente, observa-se que as adaptações são realizadas conforme as necessidades individuais do discente, alinhando-se à perspectiva de equidade. Nesse contexto, trabalha-se para oferecer ao sujeito aquilo que é essencial para seu processo de desenvolvimento. Segundo Socotti (1999), a ideia de equidade está intrinsecamente ligada a uma concepção de justiça que respeita a igualdade de direitos, considerando as diferenças e necessidades de cada indivíduo. De forma complementar, Santos (2006) ressalta que, em cada momento histórico, existe um horizonte limitado de possibilidades. Por isso, é fundamental aproveitar as oportunidades de transformação que o presente oferece: *carpe diem* (p. 759).

Conforme discutido nas sessões textuais anteriores desta dissertação, os atendimentos realizados pelo CAIP fornecem pistas valiosas que auxiliam na formação dos docentes. É importante destacar que essas formações são planejadas

de maneira pontual, com base no levantamento dos alunos diagnosticados com TEA em cada curso. Essa articulação ocorre em parceria com os coordenadores de curso, e as formações podem ser realizadas de forma presencial ou síncrona, dependendo da viabilidade.

Essas formações têm como objetivo principal destacar as características fundamentais do TEA e sugerir práticas pedagógicas que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A abordagem é orientada pelas necessidades específicas identificadas nos atendimentos individuais, considerando tanto as observações comportamentais quanto as falas dos discentes.

A pedagoga G enfatiza a relevância dessas formações, destacando que:

Pedagoga G: Essas formações são importantes, pois nos aproxima do curso e dos docentes que atuam com os estudantes. Nas formações, falamos do transtorno do espectro autista de forma geral, disponibilizamos algumas dicas para serem trabalhadas em sala e orientações na estrutura das avaliações. (entrevista com a pedagoga do CAIP em 14/03/2024).

Em conversa com a pedagoga V, foi perguntado como ela consegue identificar, nos atendimentos, algumas pistas que orientam a prática pedagógica com estudantes diagnosticados com TEA. Ela explicou que o processo envolve uma escuta atenta e sensível às falas dos estudantes, bem como a observação cuidadosa de seus comportamentos e interações.

A pedagoga V destacou que:

Pedagoga V: Durante um atendimento com um **discente com TEA, observou-se a dificuldade dele em fazer contato visual**, em seu discurso olhava para os lados e na última palavra direcionava-se a mim. Percebi que esta era sua estratégia para olhar nos olhos, uma vez que ele reforçou tamanha dificuldade. Em contrapartida, **esboçou a dificuldade em ter interação social**, assim como, compreender sarcasmo e ironia (sentido literal das coisas). Ainda descreveu que não gosta de barulhos altos. (grifos do autor) (entrevista com a pedagoga do CAIP em 14/03/2024).

A narrativa supramencionada revela pistas que se assemelham à metodologia indiciária descrita por Ginzburg (1989), em que o historiador utiliza sinais aparentemente sutis para construir uma compreensão mais ampla e detalhada de um contexto. No caso em questão, essas pistas emergem dos relatos, comportamentos e interações dos estudantes com TEA e servem como ferramentas essenciais para que os docentes ajustem suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz e inclusiva.

Nesse contexto, Pontis (2022) reforça a relevância de compreender as particularidades na comunicação de pessoas com TEA. Ele destaca que, ao contrário do que ocorre com a maioria das pessoas, para indivíduos no espectro, captar sinais não verbais, como gestos, expressões faciais e o contato visual, não é um processo natural. Essa dificuldade impacta diretamente a interação social e a interpretação das intenções e emoções alheias.

A observação atenta e o registro dessas pistas são fundamentais, pois permitem identificar as barreiras específicas enfrentadas por cada estudante e, assim, propor adaptações que promovam uma comunicação mais acessível. Para isso, é imprescindível que os educadores estejam capacitados a reconhecer e interpretar tais indícios, transformando-os em estratégias pedagógicas que respeitem e acolham as singularidades de seus alunos.

Essa abordagem reitera a importância da escuta ativa, do diálogo constante entre professores, pedagogos e equipes especializadas, e do comprometimento com a construção de um ambiente educacional que vá além das barreiras visíveis, alcançando as necessidades invisíveis, mas igualmente cruciais.

5 RODA DE CONVERSA: Em busca de pistas na prática pedagógica

A busca por pistas, mencionada no trecho, destaca um processo planejado e estruturado, iniciado após a aprovação do comitê de ética, que garantiu a conformidade da pesquisa com normas éticas e de proteção aos participantes. A primeira etapa foi estabelecer contato com os coordenadores de cursos em março do ano em questão, buscando verificar a disponibilidade dos docentes interessados em participar da roda de conversa. Essa abordagem inicial foi essencial para engajar os professores de forma voluntária e respeitosa.

Após a confirmação dos participantes, foi elaborada uma logística que priorizasse a inclusão de todos, ajustando-se às demandas e características específicas dos cursos para minimizar contratempos. A abordagem variou conforme as necessidades e limitações de cada grupo: enquanto os docentes do curso de Design participaram de um encontro presencial, no caso das Engenharias, optou-se por uma interação virtual via Microsoft Teams e, em alguns casos, por mensagens de áudio no WhatsApp, devido à dificuldade de alinhar agendas.

A roda de conversa foi idealizada não apenas como um espaço de troca de experiências, mas como uma estratégia investigativa para coletar pistas que pudessem contribuir para a formação de outros docentes que lidam com alunos com TEA no Ensino Superior. Essa metodologia, adaptada ao contexto de cada grupo, reflete o cuidado e a flexibilidade da pesquisa em atender às particularidades dos participantes, ao mesmo tempo que visa oferecer um impacto positivo e prático para a inclusão educacional.

5.1 Contato com Autistas

A observação de que o número de estudantes com TEA no Ensino Superior vem crescendo ao longo dos anos é respaldada por dados e estudos recentes que apontam para um aumento na inclusão desses indivíduos nas universidades, em razão de legislações mais inclusivas e avanços no diagnóstico. Contudo, o relato da docente P evidencia uma realidade desafiadora: muitos docentes têm seu primeiro contato com alunos diagnosticados com TEA apenas durante a atuação na graduação, sem que tenham recebido uma formação prévia específica sobre como lidar com as particularidades desse público.

Essa lacuna formativa pode estar relacionada ao fato de que, até recentemente, o tema do autismo não era amplamente abordado na formação inicial de professores, sobretudo na graduação, no mestrado ou mesmo no doutorado. Como consequência, muitos docentes precisam buscar estratégias e conhecimentos de forma autônoma para atender às demandas dos estudantes com TEA.

Esse cenário reforça a importância de programas de formação continuada, como os promovidos por setores de acessibilidade em instituições de ensino superior, que fornecem orientações práticas e teóricas sobre inclusão e práticas pedagógicas adaptadas. Além disso, ele destaca a necessidade de um diálogo constante entre docentes e especialistas, como os proporcionados por rodas de conversa ou atividades de formação mediadas, para que os professores se sintam mais preparados e apoiados em sua prática pedagógica com alunos neurodivergentes.

Docente P: “Só aqui mesmo que eu tive os meus primeiros alunos autistas. De repente eu já até tive e nem sabia, porque não tinha essa

preocupação, né? Esse cuidado.” (entrevista com a professora de Design, em 12/03/2024).

O contexto histórico e legislativo da inclusão no Brasil destaca avanços significativos, especialmente no que se refere à entrada de pessoas com deficiência ou transtornos como o TEA no Ensino Superior. O marco inicial da Declaração de Salamanca (1994) trouxe os princípios da educação inclusiva para a agenda global, sendo essencial para orientar políticas como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/15, e outros dispositivos legais, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto Federal nº 5.296/04, que trata de acessibilidade em espaços e serviços.

Essas legislações asseguram o direito de pessoas com deficiência a ultrapassarem as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, promovendo a equidade e a inclusão no Ensino Superior. Entretanto, apesar dessas garantias, o relato da docente evidencia um hiato na formação dos professores, que frequentemente encontram dificuldades ao lidar com as especificidades de estudantes autistas, já que a maioria tem sua formação voltada para a prática em turmas homogêneas ou convencionais.

A experiência de contato mais intenso com pessoas autistas na Educação Básica, mencionada pela docente, reflete a implementação de políticas de inclusão nesse nível de ensino, mas aponta também a necessidade de continuidade dessa preparação para o Ensino Superior. Nesse cenário, destaca-se a urgência de incorporar disciplinas e formações específicas nos cursos de licenciatura e pós-graduação, além de ampliar o acesso às formações continuadas, como as promovidas por iniciativas institucionais ou por núcleos como o CAIP.

A formação docente deve, assim, capacitar os professores para não apenas reconhecer as particularidades do TEA, mas também para adaptar metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão efetiva desses alunos, promovendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

5.2 Dificuldades Encontradas

A docente P expressou que, ao lidar com alunos autistas no Ensino Superior, sua abordagem está centrada na busca por equidade, oferecendo suporte necessário

para o desenvolvimento desses estudantes. Ela destacou que, embora tenha enfrentado desafios iniciais para compreender as especificidades do TEA, sua experiência a levou a adotar estratégias pedagógicas baseadas na observação e no diálogo com os próprios alunos e colegas.

Essa prática, segundo a docente, é essencial para atender às necessidades individuais, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Ela enfatizou a importância de adaptações pedagógicas, como ajustes no formato das avaliações, flexibilização de prazos e a utilização de recursos audiovisuais para facilitar a compreensão dos conteúdos. Além disso, a docente P ressaltou que as formações continuadas oferecidas pelo CAIP têm sido fundamentais para ampliar seu conhecimento e implementar práticas mais assertivas.

Por outro lado, a docente também apontou que há uma lacuna na formação inicial de professores, que não prepara adequadamente os educadores para lidar com a diversidade no Ensino Superior. Ela reforçou a necessidade de ampliar debates e treinamentos específicos sobre o TEA, destacando que o contato direto com os alunos e a busca por informações em literaturas especializadas são recursos indispensáveis para enfrentar as dificuldades e criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Docente P: “ (...) a dificuldade que eu sentia foi uma certa impaciência que eles têm quando a gente explica, né? Dá uma explicação, passa uma tarefa e aí, se ele não entende, ele fica chamando o nome da gente toda hora. Enquanto você não vai lá e não fala ele não, não para, né? Aí isso acaba até atrapalhando um pouco assim a turma”. (entrevista com a professora de Design, em 12/03/2024).

O docente S complementa a narrativa sobre os desafios enfrentados por estudantes com TEA no Ensino Superior, destacando que muitos dos obstáculos observados em sua experiência convergem com os apontados por Anderson e Butt (2017). Ele enfatiza que os aspectos socioemocionais, como ansiedade e dificuldades na socialização, são perceptíveis no comportamento dos alunos, especialmente em momentos de maior pressão acadêmica, como apresentações e provas.

No âmbito acadêmico, o docente ressalta que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA está relacionada à compreensão de conceitos abstratos e às interações interpessoais dentro do ambiente universitário. Ele observa que essa barreira frequentemente gera frustração nos alunos, que, por sua vez, podem se retrair ou apresentar desânimo em relação às atividades propostas.

O docente S também destacou a importância de adotar estratégias pedagógicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem para esses estudantes. Ele menciona a necessidade de um diálogo aberto com os alunos para entender suas dificuldades específicas e a relevância de adaptar materiais didáticos e métodos de avaliação. Além disso, ele sugere que o acompanhamento de especialistas, como psicólogos e pedagogos, seria fundamental para criar uma rede de suporte que auxilie esses jovens a superar os obstáculos mencionados.

Assim como a docente P, o docente S reforça a necessidade de uma formação docente mais robusta e específica, que aborde práticas inclusivas e estratégias pedagógicas eficazes para atender à diversidade no Ensino Superior. Ele conclui que o sucesso dos alunos com TEA depende não apenas das adaptações acadêmicas, mas também de um ambiente acolhedor e do fortalecimento de suas habilidades socioemocionais.

Docente S: “É essa ansiedade que a professora P também comentou. Entendeu? Ele não entende. Aí aquilo vai criando uma angústia nele e ele não consegue esperar você explicar para um colega para chegar na explicação dele. Várias vezes eu tive que parar uma explicação e falar para ele o fulano de tal quando eu terminar de falar com a turma, falo com você.” (entrevista com o professor de Design, em 12/03/2024).

Os transtornos de ansiedade, embora não sejam critérios diagnósticos do TEA, são frequentemente encontrados como comorbidades, especialmente em indivíduos com TEA de alto funcionamento (Swain *et al.* 2015). Essa sobreposição torna a gestão do bem-estar emocional desses estudantes ainda mais desafiadora, exigindo atenção cuidadosa e abordagens pedagógicas sensíveis.

O docente S aprofunda a discussão ao apontar uma dificuldade particular: a compreensão e utilização do lúdico no contexto do ensino de estudantes com TEA. Ele observa que o lúdico, frequentemente empregado como estratégia pedagógica para engajamento e facilitação da aprendizagem, não é sempre eficaz com esses discentes, em função das peculiaridades do espectro. Segundo Mendes (2015), estudantes com TEA enfrentam desafios significativos em atividades lúdicas, o que pode comprometer experiências fundamentais para o desenvolvimento integral, incluindo bem-estar psicológico, habilidades de interação social e participação cultural.

O impacto da ausência ou dificuldade em atividades lúdicas vai além do ambiente acadêmico, podendo repercutir ao longo de toda a vida do indivíduo. Para superar essas barreiras, o docente sugere a criação de estratégias mais individualizadas, que respeitem as características e preferências dos estudantes com TEA. Ele também enfatiza a importância de que os docentes recebam formação específica para compreender melhor o papel do lúdico e como adaptá-lo de maneira eficaz a esse público.

A fala do docente S evidencia uma lacuna na formação de professores quanto à inclusão de estratégias lúdicas adaptadas e reforça a necessidade de diálogo interdisciplinar, envolvendo pedagogos, psicólogos e outros especialistas, para auxiliar na construção de práticas que promovam o desenvolvimento global dos estudantes com TEA.

Docente S: “O maior problema deles que eu percebi é trabalhar a questão do lúdico. As nossas disciplinas exigem muito essa parte de criação, criatividade. A gente faz muita analogia e faz um discurso imagético. Então, para ele entender, fica difícil.” (entrevista com o professor de Design, em 12/03/2024).

O docente P, do curso de Engenharia, relata que não enfrentou dificuldades em suas interações com discentes com TEA. Ele destaca que a estrutura lógica e sequencial característica das disciplinas de Engenharia parece favorecer a aprendizagem desses estudantes. A natureza objetiva e previsível dos conteúdos, muitas vezes amparada por cálculos e resoluções de problemas estruturados, contribui para um ambiente de ensino mais alinhado às habilidades e preferências de muitos indivíduos com TEA.

Docente P: “Até porque ele é uma pessoa que não tem assim grandes dificuldades assim, intelectuais. Mesmo esse discente tendo o diagnóstico autismo, sua intelectualidade é preservada”. (entrevista com o professor de Engenharia, em 15/03/2024).

A docente P expressou que não realiza adaptações específicas em suas aulas para estudantes com TEA, justificando essa decisão com base na proporção reduzida de alunos autistas em comparação ao restante da turma. Essa postura evidencia um desafio recorrente no contexto do Ensino Superior, onde a inclusão pode ser vista como secundária quando os números não justificam, sob a ótica de alguns profissionais, uma reestruturação das práticas pedagógicas.

Essa abordagem contrasta com os princípios da educação inclusiva, que visam proporcionar equidade e oportunidades iguais para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. A inclusão não deve ser condicionada à quantidade de discentes com determinada característica, mas sim ao compromisso em atender às diversidades presentes no ambiente educacional.

Segundo Santos (2006), as adaptações não devem ser encaradas como exceções, mas como práticas que promovem o aprendizado de forma equitativa, beneficiando não apenas os alunos com TEA, mas todos os estudantes. Essa perspectiva amplia a compreensão de que práticas inclusivas, como o uso de recursos visuais, a organização clara dos conteúdos e a flexibilização de métodos de avaliação, podem favorecer o desempenho de todos, inclusive daqueles que não possuem diagnóstico.

A fala da docente P, entretanto, ressalta a necessidade de maior formação e sensibilização quanto à importância das práticas inclusivas, mostrando que o diálogo contínuo e a capacitação são ferramentas essenciais para transformar percepções e práticas dentro do ambiente acadêmico.

Docente P: “O problema é que nós temos 99% dos alunos. Em situação normal, isso é 1%. E aí, se você não pode mudar uma aula inteira.” (entrevista com a professora de Design, em 12/03/2024).

O relato dos docentes evidencia uma lacuna significativa na formação inicial e continuada em relação ao trabalho com estudantes com TEA. Apesar de a inclusão ser garantida por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e outros marcos legais, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a prática docente ainda enfrenta dificuldades para alinhar-se aos preceitos inclusivos.

A unanimidade na resposta dos docentes de que o tema do TEA não foi abordado durante sua formação – seja na graduação, mestrado ou doutorado – reforça a necessidade urgente de reestruturar os currículos de formação docente, incorporando disciplinas ou conteúdos que tratem de inclusão, neurodiversidade e práticas pedagógicas adaptativas. Essa ausência de preparo reflete um cenário de exclusão indireta, uma vez que os profissionais, muitas vezes, não dispõem das ferramentas pedagógicas necessárias para atender às demandas específicas desses estudantes.

O docente M destacou que apenas aqueles com formação em licenciatura apresentam algum contato com temáticas relacionadas à inclusão, evidenciando a disparidade entre áreas de formação. Profissionais de cursos voltados às ciências exatas, engenharias ou saúde, que também se tornam professores no Ensino Superior, frequentemente não recebem qualquer orientação sobre como lidar com estudantes com necessidades específicas.

Essa situação contraria o princípio da equidade educacional, que exige que adaptações sejam realizadas independentemente do campo de formação dos docentes ou da época em que se graduaram. Como afirma Santos (2006), o momento atual oferece uma oportunidade única para superar as barreiras estruturais e culturais que dificultam a prática inclusiva. Portanto, é fundamental implementar políticas institucionais que promovam formações continuadas e debates sobre inclusão, ajudando os docentes a superar essas limitações e garantir um ensino que contemple as diversidades presentes nas salas de aula do Ensino Superior.

Docente M: “essa história de inclusão é complicada pra caramba, né? Porque nós não fomos preparados! Tirando o professor que tem a licenciatura ou Pedagogia, tem esse conhecimento. Agora a maioria dos profissionais do ensino superior não. Acho que não as tem”. (entrevista com o professor de Design, em 12/03/2024).

A fala do docente M nos induz a uma reflexão pertinente sobre a efetividade da Lei de Inclusão, ao evidenciar que, apesar de sua existência, ainda persiste uma lacuna no trato com o público-alvo diagnosticado com TEA. Observa-se que o programa de mestrado tem como objetivo a formação de mestres, profissionais destinados ao magistério. No entanto, conforme apontado nas narrativas, essa preparação não se concretiza de maneira plena, visto que não há a inclusão de disciplinas específicas que abordem temas cruciais como inclusão, didática adaptada, e outras áreas do conhecimento que poderiam contribuir significativamente para esse processo formativo.

5.3 Práticas Desenvolvidas em sala.

Os docentes entrevistados destacaram que, até o momento, não receberam informações sobre o TEA durante a graduação, mestrado ou doutorado. Como pertencem a áreas de conhecimento específicas, toda a literatura que estudam está voltada para os focos dos respectivos programas de formação e de atuação

profissional. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula surgem a partir das observações e das construções realizadas pelos próprios docentes. A cada dia, novas reflexões e práticas são incorporadas ao cotidiano escolar.

Dessa forma, cada docente adota uma estratégia distinta, dado que atuam em áreas e disciplinas específicas. Durante a roda de conversa realizada no mês de março, foi observado que o discente demonstrava o mesmo comportamento com todos os professores. No entanto, cada um deles encontrou uma abordagem particular para integrar o aluno no processo de aprendizagem.

A professora P, do curso de Design, relatou que o discente a interrompia constantemente durante suas explicações, manifestando sinais de ansiedade. Esse comportamento causava certa desorganização na turma, pois o aluno insistia até que sua atenção fosse redirecionada para ele. A docente, em seu relato, enfatizou que:

Professora P :“(...) depois que eu sento do lado dele, explico, falo, aí parece que dá uma acalmada, mas eu sinto assim que eles têm uma impaciência, uma ansiedade assim muito grande de absorver aquilo que ele não estava. No começo, depois de aula pra esse aluno vários períodos depois ele mesmo foi melhorando o comportamento dele. Tinha dificuldade de se encaixar em grupos eu ficava pedindo para os colegas botarem ele no grupo. Aí, até na minha última aula de projetos integrados me surpreendeu que ele foi o único aluno da turma que apresentou a tarefa que eu tinha pedido. Ele apresentou, ele montou um slide direitinho. Eu falei, então agora você tem que formar um grupo que não dá para você fazer a atividade sozinho e tal. Aí ele mesmo ta falando aqui com a turma e tal, vai ser eu, fulano e ciclano. Aí eu vi um progresso muito grande assim nas atitudes dele”. (entrevista com a professora de Design, em 12/03/2024).

De fato, é amplamente reconhecido que cada indivíduo possui características e singularidades próprias. Nesse contexto, discentes com TEA no Ensino Superior enfrentam desafios específicos no processo de inclusão, especialmente no que tange às relações sociais. Esses alunos frequentemente optam por permanecer à margem, adotando comportamentos de afastamento e evitando o envolvimento com os colegas. Reforçando essa dinâmica, Bosa (2022, p. 3) argumenta que:

As pessoas com autismo experienciam uma sobrecarga sensorial durante a interação social, considerando-se que o ser humano é uma das fontes mais ricas de estimulação simultâneas: tom da voz (estímulos auditivos); expressão facial (estímulo visual); gestos

(estímulo visual periférico) e referência a objetos e eventos ao redor (estímulo visual e auditivo periférico). O retraimento social e as estereotipias seriam formas de fugir dessa sobrecarga.

Não obstante da dificuldade da professora, o docente S percebeu a mesma dificuldade no que se refere a ansiedade e relata como lidou com a situação.

Docente S: “Fulano de tal. Eu já vou conversar com você. Primeiro eu preciso explicar para o colega que está na sua frente, porque ele fez a pergunta primeiro. Depois que eu explicar para ele, eu explico para você. Você pode esperar? Tudo bem, professor! Aí ele se acalma e aguarda eu chegar até ele para explicar. Então, assim, conforme a gente vai trabalhando com os alunos, a gente também vai entendendo um pouco as características deles e como a gente se posicionar junto a eles, até mesmo para não criar essa ansiedade, né? E os exemplos? Depois que terminava a aula, algumas vezes ele voltava e falava assim: - professor? você pode explicar de novo para mim aquele exemplo que eu não entendi. Aí eu mudava um pouco o foco do exemplo para coisas mais objetivas. Para que a gente vai fazer uma peça gráfica de um evento? De festas de balada, que é mais a linguagem deles. Para que serve isso? Serve para divulgar o evento? Ah, tá, entendi. Por que você vai usar a cor vermelha e não vai usar uma cor verde? Ah, entendi. Sabe? Então, não podia deixar solto para ele criar em cima, mas direcionar ele possíveis alternativas. (entrevista com o professor de Design, em 12/03/2024).

O docente S relata que algumas práticas precisaram ser interrompidas, pois, ao trabalhar com atividades lúdicas, percebeu que o discente com TEA não demonstrava plena compreensão. No entanto, o docente observou que alunos com TEA tendem a ser mais lógicos em seu raciocínio, o que resultou em resultados mais positivos ao adotar abordagens mais racionais. Ressalta-se que, no curso de Design, a imaginação e a criatividade são fatores essenciais, sendo, portanto, desafiador conciliar essas demandas com as particularidades dos alunos com TEA.

Docente M: “(...) a partir do momento que eu comecei a deixar o lúdico um pouquinho de lado e trabalhar mais com lógica, o rendimento desse aluno foi maior. (entrevista com o professor de Design, em 12/03/2024)”.

Candido (2012) afirma que estudantes autistas apresentam tanto dificuldades quanto facilidades no processo de aprendizagem. Alguns podem se destacar em determinadas áreas, demonstrando grande destreza e organização, enquanto enfrentam desafios em outras. Nesse contexto, o curso de Design requer habilidades que os discentes com TEA estão em processo de desenvolvimento. Quando o docente

adota uma abordagem lógica, o aluno passa a perceber o todo de maneira mais clara, facilitando a compreensão dos conteúdos.

Uma das características fundamentais para ingressar no curso de Design é a criatividade, uma vez que atividades como criação de artes ou diagramação exigem o reconhecimento de elementos como cores, fontes, entre outros. Nesse sentido, a docente A relatou as estratégias que utilizou para apoiar o discente em uma disciplina que demandava uma compreensão mais aprofundada.

Docente A: “eu chamei ele lá na sala para conversar, eu falei olha, tem uma disciplina que é uma disciplina, que ela é muito de imaginação e não é uma disciplina fácil. Muita gente tem dificuldade. Então vamos fazer uma coisa, ela é online, piora muito a situação, muitas vezes eu não vou conseguir tirar sua dúvida na aula porque era 01h15 de aula. E aí eu falei assim vamos combinar o seguinte: o dia que você tiver com muita dúvida no conteúdo, você vem aqui na minha sala antes da aula ou me chama para a gente fazer. Então, várias vezes eu atendi ele muito fora do prazo, nessa disciplina só em específico. E aí eu via que muitas coisas, às vezes faltava repertório. Tipo, tinha que analisar um pessoal em guerra na Palestina, um negócio assim. E ele não sabia que teve guerra na Palestina. Eu falei assim você sabe que teve. Mandeí umas matérias de jornal para ele ler, para ele ter um contexto que aí. Aí ele conseguiu. Ele foi assim, ele fez a disciplina e ficou bem”. (entrevista com a professora de Design, em 12/03/2024)”.

Para abordar os conceitos de imaginação e criatividade, recorreremos à teoria histórico-cultural de Vygotsky (1996, 2001, 2009). Segundo Vygotsky (2009), o ser humano, por meio da imaginação, estabelece uma relação de dependência e independência com a realidade. É a partir da realidade que o indivíduo extrai os conteúdos que irão alimentar sua imaginação. O autor enfatiza que "seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior" (Vygotsky, 2009, p. 20). Nesse sentido, observa-se que, devido à tendência dos discentes com TEA a se distanciar da realidade, eles enfrentam dificuldades no desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Por outro lado, o docente do curso de Engenharia Elétrica faz uma observação distinta. Por se tratar de um curso predominantemente lógico, o discente não apresenta dificuldades de compreensão, mas exige algumas adaptações no processo de ensino para melhor se adequar às suas necessidades.

Docente M: “A gente vai adaptando algum conteúdo, que esses conteúdos são pontuais. Ele não sente dificuldade na aula, intercala uma explicação ou uma experiência. Essa parte aí sim. Aí, nesse momento se prepara algo para ele, uma explicação individual para ele. Enquanto o restante da turma vai trabalhando”. (entrevista com o professor do curso de Engenharia Elétrica, em 14/03/2024)”.

Corroborando com o professor do curso de Design, o docente do curso de Engenharia Elétrica também ressalta que, em seus exemplos em sala de aula, adota uma abordagem mais lógica. Ele menciona que, ao empregar termos mais objetivos e estruturados, consegue redirecionar a atenção do discente, facilitando, dessa forma, o processo de aprendizagem e promovendo maior compreensão do conteúdo.

Docente M: “Tudo que eu posto, tudo que eu faço, todas as atividades, eu explico bem detalhado” (entrevista com o professor do curso de Engenharia Elétrica, em 14/03/2024)”.

A narrativa do Docente M, que destaca o cuidado em fornecer explicações detalhadas sobre todas as atividades que realiza em sala de aula, pode ser analisada sob a perspectiva da pedagogia inclusiva. O comportamento descrito reflete um esforço para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, compreendam claramente o conteúdo abordado. Esse tipo de abordagem, centrada na clareza e na comunicação detalhada, é um ponto essencial para o processo de inclusão, visto que alunos com TEA, devido às suas dificuldades cognitivas e comportamentais, muitas vezes necessitam de instruções explícitas e estruturadas.

Docente M: “Eu não tive necessidade de fazer nada especial com ele” (entrevista com o professor do curso de Engenharia Elétrica, em 14/03/2024)”.

Docente M: “A única coisa que eu tive que eu tive que ter de especial com ele e na maneira de eu falar com ele. Não dá para você falar assim rapidamente e pronto”. (entrevista com o professor do curso de Engenharia Elétrica, em 14/03/2024)”.

A afirmação do Docente M, "A única coisa que eu tive que ter de especial com ele é na maneira de eu falar com ele. Não dá para você falar assim rapidamente e pronto", evidencia uma adaptação na comunicação que o professor percebeu ser necessária para atender às necessidades de um aluno com TEA. A modificação na forma de comunicação, ao enfatizar um discurso mais pausado e claro, é uma prática

pedagógica recomendada para alunos com TEA, já que muitos desses estudantes apresentam dificuldades em processar informações de forma rápida ou simultânea, o que pode afetar sua compreensão do conteúdo.

Essa prática está alinhada com as recomendações de Vygotsky (2009), que aponta a importância da mediação do educador na aprendizagem. A capacidade do docente em perceber as necessidades individuais do aluno e ajustar sua forma de interagir é fundamental para a construção de um ambiente inclusivo e para o desenvolvimento das potencialidades do estudante com TEA

Docente M: “ (...) sempre conversei com ele de perto, né? Perto dele assim, de forma que eu pudesse dar atenção só pra ele e tentar ficar bem atento no que ele tá perguntando e para poder ver a dificuldade que ele estava tendo e tentar explicar também de uma forma mais cadenciada, uma forma mais lógica. Porque eu percebi que ele tinha assim, uma tendência muito clara para ser lógico. Então eu sempre procurava como se tivesse quando eu conversava com ele, era como se eu tivesse trabalhando com o computador. Ele é uma pessoa muito lógica, mostrava para ele com bastante detalhe as coisas que tinha que ser feito.” (entrevista com o professor do curso de Engenharia Elétrica, em 14/03/2024)”.

A fala do Docente M revela uma adaptação significativa na forma de interagir com um aluno diagnosticado com TEA. Ao enfatizar a necessidade de uma atenção mais individualizada, um ritmo de comunicação mais cadenciado e uma abordagem lógica, o docente demonstra uma prática pedagógica que se alinha às estratégias recomendadas para alunos com TEA. O professor se utiliza de uma abordagem detalhada e lógica, percebendo uma tendência do aluno para o raciocínio estruturado, o que reflete uma tentativa de explorar as potencialidades do estudante dentro de um contexto que favorece suas habilidades cognitivas.

A adaptação do professor, ao "conversar de perto" com o aluno e buscar uma abordagem mais lógica, remete ao conceito de mediação proposto por Vygotsky (2009), que destaca a importância da interação entre o educador e o educando para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. No caso de estudantes com TEA, essa mediação precisa ser ainda mais cuidadosa, pois esses alunos frequentemente têm dificuldades na interação social e na interpretação de sinais sociais, sendo o papel do docente essencial para proporcionar um ambiente de aprendizagem favorável.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: CONSTRUÇÃO

Nesta sessão textual será detalhado o processo de construção da oficina pedagógica, apresentando sua estrutura de forma minuciosa para uma análise aprofundada e melhor compreensão de seus elementos e fundamentos.

5.1 Oficina Pedagógica

A construção da oficina pedagógica, surgiu em uma das orientações, onde inicialmente todo o processo de construção dos conceitos/discussões aconteceriam em tempos curtos para discussão das temáticas. Neste sentido, acordou-se a possibilidade de a oficina acontecer em dois momentos; primeiramente, os docentes farão contato com os conceitos e temáticas, como um espaço de formação continuada no programa Sway em formato de horas/aulas com oito encontros, como a formação inicial será de forma assíncrona, o docente irá escolher o melhor dia e horário para fazer contato com o conteúdo. No segundo momento, acontecerá a troca de experiências, através da roda de conversa, de forma presencial, sendo contabilizadas duas horas para tal atividade. Assim, a formação terá uma carga horária total de dez horas/ aulas.

O programa Sway, desenvolvido pela Microsoft, é uma ferramenta digital que permite a criação e o compartilhamento de apresentações, narrativas, relatórios e outros formatos multimodais de conteúdo. Seu diferencial reside na interface interativa e responsiva, que favorece a organização dinâmica de textos, imagens, vídeos e áudios em um único ambiente, possibilitando a construção de materiais pedagógicos mais atrativos e integrados. Além de sua funcionalidade criativa, o Sway destaca-se pelos recursos de acessibilidade que oferece, como compatibilidade com leitores de tela, navegação por teclado, ajuste de contraste e personalização do tamanho das fontes, o que contribui para a inclusão de usuários com deficiência visual ou dificuldades de leitura. Tais características fazem do Sway uma ferramenta eficaz para contextos educativos que buscam promover o acesso equitativo à informação, especialmente em práticas pedagógicas voltadas à diversidade e à inclusão, como aquelas voltadas a estudantes com TEA.

5.2 Design e conteúdos

A presente oficina foi estruturada em dois momentos principais. O primeiro contato com a temática será realizado por meio do programa Sway, utilizando textos, vídeos e áudios que abordam documentos e legislações relacionadas ao TEA e estudos do cotidiano. O Sway é uma ferramenta interativa que facilita a criação e o compartilhamento de relatórios, narrativas, apresentações, entre outros formatos, permitindo a incorporação de textos, imagens e mídias audiovisuais de forma dinâmica e acessível (Microsoft). Sua interface intuitiva possibilita a navegação simplificada, inclusive para usuários com pouca familiaridade com tecnologia. Além disso, o Sway possui recursos de acessibilidade como suporte a leitores de tela, compatibilidade com navegação por teclado e possibilidade de personalização do contraste e tamanho das fontes, favorecendo a inclusão de pessoas com deficiência visual ou dificuldades de leitura. Esses aspectos tornam a ferramenta especialmente útil em contextos educativos que buscam promover a equidade no acesso à informação.

É relevante destacar que os conteúdos deste Produto Educacional estão fundamentados na concepção pedagógica de Paulo Freire, que enfatiza a importância da construção da consciência crítica dos indivíduos por meio da leitura do mundo que os cerca (Almeida, 2019). Tal abordagem é complementada pelas ideias de Alves (2008a), que propõem uma imersão nos cotidianos para, a partir dessa vivência, promover uma prática educativa com enfoque crítico e humano.

Para a elaboração da oficina, houve discussões aprofundadas sobre o layout, o design e, especialmente, os conteúdos apresentados. Essas discussões foram conduzidas de maneira detalhada para assegurar que todos os participantes compreendessem plenamente a lógica de criação do material e sua relevância para a formação continuada.

Na Figura 07, que ilustra a tela inicial do layout da oficina pedagógica, é possível observar a escolha das cores azul e amarelo no design. A cor azul foi selecionada devido à maior prevalência do diagnóstico de TEA em meninos, enquanto o amarelo simboliza sociabilidade e bom humor. Outro elemento de destaque é o uso do símbolo do quebra-cabeça, amplamente associado ao autismo em campanhas de conscientização, como outdoors, panfletos e propagandas informativas. Esse símbolo

busca representar a complexidade inerente ao autismo, remetendo à multiplicidade de fatores que compõem esse transtorno.

Figura 08: Tela inicial da oficina pedagógica



Fonte: Autores (2024)

Na Figura 08, encontra-se a tela de apresentação, que introduz de forma geral a proposta do Produto Educacional desenvolvido. Por meio da Oficina Pedagógica, busca-se fornecer ao leitor uma visão ampla e introdutória sobre os principais tópicos a serem explorados. Essa abordagem inicial visa contextualizar o público e orientar sua compreensão acerca dos objetivos, conteúdos e metodologias que compõem a oficina, garantindo, assim, uma base sólida para o aprofundamento posterior nos temas propostos.

Figura 09: Tela de apresentação da oficina pedagógica



O Produto Educacional (PE) é fruto da pesquisa intitulada “**POLÍTICAS PRÁTICAS** DOCENTES: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR”, que foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA.

A pesquisa investigou as **políticas práticas** desenvolvidas pelos docentes que possuem discentes com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo realizada no cotidiano dos cursos de Medicina, Design, Engenharias, Direito e Jornalismo, bem como os modos de **usar** os processos de **aprendizagem**, caracterizando uma maneira singular de construir o currículo praticado na Instituição.

Fonte: Autores (2024)

Na Figura 09, estão apresentados os conteúdos que serão abordados ao longo da oficina pedagógica. Essa organização permite ao participante visualizar, de forma clara e objetiva, os temas que serão trabalhados, promovendo uma compreensão inicial dos tópicos e favorecendo o engajamento com as discussões e atividades propostas.

Figura 10: Conteúdos da Oficina Pedagógica



POR QUE *POLÍTICAS PRÁTICAS*?

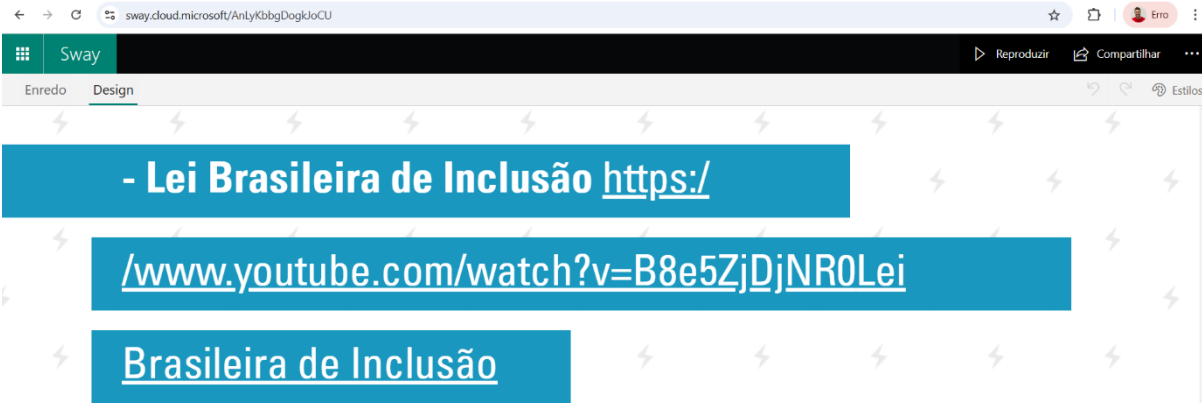
Neste trabalho, escolhemos grafar algumas palavras de forma unida, refletindo a aproximação com o referencial teórico da autora, que aborda as pesquisas nos/dos/ com os cotidianos. Segundo Alves (2008, p. 11), “[...] a particularidade de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são 'normalmente' enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade”.

TEXTO DE APROFUNDAMENTO - POLÍTICAS PRÁTICAS
VÍDEO - ENTREVISTA COM NILDA ALVES COTIDIANOS
ATIVIDADE DE COMPREENSÃO

Fonte: Autores (2024)

Observa-se que, abaixo dos conteúdos apresentados, há links integrados que direcionam para os aspectos abordados, facilitando o acesso a informações complementares e promovendo uma navegação dinâmica e interativa pelos materiais propostos.

Figura 11: Conteúdo com links.



- Lei Brasileira de Inclusão [https://](https://www.youtube.com/watch?v=B8e5ZjDjNR0Lei)

[/www.youtube.com/watch?v=B8e5ZjDjNR0Lei](https://www.youtube.com/watch?v=B8e5ZjDjNR0Lei)

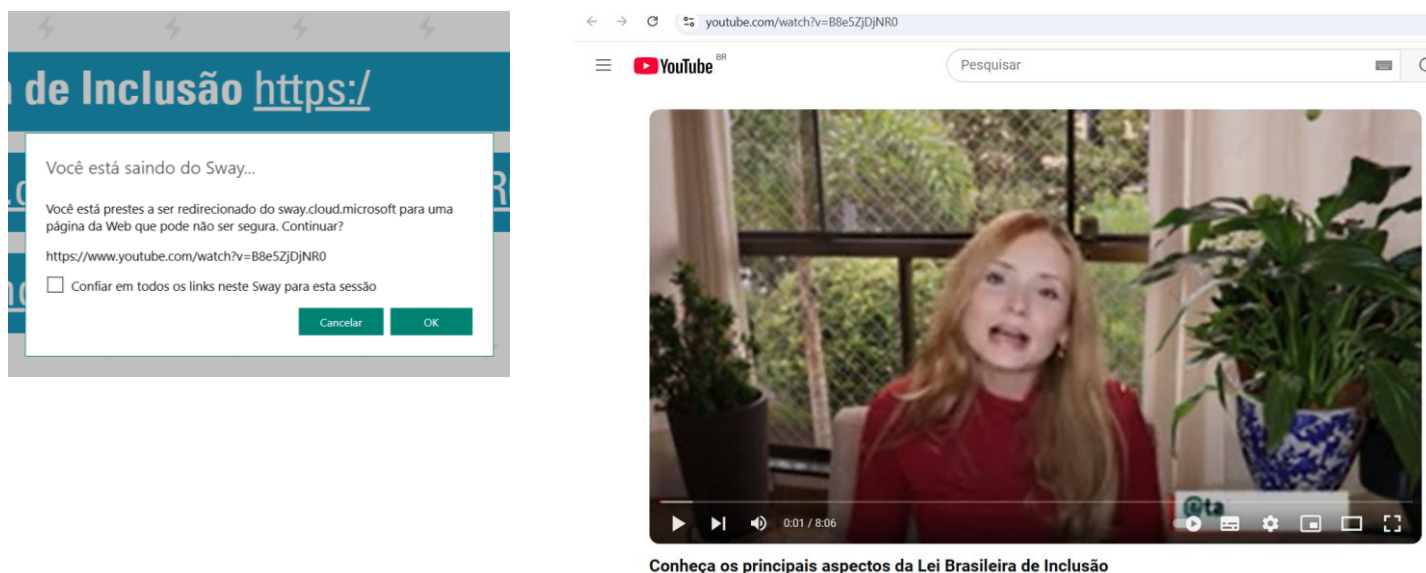
[Brasileira de Inclusão](https://www.youtube.com/watch?v=B8e5ZjDjNR0Lei)

Fonte: Autores (2024)

Ao clicar no link, o docente é direcionado a uma nova página que apresenta uma imagem ilustrativa. Essa página fornece acesso a recursos adicionais, como artigos científicos, vídeos ou e-books, especialmente selecionados para enriquecer e aprofundar a formação dos participantes. Esses materiais têm como objetivo oferecer

suporte teórico e prático, ampliando as possibilidades de compreensão e aplicação dos conteúdos abordados na oficina pedagógica.

Figura 12: Mensagem para abrir o link.



Fonte: Autores (2024)

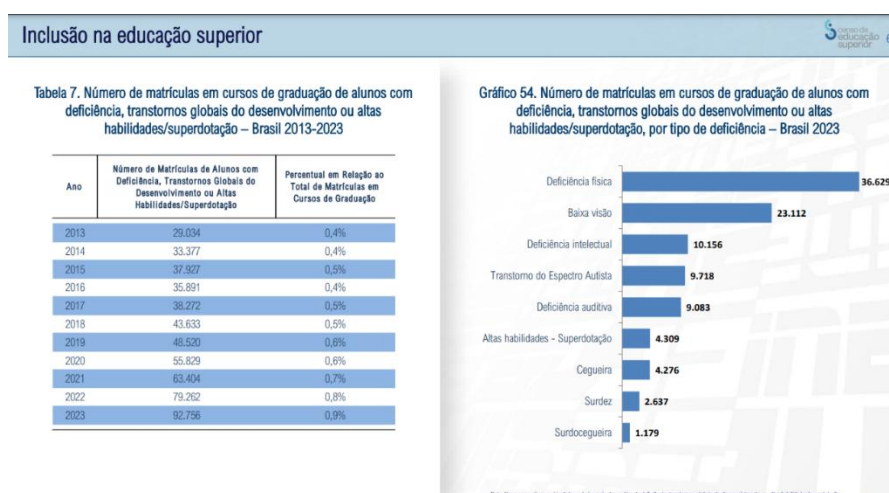
O acesso ao site pode ser realizado por meio do seguinte link, bem como pelo QR-code disponibilizado: <https://sway.cloud.microsoft/gps9B6dT7k5WjMI?ref=Link>. Esses recursos foram planejados para facilitar a navegação e proporcionar uma experiência acessível e prática aos participantes da oficina pedagógica.



5.3 Possibilidades de Uso

A ferramenta pedagógica, concebida como Produto Educacional, foi desenvolvida para atuar como um espaço de formação continuada voltado ao suporte de docentes no atendimento de estudantes com TEA no Ensino Superior. Essa proposta surge em resposta a um contexto no qual o número de discentes com autismo matriculados em instituições de Ensino Superior tem aumentado exponencialmente, conforme dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023).

Figura 13 – Inclusão no Ensino Superior



Fonte: INEP (2023)

Diante dessa realidade, evidencia-se a necessidade de implementar uma oficina pedagógica prática, concebida como um recurso essencial para a formação continuada dos docentes. Essa oficina busca promover um processo formativo que possibilite o acolhimento adequado dos discentes com TEA, ao mesmo tempo em que oferece um instrumento de suporte permanente para consulta e aprimoramento. Dessa forma, os profissionais poderão acessar informações atualizadas e incorporá-las a suas práticas pedagógicas cotidianas, promovendo um alinhamento contínuo com as demandas da educação inclusiva.

A estrutura da oficina pedagógica foi cuidadosamente planejada para atuar como facilitadora do processo prático de atendimento às necessidades específicas

analisadas nesta pesquisa. Essa abordagem visa fomentar reflexões individuais e coletivas entre os participantes, promovendo o amadurecimento profissional e contribuindo para a consolidação de uma prática educacional mais inclusiva e eficiente.

No escopo dessa formação, os docentes são capacitados a planejar e conduzir aulas que integrem os pilares da acessibilidade plena. Tal perspectiva visa transformar o Ensino Superior em um espaço verdadeiramente inclusivo, acolhedor e sensível à subjetividade de cada estudante. Além disso, a oficina busca incentivar a construção de políticas e práticas educacionais inclusivas, com a possibilidade de compartilhá-las em formações coletivas, promovendo a ampliação e disseminação de boas práticas no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, fundamenta-se a oficina na concepção de dialogia proposta por Freire (1987), que compreende a interação reflexiva entre sujeitos como essencial à construção do conhecimento. A prática dialógica permite questionar o fazer profissional e as experiências vividas, promovendo um processo educativo problematizador e transformador. Freire (1987) enfatiza essa perspectiva ao indagar:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Freire (1987, p.46)

Inspirada por essa concepção, uma das etapas da oficina pedagógica inclui a realização de uma roda de conversa, proposta que integra o Produto Educacional sob o título “Práticas de Inclusão”. Esse momento, denominado “Montando o Quebra-Cabeça”, constitui-se como um recurso estratégico para fomentar a troca de informações, esclarecimento de dúvidas, levantamento de questionamentos e reflexões sobre a prática docente. Tal abordagem busca proporcionar uma interação contínua e colaborativa entre profissionais do Ensino Superior que atuam com estudantes autistas, consolidando a formação de uma comunidade de prática voltada à educação inclusiva.

Por fim, a oficina pedagógica destaca-se como uma iniciativa inovadora e necessária, ao propor um espaço de formação e reflexão capaz de atender às

demandas emergentes da educação superior inclusiva, ao mesmo tempo em que reforça a importância de uma abordagem dialógica e colaborativa para a construção de uma prática educacional que respeite a diversidade e valorize a singularidade de cada sujeito.

6 PROCESSO DE VALIDAÇÃO

A presente investigação tem como propósito analisar a validação do produto educacional concebido, por meio da aplicação de um instrumento avaliativo estruturado. Para tanto, foi elaborado um formulário contendo vinte questões que versam sobre aspectos estruturais, metodológicos e pedagógicos da oficina proposta. Esse procedimento teve como objetivo aferir a pertinência, coerência e efetividade da abordagem didático-pedagógica empregada.

A validação foi conduzida por pedagogos que atuam no ensino superior em dois Centros Universitários localizados na região Sul Fluminense. A seleção desses profissionais considerou a expertise acadêmica e a experiência pregressa na formação de docentes, garantindo, assim, um julgamento criterioso e embasado nos pressupostos teóricos contemporâneos da educação superior. Os avaliadores foram convidados a examinar criticamente a oficina pedagógica, emitindo suas percepções acerca da clareza dos objetivos, da consistência do material didático e da aplicabilidade dos conceitos abordados.

6.1 Perfil dos avaliadores

Os avaliadores participantes da pesquisa são profissionais experientes na área educacional, com ampla formação acadêmica. A análise etária evidencia uma diversidade de experiências, contemplando indivíduos nascidos entre 1965 e 1988. Essa variedade etária contribui para um olhar plural e contextualizado sobre o material avaliado, permitindo a intersecção entre diferentes gerações de educadores e suas respectivas abordagens pedagógicas.

Em relação ao gênero, 80% dos participantes são do sexo feminino, enquanto 20% são do sexo masculino. A titulação acadêmica revela um grupo altamente qualificado, composto por pedagogos com formação em níveis de especialização, mestrado e doutorado, abrangendo áreas como Educação Profissional e Tecnológica, Psicopedagogia, Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, entre outras. A experiência docente no ensino superior confere a esses profissionais uma visão crítica e aprofundada sobre os materiais pedagógicos.

6.2–Análise dos dados

Os resultados obtidos a partir da avaliação indicam um elevado nível de aceitação e reconhecimento da qualidade do produto educacional. Todos os avaliadores concordaram totalmente que a apresentação é esteticamente adequada e agradável, bem como afirmaram que a estrutura do material é apropriada ao público-alvo, apresenta sequência lógica e reflete com precisão seus conteúdos e objetivos.

A pertinência dos aspectos textuais também foi unanimemente reconhecida, com todos os avaliadores afirmando que o vocabulário utilizado é claro, objetivo e livre de vícios de linguagem, além de garantir acessibilidade e respeito à diversidade. A fundamentação científica também foi avaliada positivamente, assegurando a qualidade e validade teórica do material.

No que concerne à aplicabilidade pedagógica, todos os participantes concordaram totalmente que o produto educacional é adequado ao nível sociocultural e cognitivo do público-alvo e que atende às necessidades educacionais da área de aplicação. A única divergência observada refere-se à estratégia de ensino utilizada para promover a aplicação prática do conhecimento, em que quatro avaliadores concordaram totalmente e um concordou parcialmente, evidenciando uma possibilidade de aprimoramento nesta dimensão.

Embora o material tenha sido amplamente validado, algumas sugestões foram apresentadas para aperfeiçoar sua funcionalidade e alcance. Uma das principais recomendações é a inclusão de um espaço interativo, no qual profissionais que

utilizarem a oficina possam fornecer devolutivas sobre suas experiências e compartilhar boas práticas. Além disso, os avaliadores destacaram a relevância do produto educacional como uma iniciativa inovadora e fundamental para a difusão de saberes na área, considerando-o uma contribuição significativa para o campo educacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo da pesquisa – investigar a formação de professores para a docência junto aos estudantes com TEA no Ensino Superior -, salientamos a dificuldade em encontrar pesquisas que tivessem como centralidade o referido espaço de atuação (Ensino Superior), pois no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, prioritariamente, as pesquisas se voltam para a Educação Infantil e Anos Iniciais.

Outra lacuna encontrada nos artigos investigados, versa sobre a ausência de disciplinas específicas nos cursos de formação de professores que abordem e/ou problematizem a Educação Especial, e especificamente sobre TEA, no intuito de auxiliar a prática do futuro professor. Tal lacuna ainda fica mais evidente se pensarmos nos professores que atuam no Ensino Superior advindos de cursos que não estabelecem relação com a área pedagógica, por exemplo: medicina, odontologia, engenharia, nutrição, enfermagem, jornalismo, designer, dentre outros, pois os referidos cursos preparam tais profissionais para atuar na sua área, ao contrário de prepará-los para ensinar ao futuro profissional que ingressa no curso.

Desse modo, ao se deparar com estudantes que precisam de uma adaptação curricular em decorrência de alguma especificidade, conforme as questões que afetam estudantes com TEA, os docentes não possuem conhecimentos que possam auxiliar na construção do processo de aprendizagem desses estudantes.

Neste sentido, percebemos que a escassez de disciplinas que problematizem e abordem a Educação Especial nos cursos de licenciatura ou nos cursos de formação para profissionais que almejam à docência no Ensino Superior, dificulta ou aprofunda o processo de exclusão/invisibilização das pessoas que precisam de um ensino diferenciado para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos e/ou procedimentos.

Para finalizar, gostaríamos de frisar que, embora os estudos sobre a temática do transtorno do espectro autista e formação docente ainda se encontrem em pequena quantidade, observamos algumas conquistas, mesmo que embrionárias, como acessibilidade, polos de inclusão nas universidades e acompanhamento de discentes, o que nos permite pensar na necessidade de ampliar o fomento de pesquisas, nas diversas IES públicas e privadas, que tenham a Educação Especial como centro das investigações.

8 REFERÊNCIAS

AMARAL, D. G.;O LIVEIRA, G. **Contato visual e autismo: implicações para a interação social**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 38(3), 248-255.2016

AFONSO, M.L: ABADE, F.L. **Para reiventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 20087.

ALMEIDA, T. Princípios Freireanos para a formação de um professor de línguas libertador. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n.1, 2019.

ALMEIDA, G. **Estratégias de ensino para auitstas no ensino superior**. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/estrategias-de-ensino-para-autistas-no-ensinosuperior/#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20de%20estudantes%20autistas%20no%20ensino%20superior%20%C3%A9%20uma,acad%C3%AAmicos%20cada%20vez%20mais%20inclusivos..> Acesso em 29 de jan 2024.

ALVES, N. Prefácio. In: LOUREIRO, F.B. LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R. S. de C. (orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, N. **Formação de educadores: Um compromisso com a qualidade do ensino**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Decifrando o pergaminho – **os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

_____. **O trabalho coletivo na escola: Parceria com as famílias**. Campinas: Papirus.2009.

ARCANGELI, D. **TDAH: o que fazer e o que evitar: guía rápido para professores do Ensino Fundamental**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2022.

ARAÚJO, A. M. et al. Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano || Anticipated adaptation difficulties to higher education: a study with first- year students. **Revista de Estudios e Investigación en**

Psicología y Educación, v. 3, n. 2, p. 102, 18 nov. 2016. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2016.3.2.1846>>. Acesso em: 7 dez. 2023.

BANDEIRA, L.L. **Olhar De Discentes Com TEA e de Seus Docentes sobre o Processo de Inclusão Na UNB**. 2020. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

Bauer; G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em:

_____. 2008. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Decreto nº 6.571, de 17 de set. De 2008. Disponível em:

_____. 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em:

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 jul 2022.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, Distrito Federal: Presidente da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em 01 nov. 2022

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21/11/2022.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 novembro de 2022.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? . Educação (UFSC), v. 36, n. 3, p. 441–453, 26 out. 2011. Disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2976>>
. Acesso em: 9 jan. 2024.

BELLEI, Sérgio. **Universidade, Mercado e Crise do Pensamento**. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. (org.). *Universidade e Compromisso Social. Coleção Educação Superior em Debate*. Brasília, 2006.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUENO, J.G.S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais 2006**. Projeto de pesquisa. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf. Acesso em de 30 Junho de 2022.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2021.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus: actas de saúde colect**, Brasília, v. 2, n. 8, p.331-338, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1530>>. Acesso em: 06 janeiro 2023.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, A. **Inclusão escolar: a questão do acesso e da permanência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CASIRAGHI, B. et al. O Ensino Superior num contexto sociocultural de desafios. . ISSN, p. 21, 2022.

CERTEAU, Michel de et al. **A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CORDEIRO, A.M, et al. **Revisão Sistemática: Uma revisão narrativa**. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, 2007. ISSN 0100-6991. Acesso em 20 de Setembro de 2022.

COSTA, W.C.P, et al. **O Transtorno do Espectro Autista e a Educação Inclusiva sob a perspectiva de docentes em duas escolas de Belém no estado do Pará**. Research, Society and Development, 2022; 11(10): 518111033275518111033275.

CUNHA, A. M de O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, v. 29, p. 1-15, 2006.

DA SILVA, Solange Cristina et al. Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-32, 2019.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DONATI, G.C.F.; CAPELLINI, V.L.M.F. **Consultoria Colaborativa no Ensino Superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista**. 2018. 12 f. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. 2018.

FISCHER, M. L. **Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão**. Revista Brasileira de Educação Especial, 27, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, M.A. S. **Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica**. Revista online de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 2, p. 964-978, 2017.

FERRAZ, A.P. do C.M; BELHOT, R.V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Get. Prod. São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de fev de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADELHA, H.S, et al. **Lei brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência: modificações no código civil e conquistas sociais**. Research, Society and Development, 2022;11(2): 35011225444-350112254404.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-180.

_____. **O fio e os rastros: Verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

GOMES, A.L.L. e BARBOSA, H. F. **A inclusão de Pessoas com Autismo no Ensino Superior: Percepções Discentes sobre o ingresso à universidade**. Editora Realize. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID7937_14082019172218.pdf>. Acesso em: 18 Out 2022.

GROGAN, G. (2015). **Supporting students with Autism in higher education through teacher educator programs**. STRATE Journal, 24(2), 8-13.

HITCHCOCK, C; MEYER, A; ROSE, D; JACKSON, R. **Providing new access to the general curriculum: universal design for learning**. Teaching Exceptional Children, v. 35, n. 2, p. 8-17, 2002.

INTRODUÇÃO AO SWAY. Microsoft. Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-sway-2076c468-63f4-4a89-ae5f-424796714a8a>. Acessado 15 Novembro 2024.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista [online]**. 2021, v. 37 [Acessado 5 Outubro 2022].

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática**. In: ENDIPE, 9., 1998, Águas de Lindoia. Anais II, v. 1/1, Águas de Lindoia, 1998.

LIMA, M. C., & MENDES, E. G.. **Acessibilidade e inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, 23, e230056.2018.

MAIA J, et al. **Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física**. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, 2020;21(1).

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MÉLLO, R.P.et.al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, V. 19, n.3, p. 26-32, 2007.

MELO, M.C.H de; CRUZ, G de C. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. Imagens da Educação, v.4, n.2, p. 31 – 39, 2014.

MELLO, A. G., & TEIXEIRA, M. C. (2018). **Compreendendo o comportamento autista: aspectos emocionais e sociais**. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(3), 371-384.

MENDES, Maria Francisca; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Entre nessa roda...conversas e narrativas na pesquisa e na formação de professores. In OLIVEIRA, Inês Barbosa; REIS, Graça. **Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências**. 1 ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

MENDONÇA, K. V. de; MENDONÇA, A. V. de; SILVA, Í.B. da. Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Superior e Avaliação Formativa: Conexões Possíveis para o Professor. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_14_59_14_idinscrito_1794_a9f22e77d6e3ed5c5d7207bee9b49e4b.pdf. Acesso em 12 de Fev de 2024.

MEYER, A; ROSE, D; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield MA: CAST, 2014.

MICHELS, M.H.; GARCIA, R.M.C. **Sistema educacional inclusivo: o conceito e implicações na política educacional brasileiro**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157 – 173. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de Junho de 2022.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar: o que é? Por que? Como?** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar: do atendimento especializado à sala de aula comum**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MONTEIRO, M.C; SOARES, A.B. **Adaptação Acadêmica em Universitários**. 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/BrZFDTTqKGFHK6zYRcBXR3K/#>. Acesso: 12 de Fev de 2024.

MOURA, A.F; LIMA, M.G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, v. 23, n.1, p. 98 – 106, 2014.

NEGRÃO, D. **Na semana de conscientização do autismo, projetos da UFF reforçam a importância social dessa discussão**. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/01-04-2022/na-semana-de-conscientizacao-do-autismo-projetos-da-uff-reforcaram-importancia>. Acesso em 29 de jan de 2024.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. – Salvador: SE/IAT,2022.116p.

O'CONNOR, N; HERMELIN, B. **Sensory dominance in autistic imbecile children and controls**. Archives of General Psychiatry, v. 12, p. 99–103, 1965.

OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. **Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, 2022. p. 1-22. DOI: 10.1590/S1678-4634202248238947por. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198911>. Acesso em 2 fev. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES N., AZEVEDO, J.G, MANHÃES, L.C.S., FERRAÇO, C.E., TAVEIRA, E.B., Macedod, E., LEITE, S.M. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes**. Ed. DP&A. 2002.

OLIVEIRA, A.F.T.de M; ABREU, T.F de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, v. 6, n. 2, p. 69-86, jul./dez., 2019.

OLIVEIRA, J de. **Escolarização inclusiva e transtorno do espectro autismo no município de Baururi (SP): perfil dos alunos e perspectivas dos pais.** 2012.108f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

Penna, Antonio Gomes. **Percepção e Realidade: introdução ao estudo da atividade perceptiva.** São Paulo: Mercurio Star, 1982.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores e prática pedagógica: desafios e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, L. R.. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica . **Pro-Posições**, v. 31, p. e20190041, 2020.

PINTO R.Z, et al. **Supor-te educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes.** Educação: Teoria e Prática, 2022; 32(25): 27-27.

PONTIS, M. **Autismo: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores do ensino fundamental** – Petrópolis, RJ: Vozes,2022.

PRESTES, Z;TUNES, E. **Problemas da Defectologia** – São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Ronzani, L.D, et al. **Comorbidades psiquiátricas no transtorno de espectro autista: um artigo de revisão.** Boletim do curso de Medicina da UFSC, 2021. Acesso em: 03 maio de 2024. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/medicina/article/view/4827>.

REZENDE, R.M.C. **Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior.** 2019.152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, 2019.

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia? In RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023.

SALES, J.F. **Avaliação da Aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará.** 2021.135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023.

SANTOS, B. D. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, n. 63, p. 237-280, Outubro 2002.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP 79, São Paulo, novembro 2007. 71-94.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo. 2007.

_____. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez.2014.

_____. **Boaventura de Sousa Santos fala sobre 'Rap Global'**. O Globo, São Paulo, 24 julho 2010. Disponível em: <<http://WWW.cee.fiocruz.br/?q=boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi>>. Acesso em 28/12/2022.

_____. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: **SANTOS, S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCOTTI, P. A. **Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife/PE.

SCHMIDT, C., & BOSA, C. A. **Dificuldades de interação social no Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades**. Psicologia em Estudo, 22(4), 563-574.2017

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWSKI, Erikson; NUERNBERG, Adriano Henrique. Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 24, 2020. p. 1-9. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618>. Acesso em 2 fev. 2023.

SOUZA, R. A. **Escuta ativa na educação superior: construindo pontes para o sucesso acadêmico**. Revista Brasileira de Educação, 21(65), 213-230.2016

SOUZA, Karla de Jesus. **O desenho linguagem nas atividades da rotina escolar de criança com TEA em três escolas municipais feirense: 2020 e 2021.** 2023. 94f. Dissertação Mestrado em Desenho Cultura e Interatividade, Universidade de Feira de Santa, Feira de Santana, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2022.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo.** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

UNIFOA. Institucional. Disponível em: www.unifoa.edu.br/institucional-sobre/. Acesso em 09 de set. 2022.

VALLE, J; CONNOR, D. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola.** Trad. por Fernando Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Martins Fontes. 2009

VOLTA REDONDA História da Cidade. Disponível em: www.voltaredonda.rj.gov.br/12-Historia-cidade/ Prefeitura Municipal de Volta Redonda - História. Acesso em 09 de set. 2022.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede. Oportunidades formativas na escola e fora dela.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

_____. **A roda e o registro. Uma parceria entre professores, alunos e o conhecimento.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

ZANON, Regina Basso. BACKES, Bárbara. BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan – Mar, 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRyZPNmTywqF5F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 31 de maio. 2024.


APÊNDICE A – ENTREVISTA COM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

- 1) Formação: () Graduação () Especialização () Mestrado() Doutorado
- 2) Ano de conclusão da Graduação: _____
- 3) Já teve em sua sala algum discente com TEA/?
- 4) Encontrou dificuldade em planejar as aulas?
- 5) Encontrou dificuldade em realizar a adaptação dos conteúdos?
- 6) Recebe algum suporte da equipe técnica pedagógica da instituição?
- 7) Como você prepara suas aulas para os alunos com TEA?
- 8) Que meios utiliza para elaborar suas aulas?
- 9) Em sua prática docente, o que considera ser um desafio para adaptar atividades e conteúdos aos alunos com TEA?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR

- 1) Curso: _____
- 2) Ano que ingressou na graduação: _____
- 3) Oriundo de qual instituição de ensino?
- 4) Encontra dificuldade em acompanhar as aulas?
- 5) Quais estratégias de estudo você utiliza?
- 6) Conhece os programas ofertados pela equipe técnico pedagógica da instituição?
- 7) Em seu cotidiano, quais dificuldades você observa que os docentes possuem na preparação de suas aulas?
- 8) Encontrou dificuldade de inserção na instituição?
- 9) Quais observações você pontuaria para melhorar a acessibilidade na instituição?

APÊNDICE C – Comprovante de Submissão dos Artigos a Revista Educação Especial

 Clenio Perlin Berni <revistaeducacaoespecial@ufsm.br>
 Para: Você Ter, 31/10/2023 16:04


Lucas Lima Teixeira,

Agradecemos a submissão do seu artigo "Autism Spectrum Disorder and Teacher Education in Higher Education: A Review Study " para Revista Educação Especial. Confira seu artigo on-line através do link abaixo:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Clenio Perlin Berni

Revista Educação Especial
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

 Clenio Perlin Berni <revistaeducacaoespecial@ufsm.br>
 Para: Você Sex, 11/04/2025 19:51

ⓘ Esta mensagem foi identificada como lixo eletrônico. Iremos excluí-la depois de 28 dias. Não é lixo eletrônico

Lucas Lima Teixeira,

Agradecemos a submissão do seu artigo "Validação de uma Oficina Pedagógica para Formação Docente sobre a Inclusão de Estudantes com TEA no Ensino Superior " para Revista Educação Especial. Confira seu artigo on-line através do link abaixo:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Clenio Perlin Berni

Revista Educação Especial
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CoEpS/UniFOA

1. Identificação do Responsável pela execução de pesquisa:

Título do Projeto: Formação Docente, Transtorno do Espectro Autista e as Políticas Práticas do Ensino Superior

Coordenador do Projeto: Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

Telefone de contato do Coordenador do Projeto: (24) 99845-5583

Endereço do Comitê de ética em Pesquisa: OIEZIO GALOTTI – TRÊS POÇOS
Avenida Dauro Peixoto Aragão, 1325, Três Poços, Volta Redonda – RJ. CEP:
27240-560.

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa: (24) 3340-8400 – Ramal 8571 / e-mail: cep@foa.org.br

2 - Informações ao participante ou responsável:

(a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar as políticas práticas de formação continuada a docentes do Ensino Superior, especificamente as que atendem ao diagnóstico de TEA.

1 - Investigar professores que atuam com discentes com TEA e sua respectiva formação.

2 - Identificar e acompanhar as *políticas práticas* de formação docente para os que atuam com pessoas com deficiência.

3 – Criar um curso de formação continuada para docentes de Ensino Superior que atuam com estudantes com TEA.

(b) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento.

(c) Você poderá se recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o preenchimento do questionário em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante o preenchimento do questionário, você poderá recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe causar algum constrangimento.

(d) A sua participação como voluntário não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro, ou de qualquer natureza, podem se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo de V.Sa.

(e) A sua participação não envolve nenhum tipo de risco por se tratar de uma pesquisa na área de Ensino que utilizará o preenchimento de um questionário.

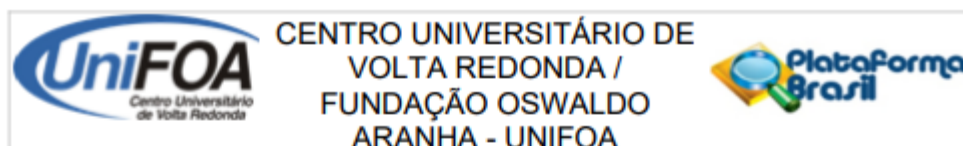
(f) Serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam compromete-lo.

(g) Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.

(h) Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Volta Redonda, _____ de _____ de 20 _____.
Participante.

APÊNDICE E – APROVAÇÃO DA PESQUISA – PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS POLÍTICAS PRÁTICAS NO/DO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: LUCAS LIMA TEIXEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70081722.1.0000.5237

Instituição Proponente: FUNDACAO OSWALDO ARANHA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

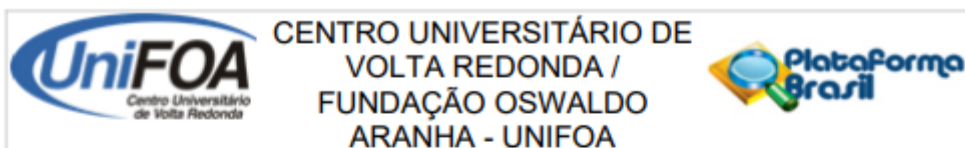
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.672.248

Apresentação do Projeto:

A pesquisa aqui proposta terá como objetivo realizar rodas de conversa com discentes e entrevistas semiestruturadas com docentes em uma Instituição de Ensino Superior no interior do Estado do Rio de Janeiro. No que diz respeito ao esboço teórico-metodológico o estudo se aproxima dos estudos nos/dos/com os cotidianos, portanto, desenvolver-se-á por intermédio de uma pesquisa qualitativa exploratória. Inicialmente realizaremos um levantamento de estudantes que ingressaram no segundo semestre de 2022, na intenção de localizar os(as) estudantes, os cursos e os(as) respectivos(as) docentes. A produção de dados far-se-á por meio de dois instrumentos: primeiro, a partir da roda de conversa com os discentes; segundo, com entrevistas com perguntas semiestruturadas com os docentes. Os dados produzidos serão analisados, registrados e transcritos para a devida análise do cotidiano. O resultado dessa pesquisa embasará a elaboração do Produto Educacional que será validado por partes.

Endereço: Avenida Dauro Peixoto Aragão, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-580
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** cep@foa.org.br



Continuação do Parecer: 6.672.248

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Para alcance dos objetivos propostos, considera-se pertinente a realização de pesquisa com abordagem qualitativa. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa possibilita o conhecimento da variabilidade de perspectivas sobre determinado objeto, partindo de significados sociais e subjetivos a ele relacionados, por meio da busca pelo conhecimento e prática dos participantes, das interações que permeiam determinado fenômeno e de formas de lidas com elas em um campo específico.

Objetivo Primário:

Realizar rodas de conversa com discentes e entrevistas semiestruturadas com docentes do Ensino Superior.

Objetivo Secundário:

a) Investigar professores que atuam com discentes com TEA e sua respectiva formação. b) Identificar e acompanhar as políticas práticas de formação docente para os que atuam com pessoas com deficiência. c) Criar um curso de formação continuada para docentes de Ensino Superior que atuam com estudantes com TEA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Alguns entrevistados poderão sentir constrangimento ao responder as perguntas, uma vez que estas poderão remeter as memórias do seu processo de formação para os docentes e os discentes poderão remeter memórias no seu histórico escolar. Neste caso, ambos poderão não responder a entrevista ou desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo.

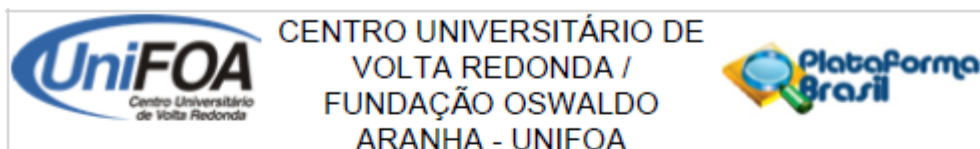
Benefícios:

Com as rodas de conversa, será realizada uma formação de professores onde trará benefícios para sua formação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Parecer anterior do CEP apontou uma série de correções necessárias, que foram apresentadas pelo pesquisador, exceto cronograma que precisa ser corrigido para 2024.

Endereço: Avenida Dauro Peixoto Aragão, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** cep@foa.org.br



Continuação do Parecer: 6.672.248

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados, exceto cronograma 2024.

Recomendações:

Corrigir data do cronograma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação com a devida correção do cronograma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2042873.pdf	31/10/2023 16:03:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODPESQUISALUCASLIMA.doc	31/10/2023 16:01:55	LUCAS LIMA TEIXEIRA	Aceito
Cronograma	4CRONOGRAMA.pdf	21/06/2023 18:55:45	LUCAS LIMA TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDocente.docx	21/06/2023 18:55:30	LUCAS LIMA TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDiscente.docx	21/06/2023 18:55:22	LUCAS LIMA TEIXEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadrostoProjeto.pdf	21/06/2023 18:53:31	LUCAS LIMA TEIXEIRA	Aceito
Outros	CARTEDECIENCIADORIENTADOR.docx	26/01/2023 16:28:53	LUCAS LIMA TEIXEIRA	Aceito

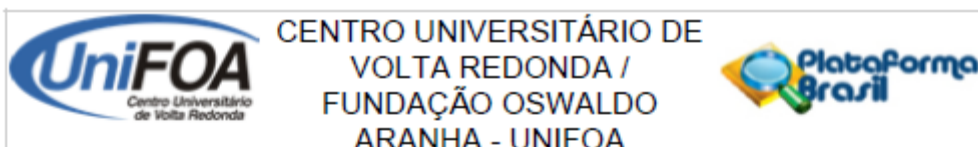
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Dauro Peixoto Aragão, nº 1325
 Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA
 Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: cep@foa.org.br



Continuação do Parecer: 6.672.248

VOLTA REDONDA, 27 de Fevereiro de 2024

Assinado por:

**Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida Dauro Peixoto Aragão, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560
UF: RJ Município: VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: cep@foa.org.br

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL