

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL- UTIC

FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANAS Y CIÊNCIAS EXACTAS- FACHCE

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÕES DOS PARTICÍPES DO PROCESSO EDUCATIVO SOBRE O
INGRESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
NO ENSINO SUPERIOR, NA CIDADE DE TERESINA, PIAUÍ, NO ANO DE 2025.**

Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos

Tutora: Christiane Klline de Lacerda Silva

Linha Geral de Investigação: Escola como espaço de educação inclusiva

Linha Específica de Investigação: A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro
Autista (TEA)

Tese apresentada à Facultad de Ciências Humanas y Ciências Exactas da Universidad
Tecnológica Intercontinental como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em
Ciências da Educação.

Assunção, 2026

CONSTÂNCIA DE APROVAÇÃO DA TUTORA

A abaixo-assinada, Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva, com RG: 1.563.744 SSP-PI, Tutora da pesquisa intitulada, “PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO EDUCATIVO SOBRE O INGRESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR, NA CIDADE DE TERESINA, PIAUÍ, NO ANO DE 2025”, elaborada pela aluna Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos, para obter o título de Doutora em Ciências da Educação, considera que esse trabalho atende às exigências da faculdade de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Intercontinental e pode ser sujeita a avaliação e relatório para os professores que foram nomeados para o Gabinete de Examinadores.

Assunção, 11 de julho de 2026.



Assinatura da Tutora

Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva
Doutora em Ciências da Educação
ORCID: 0000-0002-2973-8100



TERMO DE APROVAÇÃO

Percepções dos partícipes do processo educativo sobre o ingresso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior, na cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2025.

Por Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos

A banca examinadora abaixo aprova a tese apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Tecnológica Intercontinental- UTIC, como parte da exigência acadêmica para a obtenção do grau de doutora.

Assunción-PY, ____ de ____ de 2026.

Presidente

Aná Leticia Aquino Arrúa

Dra. en Educación

Membro Examinador

Prof. Patricia R. Figuer
Lic. en Matemática
Dra. en Educación

Membro Examinador

Carmelita Torres de Lacerda Silva
Dra. en Educación

Membro Convidado

Prof. Julio César Cardo
Dr. en Educación

Membro Convidado

Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva
Doutora em Ciências da Educação
ORCID: 0000-0002-2973-8100

Orientador

Dedico: aos estudantes autistas, cuja coragem e determinação abrem novos caminhos no ensino superior, inspirando-nos a construir um futuro mais inclusivo e acessível a todos. Aos familiares desses estudantes, pelo amor incondicional e batalhas diárias. À minha mãe, por acreditar e investir no meu sonho e ao meu filho, Francisco Neto, o meu motivo de força, determinação e coragem.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata a todos que de alguma forma embarcaram comigo na travessia
em busca desse sonho:

A Deus, por me capacitar e orientar a chegar até aqui.

À minha mãe, pelo apoio incansável e por ser a minha maior inspiração.

À minha orientadora, Chris, por sua confiança, paciência e por guiar meus passos com
maestria.

Aos meus irmãos, por estarem sempre presentes, mesmo à distância.

Aos amigos, que acompanharam de perto os altos e baixos desta jornada.

Aos professores de curso, meu respeito e admiração pelo conhecimento
compartilhado e pela paixão pela educação que inspira.

Aos funcionários da UTIC, por toda a atenção, eficiência e cordialidade que tornaram
o ambiente universitário acolhedor e propício ao aprendizado.

A todos, o meu mais sincero e profundo muito obrigada!

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção.”

(Paulo Freire)

Sumário

RESUMO	2
RESUMEN.....	3
INTRODUÇÃO.....	4
DESCRIÇÃO DETALHADA DO TEMA	4
DEFINIÇÕES DOS PRINCIPAIS TERMOS	7
<i>Percepção</i>	<i>8</i>
<i>Partícipes do processo educativo</i>	<i>9</i>
<i>O Ingresso no Ensino Superior do aluno com TEA.....</i>	<i>9</i>
<i>Transtorno do Espectro Autista (TEA).....</i>	<i>10</i>
REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA: O SUPORTE TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO.....	11
<i>A Caminho da Investigação: os antecedentes</i>	<i>12</i>
<i>Bases legais da inclusão do TEA.....</i>	<i>16</i>
<i>Panorama estatístico de TEA no Brasil e Ensino Superior.....</i>	<i>19</i>
<i>Abordagens aplicadas ao TEA no Ensino Superior</i>	<i>21</i>

<i>Entre Barreiras e Potencialidades: A inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior</i>	<i>24</i>
<i> Percepções e experiências do aluno com TEA no Ensino Superior.....</i>	<i>29</i>
<i> Estratégias e parcerias da Rede de Apoio para a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior.....</i>	<i>32</i>
<i> A Subjetividade Docente como Fator para a Inclusão de Alunos com TEA no Ensino Superior</i>	<i>34</i>
DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E DO CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	36
DESCRIÇÃO DO MICROGRUPO	40
DESCRIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E PERGUNTA GERAL.....	40
JUSTIFICATIVA E VIABILIDADE DA INVESTIGAÇÃO	43
<i>Relevância Teórica</i>	<i>43</i>
<i>Relevância Metodológica</i>	<i>44</i>
<i>Relevância Social</i>	<i>44</i>
<i>Viabilidade.....</i>	<i>44</i>
MÉTODO	44
OBJETIVO GERAL DA INVESTIGAÇÃO	44
VISÃO GERAL DO DESENHO DE INVESTIGAÇÃO	44

<i>A Perspectiva Epistemológica Adotada</i>	<i>46</i>
TÉCNICA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	48
AMOSTRA.....	50
ENTRADA E SAÍDA DE CAMPO	52
DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO.....	53
<i>Descrição da Investigadora.....</i>	<i>53</i>
<i>Descrição dos Participantes da investigação</i>	<i>55</i>
DESCRIÇÃO DETALHADA DA ETAPA DE ANÁLISE DE DADOS.....	66
<i>A Fase de Coleta de Dados</i>	<i>66</i>
<i>A Construção do Corpus: da preparação à transcrição dos dados.....</i>	<i>68</i>
<i>As Etapas de Análise de Conteúdo.....</i>	<i>69</i>
INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	84
INTERPRETAÇÃO DA CATEGORIA 1: O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E NECESSIDADES DE SUPORTE NO CONTEXTO ACADÊMICO	84
INTERPRETAÇÃO DA CATEGORIA 2: “BARREIRAS ESTRUTURAIS E SISTÊMICAS DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) E A INEFICÁCIA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM TEA”.....	89

INTERPRETAÇÃO DA CATEGORIA 3: “A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, BARREIRAS E POSSIBILIDADES DE ACOLHIMENTO DOCENTE”	95
INTERPRETAÇÃO DA CATEGORIA 4: "DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA"	100
INTERPRETAÇÃO DA CATEGORIA 5: “INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO ACADÊMICO: A DIALÉTICA ENTRE ESTIGMA E SUPORTE DE PARES”	104
INTERPRETAÇÃO DA CATEGORIA 6: O PAPEL MULTIFACETADO DA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL SUPERIOR DO ESTUDANTE COM TEA	110
CONCLUSÕES	114
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Da formação da Categoria de Análise 1	73
Tabela 2: Da Formação da Categoria de Análise 2	75
Tabela 3: Da Formação da Categoria de Análise 3	78
Tabela 4: Da Formação da Categoria de Análise 4	80
Tabela 5: Da Formação da Categoria de Análise 5	81
Tabela 6: Da Formação da Categoria de Análise 6	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição por Sexo dos Participantes Alunos	56
Figura 2: <i>Distribuição por Idade dos Participantes Alunos</i>	56
Figura 3: Distribuição por Curso de Graduação dos Participantes Alunos	57
Figura 4: Distribuição por Sexo dos Participantes Docentes	58
Figura 5: Distribuição por Idade dos Participantes Docentes.....	59
Figura 6: Distribuição por Curso de Graduação dos Participantes Docentes.....	60
Figura 7: Distribuição por Especialização Stricto Sensu (Mestrado) dos Participantes Docentes.....	61

Figura 8: Distribuição por Especialização Stricto Sensu (Doutorado) dos Participantes Docentes	62
Figura 9: Distribuição por Tempo de Atuação dos Participantes Docentes.....	63
Figura 10: Distribuição por Sexo dos Participantes Familiares	64
Figura 11: Distribuição por Formação Acadêmica dos Familiares.....	65
Figura 12: Distribuição por Idade dos Participantes Familiares.....	65
Figura 13: Rede Semântica.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

APA American Psychiatric Association

BDTD Biblioteca Digital de teses e Dissertações

CAPES Banco de Dissertações e Teses

CEAD Centro de Educação Aberta e a Distância

DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FACHCE Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas

FLATE Faculdade Latino-Americana de Educação

FUFPI Fundação Universidade Federal do Piauí

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

NAU Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Piauí

OPAS Organização Pan-americana de Saúde

PAEE Público-alvo da Educação Especial

PCD Pessoa com Deficiência

PEI Planejamento Educacional Individualizado

PPP Projeto Político Pedagógico

PRAEC Pró-reitora de Assuntos Estudantis

SISU Sistema de Seleção Unificada

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA Transtorno do Espectro Autista

TF Teoria Fundamentada

UDL Universal Design for Learning

UFPI Universidade Federal do Piauí

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UniBF União Brasileira de Faculdades

UTIC Universidade Tecnológica Intercontinental

PERCEPÇÕES DOS PARTICÍPIES DO PROCESSO EDUCATIVO SOBRE O
INGRESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO
ENSINO SUPERIOR, NA CIDADE DE TERESINA, PIAUÍ, NO ANO DE 2025.

Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos

Universidad Tecnológica Intercontinental

Nota da autora

Facultad de Ciências Humanas y Ciências Exactas

Doutorado em Ciências da Educação

lelinarocha@hotmail.com

Resumo

O aumento da presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior exige que as universidades superem modelos tradicionais para acolher as especificidades desta condição do neurodesenvolvimento. Caracterizado por desafios na comunicação social, interação e comportamentos restritivos, o TEA demanda que as instituições avancem além das políticas de acesso, implementando estratégias de suporte que respeitem as singularidades sensoriais e cognitivas para garantir a inclusão efetiva desses alunos. Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo compreender as percepções dos partícipes do processo educativo sobre ingresso dos alunos com TEA no ensino superior, na cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2025. Metodologicamente o estudo enquadrou-se no enfoque qualitativo fenomenológico, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista aberta em profundidade, analisado através da análise de conteúdo. A amostragem foi não-probabilística e intencional, e o número de participantes foi limitado pela saturação teórica, totalizando 13 participantes. Os resultados permitiram perceber que, apesar de avanços nas políticas de inclusão, ainda existem barreiras pedagógicas, comunicacionais e sociais que dificultam a trajetória acadêmica dos estudantes autistas no ensino superior. O estudo destaca a importância de ações como formação de professores, adaptações curriculares e apoio psicossocial, para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso desses alunos. Ao reunir experiências de estudantes, docentes e familiares, a pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre inclusão no ensino superior e reforça a necessidade de práticas que promovam equidade e participação plena.

Palavras-chave: percepção, partícipes, ingresso, TEA, ensino superior

Resumen

El aumento de la presencia de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación superior exige que las universidades superen modelos tradicionales para acoger las especificidades de esta condición del neurodesarrollo. Caracterizado por desafíos en la comunicación social, la interacción y comportamientos resyctivos, el TEA requiere que las instituciones avancen más allá de las políticas de aceso, implementando estratégias de apoyo que respeten las singularidades sensoriales y cognitivas para garantizar la inclusión efectiva de estos estudiantes. En este contexto, la investigación tuvo como objetivo comprender las percepciones de los participantes del proceso educativo sobre el ingreso de estudiantes con TEA en la educación superior, en la ciudad de Teresina, Piauí, en el año 2025.

Metodológicamente, el estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo fenomenológico, utilizando como instrumento de recolección de datos la entrevista abierta en profundidad, analizada a través del análisis de contenido. El muestreo fue no probabilístico e intencional, y el número de participantes estuvo limitado por la saturación teórica, totalizando 13 participantes. Los resultados permitieron percibir que, apesar de los avances en las políticas de inclusión, aún existen barreras pedagógicas, comunicacionales y sociales que dificultan la trayectoria académica de los estudiantes autistas en la educación superior. El estudio destaca la importancia de acciones como la formación de docentes, adaptaciones curriculares y apoyo psicosocial, para garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia y el éxito de estos alumnos. Al reunir experiencias de estudiantes, docentes y familiares, la investigación contribuye a ampliar la comprensión sobre la inclusión en la educación superior y refuerza la necesidad de prácticas que promuevan equidad y participación plena.

Palabras-clave: percepción, participantes, ingreso, TEA, educación superior

Introdução

Descrição Detalhada do Tema

A jornada de investigação que culmina nesta tese sobre o ingresso de alunos autistas no ensino superior é profundamente marcada por uma trajetória pessoal e profissional indissociável. As primeiras reflexões e o despertar para a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) remontam ao ano de 2014. Naquele período, a investigadora recém-formada em pedagogia, iniciava sua carreira como professora da educação básica em um concurso público na cidade de Teresina, Piauí. Coincidentemente, esse novo horizonte profissional cruzou-se com um evento transformador em sua vida pessoal, o recebimento do diagnóstico de autismo do seu próprio filho.

Essa dupla imersão da realidade da sala de aula e sua vivência familiar do TEA não apenas moldou sua perspectiva sobre educação inclusiva, mas também acendeu a chama de uma vocação acadêmica dedicada. A partir desse momento, a inclusão de alunos com autismo deixou de ser um conceito teórico para se tornar uma necessidade urgente de pesquisa e prática, centrada nas reais demandas de desenvolvimento e aprendizado desses estudantes.

Este engajamento inicial, motivado pela intersecção entre o papel de mãe e o de educadora, pavimentou o caminho para uma investigação mais aprofundada, culminando na defesa do seu mestrado em 2023, que teve como foco a alfabetização dos alunos autistas. Se a etapa da alfabetização na educação básica representou a primeira fronteira a ser explorada e compreendida em sua pesquisa, este novo trabalho de tese propôs um olhar para o próximo e decisivo estágio do ciclo educacional desses alunos, o ensino superior.

A transição e permanência do estudante com TEA no contexto acadêmico apresentam um conjunto único de desafios e potencialidades que merecem escrutínio rigoroso. A

experiência acumulada desde 2014, ao lado das evidências e lacunas identificadas durante a pesquisa de mestrado, reforça a premissa de que a efetiva inclusão não se encerra na educação básica. É imperativo que as universidades estejam preparadas, estrutural e metodologicamente, para acolher e promover o sucesso desses indivíduos, garantindo que o direito à educação superior seja plenamente concretizado para a população autista, um tema de extrema relevância social e acadêmica na contemporaneidade.

Essa urgência de preparar o ensino superior para o sucesso do estudante autista encontra seu fundamento teórico na própria filosofia da educação inclusiva. A educação inclusiva no ensino superior visa garantir a plena participação de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, promovendo condições adequadas para seu aprendizado e desenvolvimento. Esse modelo educacional busca adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, assegurando acessibilidade e equidade, e rompendo com concepções tradicionais e excludentes de ensino. Apesar dos avanços conquistados por meio de políticas públicas e legislações que garantem os direitos fundamentais dessas pessoas, ainda existem dificuldades na efetivação dessas medidas no cotidiano universitário. O tema permanece em discussão, destacando a importância da implementação de práticas concretas que assegurem a inclusão real e significativa no ensino superior.

Embora a educação inclusiva no ensino superior seja uma meta abrangente para pessoas com deficiência, a inclusão de alunos com TEA destaca a complexidade e os desafios específicos que as instituições enfrentam para transformar essa meta em realidade. É perceptível o crescente acesso desses alunos ao ensino superior, no entanto a sua inclusão exige esforços das instituições para adequarem suas práticas e estruturas. O TEA, caracterizado por variações no desenvolvimento neurológico que afetam a comunicação, interação social e comportamento, exige abordagens pedagógicas e de suporte específicas

para garantir o sucesso acadêmico e a participação plena desses estudantes (American Psychiatric Association, 2019).

De acordo com a Organização Pan-americana da Saúde, “o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem.” (OPAS, 2014, p. 1). Compreende-se que o termo TEA é utilizado para descrever um conjunto de complexidades neurocomportamentais que afetam a comunicação, interação social e comportamento de uma pessoa, sendo caracterizado por uma variedade de sintomas e níveis de gravidade, podendo incluir dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões de comportamento repetitivos e restrição de interesses.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que há cerca de 2 milhões de autistas no Brasil e no estado do Piauí cerca de 38 mil pessoas e mesmo tendo essa vasta parcela da população brasileira sendo afetada por esse transtorno, a etiologia do autismo ainda se mantém em fator de pesquisa, por não ser totalmente compreendida e não apresentar uma única causa para o seu desenvolvimento, podendo ser gerada a partir de fatores intrínsecos ou extrínsecos como fatores genéticos, ambientais, disfunção neurológica, fatores imunológicos, conexões neurais, entre outros (IBGE, 2023).

O Censo Escolar de 2023 apontou que 636 mil alunos com TEA estavam matriculados nas escolas brasileiras, um aumento de 48% em relação a 2022. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aproximadamente 6 mil pessoas com TEA estavam matriculadas no ensino superior brasileiro

em 2023. Esse número representa um aumento superior a 500% em comparação aos 980 registros contabilizados no ano de 2017 (Inep, 2023).

A inclusão de alunos com TEA no ensino superior é um tema complexo e multifacetado que exige esforços das instituições para garantir a acessibilidade e a equidade. Com o aumento do número desses alunos matriculados no ensino superior, é fundamental compreender as necessidades e os desafios específicos enfrentados por esses estudantes. Nesse sentido, a presente investigação foi organizada de modo a oferecer uma análise sistemática e rigorosa, cuja estrutura contempla uma introdução dedicada à contextualização do tema, à definição dos principais conceitos e à revisão crítica da literatura; um método que detalha objetivos, desenho de pesquisa, técnicas de coleta e análise de dados, bem como a caracterização dos participantes; e, por fim, a apresentação, análise e discussão dos resultados, incluindo a formação das categorias, a interpretação dos achados e as recomendações finais.

Todo o trabalho segue as normas da *American Psychological Association* (APA)-7^a edição, assegurando padronização e rigor acadêmico.

Definições dos Principais Termos

A definição clara dos principais termos e conceitos utilizados na investigação é uma etapa indispensável para assegurar a precisão e a consistência do estudo. Essa prática evita ambiguidades, promove uma compreensão uniforme entre os leitores e contribui para uma análise mais rigorosa dos dados. A seguir, apresentam-se as definições centrais adotadas na pesquisa, com o objetivo de estabelecer uma base sólida que sustente a discussão e a interpretação dos resultados.

Percepção

A percepção refere-se a maneira como o indivíduo interpreta, organiza e atribui sentidos as informações que ele recebe do meio ambiente. Ela não se limita a mera recepção de estímulos, mas envolve a construção subjetiva da realidade, influenciada pelas vivências pessoais, pelo contexto social em que ele está inserido, por suas expectativas e forma como percebem os fenômenos.

Para Davidoff (1983), a percepção é a maneira como os indivíduos organizam e interpretam os dados sensoriais que recebem para construir a consciência de si mesmos e do ambiente ao seu redor. Corroborando Blackburn (1997), diz que a percepção não deve ser confundida com a simples sensação, pois ela tem um conteúdo que a conecta ao mundo externo. Ou seja, perceber é ter consciência de como o mundo é, e não apenas experimentar uma modificação sensorial.

Dessa forma, ela é essencial para a tomada de decisões, para resolução de problemas e a adaptação ao ambiente, sendo influenciada pela forma como os indivíduos se sentem e percebem a si mesmos, o que pode afetar sua autoestima, confiança e bem-estar.

No contexto da inclusão de alunos com TEA no ensino superior, a percepção é um conceito particularmente relevante, pois a forma como esses estudantes percebem o ambiente acadêmico e como são percebidos pelos outros pode ter um impacto significativo em sua experiência universitária. Oliveira et al. (2010), discorrem que “quando se fala de percepção, é possível descobrir significados variados sobre o assunto, tais como na maneira como um objeto é visto, do conceito que se faz sobre algum produto ou pessoa, da lembrança que existe de algum momento “(p.427).

Partícipes do processo educativo

Para a investigação, o termo partícipes refere-se aos indivíduos que participam do processo educativo do aluno com TEA no ensino superior.

Segundo Bordenave (1987), a participação deve ser compreendida em uma perspectiva abrangente, na qual o indivíduo deixa de ser um mero observador para se tornar um agente ativo. Nessa visão, o ato de participar pressupõe a consciência crítica sobre as próprias escolhas, permitindo que o sujeito interfira diretamente nos processos decisórios e nos rumos de determinada ação.

Nesse sentido, os partícipes do processo educativo do aluno com TEA desempenham um papel fundamental na inclusão e no sucesso acadêmico desses estudantes. É fundamental que esses indivíduos estejam comprometidos em entender as necessidades e habilidades específicas desses alunos e trabalhem em conjunto para desenvolver estratégias de apoio e intervenção eficazes.

O Ingresso no ensino superior do aluno com TEA

O ingresso no ensino superior é um momento importante na vida acadêmica de qualquer estudante, e para aqueles com TEA, essa transição pode ser ainda mais desafiadora. O termo ingresso refere-se ao processo formal em que o aluno com TEA é admitido na instituição de ensino superior, marcando um processo de transição da educação básica para um patamar de formação mais avançada e especializada.

No entanto, o ingresso no ensino superior não se resume apenas à matrícula do estudante. É fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam condições que permitam a esses estudantes participarem plenamente do ambiente acadêmico, aproveitando

ao máximo as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Isso inclui a garantia de acesso a recursos e suportes necessários para seu desenvolvimento acadêmico, como apoio pedagógico, acompanhamento psicológico e adaptações curriculares. Segundo Castro e Almeida (2014), o ingresso corresponde a oferta de todo o suporte necessário para que os alunos com deficiência, consigam se desenvolver e concluir sua formação, não se resumindo meramente a adentrar as portas das universidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, define o ensino superior como o nível mais elevado da educação escolar, voltado à formação de profissionais, ao desenvolvimento científico e tecnológico, à produção cultural e à extensão universitária. Nesse sentido, o ingresso no ensino superior para alunos com TEA é um passo importante para a inclusão desses estudantes na sociedade, promovendo a igualdade de oportunidades e a participação cidadã.

É importante destacar que o ingresso no ensino superior para alunos com TEA não é apenas uma questão de acesso, mas também de permanência e conclusão. As instituições de ensino superior devem estar preparadas para oferecer suporte e recursos necessários para que esses estudantes possam superar os desafios e alcançar seus objetivos acadêmicos.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio de desenvolvimento neurológico que influenciados por fatores genéticos e ambientais, afetam a comunicabilidade e as relações sociais do indivíduo. Tais fatores contribuem para um desenvolvimento atípico, com ou sem comportamentos repetitivos ou estereotipados, variando quanto ao grau de intensidade clínica, de formas leves até severas, o que torna cada caso único e desafiador. Segundo Schimidt (2017), “a noção do autismo como espectro implica entender que suas

características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito” (p.225).

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2013), o TEA é considerado um transtorno mental que causa uma disfunção clinicamente relevante na forma como a pessoa pensa ou se comporta. Isso indica um problema subjacente nos processos biológicos, psicológicos ou de desenvolvimento do cérebro, que afeta a capacidade do indivíduo de interagir com o ambiente ao seu redor.

Compreender que cada pessoa com TEA é única e tem necessidades e habilidades específicas é fundamental para desenvolver estratégias de apoio e intervenção eficazes para a aquisição de habilidades e competências que lhes permitam participar plenamente da sociedade e alcançar seus objetivos. No entanto, Schmidt (2017) discorre:

Apesar dos avanços no entendimento do autismo e sua utilização para o desenvolvimento de intervenções no campo clínico e educacional, o panorama nacional ainda mostra demanda pouco atendida como pesquisa empírica, de natureza aplicada na geração de resultados, que apoiar o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento a essa população. (p.229)

Revisão Crítica da Literatura: o suporte teórico da Investigação

A fundamentação teórica desta pesquisa é construída com base em pressupostos relacionados à inclusão de estudantes autistas no ensino superior. Importa destacar que esse suporte teórico foi elaborado posteriormente à análise dos dados, justamente para oferecer respaldo à sua interpretação e fortalecer a compreensão dos resultados obtidos. Esta revisão da literatura fornece elementos que permitem estabelecer um diálogo crítico com teóricos e autores da área, o que resulta em uma base sólida para compreender quem são os alunos com

TEA, assim como suas dificuldades e necessidades. Dessa forma, por meio do referencial teórico, pretende-se não apenas contextualizar o problema, mas também contribuir de maneira significativa para sua discussão e análise.

A Caminho da Investigação: os antecedentes

A busca por trabalhos antecedentes é uma etapa importante em uma investigação científica, uma vez que a partir dela é possível definir a solidez, a originalidade e a pertinência de um estudo. Portanto, a busca por antecedentes evita a duplicação de esforços, inibindo a redundância em resultados já obtidos e clareia para o pesquisador conceitos, teorias e metodologias que já existem, além de servir como referência para a seleção das melhores abordagens e possibilitar o reconhecimento das lacunas de conhecimento em torno do objeto investigado. Assim, a partir da leitura, análise e exploração dos materiais que envolvem as percepções dos partícipes do processo educativo sobre o ingresso de estudantes com TEA no ensino superior, buscas em bancos de dados como Banco de Dissertações e Teses (Capes), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositórios de Universidades brasileiras foram realizadas.

Para a etapa de seleção dos materiais que atendessem ao proposto, foram utilizados os Operadores Booleanos (ON, OR, NOT), estes atuam como comandos que informam ao sistema como combinar ou modificar as expressões da pesquisa e as palavras-chave “percepção”, “transtorno do espectro autista” e “ensino superior”. Através dessa seleção, foram excluídos aqueles que não se relacionavam com o ingresso do estudante com TEA no ensino superior, os que não fossem teses ou dissertações e aqueles com período não compreendido entre os anos de 2021 e 2025. Dessa forma, são apresentados como antecedentes da investigação os trabalhos a seguir:

No ano de 2021, Canal, S., realizou pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de mestre em educação, a pesquisa intitulada “A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior”.

O estudo buscou analisar como ocorre o percurso acadêmico de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação superior, sob a perspectiva de profissionais especializados no Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva, professores e coordenadores de cursos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Adotou-se uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, utilizando entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. Os participantes incluíram três profissionais especializados do Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva, dois professores, e dois coordenadores de cursos de graduação da instituição de ensino. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva e os resultados apontaram que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação superior é um processo em construção, com avanços, mas também com desafios e fragilidades que precisam ser superados para uma efetiva consolidação.

A investigação trouxe contribuições consideráveis ao abordar um tema pouco explorado, destacando avanços e desafios que a instituição de ensino faz para a inclusão desses estudantes, sob o olhar dos profissionais, mas a ausência de voz dos próprios estudantes e as fragilidades na formação e disseminação de políticas internas representam as principais limitações da investigação.

No ano de 2024, Silva, G. S., realizou pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Sergipe, para a obtenção do título de mestre em educação, a

pesquisa intitulada “Processos de Inclusão de Alunos Autistas no Ensino Superior: a construção de um grupo de discussão”.

O estudo buscou analisar as condições de acesso e permanência de alunos autistas no ensino superior, através da construção de um grupo de discussão.

Adotando uma abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação colaborativo-crítica, o estudo foi realizado entre os meses de março de 2023 e março de 2024, na Universidade Federal de Sergipe.

Participaram da investigação quinze alunos autistas matriculados em cursos de graduação e pós-graduação e oito pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa da Universidade.

A coleta de dados ocorreu em quatorze encontros gerais do grupo de discussão, assim como em encontros individuais com os alunos autistas. Envolveu também a análise de documentos normativos e visitas à Divisão de Ações Inclusivas da Instituição de Ensino. Os dados dos encontros foram gravados em áudio e analisados por meio da Análise Dialógica do Discurso.

Os resultados apontaram que que ações de inclusão propostas pela universidade são insuficientes para as demandas dos alunos autistas, elucidando a lacuna entre políticas institucionais e as experiências diárias vividas por eles.

A investigação trouxe contribuições por evidenciar a persistência de barreiras atitudinais e a insuficiência de políticas de inclusão em uma universidade pública brasileira e destacando a necessidade de formalização de políticas internas, de capacitação docente, e a promoção de uma cultura universitária que abrace a neurodiversidade. Em contrapartida, a

investigação limitou-se por apresentar uma variação na adesão dos participantes nos encontros de discussão feitos a longo prazo. Esta variação pode ter impactado na coleta de dados e consequentemente na profundidade das análises sobre as trajetórias e mudanças percebidas por aqueles que tiveram menor adesão aos encontros.

No ano de 2023, Souza, N. T. B. S. S., realizou pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para a obtenção do título de mestre em educação, a pesquisa intitulada “Percepções de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista quanto aos Processos de Inclusão: Acesso e Permanência na UFRN”.

O estudo buscou analisar de forma geral, as percepções de estudantes com Transtorno do Espectro Autista da UFRN, quanto aos processos de acesso e permanência na universidade e de forma específica, identificar essas percepções e analisar as principais barreiras que interferem na permanência desses estudantes na universidade.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. O estudo contou com a participação de nove estudantes com Transtorno do Espectro Autista, cadastrados na Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da Universidade. Os dados foram coletados através de questionários eletrônicos, entrevista semiestruturada e de pesquisa documental nos escritos oficiais da universidade.

Os resultados da investigação apontaram um cenário complexo para a inclusão dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista, evidenciando que apesar dos avanços legais e a existência da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade como órgão de apoio da universidade, ainda persistem significativas barreiras atitudinais, ambientais e de comunicação que prejudicam a permanência e a aprendizagem desses alunos. O estudo ressaltou o papel crítico

dos professores e a necessidade de uma formação contínua, bem como a escuta ativa desses estudantes para construir um ambiente acadêmico acolhedor e inclusivo.

A investigação trouxe contribuições importantes para o campo da educação inclusiva no ensino superior, especialmente no que se refere a voz e a percepção dos próprios alunos, tendo em vista que muitas investigações se centram nas características do transtorno ou na formação de educadores, sem dar protagonismo à experiência vividas por eles.

Contudo, limitou-se pela necessidade de o aluno estar cadastrado na Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da Universidade. Isso implica que a pesquisa não incluiu as percepções de estudantes que optam por não divulgar sua condição à universidade, devido ao receio de estigmas ou preconceito. Isso pode levar a uma sub-representação de uma parcela da população acadêmica com Transtorno do Espectro Autista, limitando a compreensão completa da realidade.

Bases legais da inclusão do TEA

A educação inclusiva tem sido objeto de discussões recorrentes em diversos estudos, pesquisas, fóruns e seminários especializados, os quais resultam na produção de documentos orientadores, legislações e resoluções que visam à ampliação e consolidação dos direitos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), compreendendo os estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação.

Nesse contexto, a proposta da educação inclusiva configura-se como uma diretriz fundamental para a construção de um sistema educacional equitativo, livre de discriminações, e que assegure o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os educandos, sem exceções. Neste cenário, o ingresso de pessoas com TEA no ensino superior tem se tornado

uma realidade cada vez mais presente nas instituições educacionais brasileiras, e, uma temática com crescente relevância e complexidade, permeada por uma multiplicidade de percepções e desafios.

Este movimento, fruto de políticas públicas inclusivas e de uma mobilização social e acadêmica mais ampla, provoca importantes reflexões entre os partícipes do processo educativo. Este processo envolve não apenas os estudantes com TEA, mas também, professores, coordenadores, colegas e a própria instituição, todos com papéis cruciais na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. As percepções sobre o ingresso desses alunos são variadas, oscilando entre o reconhecimento da importância da diversidade e as dificuldades na adaptação de metodologias e infraestruturas.

Compreender essas percepções requer considerar não apenas os aspectos legais e institucionais, mas também os elementos culturais, pedagógicos e emocionais que atravessam esse processo.

O marco legal que respalda os direitos das pessoas com TEA inicia-se com a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei reconhece o autista como pessoa com deficiência, garantindo-lhe o acesso a todos os serviços de saúde, educação, assistência social e demais direitos assegurados constitucionalmente (Brasil, 2012).

No campo da educação, a legislação reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também desempenha papel fundamental ao estabelecer que a educação é um direito da pessoa com deficiência assegurado “sem discriminação e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Art. 27). A norma determina que o sistema

educacional em todos os níveis promova o atendimento educacional especializado, a formação de professores e o fornecimento de recursos de acessibilidade (Brasil, 2015).

No que tange ao ingresso no ensino superior, a Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) para incluir pessoas com deficiência, garantindo a reserva de vagas em universidades e institutos federais. Embora o TEA já estivesse contemplado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei reforça a obrigatoriedade de se ofertar oportunidades equânimes. Além disso, a Portaria Normativa MEC nº 09/2017 reforça as obrigações das instituições quanto à acessibilidade, apoio pedagógico e adaptações necessárias (Brasil, 2017).

Neste viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 58 a 60, estabelece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando o atendimento educacional especializado.

Contudo, mesmo diante de avanços legislativos e normativos, as percepções dos envolvidos no contexto do ensino superior revelam tensões e desafios. Muitos docentes ainda não se sentem suficientemente preparados para atender alunos com TEA, seja pela falta de formação específica ou pela escassez de apoio institucional. Gestores, por sua vez, enfrentam o desafio de articular políticas internas que respondam de forma concreta às demandas da inclusão, como a criação de núcleos de acessibilidade e a formação de equipes multidisciplinares.

De acordo com e Aguiar e Rauli (2020), embora o ensino superior esteja sendo interpelado por uma nova cultura de acessibilidade, as práticas inclusivas ainda são incipientes e fragmentadas, muitas vezes concentradas na atuação isolada de setores ou

profissionais específicos. O que se observa, frequentemente, é uma sobrecarga emocional e pedagógica sobre professores e alunos, além de uma invisibilização dos estudantes com TEA, que muitas vezes enfrentam barreiras atitudinais, sociais e metodológicas.

Panorama estatístico de TEA no Brasil e ensino superior

O Censo Demográfico 2022 do IBGE identificou 2,4 milhões de brasileiros com diagnóstico de TEA, equivalentes a 1,2 % da população total, com predominância entre homens (1,5 % contra 0,9 % nas mulheres) (IBGE, 2023).

A escolarização das pessoas com TEA está concentrada na infância: aproximadamente 36,9 % estão matriculadas em qualquer nível, superando os 24,3 % da população geral, devido à concentração da amostragem entre crianças e adolescentes em idade escolar.

Os dados do IBGE (2023), apontam que dos estudantes com TEA apenas 66,8% frequentam o ensino fundamental, somente 12,3% chegam ao ensino médio e apenas 0,8% ingressam no ensino superior. Comparados com a população geral com faixa etária entre adultos com 25 anos ou mais, 46,1% deles não concluíram o ensino fundamental, enquanto apenas 15,7% concluíram o ensino superior, diante dos 18,4% da público geral nessa faixa etária. Adicionalmente, o Piauí, por exemplo, registra a maior taxa de pessoas com ensino fundamental incompleto (49,1%) entre os adultos, o que agrava os indicadores estatísticos regionais (IBGE, 2023).

Uma vez que, a transição da educação básica para o ensino superior para alunos com TEA pode ser um momento de grandes desafios, como apontado por Carvalho (2012). A mudança de rotina, a exigência de maior autonomia, a complexidade das relações sociais no

ambiente universitário e a demanda por habilidades de organização e planejamento podem sobrecarregar esses estudantes. Esses números refletem uma trajetória educacional marcada por forte abandono ou exclusão após a infância, sugerindo que a inclusão formal na educação básica não se traduz em continuidade e efetividade nos níveis seguintes. Ainda há lacunas práticas na formação de professores, organização acadêmica e acolhimento institucional.

Apesar do registro, entendemos que o baixo percentual de alunos com TEA no ensino superior (0,8 %) não é mero reflexo estatístico, mas indicador de falhas sistêmicas na transição, suporte e permanência acadêmica. Essa trajetória reflete uma inclusão que começa com força na infância, mas esmorece na transição para a vida adulta e o ensino superior, onde a complexidade acadêmica, administrativa e social exige maior estrutura institucional.

Embora o IBGE não detalhe diretamente a escolarização superior, dados do INEP (Censo da Educação Superior entre 2016 e 2022) apontam um aumento lento: de cerca de 4.018 estudantes com TEA matriculados em 2021 para 6.063 em 2022, dentro de um total de 79.262 matrículas de estudantes com deficiência naquele ano.

Entretanto, ainda que marcos legais existam (Lei n.º 12.764/2012 e Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/2015), a baixa conclusão do ensino fundamental e a presença insignificante no ensino superior demonstram falhas na operacionalização dessas políticas, especialmente onde a transição exige estruturas específicas: Planejamento Educacional Individualizado (PEI), acessibilidade sensorial e formação docente adequada.

A proporção, portanto, permanece abaixo de 0,8 % do total de matrículas de Pessoas com Deficiência (PCD), aprofundando a sub-representação dos autistas no ensino universitário. Esses números corroboram os dados do Censo Demográfico sobre a presença ínfima de autistas no ensino superior, apesar de políticas de inclusão vigentes.

Os números do Censo IBGE (2023) e do INEP (2022) subvertem a visão de “inclusão garantida”: apesar de avanços legislativos importantes, o percurso educacional para pessoas com TEA torna-se frágil após os 14 anos. Há necessidade de ações interligadas entre educação básica e superior, com profissionais qualificados, avaliações adaptadas, PEI e infraestrutura sensorial e pedagógica (Ramos, 2016).

O alvo das políticas públicas deve ser ampliar o foco na educação superior, incorporando medidas como cotas, monitorias adaptadas, acessibilidade institucional e formação específica de professores. A adoção dessas medidas ajuda a diminuir o índice de evasão dos estudantes com TEA, promovendo uma cultura universitária inclusiva e incentivando o protagonismo dos estudantes com TEA no ensino superior.

Abordagens aplicadas ao TEA no ensino superior

A passagem da educação inclusiva tradicional para uma abordagem baseada na neurodiversidade desafia a visão do TEA como déficit. Acevedo e Nusbaum (2020) defendem que o autismo deva ser compreendido dentro do paradigma da neurodiversidade, rejeitando a visão puramente deficitária e valorizando a pluralidade cognitiva. Corroborando, o "Double Empathy Problem" de Milton (2012) esclarece que as dificuldades de comunicação entre autistas e não autistas são recíprocas, exigindo ambientes de aprendizagem sensíveis às formas autistas de interação e compreensão. Sob esse olhar, a persistente queda no acesso ao ensino superior não se explica apenas por baixo interesse ou prevalência, mas sim por ambientes acadêmicos regulados por normas que ignoram a diversidade neurológica.

Clouder et al. (2024) aplicam o modelo de Bronfenbrenner (Ecological Systems Theory) à experiência de estudantes autistas em ambientes universitários, destacando que

barreiras operam em múltiplos níveis – micro (sala de aula, pares), meso (interação entre sistemas), exo (campos institucionais externos), macro (cultura, políticas) e chrono (tempo). Assim, as barreiras enfrentadas não se limitam ao currículo, mas se estendem à infraestrutura, serviços, cultura institucional e políticas inclusivas. A baixa permanência no ensino superior (0,8 %) sinaliza que as universidades brasileiras ainda não estão preparadas para operar em um sistema inclusivo de múltiplas camadas.

Rose et al. (2006) introduzem o conceito de Universal Design for Learning (UDL), seguido por Soek et al. (2018), enfatizando currículos projetados com múltiplas formas de acesso que acomodam diferentes formas de aprendizagem. Em contextos em que os autistas chegam pouco ao ensino universitário, o sistema UDL representaria uma estratégia para reduzir barreiras invisíveis que dificultam sua permanência (Soek et al., 2018).

Cai e Richdale (2016) relatam que estudantes universitários autistas frequentemente enfrentam desafios sociais, estruturais e comunicativos sem apoio institucional adequado, elevando os riscos de desistência. Cage e Howes (2020) corroboram essas evidências, mostrando que isolamento social, avaliações rígidas e falta de suporte aumentam significativamente a evasão nesta população. Dessa forma, o desamparo institucional manifesta-se na ausência de redes de apoio estruturadas, o que sobrecarrega o estudante com TEA e compromete diretamente sua trajetória acadêmica e que segundo Van Hees et al. (2015), a falta de suporte adequado para as necessidades específicas desses alunos é um dos principais preditores para a interrupção dos estudos no Ensino Superior.

A transição da educação básica para o ensino superior representa um ponto de ruptura para muitos estudantes com TEA, sustentada por barreiras pedagógicas, institucionais e culturais. As teorias da neurodiversidade e obras sobre UDL e Ecological Systems Theory

oferecem modelos críticos para reconfigurar práticas e ambientes universitários. Pesquisas internacionais sublinham que a evasão entre autistas universitários não decorre de déficit individual, mas de falhas sistêmicas na estrutura institucional.

Apesar das dificuldades, o processo de inclusão de alunos com TEA no ensino superior é repleto de potencialidades, que beneficiam não apenas os estudantes diretamente envolvidos, mas toda a comunidade acadêmica e a sociedade. Alunos com TEA frequentemente possuem habilidades cognitivas singulares, como atenção aos detalhes, memória excepcional, pensamento lógico e capacidade de foco intenso em áreas de interesse (Ramos, 2016). Essa neurodiversidade enriquece o ambiente acadêmico, trazendo perspectivas únicas para discussões e soluções de problemas.

Para promover o desenvolvimento de autonomia e habilidades de autodefesa e da resiliência dos estudantes com TEA, o ambiente universitário deve conter o suporte adequado para possibilitar permanência e educação de qualidade, na preparação de futuros profissionais. A superação de desafios acadêmicos e sociais contribui para o crescimento pessoal e profissional (Van Hees et al, 2015).

Conforme destaca Schwartzman (2015), o ensino superior configura-se como uma ponte estratégica para a inserção qualificada no mercado de trabalho, atuando como um catalisador de empregabilidade e remuneração. Para além do retorno financeiro, autores como Neri (2018) reforçam que a graduação promove o desenvolvimento pessoal e a mobilidade social, sendo um dos mecanismos mais eficazes para a redução de desigualdades estruturais ao permitir que indivíduos transitem para estratos socioeconômicos mais elevados. No entanto, essa ponte só é plenamente funcional quando o diploma é acompanhado de conexões reais com o mundo do trabalho, capacitação prática e políticas que assegurem inclusão.

Segundo Canal (2021), a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior exige que as instituições transcendam ações pontuais e as transformem em políticas institucionais perenes. A autora argumenta que a permanência desses discentes está intrinsecamente ligada à construção de uma rede de apoio estruturada, capaz de mitigar barreiras atitudinais e burocráticas que ainda prevalecem no meio acadêmico.

Dessa forma, a presença de alunos com TEA nas universidades desafia preconceitos e estereótipos, fomentando uma cultura acadêmica mais empática, compreensiva e respeitosa com as diferenças. Isso contribui para a formação de profissionais mais conscientes e uma sociedade mais inclusiva.

Em suma, a inclusão de alunos com TEA no ensino superior é um processo complexo que demanda um compromisso institucional contínuo. As dificuldades são reais e multifacetadas, exigindo investimentos em formação docente, criação de serviços de apoio especializados e adaptação de infraestrutura. No entanto, as potencialidades são igualmente significativas, prometendo um ambiente acadêmico mais rico, inovador e justo, que reflete a diversidade do mundo real e prepara todos os seus membros para uma sociedade mais inclusiva. O verdadeiro sucesso da inclusão de estudantes com TEA no ensino superior dependerá da capacidade das universidades de não apenas abrir suas portas, mas de verdadeiramente ressignificar suas estruturas e práticas para acolher e valorizar a neurodiversidade.

Entre Barreiras e Potencialidades: A inclusão de estudantes com TEA no ensino superior

A inclusão de alunos com TEA no ensino superior representa um campo fértil de discussões, revelando tanto desafios complexos quanto potencialidades significativas.

Embora seja um avanço, a entrada de alunos com TEA no ensino superior expõe uma série de

barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas. A primeira grande dificuldade reside nas características do próprio Transtorno do Espectro Autista, conforme descrito pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013), que envolvem déficits persistentes na comunicação social e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Segundo Leon (2019), a vida acadêmica impõe demandas de comunicação e socialização que muitas vezes ignoram as particularidades do processamento social de estudantes autistas, resultando em barreiras para a criação de vínculos e para a expressão em discussões acadêmicas. Essa dificuldade pode levar ao isolamento social e impactar a participação acadêmica.

Esse isolamento também está relacionado a sensibilidade sensorial. Ambientes universitários podem ser sobrecarregados sensorialmente (ruído de corredores, iluminação de salas de aula, cheiro de laboratórios), o que pode causar estresse, ansiedade e dificuldade de concentração para alunos com hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial (Ramos, 2016).

Destaca-se também as dificuldades de função executiva, pois muitos estudantes com TEA enfrentam desafios nas funções executivas, como planejamento, organização, gerenciamento de tempo, flexibilidade cognitiva e priorização de tarefas (Myles e Simpson, 2000). A autonomia exigida no ensino superior, com múltiplas disciplinas, prazos e a necessidade de auto-organização, pode ser esmagadora sem o suporte adequado.

Outro fator que destacamos ao longo desse estudo está relacionado a formação de professores e suas habilidades para atuar na inclusão desses estudantes. Uma das maiores barreiras, tanto no Brasil quanto internacionalmente, é a insuficiência de formação e

sensibilização dos professores universitários sobre o TEA. Sem o conhecimento adequado sobre as necessidades e estilos de aprendizagem desses alunos, os docentes podem não conseguir adaptar suas metodologias de ensino, avaliação ou comunicação, resultando em exclusão velada (Fleck, 2017; Sampaio et al., 2020).

A crítica aqui reside na tensão entre o ideal de uma aula "sem diferenciação" e a realidade das necessidades individuais. Para que a inclusão seja efetiva e significativa para alunos com TEA no ensino superior, o papel do professor universitário precisa, de fato, ser ressignificado. Isso implica ir além da metodologia tradicional, buscando flexibilidade curricular, estratégias didáticas diversificadas, adaptações de materiais e avaliações, e uma compreensão aprofundada das características do TEA. A formação continuada para esses professores é, portanto, não um luxo, mas uma necessidade urgente para que o "desafio posto ao professor" se traduza em sucesso acadêmico e plena participação para todos os estudantes (Mantoan, 2015).

Conforme argumentam Van Hees et al. (2015), a inclusão efetiva no ensino superior depende de um suporte pedagógico que compreenda as particularidades sensoriais e sociais dos estudantes com TEA. Para os autores, a capacitação docente não é apenas um complemento, mas um pilar essencial para sanar a lacuna institucional que ainda persiste globalmente, impedindo uma educação de qualidade para esses alunos.

A maioria das instituições de ensino superior não possui estruturas de apoio psicopedagógico, salas sensoriais ou programas de mentoria específicos e sistematizados para alunos com TEA. Embora existam políticas de acessibilidade no Brasil (como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015), a implementação prática e a customização para o TEA ainda são incipientes (Veiga & Fleck, 2021).

No Brasil, embora a legislação seja avançada, a realidade da inclusão de alunos com TEA no ensino superior ainda carece de implementação robusta e sistemática de políticas de apoio. Há iniciativas pontuais em diversas universidades, mas a padronização e a capacitação em larga escala ainda são desafios. Internacionalmente, países como Estados Unidos e Reino Unido possuem centros de apoio à deficiência nas universidades e programas de transição específicos, oferecendo um modelo de referência para o desenvolvimento de práticas mais eficazes (Sarokoff et al., 2019).

Conforme aponta Santos (2015), a expansão do acesso ao ensino superior não garante, por si só, a democratização da educação, visto que a permanência permanece como um desafio estrutural. Nesse contexto, autores como Canal (2021) reforçam que, para estudantes com necessidades específicas, como o TEA, a continuidade dos estudos depende obrigatoriamente de políticas de acompanhamento pedagógico e psicológico mais consistentes, que sejam capazes de mitigar as barreiras institucionais e promover o sucesso acadêmico.

A efetiva inclusão desses estudantes não se limita à mera matrícula, mas exige uma adaptação profunda e contínua dos currículos, metodologias de ensino e estratégias de avaliação. Essa flexibilidade é crucial para acomodar as diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos com TEA, que frequentemente diferem daqueles de seus pares neurotípicos. Sem essas adaptações, o risco de evasão e de experiências acadêmicas insatisfatórias para esses estudantes aumenta significativamente (Booth & Ainscow, 2011).

Na prática, relatos como o de Lumertz e Menegotto (2019) mostram que currículos individualizados direcionam o ensino às necessidades reais da criança com TEA, evitando ansiedade e desperdício de potencial.

Grandin (2014) destaca que muitos indivíduos com TEA são pensadores visuais, processando informações através de imagens em vez de palavras, e podem apresentar habilidades excepcionais em áreas que exigem reconhecimento de padrões e atenção aos detalhes. Assim, a apresentação de informações pode ser enriquecida por: materiais visuais, com uso de diagramas, mapas mentais, infográficos, vídeos e materiais escritos claros e concisos; utilização de rotinas claras e da antecipação de atividades (Myles & Simpson, 2000); divisão de tarefas complexas, em etapas menores e gerenciáveis, com prazos intermediários, pode facilitar o processo de planejamento e execução, superando desafios relacionados às funções executivas (Wehmeyer et al., 2007).

A literatura também enfatiza que o currículo adaptado deve ser dinâmico, inserido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar, com elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI) e participação de familiares, professores e profissionais sociais e de saúde.

A avaliação deve ser um reflexo do aprendizado e não uma barreira devido às particularidades do TEA. As adaptações nas avaliações são fundamentais para garantir que o aluno possa demonstrar seu conhecimento e habilidades sem ser prejudicado por formatos inflexíveis ou demandas que não correspondam à sua compreensão do conteúdo (Dewolf et al., 2015). Ao adaptar currículos, metodologias e avaliações, o ensino superior não apenas cumpre um imperativo legal e ético, mas também enriquece a experiência educacional para todos, aprendendo a valorizar a neurodiversidade e a complexidade do processo de aprendizagem.

Percepções e experiências do aluno com TEA no ensino superior

É crescente a discussão nas ciências da educação sobre a temática da inclusão do estudante com TEA no ensino superior. No entanto, há carência na literatura sobre o olhar, a voz e a vivência desses indivíduos, sobre a complexidade que envolve o seu percurso acadêmico e sob uma perspectiva que valoriza suas percepções, e que não se atente apenas para descrever os desafios e adaptações enfrentados por eles. A esse respeito, Almeida (2020) destaca que:

Ao olhar para as percepções de uma estudante com TEA matriculada no ensino superior, pretendemos compreender como se dá esta experiência, bem como, identificar desafios e possibilidades vivenciados, não apenas por esta aluna, mas sim, pelo coletivo de estudantes com TEA que já conseguiram chegar à universidade.
(p.30)

A jornada acadêmica desses estudantes no ensino superior é permeada de particularidades que a distinguem da experiência dos alunos típicos. Um ponto relevante é no que se refere a transição do ambiente escolar para o universitário, onde a mudança de uma estrutura rigidamente definida para um contexto de autonomia, pode representar uma fonte de ansiedade, tendo em vista que essa transição exige do aluno, o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e de organização, as quais, para muitos no espectro, são particularmente desafiadoras.

Sobre essa mudança brusca de ambiente, Rezende (2023) discorre que

Enquanto a maioria consegue se adaptar mais rapidamente às situações e contar com uma rede de apoio (colegas, familiares, professores, dentre outros), o estudante com

TEA nem sempre pode dispor desse apoio, além de muitas vezes não deter suporte educacional adequado às suas necessidades (p.14).

Além disso, a natureza mais flexibilizada das interações sociais no ensino superior pode levar esses estudantes ao isolamento e a dificuldade de estabelecer vínculos, podendo refletir na sua participação em atividades de grupo e na comunicação com a comunidade acadêmica. Com relação a essa dificuldade de interação Almeida (2020), discorre que “muitas vezes a pessoa com TEA pode apresentar alguma dificuldade na comunicação, porém é possível que, de alguma forma ela mantenha o diálogo da maneira que lhe pareça mais confortável naquele momento.” (p.33).

Ainda a esse respeito, Rezende (2023) discorre que “tais situações podem ocasionar o aumento da ansiedade, baixa autoestima, isolamento social, dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, levar ao baixo desempenho acadêmico, o que pode acarretar reprovações sucessivas levando a desistência do curso.” (p.14).

Dessa forma, as percepções dos alunos com TEA sobre o ambiente acadêmico são profundamente influenciadas por suas sensibilidades e estilos de aprendizado. A maneira como a universidade se configura desde o design de salas de aula até os métodos de ensino adotados, pode ser percebida de forma positiva ou como uma barreira significativa para o aprendizado desse aluno. De acordo com Oliveira e Abreu (2019), “o ambiente físico das instituições de ensino superior tem importância fundamental na inclusão dos estudantes com TEA, uma vez que devido a hipo ou hipersensibilidade o comportamento desses alunos pode sofrer alterações, prejudicando os processos de ensino aprendizagem” (p.77).

Da mesma forma que a preferência por abordagens de ensino mais visuais e concretas, em contraste com aulas puramente expositivas, é um ponto recorrente e que merece atenção.

Sobre as abordagens de ensino Portela et al. (2024) discorre:

É crucial que tais abordagens sejam adotadas e implementadas de forma reflexiva e sensível às necessidades e particularidades de cada estudante. Ainda mais, é fundamental que sejam acompanhadas de um compromisso genuíno com a ideia de educação inclusiva, um compromisso que deve ser partilhado não apenas pelos educadores, mas por todos os membros da comunidade escolar. (p.14)

Assim, a adaptação do ambiente físico e pedagógico, não é apenas uma questão de acessibilidade, mas uma condição para que os alunos com TEA possam prosperar academicamente. A experiência desse estudante está intrinsicamente ligada à disponibilidade e efetividade do suporte institucional. A percepção de que a universidade não apenas reconhece suas necessidades, mas também oferece serviços de acessibilidade, apoio psicológico e pedagógico de forma proativa e sem estigma, é crucial para o sucesso e a permanência desses alunos na universidade.

No entanto, a realidade muitas vezes revela lacunas que se estreitam, quando existe o apoio de professores e colegas que compreendem as particularidades do TEA. Isso se torna um fator transformador que converte desafios em oportunidades de crescimento e contribuem para uma experiência acadêmica mais inclusiva e enriquecedora.

Estratégias e parcerias da rede de apoio para a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior

Para a efetiva inclusão e sucesso acadêmico do estudante com TEA no ensino superior, é indispensável a colaboração entre professores, alunos e familiares. O ambiente acadêmico embora visto como um lugar que exige autonomia e independência, devido as complexidades das demandas do TEA, exige a construção e fortalecimento de uma rede de apoio.

A efetiva interação da comunidade educativa é fator fundamental para otimizar a experiência universitária, garantindo que a potencialidade do aluno com TEA seja plenamente realizada. A parceria entre a instituição e a família é necessária para o aluno com TEA, já que a comunicação e troca de informações entre ambos, contribuem para a efetiva formação integral desse estudante.

No ambiente acadêmico, o docente assume um importante papel que transcende a simples transmissão de conhecimento. Sua atuação se expande ao assumir estratégias de mediação e mentoria, sendo essencial para o aluno com TEA enfrentar os desafios propostos no ambiente acadêmico. A respeito das estratégias que o docente assume, Vasconcelos (2023, p.40) discorre:

As estratégias de ensino correspondem aos meios que os docentes utilizam para alcançar os objetivos propostos para a aprendizagem e quando este tem a consciência de sua função social, termina por proporcioná-la, além de ensinar valores e respeito as diferenças.

A colaboração do professor reside na sua abertura para o diálogo sobre as necessidades do aluno, na implementação dos ajustes pedagógicos necessários e na criação de uma relação de confiança entre as partes. Essa postura de parceria faz com que o estudante se sinta seguro para manifestar suas dificuldades e procurar suporte, convertendo a dinâmica da sala de aula em um ambiente de segurança e aprendizado recíproco.

Para que a organização seja aprimorada e o desenvolvimento dos estudantes seja impulsionado no ambiente educativo, a colaboração de todos os segmentos se torna indispensável. Conforme aponta Alves (2022), quando discorre que a ação colaborativa:

É um método de ensino inovador que pode contribuir muito para a melhora da aprendizagem dos alunos, baseada na interação entre professores e os estudantes, e compreende que ambos podem atuar ativamente na construção do conhecimento, além de, ser pautada na colaboração, ela promove o engajamento e motivação dos estudantes e tem sido vista como um recurso efetivo para a aprendizagem. É um método de ensino inovador que pode contribuir muito para a melhora da aprendizagem dos alunos, baseada na interação entre professores e os estudantes, e compreende que ambos podem atuar ativamente na construção do conhecimento, além de, ser pautada na colaboração, ela promove o engajamento e motivação dos estudantes e tem sido vista como um recurso efetivo para a aprendizagem. (p.28)

Quanto aos familiares, estes possuem informações valiosas do histórico de desenvolvimento, de desafios superados e das estratégias que se mostraram mais eficazes ao longo da vida do estudante. Sua relevância incide ao ser a ponte que traz essas informações para a instituição de ensino. Essa parceria estratégica permite que a universidade acesse informações cruciais para a personalização do apoio necessário ao estudante.

O diálogo contínuo entre a instituição e a família garante que as necessidades do aluno com TEA sejam atendidas de forma consistente e integrada, criando um ambiente mais estável e propício ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal desse estudante. Dessa forma, a colaboração não se restringe a mera comunicação, mas se estabelece como uma rede de apoio estratégica que sustenta a inclusão em sua totalidade.

Sobre esse vínculo família e instituição de ensino, Amaral (2020) citado em Cardoso e Pinto (2025) discorre que é fundamental que a instituição de ensino escute as famílias para ter uma prática pedagógica realmente inclusiva. Ao alinhar o trabalho do professor com as necessidades e habilidades dos alunos, a instituição de ensino consegue criar um currículo mais significativo, respeitoso e acessível a todos.

A subjetividade docente como fator para a inclusão de alunos com TEA no ensino superior

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente universitário é um desafio que vai além da mera conformidade legal e das adaptações estruturais. Para que essa inclusão seja efetiva, é fundamental considerar a qualidade das interações interpessoais e pedagógicas que ocorrem nesse contexto. Nesse sentido, a subjetividade e a postura do docente se revelam como fatores de maior peso, influenciando diretamente a experiência acadêmica do aluno com TEA.

A subjetividade docente é uma matriz complexa que resulta da combinação da história de vida do professor, sua formação inicial e continuada, suas experiências prévias com a diversidade, seus valores éticos e sua concepção sobre a aprendizagem e a deficiência. Segundo Tardif e Lessard (2005), a subjetividade docente é construída ao longo da trajetória profissional do professor, influenciada por experiências pessoais e profissionais. Além disso,

Nóvoa (1992) destaca que essa subjetividade pode ser transformada ao longo da carreira do professor, por meio da reflexão, da formação continuada e da experiência prática.

A percepção do docente sobre o TEA é um fator crucial que influencia suas expectativas de desempenho e suas estratégias de interação com os alunos. Camargo e Bosa (2009) relatam que a percepção dos professores sobre o TEA pode influenciar significativamente suas ações docentes, incluindo a forma como eles interagem com os alunos, adaptam o currículo e criam um ambiente de aprendizado inclusivo. Uma visão baseada no déficit pode levar a um olhar mais restritivo e focado nas limitações, enquanto uma visão ancorada no modelo social da deficiência e nas potencialidades abre espaço para a escuta ativa e a busca por adaptações curriculares significativas. Gomes e Lima (2016) destacam que o desconhecimento sobre o TEA pode levar a estereótipos e estigmas, o que pode afetar negativamente a relação professor-aluno e a inclusão do aluno com TEA.

A empatia do professor é fundamental para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. Hart e Whalon (2013) destacam que a empatia do professor pode ajudar a desenvolver estratégias de ensino adaptadas às necessidades dos alunos com TEA, melhorando a inclusão e o sucesso acadêmico. A disposição afetiva do professor atua como um catalisador ou um bloqueador da inclusão, influenciando a forma como o aluno se sente acolhido e valorizado no ambiente acadêmico.

Por outro lado, a intolerância à ambiguidade pode ser interpretada como rejeição ou desorganização do ambiente, minando a segurança necessária para a participação do aluno com TEA. Docentes com maior sensibilidade às necessidades de clareza e previsibilidade tendem a estruturar melhor suas aulas, o que é essencial para esses alunos.

Em suma, a subjetividade docente desempenha um papel fundamental na inclusão de alunos com TEA no ensino superior. A inclusão efetiva na universidade será um reflexo direto da capacidade do corpo docente de integrar a diversidade em sua prática pedagógica, movidos por uma ética do cuidado informada por uma sólida base conceitual. Portanto, é fundamental investir na formação continuada dos docentes, visando desenvolver sua capacidade de criar ambientes de aprendizado inclusivos e acolhedores para todos os alunos. Considerando a complexidade da subjetividade docente e sua influência na experiência acadêmica do aluno com TEA, é fundamental que os docentes sejam apoiados e estimulados a desenvolver suas habilidades empáticas e a criar ambientes de aprendizado inclusivos e acolhedores.

Descrição do contexto e do cenário da investigação

O contexto corresponde ao espaço social, cultural histórico e político em que ocorre o fenômeno em estudo. Ele é um elemento importante pois pode influenciar a maneira em que os participantes percebem e interpretam a realidade, tornando-se elemento essencial para entender os significados e a complexidades dos dados coletados.

Segundo Flick (2023), “o contexto desempenha um papel crucial na investigação qualitativa, pois fornece o pano de fundo necessário para compreender as experiências e significados atribuídos pelos participantes. Sem uma consideração cuidadosa do contexto, as interpretações dos dados podem ser superficiais ou errôneas” (p. 45).

Desta forma, o contexto espacial da investigação proposta está centrado na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, Brasil e temporalmente no ano de 2025.

A cidade de Teresina possui uma área territorial de 1.391,293 km² e de acordo com o último Censo Demográfico realizado em 2022, a população totalizava 866.300 habitantes,

resultando em uma densidade demográfica de 622,66 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2023).

Teresina possui uma localização privilegiada por se encontrar em confluência com dois rios, Parnaíba e Poti. Seu relevo é caracterizado por baixas altitudes e sua vegetação encontra-se em uma região de transição entre a Caatinga e o Cerrado. A cidade apresenta um clima semiúmido, com elevadas temperaturas a maior parte do ano e com dois períodos bem definidos. O verão caracterizado por uma estação chuvosa e um inverno seco, com baixos índices pluviométricos.

Fundada no ano de 1852, a cidade recebeu esse nome em homenagem a esposa de Dom Pedro II, a Imperatriz Teresa Cristina Maria de Bourbon. Teresina é considerada a primeira capital planejada do Brasil, com um traçado urbano peculiar, planejada com um desenho geométrico que apresenta ruas e avenidas que se cruzam em ângulos retos.

Desde sua fundação, a cidade apresenta um intenso crescimento demográfico, sendo considerada o maior polo econômico da região. Suas atividades estão centradas principalmente no setor terciário, representando o maior gerador de empregos formais da cidade. Ademais, Teresina destaca-se como centro de referência em saúde da região, por abrigar hospitais de referência, clínicas especializadas e laboratórios, atraindo pessoas que buscam tratamento.

No que diz respeito ao diagnóstico de pessoas com TEA, dados do censo de 2022 apontam que no estado do Piauí, onde Teresina é a capital, há prevalência do transtorno em 1,2% de sua população, totalizando 37.856 indivíduos com diagnóstico declarado (IBGE, 2022).

Quanto a educação, Teresina com sua oferta diversificada de instituições de ensino, atrai estudantes de diversas localidades, e a Universidade Federal do Piauí (UFPI) se destaca como uma das principais instituições públicas e gratuitas de ensino superior da região Nordeste do Brasil. É nesse contexto que a UFPI se tornou o cenário ideal para a investigação.

Para Creswel e Poth (2018), o cenário de investigação refere-se ao contexto físico, social e cultural específico onde a coleta de dados ocorre. Esse ambiente pode ser uma sala de aula, um hospital, um bairro ou qualquer outro local relevante para a pesquisa, onde as interações e comportamentos dos participantes podem ser observados e analisados de forma direta e aprofundada.

A UFPI (*Campus* Ministro Petrônio Portela) é uma das instituições públicas e gratuitas de ensino superior da região Nordeste do Brasil, com sede localizada na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí.

Atualmente, a instituição oferta 113 cursos de graduação e conta com aproximadamente 43.424 alunos ativos, sendo 22.907 regularmente matriculados, provenientes de todas as unidades federativas do país. Em 2024, foi lançado o edital do processo seletivo do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), ampliando as oportunidades de acesso ao ensino superior por meio da modalidade a distância.

A criação da UFPI remonta ao ano de 1971, sendo resultado da Lei nº 5.528, de doze de novembro de 1968, sancionada pelo então presidente Costa e Silva, a qual autorizou o funcionamento da universidade sob a forma de fundação, mediante a integração de faculdades isoladas já existentes no estado.

Atualmente, a universidade oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades presencial e a distância, distribuídos em 49 unidades. A UFPI é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI) e financiada pelo Governo Federal. As atividades acadêmicas e administrativas da UFPI estão distribuídas em quatro campi, localizados nas cidades de Teresina, Floriano, Picos e Bom Jesus.

A infraestrutura da instituição, também, se destaca sendo composta por uma Biblioteca Universitária com um amplo acervo bibliográfico, laboratórios de pesquisa bem equipados, salas de aula dotadas de projetores e sistemas de som, além de espaços destinados ao lazer, à convivência e à acessibilidade. A UFPI disponibiliza, ainda, serviços de apoio estudantil, como residência universitária em alguns campi e restaurantes universitários, os quais contribuem para a permanência de estudantes oriundos de outras localidades (Sousa, 2017).

No que diz respeito ao ingresso nos cursos de graduação, a UFPI adota diferentes modalidades de seleção, possibilitando o acesso de candidatos com perfis variados. A principal forma de ingresso é por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utiliza as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a classificação automática dos candidatos, conforme as regras estabelecidas a cada edição do processo seletivo.

Ao que tange o ingresso de estudantes com necessidades especiais os dados revelam que a forma de ingresso na instituição pela modalidade “processo seletivo especial” possui atualmente 123 alunos ativos e 21 matriculados em 5 cursos. É importante mencionar que no ano de 2014 foi instituído no âmbito da instituição o Núcleo de Acessibilidade da

Universidade Federal do Piauí (NAU), e desde então, tem desenvolvido ações e atividades voltadas para a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência, promovendo sua permanência no ensino superior (Desenvolvido pelo STI - Universidade Federal do Piauí).

Descrição do Microgrupo

O microgrupo da investigação refere-se aos participantes que compuseram a amostra. Gumpłowicz apud Fonseca, 1988, p. 180 citado por Sternschein (2015, p. 52) caracteriza o microgrupo como “(...)um núcleo de pessoas bastante pequeno para que cada pessoa possa ligar-se a cada uma das outras de um modo direto e pessoal e sem a mediação de terceiros.”

Na pesquisa, a eleição do microgrupo teve como objetivo alcançar uma compreensão mais aprofundada do fenômeno. Este foi composto por três segmentos inter-relacionados: os alunos autistas, que são o foco central da pesquisa; os docentes, responsáveis pela mediação pedagógica e inclusão em sala de aula; e os familiares, que fornecem o contexto vital e o histórico de desenvolvimento dos alunos.

A especificação do microgrupo com critérios previamente estabelecidos, possibilitou aos informantes compartilharem informações com características semelhantes. Dessa forma, as informações coletadas tornam-se mais precisas e relevantes para alcançar objetivo da pesquisa.

Descrição da problemática e pergunta geral

O ingresso no ensino superior marca uma etapa de transição importante nas vidas dos jovens com TEA. Ela abre portas para o desenvolvimento de suas potencialidades e a construção de um futuro profissional. No entanto, essa jornada pode ser permeada por desafios relacionados à adaptação ao ambiente universitário, às demandas acadêmicas e às interações sociais (Gil, 2019).

A legislação brasileira tem avançado na garantia dos direitos dos estudantes com TEA, onde a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem diretrizes que asseguram a acessibilidade, o atendimento educacional especializado e a implementação de recursos pedagógicos adaptados (Brasil, 2015). No entanto, a efetiva inserção desses alunos ainda encontra barreiras, como a falta de capacitação docente, a infraestrutura inadequada e dificuldades na interação social dos estudantes (Mantoan, 2015).

Gillespie-Lynch et al. (2015) identificaram que a participação de autistas no ensino superior é crescente em todo o mundo, ao tempo que se tornam urgentes a ampliação de medidas que garantam a permanência com equidade destes alunos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fundamentada na concepção dos direitos humanos, conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (Brasil, 2008).

A investigação destaca um ponto crucial e frequentemente subestimado na jornada da educação inclusiva: a necessidade de ressignificar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas. Esta é uma limitação que ressoa de maneira particularmente forte no ensino superior, especialmente quando consideramos a inclusão de alunos com TEA. Logo, o desafio posto ao professor de ensinar a toda uma turma, sem diferenciação das aulas e conteúdos, onde todos estão incluídos, revela uma visão idealizada, mas muitas vezes irrealista, da educação inclusiva (Mantoan, 2015).

Embora a meta seja a inclusão plena e a não segregação, a prática de não diferenciar aulas e conteúdo pode ser contraproducente, especialmente para alunos com TEA. As particularidades do transtorno do espectro autista exigem abordagens pedagógicas e de suporte específicas, que vão muito além da simples inserção física na sala de aula.

A construção de um ensino superior verdadeiramente inclusivo requer esforços conjuntos de gestores, professores, estudantes e familiares. Dessa forma, para que essas instituições se tornem espaço comum de formação profissional e de desenvolvimento garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e crescimento acadêmico, faz-se necessário a implementação de políticas efetivas associadas a debates que envolvam a discussão das necessidades dos alunos com TEA.

Nesse sentido, compreende-se que a transição do ensino médio para o ensino superior constitui uma fase delicada, demandando significativo preparo por parte dos estudantes. Segundo Pinho et al. (2015), o ingresso na universidade é caracterizado por um processo complexo de transição e adaptação. Ou seja, essa etapa exige um alto nível de esforço e reorganização acadêmica, pois influencia diretamente o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória universitária.

Diante desse panorama, se essa transição já representa um período desafiador para os estudantes em geral, torna-se pertinente questionar como esse processo ocorre para aqueles diagnosticados com TEA. Isso porque, nessa etapa crucial da formação, tanto a escola quanto a família exercem um papel essencial no fornecimento do suporte necessário para que essa passagem ocorra de forma estruturada e inclusiva.

Diante do exposto, é evidente que a inclusão de alunos com TEA no ensino superior é um desafio complexo que exige esforços conjuntos. Embora haja avanços legislativos e políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos desses alunos, ainda existem obstáculos significativos que precisam ser superados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e é nesse contexto que surge o questionamento geral da investigação: Quais as percepções dos partícipes do processo educativo sobre o ingresso dos

alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior, na cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2025?

Justificativa e Viabilidade da Investigação

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior é um direito garantido por lei, mas que enfrenta desafios e é neste sentido, que a investigação se justifica pela necessidade de compreender as percepções que envolvem o ingresso do aluno com TEA nas universidades.

A medida em que as percepções foram exploradas, foi possível capturar os significados e os sentidos que os participantes atribuíam a sua experiência. Isso permitiu entender como eles vivenciam e interpretam o fenômeno em estudo, trazendo uma visão detalhada das práticas inclusivas e da qualidade do ensino que é oferecido. Dessa forma, o estudo fomenta uma reflexão crítica sobre o ingresso desses alunos na universidade, destacando os aspectos como a equidade, a convivência e o respeito à diversidade. Assim, a pesquisa contribui para a melhoria da educação inclusiva no ensino superior, incentivando um ambiente mais acolhedor para todos esses alunos. Por estas razões a investigação alcança sua relevância teórica, metodológica e social.

Relevância Teórica

Quanto aos aspectos teóricos, os resultados da investigação contribuem com a produção de conhecimento que auxilia na formulação de políticas e práticas educacionais mais inclusivas, a fim de construir um ensino superior que acolha a diversidade e promova o desenvolvimento integral desses estudantes.

Relevância Metodológica

Quanto aos aspectos metodológicos, os resultados da investigação são significativos, contribuindo para a inovação metodológica, para a compreensão mais aprofundada e na melhoria da prática educacional.

Relevância Social

Quanto aos aspectos sociais do estudo, estes contribuem para a promoção da inclusão, para a melhoria da qualidade de vida e para a redução da exclusão de alunos com TEA no ensino superior.

Viabilidade

No que diz respeito a viabilidade da investigação, em função do acesso aos participantes, a disponibilidade de recursos financeiros próprios, ao tempo disponível, metodologia aplicada e ao apoio institucional, a pesquisa tornou-se exequível.

Método**Objetivo geral da investigação**

O objetivo geral da investigação é compreender as percepções dos partícipes do processo educativo sobre ingresso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior, na cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2025.

Visão geral do desenho de investigação

Dessa forma, para alcançar o objetivo geral, o método escolhido foi o enfoque qualitativo, na perspectiva fenomenológica e com ênfase na teoria fundamentada.

Lakatos e Marconi (2003, p.83), definem que “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo- conhecimentos válidos e verdadeiros-, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Através do enfoque qualitativo foi possível compreender fenômenos sociais a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos, enfatizando a profundidade da análise e na contextualização dos fenômenos em estudo. Ela difere do enfoque quantitativo ao explorar a consciência, significados e interações ao invés de se ater a mensuração e a generalização de dados. (Creswell, 2014)

A pesquisa qualitativa enfatiza a profundidade da análise e a contextualização dos fenômenos estudados. Segundo Minayo (2014):

A pesquisa qualitativa é um método que busca compreender o fenômeno social a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Esse método valoriza a subjetividade e a complexidade das experiências humanas, utilizando técnicas como entrevistas, observações e análise de documentos para obter um entendimento profundo dos contextos e significados atribuídos pelos participantes (p. 45).

A validade e a confiabilidade na investigação qualitativa são frequentemente debatidas, uma vez que os critérios tradicionais de rigor científico, como replicabilidade e controle de variáveis, nem sempre se aplicam a esse tipo de pesquisa. Para garantir a credibilidade dos achados, estratégias como triangulação de fontes, participação prolongada no campo e validação dos dados pelos participantes podem ser empregadas (Gil, 2019).

A contextualização da investigação nos processos de pesquisa qualitativa é de extrema relevância, uma vez que permite a elucidação do fenômeno em análise, considerando os diversos elementos que emergem ao longo do estudo. Esse processo abrange desde o registro minucioso das características do contexto investigado até a definição dos procedimentos de entrada e saída do campo de pesquisa (Minayo, 2002).

A abordagem qualitativa na perspectiva fenomenológica, com seu foco na compreensão da experiência vivida, emerge como uma ferramenta valiosa para explorar a complexa transição do indivíduo com TEA para o ensino superior. Ao invés de se ater a dados quantitativos e generalizações, a fenomenologia visa desvendar a essência do fenômeno, explorando as perspectivas e significados atribuídos pelos próprios jovens com TEA a essa fase crucial de suas vidas, uma vez que busca acessar suas percepções subjetivas e compreender como significam sua inserção no ambiente universitário (Bicudo, 2000).

A Perspectiva Epistemológica Adotada

A perspectiva epistemológica adotada nessa investigação foi a fenomenologia. Segundo Bicudo (2000), a pesquisa fenomenológica transcende a abordagem meramente externa ao se direcionar a análise dos fenômenos ou da realidade conforme ela se manifesta à consciência, a fim de captar a essência do fenômeno em questão.

Foi possível explorar profundamente a experiência humana e gerar *insights* ricos e significativos através da fenomenologia. Conforme defende Giorgi (2009), a natureza subjetiva da investigação fenomenológica não exclui o rigor científico; pelo contrário, exige que o investigador realize a redução fenomenológica, suspendendo seus preconceitos e pressupostos para assegurar a fidedignidade dos achados.

A fenomenologia, ao buscar a compreensão da experiência vivida, permitiu explorar as nuances dessa transição. Através das entrevistas, análises e da observação participante, foi possível desvendar como os jovens com TEA percebem e vivenciam o ambiente acadêmico, quais os desafios que enfrentam, quais as estratégias que desenvolvem para se adaptar, bem como, o papel da família nesse processo, além de permitir desvendar as estratégias de enfrentamento desenvolvidas por esses alunos e pela família para lidar com os desafios do Ensino Superior.

A Teoria Fundamentada (TF) constitui uma abordagem metodológica voltada para o desenvolvimento de conceitos e teorias a partir de dados empíricos. Segundo Barrientos (2023, p. 50):

Es un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos- método indutivo-. Es una metodología que tiene por objetivo la identificación de procesos sociales básicos de un micro grupo como punto central de la teoría. Lo que emerge como unidad de análisis son las relaciones sociales y patrones de comportamiento de los diferentes actores. Utiliza una serie de procedimientos que a través, de la inducción, genera una teoría.

Ao enfatizar essa metodologia, tornou-se possível compreender de maneira mais profunda a experiência de jovens com TEA no ensino superior. A partir da coleta e análise dos dados, a TF contribuiu para a formulação de explicações sobre essas vivências, oferecendo subsídios para práticas mais inclusivas e de suporte no contexto acadêmico. Espriella e Restrepo (2020, p. 127) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que:

La teoría fundamentada (TF) es un método de investigación cualitativa que busca en los datos conceptualizaciones emergentes en patrones integrados y categorizados

analizando, através de pasos rigurosos, en un proceso de constante comparación. Este método está diseñado para generar conceptos y teorías que se fundamentan en los datos, de ahí su nombre (p.127).

Desta forma justifica-se a abordagem fenomenológica com ênfase na Teoria Fundamentada.

Técnica e Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados se configura como uma etapa relevante para a investigação, pois através dela o pesquisador reúne informações para a compreensão do objeto em estudo. A escolha da melhor técnica e do instrumento, permitem uma maior qualidade e validade dos dados, além de uma maior confiabilidade na obtenção de resultados.

Para a investigação, a técnica escolhida foi a entrevista aberta em profundidade integrada a observação participante. A entrevista aberta em profundidade constitui um recurso que possibilita aos participantes exporem suas vivências de forma ampla e detalhada, favorecendo a expressão de diferentes perspectivas e narrativas. Nesse processo, o entrevistador atua como mediador do diálogo, conduzindo a interação de maneira aberta, sem interferir ou direcionar as respostas. Essa abordagem se mostra valiosa para a melhor compreensão do fenômeno em estudo, pois permite ao pesquisador acessar informações ricas e detalhadas sobre as experiências dos sujeitos. Batista, Matos e Nascimento (2017) ressaltam que:

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado fenômeno é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos. Considera-se a entrevista como uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas” (p.24).

De forma complementar, Gil (2019) destaca que a entrevista é uma das técnicas mais empregadas na investigação científica, justamente por possibilitar a obtenção de um volume denso de informações, conferindo maior profundidade e riqueza aos resultados da pesquisa. Nesse sentido, reforçando a flexibilidade e a profundidade que caracterizam esse tipo de técnica, Fernández e Camargo (2019, p. 384) acrescentam sobre as entrevistas abertas:

Se refieren a un tema general escogido por el entrevistador acerca de la información que quiere obtener. Generalmente se realiza a niveles altos de dirección y normalmente se refiere a cuestiones estratégicas, dejando que el entrevistado desarrolle el tema en la forma que considere conveniente.

Quanto a observação participante, ela se configura como um método que permite ao pesquisador entrar em meio aos sujeitos, observando e registrando suas relações e comportamentos. A análise desses registros permite ao investigador compreender de forma mais aprofundada o fenômeno em estudo. Segundo Creswell (2014, p. 203):

Na observação participante, o pesquisador se torna parte do ambiente que está estudando para observar e registrar comportamentos e interações em seu contexto natural. Esse método oferece uma perspectiva interna sobre o fenômeno de interesse, facilitando uma análise mais profunda das dinâmicas sociais e culturais.

Vale ressaltar que para assegurar a fidelidade e a integridade do material coletado durante as sessões de entrevista, foi empregado um gravador de áudio digital. O uso do dispositivo permitiu o registro completo das falas dos participantes, garantindo que a transcrição subsequente e a análise dos dados fossem realizadas com a máxima precisão, preservando a nuance e o contexto das respostas.

Fontanella et al. (2011) enfatizam que o gravador de áudio permite ao pesquisador capturar a entrevista de forma precisa e detalhada, liberando-o para se concentrar na interação com o entrevistado. Já para Bardin (2016), o gravador de áudio é útil para capturar a linguagem e as expressões utilizadas pelos entrevistados, o que pode ser importante para a análise de conteúdo.

Amostra

Os sujeitos da investigação foram recrutados através de técnicas de amostragem não probabilística: intencional e de bola de neve.

Para Taquette e Borges (2020), o principal foco da amostragem não probabilística em pesquisa, não é a quantidade de participantes ou a representatividade estatística, mas sim a qualidade e a profundidades das informações que se podem oferecer. Neste sentido, Augusto et al. (2013) ao se referir a pesquisa qualitativa, destaca que “a validade da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, como na pesquisa quantitativa, mas, sim, pela profundidade com que o estudo é realizado” (p.748).

Dessa forma, a técnica de amostragem intencional permitiu a seleção dos sujeitos com base em dados específicos e relevantes para o tema em investigação e que nesse contexto, as experiências e percepções dos participantes, trouxeram profundidade para análise dos dados.

Para Marotti et al (2008), a seleção de amostras intencionais depende do julgamento do pesquisador. Se esse julgamento for baseado em critérios razoáveis, é possível obter bons resultados. Corroborando, Campos e Saidel (2022), discorrem que com a experiência e a capacidade do pesquisador em identificar indivíduos com características que podem fornecer informações relevantes, é possível alcançar os objetivos da pesquisa. Patton (2002) também

ênfatiza que a seleção da amostra deve ser baseada na relevância para a questão de pesquisa e na capacidade de fornecer informações detalhadas e ricas.

Para selecionar os participantes da amostra foram utilizados os seguintes critérios de intencionalidade:

Quanto aos critérios de intencionalidade para selecionar os alunos autistas:

- Alunos que tenham o diagnóstico formal do autismo (laudo), conforme certificado por um profissional qualificado;
- Alunos que estejam atualmente matriculados em uma instituição de ensino superior ou que tenham experiência recente no ensino superior.

Attwood (2007) destaca que o laudo pode ser um instrumento valioso para ajudar indivíduos com autismo e suas famílias a entender melhor o diagnóstico e a acessar os recursos e serviços necessários.

Quanto aos critérios de intencionalidade para selecionar os docentes:

- Docentes que tenham experiência no ensino superior e que tenham trabalhado com alunos autistas;
- Docentes que estejam dispostos a compartilhar suas percepções e experiências.

A experiência docente permite um conhecimento mais profundo sobre os alunos com TEA e uma percepção mais ampla sobre as necessidades e desafios enfrentados por eles. A esse respeito, Lomba e Schuchter (2023, p. 9) diz que   “imprescindível reconhecer a subjetividade e os conhecimentos que cada docente constrói ao longo da vida profissional”.

Quanto aos critérios de intencionalidade para selecionar os familiares:

- Familiares que tenham uma relação próxima com um aluno autista que estejam cursando o ensino superior;
- Familiares que tenham experiência em apoiar o aluno autista em sua trajetória acadêmica;
- Familiares que estejam dispostos a compartilhar suas percepções e experiências sobre o ingresso do aluno autista no ensino superior.

De acordo com Damasceno e Paiva (2023), o envolvimento ativo das famílias de pessoas com TEA é fundamental na luta pela inclusão, combatendo o preconceito e apoiando seus filhos na busca por um ensino justo e igualitário. Tinto (1993) destaca que apoio familiar é fundamental para o sucesso do aluno no ensino superior, proporcionando apoio emocional, fomentando a autoestima e apoiando a tomada de decisões.

Quanto a amostragem bola de neve, os participantes iniciais foram solicitados a indicar outros participantes que pudessem ser relevantes para a pesquisa. Segundo Campos e Saidel (2022,) essa é uma técnica “utilizada principalmente quando há dificuldade em localizar participantes pelo pesquisador ou por serem indivíduos com acesso restrito” (p.09). No mesmo sentido, Biernacki e Waldorf (1981) destacam que essa técnica é útil para acessar populações que sejam difíceis de alcançar por meio de métodos tradicionais de amostragem.

Entrada e Saída de Campo

A entrada no campo de investigação aconteceu após contato estabelecido com a instituição de ensino e pedido de parceira para identificação dos participantes.

O levantamento dos alunos e dos docentes que participaram da pesquisa, foi realizado em parceria com o laboratório de acessibilidade, vinculado ao Núcleo de Acessibilidade da instituição, vinculado a Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), que

tem como finalidade garantir a permanência, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial de graduação (pessoas com deficiência, pessoas com TEA e com altas habilidades/superdotação). Somente após a identificação desses sujeitos, foi realizado o contato via *WhatsApp*. Após esse primeiro contato, foi realizada a apresentação, menção de interesse e os motivos que levaram a pesquisa, a justificativa pela escolha daquele entrevistado e o convite para que estes participassem da mesma. As entrevistas foram previamente agendadas, conforme disponibilidade dos participantes, mantendo o seu anonimato.

A saída de campo ocorreu somente após saturação teórica dos dados, ou seja, quando a coleta dos dados foi satisfatória para compreender o fenômeno estudado, não havendo informações emergentes ou relevantes e que pudessem ser adicionadas. Segundo Crarmaz (2006) citado por Creswell (2021, p. 282) dizem que: “paramos de coletar dados quando as categorias (ou temas) estão saturadas: quando a reunião de novos dados não provoca novos insights ou revela novas propriedades. Esse será o momento em que você tem uma amostra adequada.”

No mesmo sentido, Strauss e Corbin (2008), dizem que a saturação teórica é compreendida como o ponto em que a redundância dos dados indica que o fenômeno foi suficientemente explorado, não havendo mais o surgimento de novas propriedades que justifiquem a continuidade da coleta.

Descrição dos Participantes da investigação

Descrição da Investigadora

A investigadora é mulher, nordestina, teresinense, mãe atípica, com 45 anos de idade e 11 anos de experiência docente na educação básica. Funcionária pública municipal da

cidade de Teresina, é licenciada em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED-2014), especialista em Atendimento Educacional Especializado pela União Brasileira de Faculdades (UniBF-2022) e mestre em educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC-2023).

As reflexões sobre suas práticas educativas, suas experiências e a maternidade atípica, lhe levaram a questionamentos sobre o processo educativo e profissionalização dos alunos autistas. Assim, o interesse em compreender as necessidades e desafios enfrentados por eles no ensino superior, foram motivos que despertaram o interesse pela temática da investigação.

Para a investigadora, a inclusão e o apoio aos alunos com TEA, são fatores que influenciam no sucesso acadêmico e profissional desses estudantes. Ela ainda ressalta que ao coletar e analisar os dados, é possível compreender as experiências e as percepções dos envolvidos nesse processo, contribuindo para melhorias na inclusão e apoio a esses estudantes.

Descrição da relação existente entre a pesquisadora e os participantes

Um fator fundamental para a validade e confiabilidade dos resultados da pesquisa é a boa relação entre a pesquisadora e os participantes. Essa boa relação permite à investigadora obter uma compreensão mais aprofundada sobre as experiências e percepções dos participantes. Para que os participantes se sintam confortáveis em compartilhar suas experiências e percepções, faz-se necessário criar um ambiente acolhedor e seguro, fundamentado nos sentimentos de confiança, respeito, empatia e compreensão.

Denzin e Lincoln (2000) enfatizam a importância da boa relação entre o investigador e os participantes, destacando que ela é fundamental na pesquisa, pois se constrói através da

interação e da comunicação entre ambos. Nesse mesmo sentido Minayo (2014) discorre que “[...] é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. [...] (p. 623)”.

Vale ressaltar que a investigadora não manteve nenhum relacionamento prévio com os participantes e que o contato foi estabelecido somente após o chamamento e aceitação em participar das entrevistas, e posteriormente, para o agendamento delas. Essa conduta garantiu que não houvesse implicação ética que pudesse comprometer a integridade e os resultados da pesquisa.

Descrição dos Participantes da investigação

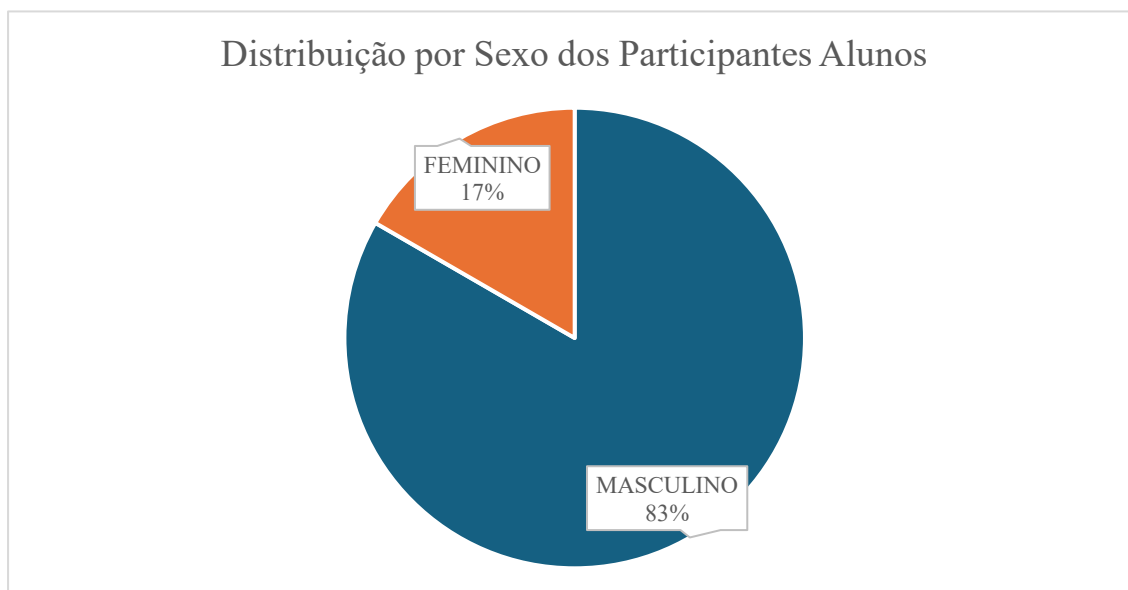
A solidez desta investigação assenta-se na riqueza e diversidade das vozes que compõem o ecossistema da inclusão universitária do aluno autista. Para compreender de forma multifacetada as percepções sobre o ingresso e a vivência acadêmica, o estudo se fundamenta em uma amostra intencional, triangulando as experiências dos alunos autistas, dos docentes e dos familiares. A seguir, é apresentado de forma minuciosa, a descrição sociodemográfica dos 13 participantes da pesquisa.

Participantes Alunos com TEA. A amostra dos alunos com TEA, foi composta majoritariamente por jovens do sexo masculino, em fase inicial/intermediária da graduação, distribuídos em áreas com alta demanda cognitiva e potencial necessidade de adaptações metodológicas e sensoriais específicas.

Distribuição por Sexo. Os estudantes que formam o cerne da investigação, apresentam uma predominância masculina, com 5 participantes do sexo masculino e 1 participante do sexo feminino.

Figura 1

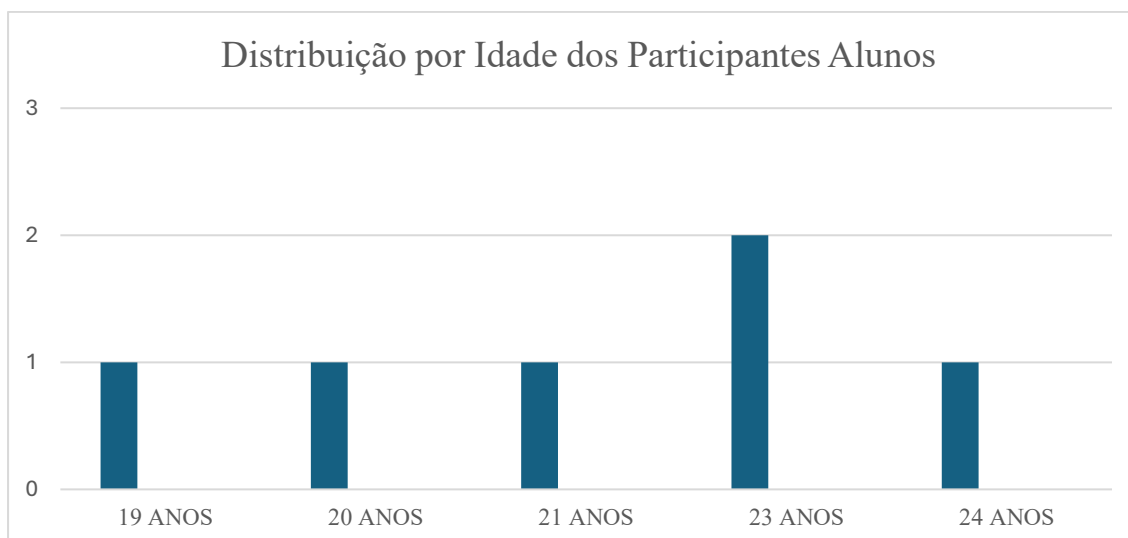
Distribuição por Sexo dos Participantes Alunos



Distribuição por Idade. Dos participantes alunos da pesquisa 16,7% têm 19 anos, 16,7% 20 anos, 16,7 % 21 anos, 33,3% 23 anos e 16,7% 24 anos. As idades variadas refletem diferentes estágios de adaptação ao ambiente de ensino superior.

Figura 2

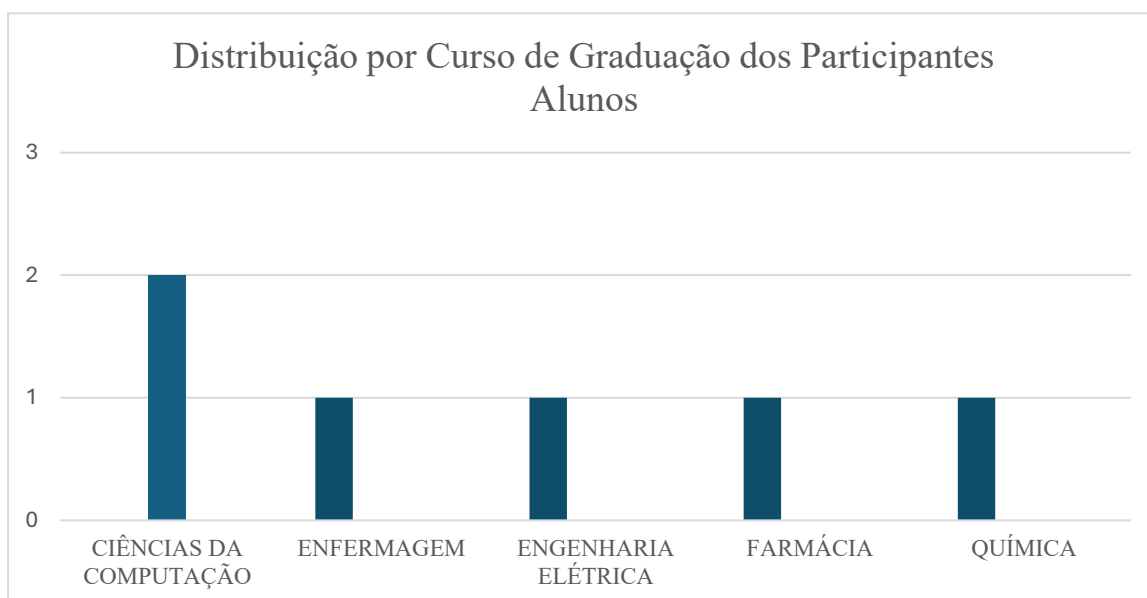
Distribuição por Idade dos Participantes Alunos



Distribuição por Curso de Graduação. Estes estão matriculados em cursos variados, abrangendo os cursos de Farmácia, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Química e Ciências da Computação. Os cursos representados refletem uma diversidade de áreas do conhecimento, englobando Ciências Exatas, Biológicas e da Saúde, o que enriqueceu a discussão sobre as especificidades das barreiras e suportes em diferentes matrizes curriculares.

Figura 3

Distribuição por Curso de Graduação dos Participantes Alunos

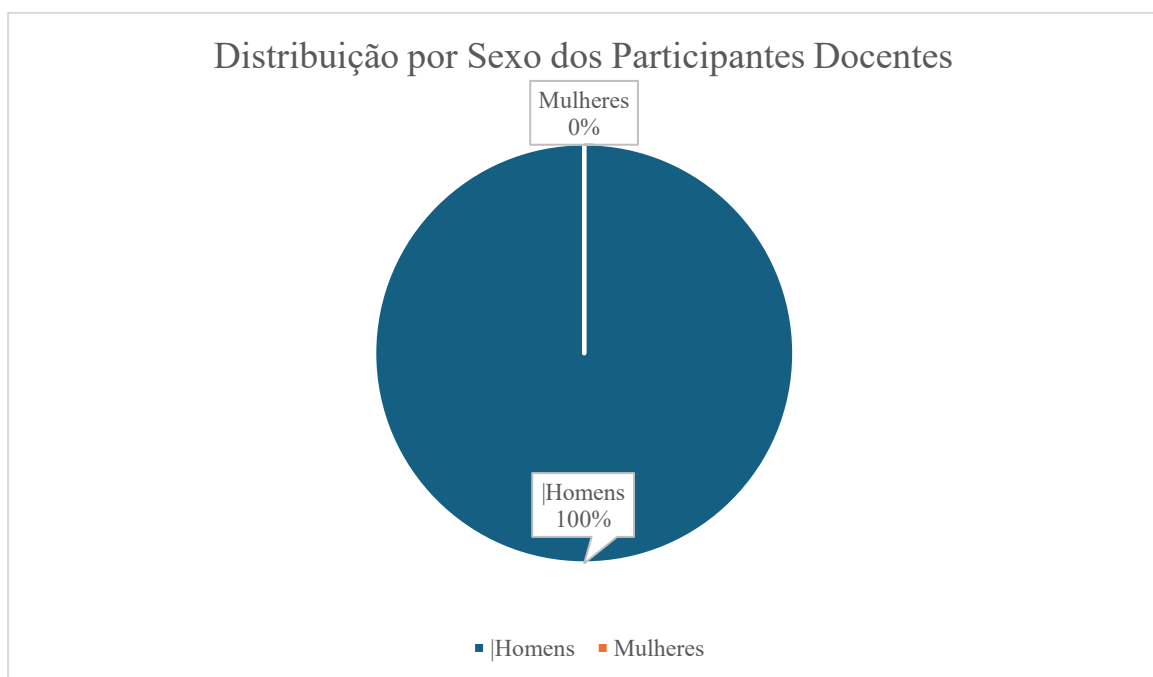


Participantes Docentes. A amostra foi composta por quatro docentes com experiência que varia de quinze a trinta anos de atuação. Estes sujeitos foram selecionados por sua experiência direta com o processo educativo universitário, proporcionando uma perspectiva crucial para a compreensão das percepções sobre o ingresso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior. A seguir o perfil detalhado dos quatro docentes que compõem a amostra.

Distribuição por Sexo. A amostra dos docentes é composta em sua totalidade de 4 indivíduos todos do sexo masculino.

Figura 4

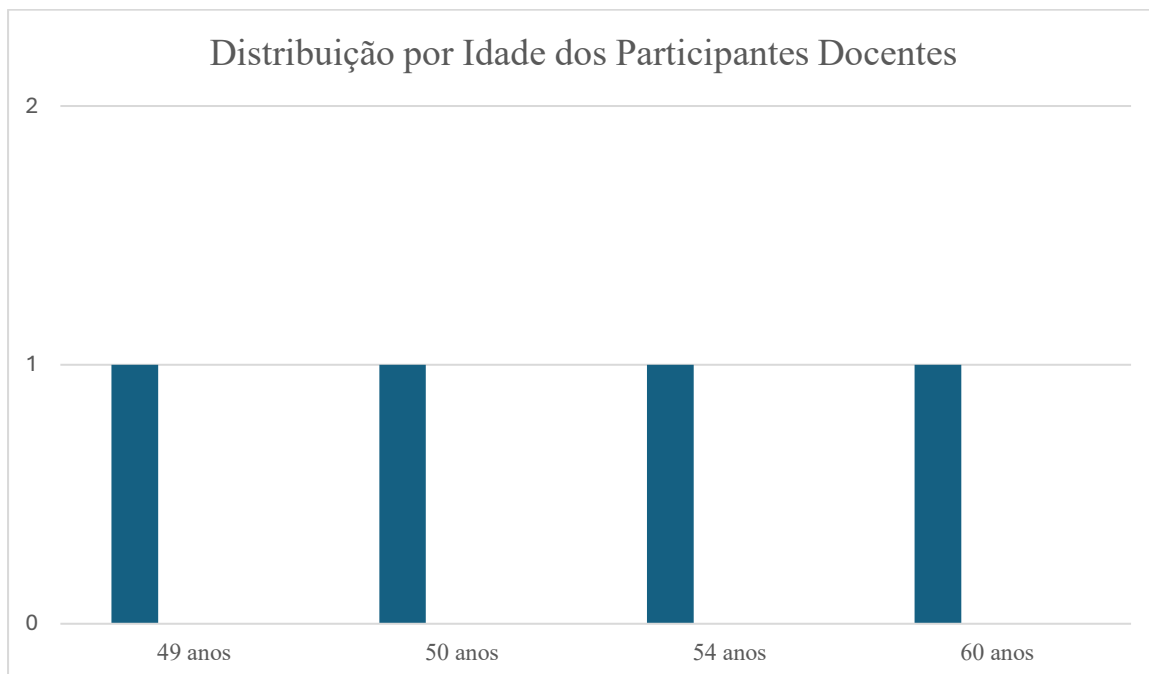
Distribuição por Sexo dos Participantes Docentes



Distribuição por Idade. Os participantes docentes encontram-se na faixa etária compreendida entre 49 e 60 anos, um período que tipicamente representa o auge da maturidade profissional, combinando um vasto conhecimento acumulado com uma perspectiva contemporânea sobre as tendências atuais em suas respectivas áreas de atuação.

Figura 5

Distribuição por Idade dos Participantes Docentes

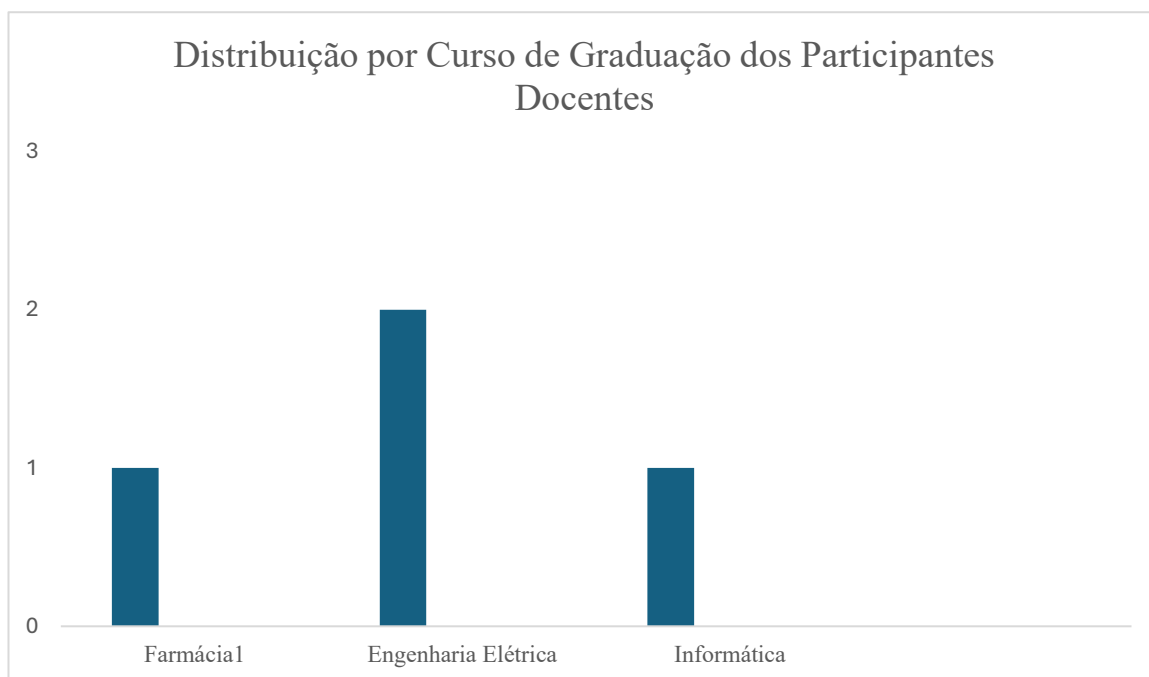


Formação Acadêmica dos Docentes. A formação dos docentes é notavelmente diversificada, abrangendo áreas das Ciências Exatas, Engenharias e Ciências da Saúde, o que pode influenciar suas abordagens pedagógicas e a percepção sobre as adaptações necessárias para estudantes com TEA.

Distribuição por Graduação. Quanto a graduação, um docente tem formação em Farmácia, dois possuem formação em Engenharia Elétrica e um tem formação em Informática.

Figura 6

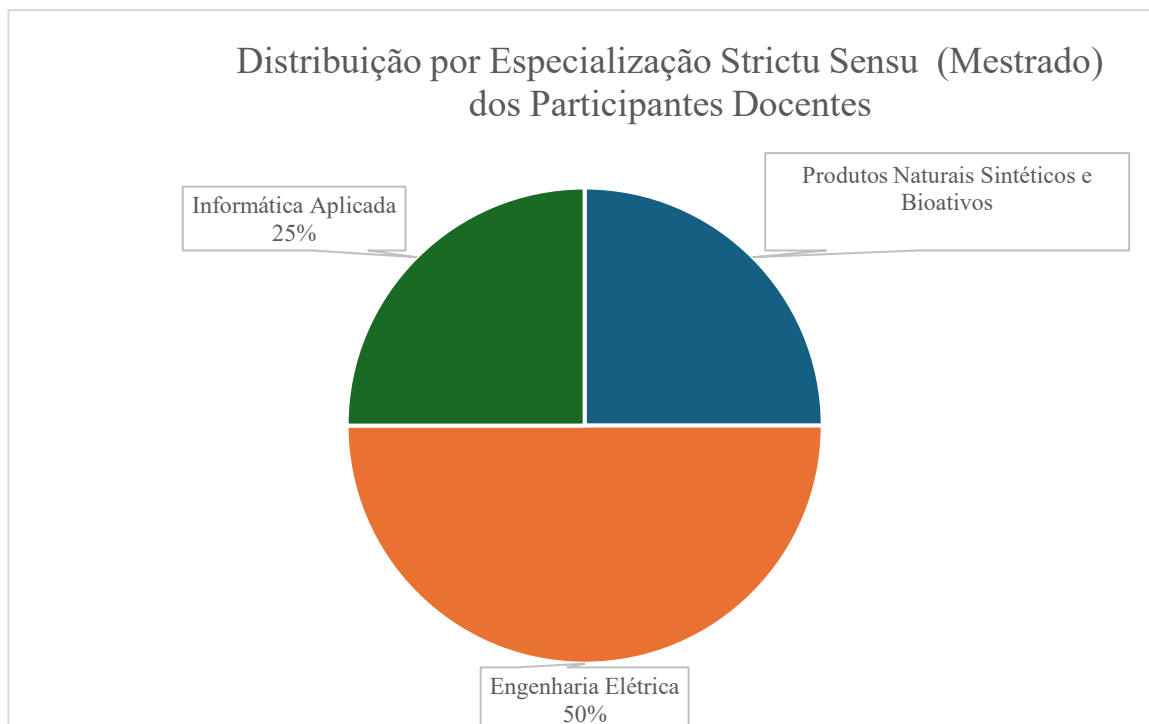
Distribuição por Curso de Graduação dos Participantes Docentes



Distribuição por Especialização Stricto Sensu Mestrado. Dos docentes que compuseram a amostra, 25% possui mestrado em Produtos Naturais Sintéticos e Bioativos, 50% possuem Mestrado em Engenharia Elétrica e 25% possuem mestrado em Informática Aplicada.

Figura 7

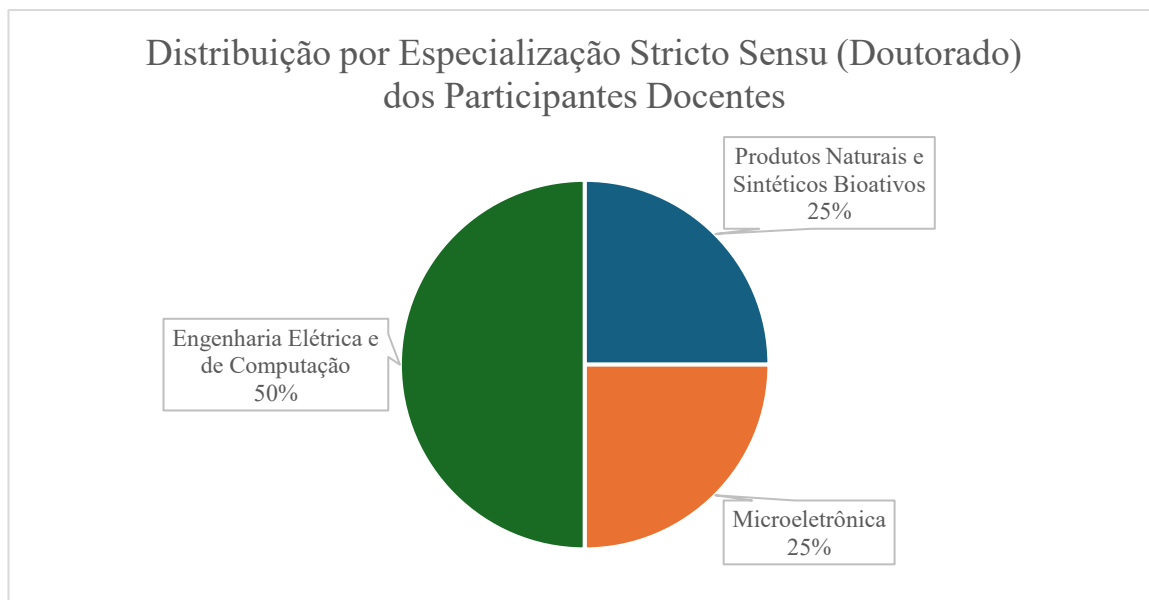
Distribuição por Especialização Stricto Sensu (Mestrado) dos Participantes Docentes



Distribuição por Especialização Stricto Sensu Doutorado. 25% dos docentes possuem doutorado em Produtos Naturais Sintéticos e Bioativos, 25% em Microeletrônica e 50% em Engenharia Elétrica e de Computação.

Figura 8

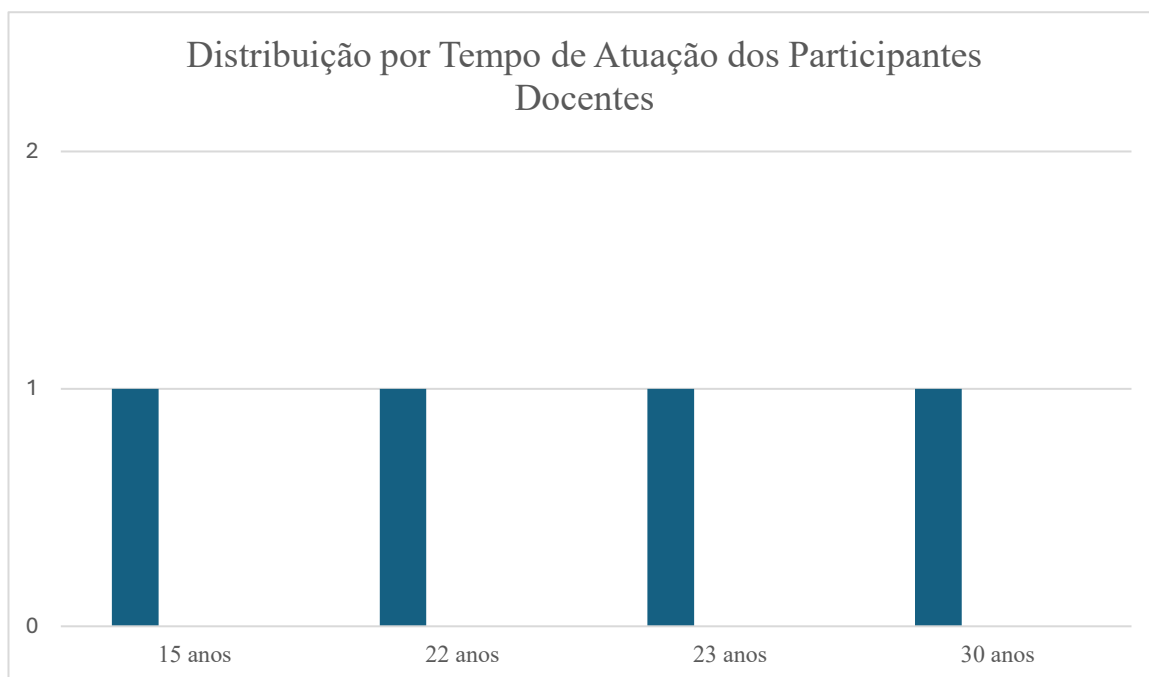
Distribuição por Especialização Stricto Sensu (Doutorado) dos Participantes Docentes



Tempo de Atuação Docente. O tempo de experiência no ensino superior varia significativamente, oferecendo uma gama de vivências institucionais e pedagógicas. Os docentes apresentam tempos de serviço de 15 anos, 22 anos, 23 anos e trintas anos.

Figura 9

Distribuição por Tempo de Atuação dos Participantes Docentes



Estes dados indicam que o grupo inclui tantos profissionais com experiência consolidada (mais de duas décadas) quanto aqueles com uma trajetória mais recente, o que é fundamental para contrastar visões sobre a evolução das práticas de acolhimento universitário.

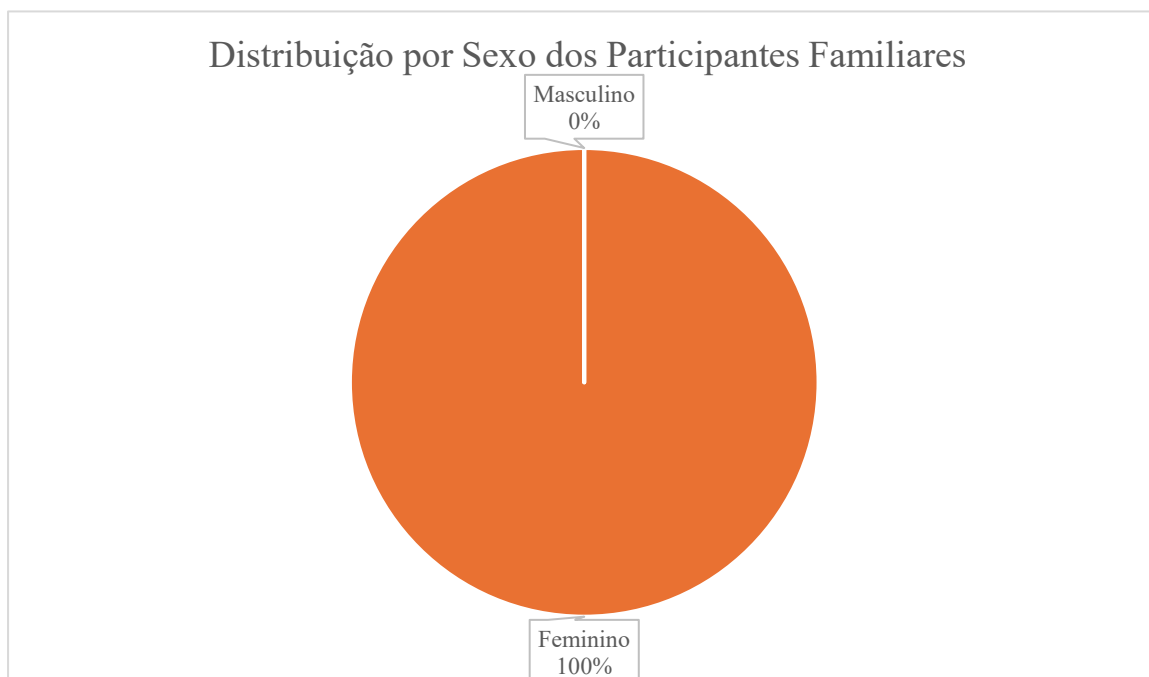
A descrição detalhada destes quatro sujeitos permite aprofundar a análise das suas percepções individuais sobre os desafios e as potencialidades do ingresso de estudantes autistas no ambiente universitário.

Participantes Familiares. Para complementar a compreensão multifacetada sobre o ingresso universitário do aluno autista, a investigação contou com a valiosa contribuição de três participantes familiares.

Distribuição por Sexo. 100% participantes familiares são mulheres, refletindo a tendência de maior envolvimento materno no acompanhamento da jornada educacional de seus filhos.

Figura 10

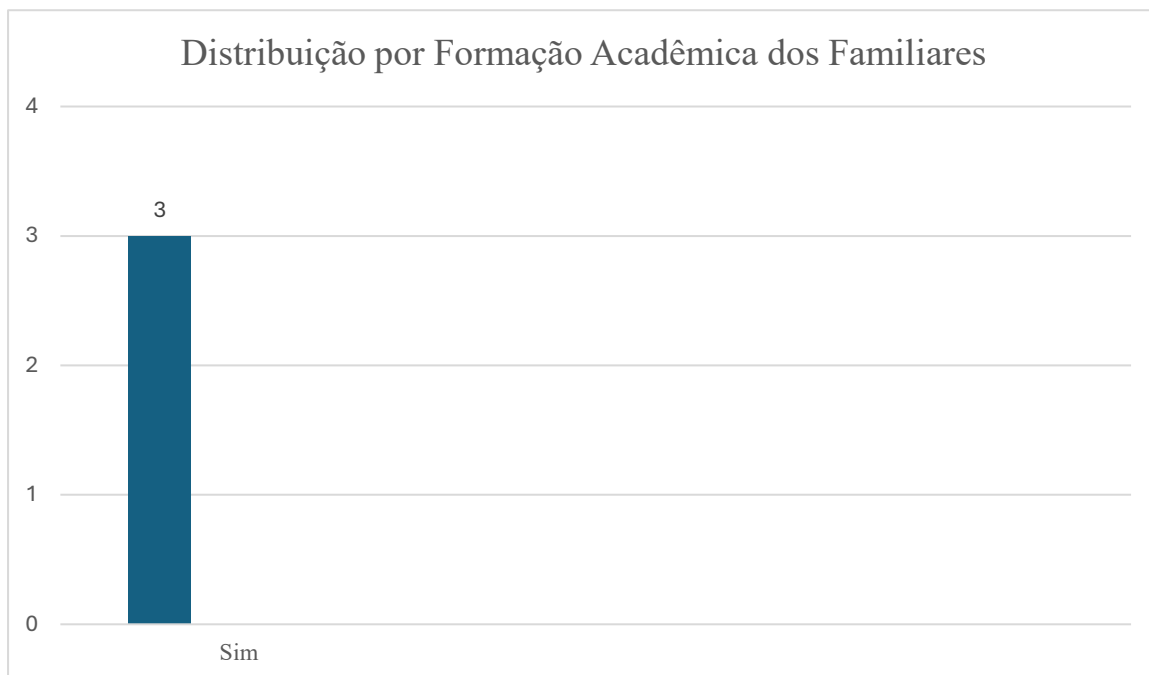
Distribuição por Sexo dos Participantes Familiares



Formação Acadêmica dos Familiares. Em relação à formação acadêmica, este grupo demonstra um notável nível de instrução: todos os familiares possuem formação superior e especialização, o que sugere um engajamento ativo e, frequentemente, uma busca informada por recursos e direitos educacionais.

Figura 11

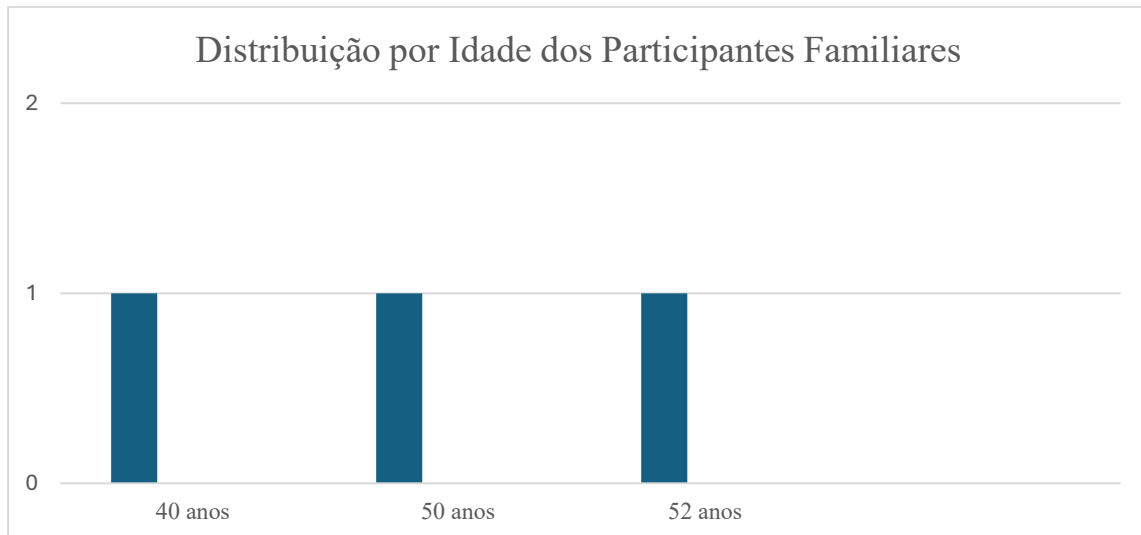
Distribuição por Formação Acadêmica dos Familiares.



Distribuição por Idade. Em termos de idade, elas estão concentradas na faixa etária entre 40 e 52 anos, indicando que estão em um momento de vida que coincide com o pico da transição de seus filhos para o ensino superior, permitindo uma descrição rica e detalhada das experiências vivenciadas durante esse importante marco.

Figura 12

Distribuição por Idade dos Participantes Familiares



Descrição Detalhada da Etapa de Análise de Dados

A Fase de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada no período compreendido entre os dias 13 de setembro do ano de 2025 e 06 de outubro do ano de 2025, através de entrevista aberta em profundidade e da observação participante.

A união da entrevista aberta em profundidade e da observação participante trouxe vigor para a coleta de dados, pois permitiu uma triangulação metodológica enriquecendo a compreensão do fenômeno em estudo.

A amostra foi segmentada em três grupos distintos, que garantiu a triangulação das percepções. Os alunos autistas trouxeram consigo suas percepções de experiências vividas, já os docentes as percepções sobre suas práticas pedagógicas e os familiares, as percepções sobre o apoio, transição e expectativas.

A aplicação da entrevista aberta em profundidade seguiu rigor ético, garantindo a integridade e a responsabilidade na pesquisa. A pesquisadora seguiu rigorosamente os princípios de respeito pela dignidade e autonomia dos participantes, de confidencialidade e

privacidade dos dados coletados, e de transparência e honestidade na apresentação dos resultados.

Com o intuito de assegurar a ética na investigação, foi entregue aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (apêndice A), contendo as informações detalhadas sobre a pesquisa e entrevista, garantindo que os participantes estivessem cientes de seus direitos e da confidencialidade das informações por eles fornecidas. Assim, protegendo sua identidade e sua privacidade. Cabe ressaltar que somente após a leitura e assinatura do TCLE deu-se prosseguimento com a entrevista.

Conforme destacado por Palmeira e Lima (2024), "a ética é um importante elemento que constitui a atividade científica, e, portanto, pode ser apresentada na forma de alguns conceitos que preceituam a boa conduta, a atitude correta, lisura e retidão, ou aplicação da boa-fé" (p. 71). Dessa forma, a pesquisa foi conduzida com integridade, respeito e responsabilidade.

A coleta dos dados foi encerrada após alcançar a saturação teórica dos dados. Vale ressaltar, que a amostra inicial da pesquisa foi composta por 13 participantes que atenderam aos critérios de intencionalidade, mas que após a coleta de dados, cinco destes participantes foram excluídos da análise final, pelo fato de suas respostas não abordarem diretamente a temática da investigação.

Assim, a amostra final do estudo consistiu em 8 participantes, cujas contribuições foram relevantes e alinhadas aos objetivos propostos. Isso permitiu a análise aprofundada do fenômeno estudado.

Sobre os critérios de exclusão, Filho (1998, p.736) “indica o subgrupo de indivíduos que embora preencha aos critérios de inclusão também apresenta características ou manifestações que podem inferir na qualidade dos dados, assim como na interpretação dos resultados”.

A Construção do Corpus: da preparação à transcrição dos dados

A produção do material proveniente das entrevistas e da observação participante foi cuidadosamente organizado por grupos de participantes e enumerados sequencialmente. Assim, os docentes foram identificados pela letra “D”, os alunos pela letra “A” e os familiares pela letra “F”.

Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos à íntegra para um documento único de texto. A fim de garantir a fidelidade integral às respostas, manteve-se a linguagem original dos participantes e que posteriormente as entrevistas, a pesquisadora fez uso do diário de bordo. O conjunto total dessas respostas abertas constituiu o *corpus* de análise da pesquisa e foi sobre essa estrutura que as operações de análise foram aplicadas. Essa ferramenta foi fundamental para que ela pudesse documentar e refletir sobre a fase da coleta e transcrição dos dados, assegurando a rastreabilidade do todo o processo. De acordo com Silva (2018), o diário de bordo é compreendido como um instrumento que acompanha o pesquisador ao longo de sua trajetória investigativa, permitindo registrar descobertas, estranhamentos e experiências vividas durante o percurso da pesquisa. Trata-se de um recurso autoral e reflexivo, no qual o pesquisador narra e rememora suas vivências por meio de escritos pessoais, assumindo o papel de testemunha e co-participante da experiência narrada.

As Etapas de Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (2021), a metodologia de análise de conteúdo, visa uma interpretação sistemática e objetiva dos relatos, independentemente de serem textuais, audiovisuais ou de qualquer outra natureza. A autora ainda destaca a flexibilidade que permite a exploração de diversos tipos de dados e a investigação de uma ampla gama de fenômenos. Dessa forma, a análise de conteúdo considera o contexto em que as mensagens foram produzidas e recebidas, buscando compreender os fatores que influenciaram sua criação e interpretação (Bauer, 2008).

As etapas da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2021), incluem: a pré-análise, exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação.

A Pré-Análise. A análise de conteúdo seguiu o modelo de Laurence Bardin (2021) e se iniciou com a pré-análise.

A etapa de pré-análise é crucial no processo de análise de conteúdo, atuando como um momento de organização e familiarização inicial com o material. Nesta fase, ocorreu a leitura flutuante do *corpus* de forma atenta e exhaustiva. A imersão no material permitiu a formação das impressões iniciais, confirmando a pertinência do material em relação ao objeto da pesquisa. É importante ressaltar que, conforme Bardin (2021, p. 122), "o corpus é o conjunto de documentos lidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos." A autora ainda destaca a pré-análise como etapa em que o pesquisador se familiariza com os dados e define a direção que vai seguir para análise, e que é o momento de organização e preparação para a análise propriamente dita. Por sua vez, Krippendorff (2004) complementa ao dizer que a pré-análise é uma importante etapa para garantir a validade e a confiabilidade

da análise de conteúdo, por se tratar de um momento em que se define claramente os objetivos da análise e a seleção os dados relevantes.

Do estabelecimento de critérios. A validação e o rigor da Análise de Conteúdo dependeram fundamentalmente da etapa de estruturação das regras analíticas. Nesse ponto, foi criado o sistema de categorização aplicado ao material coletado, utilizando um conjunto de categorias que eram exclusivas entre si e capazes de cobrir todo o material. As regras de codificação garantiram a objetividade ao detalhar os critérios para a classificação: cada registro foi alocado em uma subcategoria. O passo seguinte foi a síntese: as subcategorias foram consolidadas para formar as categorias de análise, capturando o significado central comum. Essa rigorosa definição de regras foi essencial para a transparência e a replicabilidade do processo, reduzindo a influência do analista. Dessa forma, o conteúdo inicial foi estruturado, permitindo uma interpretação sistemática, clara e teoricamente justificada.

Segundo Bardin (2021), a categorização não pode ser construída de forma arbitrária. Ela deve seguir princípios metodológicos rigorosos a fim de garantir sua eficácia na análise do conteúdo. A autora discorre sobre a necessidade de o sistema apresentar exclusão mútua, onde cada unidade de registro deve pertencer a uma única categoria. Homogeneidade, onde o critério de classificação deve ser coerente em todo o sistema. Pertinência, quando as categorias devem ser adequadas ao material, ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa. Exaustividade, no qual o sistema deve cobrir todo o material relevante. Por fim, da objetividade e fidelidade, em que a aplicação deve ser consistente, resultando em classificações similares, mesmo quando feita por analistas diferentes ou em momentos distintos.

A exploração do material e a identificação das unidades de registro

(significação). A etapa de exploração do material constitui a fase central da análise, onde os dados brutos são transformados e organizados para serem interpretados. Bardin (2021, p. 130) define claramente o foco desta fase, a exploração do material "consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração em função de regras previamente formuladas."

Nessa etapa, as unidades de registro foram criteriosamente identificadas, visando a posterior formação das categorias. As unidades de registro correspondem ao menor segmento de conteúdo que é submetido à análise, codificação e que este veicula um significado relevante para o tema da pesquisa. Por sua vez, Minayo (2010), enfatiza a identificação das unidades de registro como um processo importante para análise de conteúdo e é ele que permite ao pesquisador, identificar os temas e categorias que são relevantes para a pesquisa. Bardin (2021, p. 131), diz que o tema "é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura"

Desse modo, a pesquisadora percorreu o corpus frase a frase, parágrafo por parágrafo em busca dos segmentos que expressassem as percepções sobre o ingresso do aluno com TEA na Universidade. A seleção das Unidades de Registro foi orientada pela relevância semântica e pela pertinência temática. A cada unidade de registro identificada, foi atribuído um tema que descrevesse o conteúdo. Minayo (2010) enfatiza que o tema é um conceito que expressa o significado subjacente aos dados e que pode ser identificado através da análise de conteúdo.

Classificação e Agregação: a construção das categorias. Após a identificação das unidades de registro e de seus temas, deu-se início ao processo de categorização. Foi nessa

fase em que os códigos iniciais e suas unidades de registro foram comparadas e agrupadas com base na sua afinidade ou na convergência de sentido.

Os grupamentos das unidades de registro semelhantes, formaram as subcategorias. Estas foram refinadas e nomeadas de forma clara, concisa e validadas conforme o objetivo central da investigação. É importante destacar que todas as unidades de registro foram agrupadas, em apenas uma subcategoria que apresentasse sentido interno coerentes. Sobre a formação das categorias, Bardin (2021) destaca que elas são formadas a partir da análise detalhada dos dados e que elas devem ser precisas e relevantes para o estudo.

Posteriormente, as subcategorias foram agrupadas dando origem as categorias de análise, reunidas sob um tema mais abrangente e unificador.

O resultado dessa etapa formou o sistema de categorias, que estruturou a análise e discussão do resultado desta pesquisa, permitindo a compreensão aprofundada das percepções dos participantes.

Vale ressaltar que as categorias temáticas surgiram *a posteriori*, ou seja, emergiram a partir das falas dos personagens. Segundo Carmo (2018, p.7), as categorias *a posteriori* “são sínteses obtidas após a interpretação dos resultados e refletem pontos em comum entre os autores dos estudos do corpus, representadas por meio de pressupostos”.

O Processo de formação das Categorias de Análise. O processo de formação das categorias de análise constitui o momento metodológico mais sensível e inventivo da pesquisa qualitativa, pois é nele que o material empírico bruto, as falas transcritas e os dados coletados, são transformados em unidades de significado passíveis de interpretação crítica. A seguir, apresenta-se o processo de formação das seis categorias de análise da investigação.

Da formação da categoria de análise 1. A categoria de análise 1 "O Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Características, Desafios e Necessidades de Suporte no Contexto Acadêmico" foi formada como um construto analítico abrangente que sintetiza a totalidade da experiência do aluno autista no ensino superior.

A categoria atua como um eixo temático que articula três dimensões cruciais da vivência acadêmica: as particularidades intrínsecas do TEA que influenciam o comportamento e a aprendizagem, as barreiras e dificuldades enfrentadas pelo estudante e as soluções, apoios e adaptações requeridas para garantir a permanência e o sucesso acadêmico.

Essa síntese garante que a análise não seja focada apenas nas dificuldades, mas que também reconheça o potencial e as soluções necessárias para a inclusão plena no ambiente de ensino e aprendizagem.

A coerência e a profundidade da categoria principal foram alcançadas através de sua decomposição em quatro subcategorias, que representam as dimensões conceituais essenciais. O processo de formação das subcategorias seguiu a agrupamento sistemático das unidades de registro que compartilhavam um foco temático específico.

Tabela 1

Da formação da Categoria de Análise 1

Categoria de análise 1 "O Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Características, Desafios e Necessidades de Suporte no Contexto Acadêmico"	
Unidades de Registro	Subcategorias
Falta de acolhimento às necessidades específicas/ Fobia Social /Necessidade de Medicação, dificuldade de comunicação/Dificuldade de Interação em Sala de Aula; A Evasão Silenciosa na Etapa Final: Dificuldade de Falar em Público (Defesa do TCC) / Especificidade do aluno com TEA; Busca do Aluno pela Solitude e Distanciamento	Subcategoria 1: Desafios de Interação Social e Comunicação Engloba as barreiras relacionais e comunicacionais que o estudante enfrenta no contexto acadêmico, muitas vezes amplificadas por questões emocionais coexistentes (comorbidades).

Físico Mesmo em Relações de Amizade/ Especificidades do aluno com TEA; Rejeição e Recusa Ativa do Aluno ao Suporte de Acompanhante por Pares Bolsista-Oficial/ Especificidade do aluno com TEA.	
Ausência de Compreensão da Linguagem Abstrata-Subjetiva da Disciplina/ Especificidade do TEA; Incompatibilidade entre Pergunta-Explicação e Tempo Prolongado para a Compreensão Subjetiva e Aprofundada/ Especificidade do TEA; Engajamento seletivo conforme afinidade temática e perfil cognitivo; Característica do TEA :Dificuldade de Memória e Tensão durante a Avaliação; Escolhas acadêmicas silenciosas como expressão de autonomia.	Subcategoria2: Especificidades Cognitivas e de Processamento do TEA Concentra-se nas características neurocognitivas do TEA que impactam diretamente a aprendizagem, o processamento de informações e a avaliação do conhecimento.
Reconhecimento da Capacidade Cognitiva e Intelectual do Aluno Autista/ Especificidades TEA; Contraste entre Alta Capacidade Intelectual/Aptidões Específicas e o Desafio Exclusivo de Socialização/ Especificidades do aluo com TEA;	Subcategoria 3: Capacidade Intelectual e Talentos Específicos Esta subcategoria oferece um contraponto essencial ao focar no potencial, nas habilidades e nos talentos do estudante, reconhecendo a alta capacidade intelectual que coexiste com os desafios sociais.
Persistência da Demanda de Suporte Clínico e Emocional (Ansiedade, Sono, Crises) / Natureza Contínua e Incontornável do Desafio; Comorbidade e Complexidade de Diagnósticos Adicionais; Dificuldade de compreender situações e comportamentos/ Uso de Mediação Familiar (mãe) para Compreensão dessas situações; Sobrecarga acadêmica como fator gerador de ansiedade.	Subcategoria 4: Necessidade de Suporte e Comorbidades Aborda a natureza contínua do apoio requerido e a complexidade clínica do quadro, destacando a coexistência de outros diagnósticos e o papel crucial da mediação familiar. Unidades de registro/ falas dos participantes.

Da formação da categoria de análise 2. A categoria de análise 2 "Barreiras Estruturais e Sistêmicas da Instituição de Ensino Superior (IES) e a Ineficácia das Políticas de Inclusão para Estudantes com TEA" foi formada por meio de uma síntese interpretativa que agrupou dados convergentes, evidenciando o déficit institucional na promoção da inclusão de alunos com TEA.

O eixo temático central da categoria é a crítica institucional. A categoria agrupa todas as evidências que apontam que os obstáculos enfrentados pelos estudantes com TEA não são primariamente individuais, mas sim derivados das limitações, omissões e contradições dentro da própria estrutura da instituição de ensino superior.

A síntese interpretativa identificou três dimensões críticas que, juntas, compõem a ineficácia do sistema: a discrepância entre o que é prometido e o que é feito (falhas estruturais), a ausência de capacitação e comunicação clara (despreparo) e as propostas de ação que reforçam a responsabilidades das instituições de ensino superior (soluções).

As três subcategorias atuam como pilares que detalham a natureza das barreiras institucionais, garantindo a coerência interna da categoria principal.

Tabela 2

Da Formação da Categoria de Análise 2

Categoria de análise 2 "Barreiras Estruturais e Sistêmicas da Instituição de Ensino Superior (IES) e a Ineficácia das Políticas de Inclusão para Estudantes com TEA"	
Unidades de registro	Subcategorias
Identificação de Barreiras Estruturais/ Ausência de Formação Docente/ Falha Institucional na Cobrança por Capacitação em Inclusão;	Subcategoria 1: Falhas e Barreiras na Estrutura Institucional (Discurso vs. Prática) Concentra-se na contradição entre a retórica inclusiva da IES e a realidade da ausência de ações práticas.
Ineficácia ou Inexistência de Suporte Institucional Pós-Ingresso (Promessa não Cumprida);	
Crítica à Inclusão como 'Bandeira'/ Falta de Ações Práticas para o TEA;	

Desconhecimento- Ausência de Estratégias Institucionais Claras para Inclusão; Resistência Institucional à Adaptação no Ensino Superior, Focada na Meta de "Profissional Completo"/ Negação da Permanência/Natureza Crônica do TEA; Deslocamento da Responsabilidade de Inclusão para a Família/ Crítica à Inclusão Meramente Formal-Teórica (no Papel) / Questionamento sobre a Efetividade da Prática Inclusiva; Generalização da Inclusão Ineficaz (Problema Social Amplo) / Contradição entre o Discurso e a Prática (Falar vs. Incluir);	
Ênfase na Urgência e Extensão da Capacitação para Inclusão: Necessidade de Abranger Toda a Comunidade Acadêmica; Conhecimento dos procedimentos formais para ser incluído em sala de aula / O aluno gerencia seu processo de inclusão / Falha na identificação institucional das NEE do aluno com TEA; Acesso a Suporte (NAU) Dependente de Iniciativas Individuais/ Rede Informal de Informação; O Apoio Limitado à Informação Bruta/ Falha na Comunicação Institucional- Característica do processo de inclusão da instituição; Desconhecimento de Políticas e Ações Institucionais para o atendimento do aluno com TEA; Excelência da Política de Inclusão do Aluno/ Ausência do Suporte/Formação para o Docente.	Subcategoria 2: Carência de Formação, Comunicação e Suporte Específico Detalha o despreparo operacional da comunidade acadêmica em lidar com as necessidades específicas do TEA.
Sugestão de Treinamento Contínuo e Abrangente para Toda a Comunidade Universitária (Gestores, Docentes, Discentes e Técnicos); Falta trabalhar a Aceitabilidade, Comunicação Tripartida (Aluno/Família/IES) / Necessidade de Políticas Públicas de Suporte; Centralização e Investimento em Núcleos Específicos de Suporte Institucional (Responsabilidade da Universidade e Não do Curso) / Necessidade de Ação Diretiva da Coordenação (Reunião Docente para Adaptação) / Ênfase na Avaliação Individualizada-Qualitativa/ Superação do Modelo Tradicional de Prova.	Subcategoria 3: Propostas de Ação e Redirecionamento da Responsabilidade Nesta subcategoria estão reunidas as sugestões explícitas sobre quem deve assumir a responsabilidade pela inclusão e quais ações devem ser tomadas (formação, mediação, avaliação).

--	--

Da formação da categoria de análise 3. O processo de formação da categoria de análise 3 “A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior: Desafios, Barreiras e Possibilidades de Acolhimento Docente” evidencia a complexidade das experiências vividas por esses estudantes no ambiente acadêmico. A categorização foi construída a partir da recorrência de temas relacionados à formação docente, às atitudes em sala de aula, às metodologias empregadas, às práticas de acolhimento e aos desafios pessoais enfrentados pelos alunos. Pela proximidade semântica e temática das unidades de registro, foram delineadas seis subcategorias que revelam tanto os obstáculos quanto as possibilidades de inclusão.

De um lado, emergem barreiras significativas: a falta de preparo docente, marcada por lacunas na formação inicial e continuada; atitudes negativas e excludentes, que reforçam preconceitos e dificultam a relação professor e aluno; e metodologias avaliativas inadequadas, que não contemplam a diversidade dos estudantes com TEA. Esses elementos apontam para uma realidade em que a inclusão ainda depende fortemente da sensibilidade individual do professor, em vez de se apoiar em políticas institucionais consistentes.

Por outro lado, surgem experiências que demonstram possibilidades de acolhimento e suporte. Entre elas, destacam-se práticas docentes de adaptação e sensibilidade, fatores que potencializam o acolhimento e ajustes metodológicos que favorecem a permanência acadêmica. Além disso, a trajetória dos estudantes é marcada por desafios pessoais e acadêmicos, que revelam tanto insucessos e dificuldades de adaptação quanto experiências positivas de inclusão.

A integração dessas subcategorias revela um movimento dialético entre exclusão e inclusão, mostrando que a vivência do estudante com TEA no Ensino Superior é atravessada por tensões constantes. A análise evidencia que a inclusão não se limita ao campo pedagógico, mas envolve dimensões institucionais e culturais, exigindo mudanças estruturais e formativas.

Tabela 3

Da Formação da Categoria de Análise 3

Categoria de análise 3: “A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior: Desafios, Barreiras e Possibilidades de Acolhimento Docente”	
Unidades de Registro	Subcategorias
Reconhecimento da Lacuna em Formação Pedagógica/ Esforço Pessoal para Garantir a Compreensão Imediata / Especificidade do TEA; A Lacuna da Formação em Áreas Técnicas/ Dependência da Sensibilidade Individual - condição para que a inclusão aconteça; Carência de Capacitação- Formação Docente / Específica (TEA); Reivindicação e Ausência de Formação Continuada (Capacitação/Reciclagem) para Docentes; Maior Dificuldade Focada no Docente/ Inadequação da Formação- Treinamento / Persistência do Capacitismo/Visão de 'Frescura' sobre a Necessidade do Aluno com TEA / Preconceito docente;	Subcategoria 1: Falta de Preparo docente Engloba um conjunto de registros que evidenciam a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior.
Manifestação de Hostilidade Docente (Humilhação Pública) / Pouca Empatia Manifestação de Atitudes Capacitistas (Rotulação/Riso) / Consequente Perda de Paciência / Inibição de Perguntas; Crítica à Motivação Docente / Desinteresse pela Inclusão de Alunos Laudados;	Subcategoria 2: Atitudes e Condutas Negativas/ Excludentes Reúne registros que evidenciam comportamentos docentes que, em vez de favorecer a inclusão, reforçam barreiras e práticas discriminatórias no Ensino Superior.
Crítica à Metodologia Docente como Limitante e Não Preparada para o Aprofundamento; Receio de Permissividade Excessiva / Compromisso com a Qualidade do Conteúdo- Equidade / Metodologia de Ensino inadequadas;	Subcategoria 3: Metodologias e Avaliação Inadequadas/Limitantes Apontam para as fragilidades nas práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pelos docentes frente às demandas de alunos com TEA no Ensino Superior.

Reconhecimento da Alta Capacidade Técnica do Aluno / Inabilidade-Falta de Estratégias Docentes para Potencializar o seu Desenvolvimento/ Metodologias de ensino inadequadas; Ineficácia da Aprendizagem em Sala de Aula (Falta de Interação/Absorção) / Preferência-Eficácia da Busca Autônoma-Audiovisual (YouTube) para o Estudo/ Metodologias de ensino inadequadas;	
Acolhimento Docente (Esforço para incluir); Vivências positivas na universidade/ Acolhimento docente no ensino superior; O Esforço Individual (Paciência e Tentativa) para Mediar a Compreensão Subjetiva; Dificuldade na Identificação do Aluno / Estratégias Cautelosas de Incentivo à Socialização / Sensibilidade do docente;	Subcategoria 4: Acolhimento e Suporte Positivo Destacam práticas positivas e esforços individuais de professores voltados à inclusão de alunos com TEA no Ensino Superior.
Percepção de que a Experiência Pessoal Docente (Pais de TEA) melhora a Qualidade do Suporte Oferecido; Esforço Docente para modificar a metodologia de ensino após a Identificação do Aluno com TEA;	Subcategoria 5: Fatores que Melhoram o Suporte Evidencia elementos capazes de potencializar a inclusão e a qualidade do atendimento oferecido a alunos com TEA no Ensino Superior.
Histórico de Insucesso Acadêmico / Dificuldades de Adaptação ao Ensino Superior/Interação com Docentes no Ambiente Universitário; Insatisfação com a Falta de Estímulo Intelectual e Apoio Personalizado Reconhecimento da Heterogeneidade do TEA /Sugestão de Punição Institucional para Exclusão do aluno com TEA pelo Docente.	Subcategoria 6: Desafios Pessoais e Acadêmicos (Foco na Trajetória do Aluno) Destacam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA em sua trajetória no Ensino Superior, destacando tanto aspectos individuais quanto institucionais que impactam sua permanência e desenvolvimento acadêmico.

Da formação da categoria de análise 4. A categoria de análise 4 "Desafios e Estratégias na Experiência Acadêmica" foi construída como um mapa da trajetória vivencial do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior. Seu foco central é o protagonismo do estudante e os mecanismos ativos de enfrentamento (desafios, críticas e soluções) diante das demandas institucionais.

O eixo central da categoria é a vivência do estudante, estruturada como um ciclo de ação e reação: a instituição de ensino superior impõe um currículo e um sistema de avaliação (Subcategorias 1 e 2), o estudante desenvolve táticas e busca suporte para enfrentar esses desafios (Subcategoria 3) e a superação ou a mudança positiva decorrente das estratégias e adaptações (Subcategoria 4).

As quatro subcategorias convergem para mapear esse ciclo de obstáculos, respostas ativas e resultados, garantindo que a análise permaneça centrada na experiência do sujeito. As subcategorias foram agrupadas para representar as etapas lógicas da experiência acadêmica do estudante com TEA:

Tabela 4

Da Formação da Categoria de Análise 4

Categoria de análise 4 "Desafios e Estratégias na Experiência Acadêmica"	
Unidades de Registro	Subcategorias
Necessidade por Adaptações Curriculares para aprender/ Sentimento de Sobrecarga quanto as atividades curriculares e Avaliações; Incompatibilidade de Ritmo Acadêmico e Exigência de Esforço Excessivo/ Estresse em situação de avaliação. "Nervosismo".	Subcategoria 1: Desafios Curriculares, Sobrecarga e Estresse Reúne as unidades que expressam as dificuldades do aluno em relação ao currículo, à carga de trabalho e ao impacto emocional das avaliações.
Crítica à Prova Padrão como Ineficaz para Medir a Capacidade Real do Aluno.	Subcategoria 2: Crítica ao Sistema de Avaliação Padrão Foca nas críticas diretas aos métodos de avaliação tradicionais e na sua ineficácia percebida para mensurar o aprendizado real do aluno.
Estratégias de Aprendizagem Preferenciais: Recursos	Subcategoria 3: Estratégias de Aprendizagem e

Visuais, Objetivos Definidos e Suporte Externo/ Busca Ativa e Externa de Apoio Pedagógico (Professor Particular) para Superar Dificuldades em Disciplinas Básicas.	Busca por Apoio Concentra as unidades que descrevem as ações e preferências dos participantes para superar suas dificuldades acadêmicas e otimizar seu aprendizado.
Superação por Adaptação Avaliativa / Mudança de Percepção Docente.	Subcategoria 4: Resolução e Mudança de Percepção Destaca os aspectos positivos sobre a eficácia de adaptações e a evolução na postura ou percepção dos docentes. Unidades de registro e falas dos participantes:

Da formação da categoria de análise 5. A categoria de análise 5 “Inclusão e Exclusão Social no Contexto Acadêmico: A Dialética entre Estigma e Suporte de Pares” busca analisar a tensão e a interdependência entre os mecanismos sociais que produzem pertencimento e aqueles que geram distanciamento dentro do ambiente universitário. O foco é entender como o ambiente acadêmico opera simultaneamente como um espaço de estigma e de suporte de pares, moldando a experiência social dos estudantes.

As duas subcategorias representam os polos opostos e interligados dessa dialética, garantindo que a análise capture tanto os elementos negativos quanto os positivos da experiência social no contexto acadêmico.

Tabela 5

Da Formação da Categoria de Análise 5

Categoria de análise 5 “Inclusão e Exclusão Social no Contexto Acadêmico: A Dialética entre Estigma e Suporte de Pares”	
Unidades de Registro	Subcategorias
Estigma Social (Rotulação)/ Incompreensão das Dificuldades Específicas pelos Pares; Barreira à Inclusão Social (Panelinhas); Histórico de Exclusão Social/ Dificuldade no processo de socialização (Infância/Adolescência);	Subcategoria 1: Desafios Sociais, Exclusão e Estigma Engloba os desafios sociais, a vivência de estigma, e os processos de exclusão que minam o sentimento de

Rejeição às diferenças/Mascaramento da Identidade (Camuflagem) como Estratégia de Aceitação/ Busca de identificação com o grupo social; Relutância em Revelar o Diagnóstico (Direito à Não Divulgação) /Constrangimento; Desconhecimento dos pares sobre condições clínicas (fator que contribui para a incompreensão e estigma).	pertencimento e limitam a participação plena do estudante na vida acadêmica.
Fatores de Permanência e Alegria no Ensino Superior: Construção de Vínculos Sociais / Reconhecimento da Competência Acadêmica (Pesquisa)/ Respeito às diferenças; Apoio de Pares Formalizado para Suporte Acadêmico e Social; Avaliação Positiva da Interação com Estudantes (Pares); A Ajuda dos Pares: A Solidariedade dos Colegas como Fator de Inclusão; Percepção de um Ambiente Acadêmico de Acolhimento e Ausência de Bullying.	Subcategoria 2: Fatores de Inclusão, Suporte e Vínculos Positivos Engloba os vínculos sociais positivos, o suporte mútuo (especialmente entre pares), e as estratégias de inclusão que promovem o pertencimento, o bem-estar e a integração do estudante.

Da formação da categoria de análise 6. A categoria de análise 6 “O Papel Multifacetado da Família na Trajetória Educacional Superior do Estudante com TEA” busca analisar a complexa rede de interações e influências que a família estabelece para apoiar a experiência do estudante com TEA no Ensino Superior. O foco é capturar a multifaceta da atuação familiar, desde o acompanhamento direto até a mediação com a instituição.

As subcategorias foram reformuladas para representar blocos de análise mais claros e distintos, abordando a ação da família, os desafios encontrados e a base estrutural do suporte.

Tabela 6*Da Formação da Categoria de Análise 6*

A categoria de análise 6 “O Papel Multifacetado da Família na Trajetória Educacional Superior do Estudante com TEA”	
Unidades de Registro	Subcategorias
Acompanhamento familiar da escolarização do estudante até o ingresso no Ensino Superior/Falta de conhecimento familiar para acompanhamento do aluno no Ensino Superior; Reconhecimento do Suporte Familiar Direto no Aprendizado Relacionado ao TEA; Reconhecimento do Papel Crucial da Família no Processo Educacional Superior; Sacrifício e Dedicação de Tempo Extensivo do Familiar na Acompanhamento/ Espera Diária na Universidade; Reconhecimento da Tentativa Institucional de Envolvimento Parental/ Disponibilidade e Participação Constante do Familiar (Apoio Remoto/Ativo).	Subcategoria 1: O Papel e a Dinâmica do Acompanhamento Familiar no Processo Educacional Concentra-se no papel ativo da família no dia a dia. Inclui o acompanhamento direto (logística, rotina de estudos, organização), as estratégias de mediação entre o estudante e o ambiente acadêmico, e como a dinâmica interna da família se ajusta à demanda do Ensino Superior.
Controle e Ensino Moral/Comportamental pela Família desde o Diagnóstico; Relação Constrangedora com a Família/A Tentativa de Intervenção Parental; Barreira Inicial da Não-Aceitação (Família/Aluno) / O Impacto na Organização do Suporte Acadêmico/ Barreira na comunicação com a família; Impacto da Barreira Emocional (Vergonha) na Comunicação Familiar/ Importância da Parceria Estratégica; Reconhecimento do Desgaste e Adoecimento do Familiar Devido ao Intenso e Contínuo Apoio (Esforço de Cuidado);	Subcategoria 2: Desafios, Barreiras e Impactos Emocionais na Relação Família-Estudante/Instituição Concentra-se nos conflitos e nas dificuldades vivenciadas. Abrange os desafios institucionais (falta de acessibilidade, comunicação ineficaz), as barreiras emocionais (estresse, ansiedade, sobrecarga familiar) e os impactos na relação entre Família, Estudante e Instituição.
Diagnóstico como marco de libertação e reconfiguração das relações familiares; Parceria institucional como suporte à maternidade atípica.	Subcategoria 3: O Diagnóstico e a Estrutura de Suporte Institucional e Familiar Concentra-se nos pilares que sustentam o processo. Inclui a importância e o momento do diagnóstico, a busca e o acesso a estruturas de suporte institucional e o conhecimento formal da família sobre o TEA e os direitos acadêmicos.

Interpretação e análise dos dados

A interpretação e análise dos dados é uma etapa importante, pois ajuda a organizar e dar sentido às informações coletadas. Por meio delas, a pesquisadora conseguiu identificar os principais temas, padrões e compreender melhor o que os dados revelavam. Sem essa etapa, o material ficaria apenas como um conjunto de informações soltas, sem clareza ou profundidade. A seguir, a interpretação e análise das categorias da investigação que transforma os dados em conhecimento útil e estruturado.

Interpretação da Categoria 1: O Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Características, Desafios e Necessidades de Suporte no Contexto Acadêmico

A inserção do estudante com TEA no Ensino Superior revela um conjunto de desafios que ultrapassa a dimensão acadêmica, envolvendo aspectos sociais, cognitivos, emocionais e clínicos. A análise das falas de alunos, docentes e familiares permitem compreender como essas dimensões se manifestam na prática e como são percebidas pelos diferentes atores do processo educativo, possibilitando a triangulação dos dados.

No campo da interação social, os relatos evidenciam que esta é uma das maiores barreiras enfrentadas pelos estudantes autistas, aspecto já destacado por Araújo e Monteiro (2025), ao apontarem que dificuldades de interação social e comunicação constituem obstáculos centrais para a adaptação acadêmica. O aluno A4 descreve seus primeiros dias de aula como tensos: *“Eu tenho fobia social... naquela época eu precisava tomar medicamento pra sair de casa... na sala de aula, eu não interagia”*. Os primeiros dias de aula geralmente causam expectativas e ansiedade, que podem ser estressantes e desorganizadores para o aluno com TEA. A ansiedade e a desregulação emocional e comportamental podem ser identificadas na narrativa do aluno, que revela a intensidade da ansiedade social e a necessidade de suporte clínico para que o estudante pudesse frequentar o ambiente

acadêmico, situação que dialoga com Santos e Pedro (2023), quando analisam a inclusão de universitários autistas e ressaltam a ansiedade social como fator recorrente. Foi possível perceber que a recordação sobre o processo de ingresso na Universidade, evoca no participante sentimento de medo e insegurança, que naquele momento desencadeavam sua fobia social, evidenciados na alteração no seu tom de voz grave e comprimida, e na sua postura retraída, demonstrando estado de tensão.

Por outro lado, a presença do aluno com TEA em ambiente acadêmico também desencadeia sentimento de insegurança por parte do professor. Assim como relata o participante D3 que ao se deparar com as especificidades do aluno com TEA, se frustra em função deste não atender suas expectativas relacionadas a aprendizagem. D3 exemplifica o momento de frustração diante dos casos de evasão silenciosa: *“A gente tem caso de aluno que está faltando só o TCC e não vem porque tem que defender”*. Nesse contexto, estudos apontam que a ausência de preparo institucional e docente para lidar com as demandas específicas dos estudantes autistas intensifica sentimento de impotência e insegurança, o que repercute diretamente na permanência acadêmica (Freitas & Sanches, 2022).

A fala do docente aponta para a dificuldade de exposição oral e de interação social do aluno com TEA no contexto acadêmico, diante das diversas tentativas de contato no intuito de articular a melhor forma ou estratégia para que acontecesse a defesa do trabalho de conclusão do curso. Nesse sentido, a família complementa esse quadro ao observar a busca pela solitude: *“Ele não gosta de muita proximidade, gosta de ficar mais sozinho”* (F1). A solitude nesse caso não significa apenas estar sozinho, mas uma forma de isolamento escolhido pelo aluno na busca de tranquilidade e de equilíbrio emocional ao se afastar de interações sociais muito intensa, característica comum em ambiente acadêmico. Essa característica também é discutida por Santos e Pedro (2023), que identificam a busca pela

solidude e pela autonomia como elementos presentes na experiência acadêmica de estudantes autistas.

A recusa ao acompanhamento por pares bolsistas, relatada por F1, evidencia o desejo de autonomia do estudante, mesmo diante das dificuldades sociais: *“Mas ele tem direito de um acompanhante, um coleguinha que ganha a bolsa pra acompanhar ele, mas ele não quis”*. Os pares bolsistas são estudantes selecionados e remunerados por meio de bolsas institucionais para atuar como tutores de apoio, oferecendo auxílio a colegas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade em atividades acadêmicas e sociais. Nesse caso, a opção de não utilizar o recurso institucional pode refletir tanto a busca por independência quanto possíveis barreiras emocionais ou sociais na aceitação desse tipo de ajuda.

As especificidades cognitivas e de processamento também se destacam nos discursos, aspecto que Saviato et al. (2025) discutem ao enfatizar a necessidade de adaptações pedagógicas que considerem as particularidades cognitivas e comportamentais, ressaltando o papel da neurodiversidade. O docente D2 aponta que *“eles demoram mais a fazer essa compreensão subjetiva que vai permitir ir além da explicação imediata”*, evidenciando o ritmo diferenciado de aprendizagem.

A família confirma esse padrão ao destacar o engajamento seletivo do estudante: *“Quando era aula de ciências, algo ligado à saúde, ele é muito atento... ele sempre foi muito estudioso”* (F3). Esse relato evidencia sua capacidade de foco e dedicação quando o tema desperta interesse, reforçando que, no caso do TEA, o engajamento tende a ser altamente seletivo e condicionado pela afinidade com o conteúdo. Nesse sentido, o termo engajamento refere-se ao envolvimento ativo, à motivação e à participação do estudante, que se manifestam de forma mais intensa em áreas de interesse, característica comumente observada

em pessoas autistas. Segundo Laugeson (2013), pessoas no espectro autista não ficam sozinhas porque querem, mas porque têm dificuldade em aprender regras sociais importantes, como começar uma conversa ou lidar com rejeição. Essas barreiras atrapalham a criação de amizades, que são fundamentais para o bem-estar emocional e para se adaptar à vida adulta.

Contudo, ao lado desse engajamento específico, emergem também relatos que evidenciam fragilidades cognitivas e emocionais. Já o aluno A5 reconhece suas dificuldades de memória ao afirmar: *“Eu posso passar dois dias lendo... mas quando chega no dia da prova dá um branco”*. Durante esse relato, observou-se o sentimento de angústia diante da incapacidade de acessar o conhecimento no momento crucial, o que reforça a necessidade de compreender as dificuldades de memória no TEA não apenas como um aspecto cognitivo, mas também como uma experiência emocional e corporal.

A esse respeito Bergson (2020), discorre que a memória é um processo dinâmico que articula passado e presente. No contexto do TEA, as dificuldades de memorização não se limitam à retenção, mas resultam da dissociação entre memória e ação, dificultando o uso de experiências anteriores para orientar o presente.

No entanto, nem todo estudante com TEA apresenta dificuldades cognitivas. Muitos têm desempenho intelectual dentro da média ou acima dela, mostrando habilidades específicas e grande capacidade de concentração em áreas de interesse. Essa perspectiva dialoga com os relatos docentes, que, apesar de reconhecerem limitações emocionais e sociais, destacam o elevado potencial intelectual dos estudantes autistas. Como afirma D3: *“Eles são inteligentíssimos... têm facilidade na computação, são bons em matemática”*. Tal percepção evidencia o contraste entre alta capacidade cognitiva e desafios de socialização, aspecto também analisado por Silva (2019), ao mostrar que o processo de aprendizagem de

estudantes autistas revela justamente essa tensão entre potencial cognitivo elevado e dificuldades emocionais.

A triangulação dos dados mostra que, enquanto os familiares e os próprios alunos relatam dificuldades emocionais e sociais, os docentes destacam o talento e a inteligência, reforçando a necessidade de que a universidade valorize essas habilidades específicas como forma de promover inclusão e autoestima.

No que diz respeito aos aspectos clínicos e emocionais, eles aparecem de forma recorrente nas falas. F1 relata: *“Ele tem crise de ansiedade, toma remédio, não dorme bem... é uma demanda que é pra sempre”*, evidenciando a natureza contínua do suporte necessário. O aluno A5 acrescenta: *“Além da hiperatividade eu tenho a dislexia”*, mostrando a coexistência de comorbidades que ampliam a complexidade do quadro, aspecto também evidenciado por Matson e Nebel-Schwaim (2007), ao apontarem a alta frequência de comorbidades emocionais e cognitivas, como dislexia e TDAH, em indivíduos autistas.

Essas dificuldades clínicas e emocionais não se manifestam de forma isolada e exigem constante mediação e apoio externo, especialmente da família e da instituição acadêmica. A4 revela a importância da mediação familiar ao relatar o compartilhamento com a sua genitora: *“Então, eu conto situações pra ela e ela diz pra mim o que que aquela situação significa. O que ela fala significa o que aquele comportamento diz e ela me fala como eu devo reagir naquela determinada situação”*, demonstrando como a família atua como mediadora na interpretação de situações sociais, conforme analisa Silva (2019), ao reforçar o papel contínuo desse suporte.

Por fim, F3 destaca a sobrecarga acadêmica como fator de ansiedade: *“A, a demanda de quantidade de material. Ontem a noite ele estava muito ansioso, porque ele sempre acha*

que não vou dar conta. E eu não vou dar conta. Quando vários professores pedem material, pedem prova, marcam muita quantidade de provas. Então ele, ele fica muito ansioso.” O relato da genitora evidencia a sobrecarga do seu filho e destaca a sua atuação como meio para contornar e minimizar os efeitos dessa exigência acadêmica.

Em síntese, a integração das falas evidencia que o estudante com TEA no ensino superior enfrenta barreiras sociais e comunicacionais, especificidades cognitivas e demandas clínicas contínuas, mas também apresenta talentos intelectuais notáveis. Enquanto os alunos relatam suas dificuldades emocionais e cognitivas, os docentes reconhecem a inteligência e o potencial acadêmico, e os familiares reforçam tanto a necessidade de suporte quanto a busca pela autonomia. O sucesso acadêmico, portanto, depende da articulação entre valorização das habilidades, adaptação pedagógica, suporte clínico, institucional e do trabalho conjunto entre instituição de ensino e família com compromisso desde o ingresso à permanência e realização acadêmica e pessoal.

Interpretação da Categoria 2: “Barreiras Estruturais e Sistêmicas da Instituição de Ensino Superior (IES) e a Ineficácia das Políticas de Inclusão para Estudantes com TEA”

A análise da categoria “Barreiras Estruturais e Sistêmicas da Instituição de Ensino Superior (IES) e a Ineficácia das Políticas de Inclusão para Estudantes com TEA” revela um conjunto de contradições que se manifestam entre o discurso institucional e a prática cotidiana. Os dados evidenciam com maior clareza como essas barreiras se materializam na experiência concreta de alunos, docentes e familiares. Tais barreiras dizem respeito não apenas à acessibilidade física e pedagógica, mas também à ausência de recursos de apoio, à falta de formação docente e à fragilidade das políticas institucionais de inclusão. De forma sistêmica, elas se expressam na distância entre o discurso oficial de acolhimento e a realidade

vivida, marcada por práticas burocráticas, pouca articulação entre setores da universidade e invisibilidade das necessidades específicas dos estudantes autistas. Young (1990) discorre que as barreiras sistêmicas não surgem porque alguém quer prejudicar outra pessoa, mas porque normas sociais, costumes e regras das instituições acabam limitando de forma contínua as oportunidades e a autonomia de certos grupos, como as pessoas com deficiência.

Através dos dados é possível observar que a retórica inclusiva das universidades não se traduz em ações efetivas. O relato de A4 é emblemático ao afirmar: *“Em outros não porque aí já vem uma questão estrutural, né eh estrutural que eu digo, por exemplo, eh o os professores me queixam muito de que não são preparados, né? Pra lidar com isso, pra sala de aula, mas também eles não procuram ir atrás e a universidade também não força eles a buscarem.”* Essa declaração revela uma cadeia de responsabilidades, onde de um lado a instituição falha em oferecer suporte e políticas de formação e do outro, os docentes não se mobilizam para suprir essa ausência. O resultado é um ambiente pouco preparado para lidar com a diversidade em sala de aula, evidenciando como as barreiras estruturais comprometem a efetivação da inclusão.

Essa percepção é reforçada por A6, ao afirmar: *“Eles dizem que vão atrás, só que nunca foram atrás de mim.”* O aluno denuncia uma lacuna entre o discurso e a ação, onde existe uma promessa de busca ou apoio, mas na prática o sujeito não é procurado. Na observação participante foi possível identificar o desapontamento do participante que baixou a cabeça e olhou fixamente para o chão ao expressar-se verbalmente. Nesse sentido, Souza et al. (2022) ressaltam que, apesar dos avanços nas políticas de inclusão no ensino superior, muitas universidades ainda apresentam contradições entre o discurso institucional e as práticas cotidianas, o que limita a permanência e a efetiva participação dos estudantes com deficiência.

A narrativa institucional também é criticada por D2, que aponta: “*Não adianta a Universidade dizer que nós vamos ser inclusivos... Isso é uma bandeira pra gerar um numerozinho... a não ser jogar na mão de professor e dizer que você tem um aluno com TEA.*” Neste discurso, o docente afirma que a universidade utiliza a inclusão como uma forma de marketing institucional, preocupando-se mais em gerar indicadores do que em criar condições reais para que ela aconteça. Esse posicionamento também é reforçado na observação participante, revelando um comportamento marcado pelo ceticismo e pelo descrédito em relação às instâncias superiores. Essa postura é alimentada pela memória de experiências anteriores, nas quais precisou agir sozinho diante de situações semelhantes. Nesse cenário, o docente permanece isolado diante do desafio de incluir um aluno com TEA, sem suporte ou preparo adequado, e o estudante, por sua vez, não tem suas necessidades atendidas.

Essa crítica se articula com a percepção de D1, que sintetiza a ausência de estratégias ao afirmar: “*Desconheço estratégias da Universidade para se alcançar uma correta inclusão.*” A fala comprova que a instituição não possui, ou não tornam visíveis os mecanismos organizados para promover a inclusão, reforçando a ideia de que ela permanece restrita ao nível do discurso. Sem ações estruturadas que garantam suporte real a estudantes com necessidades específicas, o discurso inclusivo perde força e se distancia da prática cotidiana.

Na mesma direção, F1 destaca a resistência institucional ao afirmar que “*No ensino superior, a gente vê essa resistência de querer formar um profissional completo... porque o TEA não vai desaparecer.*” Em outra fala, F1 acrescenta: “*A inclusão só está no papel. Será que realmente quem está lá, está incluindo?*” e conclui: “*Todo mundo fala em inclusão, mas ninguém inclui.*” As falas demonstram que a inclusão é tratada como bandeira institucional,

mas permanece restrita ao plano formal, sem se concretizar em práticas pedagógicas e administrativas. Essa constatação dialoga diretamente com Melo et al. (2023), que discutem como, apesar da existência de políticas formais de inclusão, há ausência de suporte institucional e falhas na formação docente, comprometendo a permanência dos estudantes autistas.

De forma semelhante, Pisetta e Marques (2025) destacam que o discurso da inclusão não se traduz em práticas pedagógicas consistentes, sendo a inclusão ainda recente e marcada por grandes desafios, sobretudo pela falta de preparo da comunidade acadêmica. Martins et al. (2024) reforçam essa perspectiva ao evidenciar a fragmentação das políticas inclusivas e a distância entre discurso e prática, mostrando que a inclusão muitas vezes se limita ao plano formal, sem garantir condições reais de permanência.

Os relatos também evidenciam a ausência de capacitação docente e falhas na comunicação institucional, onde A4 insiste na necessidade de formação ao afirmar:

“Capacitação. Capacitação docente. Capacitação docente. Não só docente, mas de toda a comunidade acadêmica.” A fala do aluno reforça que a inclusão só será possível mediante um esforço coletivo e institucional de formação, que vá além do discurso e se traduza em práticas concretas envolvendo professores, gestores, técnicos e colegas.

Entretanto, na ausência desse esforço estruturado, a responsabilidade termina por recair sobre o próprio aluno. A4 relata: *“Eu mando pra eles o nome dos professores... Mas não é a universidade que vem atrás... Isso sou eu quem peço.”* A fala revela que a universidade não assume seu papel ativo na inclusão e, em vez de organizar estratégias e oferecer suporte, transfere ao estudante a tarefa de solicitar e intermediar processos que deveriam ser garantidos institucionalmente.

A6 confirma essa fragilidade ao destacar a dependência de redes informais: *“Foi graças a um funcionário que tinha conhecimento do NAU.”* Já D2 denuncia a superficialidade do apoio oferecido: *“O apoio é limitado a dizer que a gente vai ter um aluno com TEA... e se limita a isso.”* Em outra fala, acrescenta: *“Eu não sei exatamente o que eles fazem... Eu não vejo.”* Esses relatos evidenciam que a inclusão, na prática, não é sustentada por políticas estruturadas, mas por soluções improvisadas e pouco visíveis. Como consequência, tanto alunos quanto professores vivenciam insegurança e falta de suporte, ficando dependentes de iniciativas isoladas que não garantem a efetividade da inclusão.

D3 critica a falta de apoio aos professores ao afirmar: *“Para o aluno, com essas políticas de inclusão e acessibilidade, é excelente. Para nós professores, nada.”* Esse depoimento evidencia que, além de oferecer um atendimento frequentemente insuficiente às necessidades específicas dos estudantes, a universidade falha ainda mais quando se trata dos docentes, que não recebem suporte técnico-pedagógico adequado. Dessa forma, a inclusão torna-se incompleta e frágil, pois sem apoio e preparo dos professores não é possível transformar o discurso institucional em prática efetiva dentro da sala de aula. Em conjunto, essas falas revelam que a ausência de formação continuada e de canais de comunicação claros compromete a prática inclusiva, transferindo para alunos e familiares responsabilidades que deveriam ser assumidas pela instituição.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) determina que instituições de ensino devem assegurar não apenas o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, mas também a formação e o suporte adequados aos docentes, condição indispensável para que a inclusão seja efetiva. Essa realidade confirma o que Melo et al. (2023) apontam sobre a falta de suporte institucional e formação docente, além de reforçar o argumento de Pisetta e Marques (2025) acerca do despreparo da comunidade acadêmica frente às demandas da

inclusão. Os relatos dos participantes também apresentam sugestões concretas para superar as barreiras identificadas. D1 defende: *“Muito importante a participação da Universidade com palestras treinamentos constantes para gestores, docentes, discentes e técnicos.”* Em outra fala, complementa: *“Trabalhar inicialmente na aceitabilidade... e com uma boa comunicação entre discente com TEA, família e instituição... para isto devem se ter políticas públicas que tratem sobre o tema.”* D3 propõe: *“Mais investimento no núcleo... eu acho que isso é papel de um núcleo específico da universidade... não pode ser um papel de todos os cursos.”* F1 sugere ações diretivas da coordenação: *“É a coordenação reunir os professores e dizer olha nós temos quatro alunos com TEA na sala... Fazer uma aproximação com esses alunos e fazer eles se sentirem incluídos e avaliados não só naquela avaliação tradicional que pra eles muitas vezes não serve.”*

As falas evidenciam que os participantes entendem a inclusão como responsabilidade institucional, não restrita a docentes ou cursos. Destacam a necessidade de treinamentos contínuos, políticas públicas de suporte e ações coordenadas pela universidade como condições essenciais para sua efetividade. Nesse sentido, Melo et al. (2023) apontam que a permanência de estudantes autistas depende de ações sistemáticas, como formação continuada de docentes e gestores, enquanto Pisetta e Marques (2025) reforçam o despreparo da comunidade acadêmica frente às demandas da inclusão.

Assim, observa-se uma convergência entre as falas dos participantes e a literatura especializada: ambos apontam que a inclusão não pode se restringir ao discurso ou a iniciativas pontuais, mas deve ser sustentada por práticas estruturadas, coordenadas e permanentes, capazes de garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com TEA.

Em síntese, a articulação das falas confirma que a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior ainda se encontra fragilizada por barreiras estruturais e sistêmicas. As falas dos participantes reforçam a contradição entre discurso e prática, a ausência de formação docente e suporte institucional, além da necessidade de redirecionar a responsabilidade para a universidade. As propostas apresentadas apontam caminhos concretos para que a inclusão deixe de ser apenas simbólica e se torne efetiva, garantindo não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico do aluno autista.

Interpretação da Categoria 3: “A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior: Desafios, Barreiras e Possibilidades de Acolhimento Docente”

A categoria de análise “A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior: Desafios, Barreiras e Possibilidades de Acolhimento Docente” evidencia um conjunto de tensões que atravessam a trajetória acadêmica desses estudantes. A triangulação das falas de docentes, discentes e familiares revela padrões que se organizam em torno de barreiras estruturais e atitudinais, mas também de práticas de acolhimento que apontam para possibilidades de transformação institucional.

Um ponto recorrente é a falta de preparo dos professores para lidar com o TEA. Isso aparece claramente na fala de D2: *“Não tenho nenhuma formação em educação... eu pelo menos me esforço muito pra que eles tenham entendimento imediato”* e complementa *“Na área técnica, tecnológica, nós não temos formação... se o professor não tem a sensibilidade dele próprio, como é que isso vai acontecer?”*

Ao reconhecer que não está preparado, D2 não tenta esconder essa realidade, mas denuncia a solidão pedagógica em que se encontra. Neste momento o participante revelou

tensão interna associada a frustração, inclinando levemente o tronco para frente como se estivesse “armado”. Sua postura revela além de frustração raiva, por não ter apoio institucional. Nesse contexto, o esforço individual acaba sendo o único recurso disponível diante de um sistema que valoriza mais o conhecimento técnico do que a formação inclusiva.

Essa percepção não é isolada, D1 reforça: *“Não tive nenhum treinamento específico”*, enquanto D3 acrescenta: *“Eu tive capacitação zero e eu gostaria de ter alguns cursos, algumas reciclagens... mas não tem.”*. A percepção de F1 sintetiza o impacto dessa lacuna: *“Eles não conseguem ver o aluno com TEA como um aluno que realmente tem uma necessidade. A maioria acha que é frescura!”*. Esses relatos revelam que a inclusão depende da sensibilidade individual do docente, já que a formação institucional não contempla as especificidades do espectro autista. Nesse sentido, Melo, Constant e Ferreira (2023) reforçam que o acesso e a permanência de pessoas com autismo no ensino superior ainda são atravessados por barreiras estruturais e atitudinais, sendo a ausência de preparo docente um dos maiores entraves. Para os autores, a inclusão acaba se apoiando na disposição pessoal dos professores, o que evidencia a necessidade urgente de políticas institucionais de formação continuada e práticas de acolhimento.

As atitudes e comportamentos excludentes também se destacam como barreiras significativas. A6 denuncia: *“Professores... que têm muita pouca empatia... Se ele tiver que humilhar o aluno... ele humilha na frente de todo mundo”*. D2 reforça: *“Rotular esses estudantes como os burrinhos da sala... Rir do que eles dizem... alguns professores perdem paciência”*. A5 acrescenta: *“A maioria só quer receber seu salário todo mês e nem todos os professores querem saber quem são os alunos que são laudados”*.

Esses relatos evidenciam práticas capacitistas que não apenas dificultam a aprendizagem, mas também produzem sofrimento psíquico e inibição da participação estudantil. Nesse sentido, Freitas e Sanches (2022), em seu estudo sobre a inclusão de estudantes autistas no ensino superior, identificam que condutas docentes marcadas pela impaciência, ironia ou descrédito constituem barreiras atitudinais recorrentes. As autoras ressaltam que tais práticas não apenas inviabilizam processos de aprendizagem, mas também intensificam o sofrimento emocional e a exclusão simbólica. Esta é entendida como a negação de reconhecimento e pertencimento do estudante, mesmo quando ele permanece fisicamente presente na sala de aula e segundo Couldry (2017), a exclusão simbólica ocorre quando grupos são invisibilizados ou deslocados dos espaços de representação cultural e social, sendo privados de reconhecimento e pertencimento.

Outro eixo de barreiras refere-se às metodologias e avaliações inadequadas. A4 observa: *“Eles não estão preparados pra ir mais além. Então eles têm uma metodologia que é limitante”*. D1 complementa: *“Métodos de ensino... podem ser por alguns docentes muito permissivos em detrimento dos outros discentes”*. F1 destaca o potencial não aproveitado: *“Na parte de programação ele é muito bom! Mas os professores ainda não souberam aproveitar e saber como manejar para que ele tenha um desenvolvimento melhor”*. Em outro momento, acrescenta: *“Na sala ele não absorvia nada! Ele absorvia era em casa, porque lá o professor falava e ele não interagia”*. Esses registros demonstram que a inadequação metodológica compromete a aprendizagem e obriga os estudantes a buscarem alternativas fora da sala de aula, aspecto também evidenciado por Oliveira et al. (2025), ao apontarem que práticas pedagógicas pouco adaptadas às necessidades dos estudantes com TEA comprometem sua permanência e aproveitamento acadêmico, reforçando a urgência de metodologias mais flexíveis e centradas no estudante.

Apesar das barreiras, surgem das falas dos participantes as experiências de acolhimento e suporte efetivo. Esse suporte aparece quando professores, colegas ou a própria instituição demonstram empatia e oferecem ajuda prática, fazendo com que os estudantes se sintam valorizados e parte do ambiente acadêmico. A6 afirma: *“Eu sou bem acolhido. Eu percebo que os professores realmente se esforçam”*. F3 reforça: *“Ele tem professores lá que pegam na mão dele mesmo... são os anjos que Deus botou porque o que ele sofreu no ensino fundamental não está vindo no ensino superior”*. D2 relata: *“É essa paciência e esse tentar... eu acho que eu ajudo”*. D3 acrescenta: *“Eu busco incentivar a socialização... Mas sem ser invasivo, pra ele não se retrair ainda mais”*.

Esses relatos mostram que, quando há disposição e sensibilidade, práticas inclusivas podem ser construídas, ainda que de forma pontual. De acordo com Canal e Santos (2024), práticas inclusivas no ensino superior emergem justamente quando docentes demonstram sensibilidade e disposição para apoiar estudantes com TEA, sendo que atitudes como paciência, incentivo à socialização e suporte individualizado contribuem para experiências de acolhimento que favorecem a permanência acadêmica, mesmo em contextos em que barreiras institucionais persistem.

Os fatores que melhoram o suporte estão relacionados à experiência pessoal dos docentes. A6 observa: *“Parte significativa de professores no meu curso, que tem filhos com TEA. Então, eu percebo que tem cuidado maior com relação a isso”*. A5 complementa: *“Quando a pessoa se identifica, né? Eles tentam mudar um pouco como eles ensinam e eles focam principalmente na questão da dificuldade”*. Esses relatos revelam que a vivência direta com o TEA gera maior empatia e disposição para adaptar metodologias, mas também evidenciam a fragilidade da inclusão, já que depende de experiências individuais e não de uma política institucionalizada. Nesse sentido, Oliveira et al. (2025) evidenciam que docentes

que possuem vivência direta com o TEA, como no caso de familiares, tendem a demonstrar maior empatia e disposição para oferecer suporte; contudo, alertam que essa forma de inclusão é frágil, pois se apoia em experiências pessoais e não em políticas institucionais estruturadas, o que compromete a consolidação de práticas inclusivas no ensino superior.

De modo geral, os desafios pessoais e acadêmicos dos estudantes revelam trajetórias marcadas por insucessos e dificuldades de adaptação. A4 afirma: *“Eu já tentei fazer dois cursos superior... e nunca consegui terminá-los... tive muita dificuldade... e quase desisti do curso no terceiro período”*. Em outro momento, acrescenta: *“Eles não me dão esse amparo... Sempre fica a desejar. Eles podiam instigar muito mais... e eles não vão”*. A6 destaca a heterogeneidade do espectro: *“O que funciona pra um aluno autista, não funciona para o outro... Eu aconselharia a reitoria a ser mais incisiva em propor medidas e sanções para professores que praticassem essa exclusão”*. Esses relatos evidenciam que a permanência acadêmica é frágil e constantemente ameaçada pela ausência de apoio institucional específico para atender as necessidades educativas especiais. Nesse sentido, Oliveira et al. (2025) apontam que as trajetórias acadêmicas de estudantes com TEA são frequentemente marcadas por insucessos e dificuldades de adaptação, sobretudo quando não há suporte institucional adequado, destacando que a permanência desses estudantes no ensino superior é constantemente ameaçada pela ausência de políticas inclusivas efetivas e pela falta de medidas estruturadas que considerem a heterogeneidade do espectro e promovam condições reais de inclusão.

Em síntese, a análise integrada dos relatos confirma que a inclusão do estudante com TEA no ensino superior é marcada por contradições. Por um lado, há a predominância de barreiras como a falta de preparo docente, atitudes capacitistas e metodologias inadequadas, mas por outro lado há também experiências de acolhimento que demonstram possibilidades

de transformação. O significado central que emerge é de que a inclusão depende menos da existência de leis e diretrizes e mais da capacidade da instituição de transformar sua cultura pedagógica e que sem uma formação docente consistente, sem políticas institucionais de apoio e sem mudança de atitudes, a inclusão continuará sendo ocasional e desigual. Contudo, quando há empatia, experiência pessoal e disposição para adaptar práticas, abre-se a possibilidade de uma universidade verdadeiramente inclusiva, capaz de cumprir sua função social de formar cidadãos em sua diversidade.

Interpretação da Categoria 4: "Desafios e Estratégias na Experiência Acadêmica"

O ingresso no ensino superior, para estudantes autistas, não se configura apenas como uma etapa burocrática, mas como um processo pedagógico permeado por desafios relacionados ao currículo e às formas de avaliação. A análise dos relatos evidencia que a incompatibilidade de ritmo não deve ser interpretada como falta de capacidade, mas como ausência de adaptações adequadas, aspecto que também é ressaltado por Sales e Viana (2019), ao destacarem que a permanência desses estudantes depende de adaptações curriculares e metodológicas, sendo fundamental que a avaliação considere estilos de aprendizagem diferenciados.

O sentimento de sobrecarga e o estresse em avaliações reforçam a ideia de que a normatização institucional nem sempre garante a legitimação do acesso pedagógico, levando o aluno a gastar mais energia na compreensão do formato da atividade do que no conteúdo em si. Para Pires e Ross (2024), esse cenário evidencia a necessidade de repensar o currículo e a formação docente, de modo a contemplar ritmos diferenciados e reduzir a incompatibilidade entre o tempo institucional e o tempo de processamento dos estudantes autistas.

Os discursos evidenciam a necessidade de adaptações para que o estudante consiga acompanhar o ritmo das aulas. A fala de A4 mostra claramente o sentimento de sobrecarga ao afirmar: *“Em algumas situações eu preciso de certas adaptações pra mim poder acompanhar a aula. Por exemplo, até mesmo a questão de me sentir sobrecarregado e das minhas provas, né?”* Esse relato evidencia que a inclusão não se resume ao acesso físico ou ao ingresso formal, mas exige adaptações pedagógicas contínuas capazes de evitar a sobrecarga e garantir tanto a permanência quanto o sucesso acadêmico do aluno autista.

Na mesma direção, A6 reforça a desproporção entre o tempo de processamento e a cadência institucional ao afirmar: *“Eu não conseguia dar conta das atividades e das provas com a mesma velocidade que os meus colegas conseguiam. Eu tinha que fazer um esforço sobre humano pra dar conta.”* A5 complementa ao relatar o impacto do estresse cognitivo: *“A mente fica um turbilhão e depois fica tudo branco e você não consegue mais fazer nada.”* Os discursos confirmam que o baixo rendimento e a sobrecarga dos estudantes não resultam de falta de capacidade ou déficit de aprendizagem, mas da inadequação das práticas acadêmicas e das barreiras estruturais e sensoriais. Nesse sentido, Oliveira e Leite (2022) ressaltam que a inclusão de estudantes autistas no ensino superior exige práticas pedagógicas que respeitem o tempo de processamento e reduzam a sobrecarga cognitiva, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico. Sem adaptações, a inclusão permanece apenas no discurso, sem assegurar a permanência e nem o sucesso acadêmico.

A crítica à avaliação padrão aparece de forma contundente na fala de A5: *“A prova é o nosso meio de avaliação, né? Certo. Só que ela não reflete aquilo que realmente o aluno entendeu e é capaz.”* Esse relato mostra que a prova escrita padronizada não consegue captar

a real competência do aluno autista, funcionando mais como instrumento de exclusão do que de verificação de aprendizagem.

Nesse contexto, a crítica a esse tipo de avaliação torna-se central, pois as provas tradicionais, em vez de mensurarem a aprendizagem, acabam por reforçar mecanismos de exclusão ao ignorarem a singularidade do processamento cognitivo do aluno autista. Canal, Rocha e Santos (2024) corroboram essa perspectiva ao mostrarem que provas padronizadas geram sobrecarga e exclusão, reforçando a necessidade de repensar a avaliação para legitimar o acesso pedagógico. A rigidez avaliativa, portanto, revela uma concepção capacitista que desconsidera diferentes formas de expressão do conhecimento.

Apesar das dificuldades, os dados mostram protagonismo e resiliência dos estudantes, que recorrem a estratégias próprias de aprendizagem. Contudo, a busca por professores particulares expõe a falha do suporte institucional e transfere para a família a responsabilidade de garantir a mediação pedagógica, gerando sobrecarga. A fala de A5 destaca a importância de recursos visuais e objetivos definidos: *“Na minha opinião o que eu acho que melhora é quando tem videoaulas como YouTube com exemplos e tem objetivos definidos ensinando por fora, porque muitas vezes a gente não entende o que o professor está falando.”* Esse dado demonstra a necessidade de acessibilidade metodológica que combinem explicações objetivas, recursos visuais e metas bem definidas, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais acessível e reduzir barreiras comunicacionais.

Na mesma linha, F1 revela a sobrecarga familiar diante da ausência de suporte institucional ao relatar: *“Teve um período que ele estava com dificuldade em umas matérias básica, aí fomos procurar um professor de matemática.”* Esse depoimento confirma que, diante da falha da universidade, a família acaba assumindo o papel de mediadora, arcando

com custos e responsabilidades que deveriam ser institucionais. Sobre esse aspecto Santos (2024) ressalta que a transferência dessa responsabilidade compromete a efetividade da inclusão, pois o protagonismo dos estudantes e familiares emerge mais como estratégia de sobrevivência acadêmica do que como resultado de políticas institucionais consistentes.

Ao mesmo tempo, é na prática pedagógica que pode surgir uma mudança importante quando os professores flexibilizam métodos e avaliações, o potencial dos alunos aparece e a inclusão se torna possível. Luckesi (2001) argumenta que a avaliação deve ser instrumento de inclusão, e não de exclusão, reforçando que flexibilizar é condição para legitimar o acesso pedagógico. Exemplos como o sucesso em provas orais mostram que o preconceito acadêmico muitas vezes decorre do desconhecimento das potencialidades do TEA, e que a inclusão se efetiva na prática da adaptação e no reconhecimento da alteridade. Canal et al. (2024) evidenciam que docentes muitas vezes desconhecem essas potencialidades, e que a mudança de percepção ocorre justamente quando práticas avaliativas diferenciadas revelam o potencial do aluno.

O relato de A4 é emblemático: *“Eu solicitei o professor pra mim fazer uma prova oral e ele ficou apavorado. E aí eu faço a prova oral e tiro uma nota boa, tiro nove, quase dez na prova oral e a partir daquele momento aquele professor que não me respeitava ele passa a me ver com outros olhos.”*. Na observação participante, o estudante fala com satisfação sobre a frustração do professor diante do seu sucesso na avaliação. A mudança de postura do professor, provocada pelo bom resultado, confirma que a inclusão acontece quando há adaptação e reconhecimento da diferença.

Em síntese, a experiência acadêmica do aluno autista é marcada por uma oposição entre um sistema rígido que invalida o conhecimento por meio de provas padronizada e um

estudante que desenvolve estratégias, mas que depende da mudança de percepção docente para exercer plenamente seu direito à educação.

A análise sugere que a universidade ainda opera sob uma lógica de integração, em que o aluno deve se adaptar ao sistema, e não de inclusão plena, em que o sistema se transforma para acolher a diversidade. A necessidade de suporte externo evidencia que a acessibilidade pedagógica permanece como um dos maiores desafios do ensino superior.

Interpretação da Categoria 5: “Inclusão e Exclusão Social no Contexto Acadêmico: A Dialética entre Estigma e Suporte de Pares”

A inclusão do estudante autista no ensino superior não ocorre em um vácuo, mas em um cenário de tensões relacionais. A triangulação dos dados demonstra que, enquanto o diagnóstico é um marcador de diferença, a forma como o entorno reage a essa diferença determina se a experiência acadêmica será de exclusão ou de êxito.

A fala de A6 mostra o estigma vivido no ambiente acadêmico, quando colegas o chamam de irresponsável por não conseguir realizar tarefas que, para eles, parecem fáceis: *“Alguns colegas meus, me chamam de irresponsável, como se eu fosse irresponsável por não dar conta de algo que pra ele é simples... Eu tenho uma dificuldade e a maioria não tem e que não entende.”*

Esse relato revela a injustiça e o desgaste emocional que o estudante enfrenta. Ao mencionar o rótulo de “irresponsável”, sua voz ganha força e indignação, mostrando como esse julgamento afeta diretamente sua identidade. Fica claro que não se trata apenas de uma dificuldade de comunicação, mas de uma barreira de atitude que ignora as especificidades do TEA. O cansaço de A6 aparece tanto nas palavras quanto na energia que ele dedica para

defender sua integridade diante de colegas que não reconhecem os obstáculos invisíveis de sua rotina universitária.

Essa percepção encontra eco nas discussões de Myles (2014), que discute o currículo oculto e como a falha nas funções executivas faz com que o aluno autista pareça desatento ou preguiçoso quando, na verdade, está enfrentando uma sobrecarga cognitiva. Isso expõe quanto a incompreensão clínica se traduz em julgamento moral, e o desconhecimento sobre as funções executivas do autista transforma uma dificuldade biológica em uma falha de caráter. Nesse contexto, as funções executivas são as habilidades que nos permitem planejar tarefas, manter o foco e controlar impulsos. No caso de estudantes com TEA, dificuldades nessas áreas podem prejudicar seriamente sua rotina acadêmica.

Esse estigma é corroborado pelo relato de F3: *“Nem todo dia o M*** está muito atento as aulas, está acordado porque ele toma medicação e às vezes ele dorme e aí os colegas criticam alguns colegas não sabem que ele tem esse problema aí eles criticam ele, mas ele sempre consegue se sobressair e os professores dão muito são muito bons com ele em relação a isso.”* O relato do familiar sobre a sonolência causada pela medicação é alvo de críticas dos colegas, revelando o estigma e a falta de compreensão sobre sua condição. Essa situação mostra que a inclusão não depende apenas de adaptações pedagógicas, mas também da mudança de percepção social no ambiente acadêmico. Enquanto o preconceito reforça barreiras invisíveis que comprometem a permanência e o bem-estar, o acolhimento docente se destaca como prática essencial para legitimar a inclusão.

Nesse sentido, Castro et al. (2023) destacam que, embora os psicofármacos possam reduzir sintomas como irritabilidade e hiperatividade, seus efeitos colaterais como sonolência e lentidão podem comprometer diretamente o desempenho escolar e a motivação dos

estudantes, o que reforça a necessidade de compreensão e apoio institucional diante dessas dificuldades.

Tal cenário valida a perspectiva de Laplane (2011), que argumenta que o ambiente acadêmico foca no desempenho produtivo, ignorando as condições biológicas e farmacológicas do aluno. Fica evidente que, sem o letramento sobre o autismo, os pares interpretam o comportamento do aluno através de lentes meritocráticas e excludentes.

Essa pressão social força o estudante ao mascaramento. O desabafo de A6 é pungente

A6: *"As pessoas elas se incomodam muito com o diferente... Eu preciso mascarar quem eu sou... A primeira vez que eu me senti feliz [...] foi quando eu comecei a ser apenas mais um."*

Ele sugere que a felicidade, para o autista, muitas vezes está atrelada à invisibilidade, pois ser diferente atrai o incômodo alheio. A observação participante reforça esse ponto ao explicar o uso de oratória e da postura corporal como disfarce e sua voz se embarga ao falar da felicidade de ser apenas mais um, revelando a dor de ter que esconder a própria identidade para evitar exclusão.

Dessa forma, invisibilidade significa estar presente na universidade sem ser reconhecido em suas necessidades, sendo visto apenas como mais um, o que força o aluno a esconder sua identidade para evitar críticas e preconceitos. Esse movimento de retração é agravado pela necessidade de mascaramento estudada por Hull et al. (2017), que demonstram como a busca pela invisibilidade é uma estratégia de sobrevivência emocional diante de um entorno que se incomoda com a diferença.

A relutância de A5 em revelar o diagnóstico: *"Mas assim, eu sou do time que não gosta de falar muita coisa. eu sei que é meu direito, mas eu acho meio ruim"* reforça essa percepção de que a divulgação da identidade autista ainda é vista como um risco social ou um

constrangimento, e não como uma chave para o acesso a direitos. A insegurança do aluno exemplifica o que Davidson (2015) denomina como o dilema da divulgação, onde o receio do estigma sobrepõe-se à busca pelos direitos legais.

Por outro lado, é fundamental reconhecer que o sucesso acadêmico está diretamente relacionado à presença de redes de apoio, capazes de neutralizar os efeitos do estigma. O relato de A4 revela que sua satisfação em frequentar a universidade está sustentada na combinação entre sentir-se amado e respeitado, e ter seu valor reconhecido em âmbito acadêmico: *"E aqui eu fiz amizade. Além de ter conseguido entrar nos projetos de pesquisa. É duas coisas que me alegram de vim pra cá. É saber que eu tenho um lugar onde eu tenho pessoas que gostam de mim, que me respeitam como eu sou e saber que academicamente também sou reconhecido."* O discurso do aluno representa a vivência de pertencimento e reconhecimento social e institucional da inclusão acadêmica, além de sintetizar o ideal de uma universidade inclusiva, que promova tanto vínculos afetivos quanto oportunidades acadêmicas, neutralizando o estigma e fortalecendo a permanência.

Esse relato corrobora a tese de Tinto (2012), que aponta que a persistência do estudante depende da integração equilibrada entre os domínios social e acadêmico. Isso demonstra que, quando o aluno encontra um nicho de aceitação, sua autopercepção muda; ele deixa de ser o aluno com deficiência para se tornar o pesquisador.

A figura do aluno-auxiliar, mencionada por A5, aponta para a importância da institucionalização do suporte: *"Também descobri sobre uma bolsa que no caso um aluno que está no meu mesmo semestre, aí ele vai se tornar o seu auxiliar e vai receber pra te ajudar. Não só no meio acadêmico, mas ele também tenta te ensinar a ética e sobre comportamento."* Esse relato evidencia que a inclusão efetiva não se restringe a adaptações

metodológicas, mas depende de estruturas institucionais de apoio que promovam tanto o aprendizado acadêmico quanto a formação cidadã. A bolsa de auxílio estudantil aparece, assim, como mecanismo capaz de neutralizar barreiras e ampliar as condições de permanência, demonstrando o papel ativo da universidade na construção de ambientes inclusivos.

Esse suporte reflete o conceito de mediação de Vygotsky (1997), no qual a interação com um par mais experiente impulsiona o desenvolvimento de competências sociais, e alinha-se à proposta de Mendes et al. (2014) sobre o ensino colaborativo, onde a rede de apoio institucionalizada atua como o motor principal da inclusão efetiva no Ensino Superior.

Nesse sentido, além das iniciativas institucionais que formalizam o apoio e promovem a mediação pedagógica, é igualmente relevante considerar as redes informais de solidariedade que emergem no cotidiano acadêmico. A convivência entre pares e a postura acolhedora dos docentes complementam o suporte institucional, revelando que a inclusão se efetiva na articulação entre políticas estruturadas e práticas relacionais de respeito e ajuda mútua.

As falas dos docentes D2 e D3 reforçam a presença de solidariedade e respeito no ambiente acadêmico. D2 observa: *“Os alunos autistas, eles já têm bons amigos que ajudam. Eu lembro do último da minha sala que tinha um colega que estava sempre com ele e ajudava muito ele. Tem esse preconceito em sala de aula, né?! Que é que é contrário, mas eu acho que tem muita amizade, muita ajuda também.”* Já D3 complementa: *“Aqui, eu acho que eles são bem tratados, tanto pelos professores quanto pelos colegas de turma. Eu percebo que não existe um bullying dentro da sala de aula, onde eu vejo, está entendendo? Eu não percebo isso.”* Esses relatos evidenciam que a rede de apoio informal entre colegas e a postura acolhedora dos docentes funcionam como elementos fundamentais para neutralizar

práticas de exclusão, ainda que a percepção da inclusão varie conforme o olhar e o contexto vivenciado.

Topping (2005) destaca a eficácia do suporte entre pares, evidenciando que a rede de apoio informal pode se tornar um dos principais agentes da inclusão. Nesse sentido, a observação de D3, ao afirmar que “não percebe bullying”, sugere que, em determinados contextos, a maturidade dos colegas contribui para a formação de um ecossistema de proteção, essencial à preservação da saúde mental do estudante autista.

A convergência dos dados revela que o ingresso do autista é marcado por uma ambivalência constante. O mesmo ambiente que isola através de panelinhas e julgamentos como visto na fala de A6: *"Formam-se grupos, panelinhas e depois é muito difícil ser incluído"* é o ambiente que oferece bolsas de apoio e amizades genuínas (como visto nas falas de A5 e D2) A5: *"Eu diria que é boa e que até hoje eu não tive nenhum problema com ninguém, com estudante no caso"*.

A diferença entre o sucesso e o fracasso do estudante parece residir na atitude dos pares. Quando os colegas compreendem que as dificuldades de atenção ou socialização são parte de uma condição clínica e não uma escolha ética, o estigma dá lugar à colaboração. Dessa forma, a inclusão social no ensino superior depende da transição de uma visão baseada no julgamento do comportamento para uma visão baseada no respeito à neurodiversidade, conceito discutido por Singer (2017) que propõe o reconhecimento das diferenças neurológicas como uma forma de diversidade humana, e não como patologia ou falha moral.

Interpretação da Categoria 6: O Papel Multifacetado da Família na Trajetória Educacional Superior do Estudante com TEA

A entrada do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior revela-se como um fenômeno sistêmico e não meramente individual. A família, ao cruzar os portões da universidade, transcende seu papel histórico de agente de socialização primária para assumir funções de suporte logístico, emocional e pedagógico. Muitas vezes, essa atuação ocorre para preencher lacunas estruturais que deveriam ser ocupadas pela própria instituição, configurando uma dinâmica de prótese cognitiva e organizacional. Essa realidade reflete o distanciamento entre a normatização legal e a legitimação prática da inclusão, que acaba sendo terceirizada para o núcleo familiar devido à carência de suportes institucionais efetivos (Cabral & Melo, 2017).

A fala de A5 mostra a importância da família em sua trajetória: *“A minha mãe sim, a minha mãe e meu pai me ajudam muito, principalmente minha mãe nessa parte de aprendizado, deu ter TEA. Ela me ajuda.”* Nesse sentido, o apoio familiar torna-se essencial para que o aluno permaneça na universidade, compensando a falta de mediadores e recursos pedagógicos (Favoretto, 2020). Essa dependência aparece não apenas nas palavras, mas também no modo como A5 fala, com tom mais calmo e detalhado ao descrever a rotina com a família, revelando uma segurança afetiva e prática que o ambiente acadêmico, sozinho, não consegue oferecer.

Essa centralidade da família, entretanto, não se restringe ao suporte emocional e pedagógico imediato, mas implica também uma profunda reconfiguração da rotina doméstica, marcada por sacrifícios extensivos de tempo e energia. Os relatos demonstram que a autonomia do estudante é, frequentemente, uma autonomia mediada, como se observa nos

depoimentos de F1: *“Eu chegava com ele lá e eu passava a manhã toda esperando ele sair doze horas. Eu passei muito tempo fazendo isso, quase o período todo.”* e no de A4: *“E ela me acompanhou. Hoje não, porque ela não sabe nada de química. Mas até o ensino médio ela ficava madrugadas comigo me ensinando, me auxiliando.”* Assim, a permanência universitária dos estudantes autistas revela-se fortemente dependente da mediação familiar, em que a autonomia se configura como assistida, sustentada pelo esforço da família e evidenciando tanto a força dos vínculos quanto as lacunas institucionais de apoio.

Nesse cenário a família atua como um centro de gestão de crises em tempo real, resolvendo questões burocráticas e emocionais via tecnologias de comunicação, F1: *“Tu tem que se disponibilizar a participar né? Tu pode não querer participar, vai da pessoa, né? Mas a gente sempre está presente em tudo e resolvendo aqui pelo celular”*, todavia, surge uma tensão inerente à complexidade do ensino superior: à medida que os conteúdos se tornam mais técnicos, como exemplificado na menção à disciplina de Química por A4, a família perde a capacidade de auxílio pedagógico direto.

Essa barreira técnica gera insegurança no estudante, que historicamente dependeu desse suporte, e evidencia o risco da infantilização quando não há um equilíbrio entre o apoio necessário e o fomento à independência. Nesse sentido, conforme apontam Silva et al. (2024), a permanência acadêmica de estudantes autistas frequentemente depende dessa rede de apoio familiar, que assume funções pedagógicas e logísticas diante da ausência de recursos institucionais, mas que também enfrenta o desafio de equilibrar suporte e autonomia.

Um ponto sensível e frequentemente negligenciado é o impacto desse suporte contínuo na saúde mental dos cuidadores. A análise das barreiras emocionais revela uma zona de conflito e desgaste. De um lado o estudante busca a construção de sua identidade adulta e

pode perceber a intervenção parental como invasiva e de outro, a família, movida pelo temor do fracasso do filho, exerce um controle que beira o constrangimento.

Esse movimento é ilustrado por D2 ao relatar: *“Não tive contato com outras, mas sei de uma outra mãe, que vinha e frequentava e o contato pelo que eu sei, pelo que eu ouço dos meus colegas é muito negativo. Porque ela trazia presentes pros professores e isso gerava muito constrangimento.”* Embora o apoio familiar seja fundamental, quando se manifesta de forma considerada inadequada pode gerar constrangimento e ser percebido como uma interferência indevida no espaço acadêmico.

A ausência de um protocolo de colaboração gera o que se pode chamar de custo invisível da inclusão. O dado mais alarmante surge na voz de F1: *“Eu ficava de apoio do outro lado. Mas ela me chamou e disse que eu não ia aguentar, que é muito desgaste, é muito trabalho e realmente houve um desgaste e eu fui adoecendo.”* Isso indica que a permanência do aluno com TEA, da forma como está estruturada atualmente, é mantida às custas do esgotamento do cuidador.

A vergonha relatada por D1 *“Difícilmente a família comunica... por vergonha... acredito que o papel da família é muito importante para junto da Universidade traçar as melhores estratégias”*, somada à não-aceitação, também destacada por D1 *“A primeira dificuldade é a aceitabilidade do discente e da família do Transtorno, o que dificulta a comunicação... para organizar as melhores estratégias”*, ou ainda ao diagnóstico tardio, funcionam como barreiras que atrasam a construção de suportes adequados. Esses fatores acabam sobrecarregando a tríade família-aluno-instituição e geram um paradoxo: a família, que deveria ser parte essencial do processo de inclusão, acaba sendo excluída dentro da própria tentativa de incluir o filho.

A esse respeito, Fernandes (2024), destaca que a participação ativa da família é essencial para que o diagnóstico não se torne um obstáculo. Quando tardio, dificulta a organização de estratégias pedagógicas e aumenta a sobrecarga emocional e institucional. Corroborando, Lourenço *et al.* (2021) argumentam que o diagnóstico tardio de TEA atrasa a implementação de suportes adequados, sobrecarregando a tríade família-aluno-escola e dificultando a efetiva inclusão.

Contrastando com o desgaste, o diagnóstico surge nos relatos como um marco de potência emocional e ressignificação. Para F3, a confirmação clínica é sinônimo de liberdade e de saber lidar, permitindo a transição da culpa para a estratégia, abrindo caminho para autodefesa e busca por direitos, transformando pais em agentes ativos na busca de acessibilidade. F3 *“Porque se eu soubesse desde o início que era TEA, eu tinha me comportado e eu sabia. E aí chorou eu, chorou a médica e chorou ele e foi assim um dia muito assim pra ele foi a liberdade. Então uma coisa foi antes né? Outra coisa é o diagnóstico pra ele foi tudo de bom pra gente, porque a partir daí a gente se libertou porque a gente hoje a gente sabe lidar, pelo menos quando ele está muito ansioso.”* Essa fala evidencia que o diagnóstico se constituiu como um marco de libertação e reorganização da vida emocional e prática da família e do estudante com TEA, transformando o sofrimento em possibilidade de enfrentamento e inclusão. O momento do reconhecimento formal da condição não apenas trouxe alívio e compreensão, mas também redefiniu a forma como a família passou a lidar com as situações de ansiedade, inaugurando uma nova etapa marcada pela aceitação e pela construção de estratégias mais conscientes de apoio.

A experiência de inclusão, entretanto, revela-se heterogênea. Enquanto F3 relata ter encontrado parceria no curso de Enfermagem F3 *“No curso de enfermagem eu não vi dificuldade, pelo contrário, eu vi foi parceria porque ser mãe de TEA é muito difícil. Muito*

difícil mesmo”, outros depoimentos apontam para barreiras sólidas. Isso sugere que a acolhida depende mais da sensibilidade individual de docentes e cursos específicos do que de políticas institucionais uniformes. A expressão maternidade atípica resume a urgência de uma rede de apoio que valide a exaustão da mãe e a transforme em colaboração técnica. Quando a universidade, através de seus Núcleos de Acessibilidade, oferece suporte real, a carga materna é aliviada, permitindo que a família deixe de ser um suporte invasivo para se tornar uma parceira estratégica.

Em suma, a família é o principal amortecedor do impacto da transição para o ensino superior, garantindo a permanência do aluno onde a instituição falha. Contudo, essa fortaleza é acompanhada por uma vulnerabilidade extrema devido à falta de orientação técnica e ao esgotamento físico e mental. Nesse sentido, Raquel e Lebre (2024) ressaltam que, embora a família desempenhe papel central na sustentação do percurso acadêmico do estudante autista, ela frequentemente enfrenta sobrecarga emocional e física, agravada pela ausência de apoio institucional e de políticas claras de orientação.

Para que a inclusão seja efetiva, a universidade não pode limitar suas políticas apenas ao estudante. Faz-se necessário criar canais de acolhimento e de escuta para as famílias, atenuando o custo invisível e transformando a autonomia vigiada em um processo de emancipação gradual e sustentável. A síntese dos dados reforça que a maior barreira não reside no TEA em si, mas na carência de uma comunicação institucional que reconheça e integre a família como parte fundamental do ecossistema acadêmico.

Conclusões

O ingresso no Ensino Superior representa uma etapa decisiva para jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois abre possibilidades de desenvolvimento

acadêmico e profissional. Contudo, essa transição ainda se mostra permeada por desafios relacionados à adaptação ao ambiente universitário, às exigências acadêmicas e às interações sociais. Apesar dos avanços normativos e das políticas inclusivas, persistem barreiras significativas que comprometem a efetiva inserção desses estudantes, como a ausência de formação docente, a insuficiência de infraestrutura e as dificuldades de interação social.

A presença crescente de estudantes com TEA nas universidades evidencia que a inclusão não pode se restringir ao acesso físico às salas de aula, mas deve contemplar práticas pedagógicas diferenciadas e suporte estruturado que reconheçam as especificidades do transtorno. Nesse sentido, a problemática central desta investigação se inscreve na tensão entre o discurso inclusivo e a prática efetiva da inclusão, revelando que a meta da inclusão plena ainda encontra obstáculos que fragilizam a experiência acadêmica desses estudantes.

Diante desse panorama, o estudo buscou compreender as percepções dos diferentes partícipes do processo educativo sobre o ingresso de alunos com TEA no ensino superior. Foi possível compreender que os partícipes percebem a existência de avanços e entraves no processo de ingresso e permanência dos alunos com TEA no ensino superior e que existem desafios institucionais e pedagógicos, através dos quais se percebem a ineficiência e ineficácia de políticas e práticas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

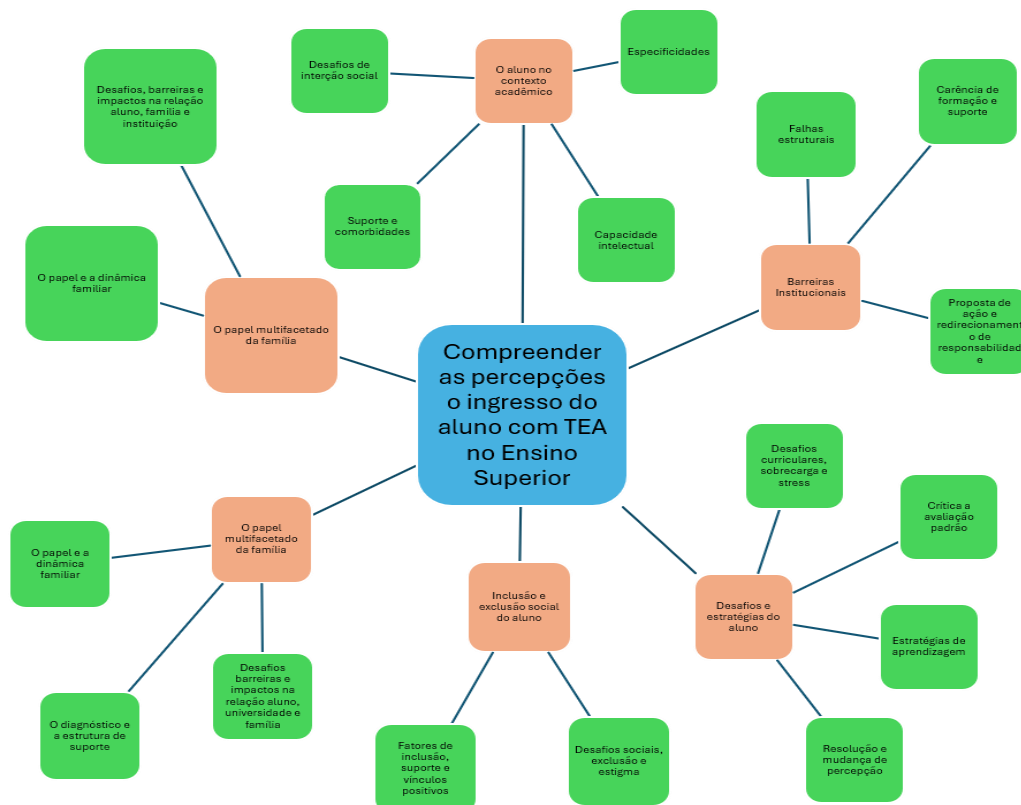
A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige o compromisso ético e político das instituições de ensino superior em ressignificar suas práticas, reconhecendo a diversidade como valor e condição para o fortalecimento da democracia e da justiça social.

Nesse sentido, a rede semântica construída a partir dos dados empíricos sintetiza e organiza os elementos centrais do fenômeno investigado, revelando os grandes núcleos que

se interconectam para compreender as percepções sobre o ingresso do aluno com TEA no ensino superior.

Figura 13

Rede Semântica



Dessa forma, a compreensão perpassa pelas próprias características do transtorno, os desafios e as necessidades desses estudantes. Ao tratarem das questões de acesso tanto os docentes, os familiares quanto o próprio aluno, referem-se em primeiro lugar, as características mais negativas do espectro, mostrando a forte estigmatização e o pouco conhecimento sobre o transtorno. Por outro lado, a entrada de estudantes com TEA no ensino superior envolve desafios que vão além das questões acadêmicas, alcançando aspectos sociais, emocionais, cognitivos e clínicos. Entende-se que as maiores barreiras são as relacionadas à interação social, muitas vezes associada à ansiedade e à fobia social, o que

dificulta a adaptação e a permanência. Destaca-se ainda a insegurança dos docentes diante das especificidades dos estudantes e da falta de preparo institucional, reforçando a necessidade de formação e suporte adequados.

Apesar das dificuldades, os estudantes apresentam talentos intelectuais e engajamento em áreas de interesse, confirmando seu potencial acadêmico quando encontram condições favoráveis. A família aparece como mediadora essencial, oferecendo apoio emocional e ajudando na interpretação de situações sociais, mas também aponta a sobrecarga acadêmica como fator de ansiedade. Dessa forma, o sucesso acadêmico depende da valorização das habilidades, da adaptação pedagógica, do suporte clínico e institucional e da parceria entre universidade e família.

Foi possível captar que na percepção dos docentes, familiares e alunos, barreiras estruturais e sistêmicas na instituição de ensino superior caracterizando uma contradição entre o discurso inclusivo das instituições e a prática cotidiana. Embora as universidades apresentem um discurso voltado à inclusão, isso não se traduz em ações efetivas e que a ausência de políticas estruturadas, falta de formação docente e fragilidade dos mecanismos de apoio resultam em práticas improvisadas e pouco articuladas, deixando estudantes e professores desamparados e inseguros.

Desta forma, a responsabilidade pela inclusão recai muitas vezes sobre os próprios alunos e suas famílias, que precisam buscar soluções informais. Essa realidade reforça a percepção de que a inclusão permanece restrita ao plano formal, funcionando como bandeira institucional sem impacto concreto na vida acadêmica dos estudantes. Para que seja efetiva, é necessário investir em formação continuada, fortalecer núcleos de acessibilidade, criar canais claros de comunicação e implementar políticas públicas que garantam suporte sistemático.

Quanto ao acolhimento do docente ao estudante, percebeu-se que é marcada por tensões entre barreiras persistentes e práticas pontuais de acolhimento. A falta de preparo docente aparece como um dos maiores entraves, já que a formação institucional não contempla as especificidades do espectro autista. Essa lacuna gera insegurança e frustração, além de atitudes capacitistas que produzem exclusão simbólica e sofrimento psíquico. Metodologias e avaliações inadequadas também comprometem a aprendizagem, obrigando os estudantes a buscarem alternativas fora da universidade.

Apesar disso, surgem experiências de acolhimento que revelam possibilidades de transformação. Professores que demonstram empatia, paciência e incentivo à socialização criam ambientes mais inclusivos, ainda que de forma isolada. Observa-se que vivências pessoais com o TEA favorecem maior sensibilidade, mas também evidenciam a fragilidade da inclusão, que depende de iniciativas individuais e não de políticas estruturadas.

Sobre a experiência acadêmica, o ingresso e a permanência de estudantes autistas no ensino superior não dependem apenas do acesso formal, mas de adaptações contínuas no currículo e nas formas de avaliação. Os relatos mostram que o estresse em avaliações e a incompatibilidade de ritmo não decorrem de falta de capacidade, mas da ausência de práticas pedagógicas adequadas que respeitem o tempo de processamento e reduzam a sobrecarga cognitiva.

As provas padronizadas surgem como um dos principais mecanismos de exclusão, pois não refletem as reais competências dos estudantes e reforçam uma lógica capacitista. Essa rigidez avaliativa transfere para as famílias responsabilidades que deveriam ser institucionais. Por outro lado, experiências de flexibilização como provas orais e metodologias adaptadas, revelam o potencial transformador da prática pedagógica,

permitindo que os estudantes expressem suas capacidades e provocando mudanças na percepção docente.

A inclusão de estudantes autistas no ensino superior é marcada por uma ambivalência constante entre práticas de exclusão e experiências de acolhimento. O estigma aparece em julgamentos morais e críticas que comprometem a identidade e o bem-estar dos alunos, levando-os ao mascaramento e à invisibilidade como estratégias de sobrevivência emocional. Isso mostra que a permanência acadêmica não depende apenas de adaptações pedagógicas, mas também da mudança de percepção social no ambiente universitário.

Ao mesmo tempo, emergem experiências positivas que revelam o papel fundamental das redes de apoio. Bolsas de auxílio estudantil, práticas colaborativas e a solidariedade entre colegas e docentes funcionam como ecossistemas de proteção, capazes de neutralizar práticas excludentes e promover pertencimento.

Quanto ao papel da família, é essencial para a permanência acadêmica dos estudantes autistas que não é resultado apenas de sua trajetória individual, mas de um fenômeno sistêmico em que a família assume funções logísticas, emocionais e pedagógicas para suprir lacunas institucionais. Diante da ausência de protocolos claros e de suporte efetivo, a família atua como mediadora constante, garantindo a permanência, mas ao custo de sobrecarga física e emocional dos cuidadores.

Essa centralidade familiar revela tanto a força dos vínculos quanto a vulnerabilidade gerada pela falta de apoio institucional. A dependência do estudante em relação ao suporte doméstico expõe riscos de infantilização e desgaste dos cuidadores, configurando um custo invisível da inclusão. O diagnóstico aparece como marco ambivalente, pois quando tardio, intensifica barreiras e quando precoce, fortalece estratégias de enfrentamento e reorganização

da vida acadêmica e familiar. Então foi possível perceber que a família é o principal amortecedor da transição para o ensino superior e que sua atuação precisa ser reconhecida e apoiada pela universidade. Para que a inclusão seja efetiva e sustentável, é necessário criar canais de escuta e acolhimento às famílias, transformando a autonomia assistida em emancipação gradual e consolidando a família como parte fundamental do ecossistema acadêmico.

Dessa forma, o ingresso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior revela-se como um fenômeno complexo, marcado por tensões entre discurso institucional e prática cotidiana. A investigação buscou compreender as percepções de alunos, docentes e familiares sobre esse processo, evidenciando que a inclusão não se limita ao acesso formal, mas exige condições reais de permanência e reconhecimento da diversidade.

A ênfase na Teoria Fundamentada permitiu a construção de conceitos manifestados nas categorias teóricas que emergiram do material empírico. Além disso, foi possível explicar o processo social de acesso e permanência do aluno com TEA nos cursos de ensino superior que é marcado por fragilidades significativas na forma de incluir esse aluno. Cabe ressaltar que estas fragilidades refletem a própria sociedade e suas desigualdades que se perpetuam uma vez que os “diferentes” continuarão sendo excluídos da vida acadêmica e consequentemente do mercado de trabalho.

Desta maneira, em função da ênfase na Teoria Fundamentada, emergiu a seguinte teorização:

A inclusão de estudantes com TEA no ensino superior é um processo complexo e multifacetado que depende da interação entre barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas, bem como do suporte familiar e institucional. A efetivação da inclusão requer uma

transformação na cultura acadêmica, que valorize a diversidade e promova a acessibilidade, garantindo que os estudantes com TEA tenham oportunidades iguais de permanência e sucesso acadêmico.

Por fim, reafirma-se que a maior barreira não reside no TEA em si, mas na ausência de práticas institucionais que reconheçam e valorizem a neurodiversidade. A universidade que se abre à diferença e transforma sua cultura pedagógica cumpre sua função social de formar cidadãos em sua diversidade, garantindo que o ingresso se converta em permanência e sucesso acadêmico.

A principal contribuição deste estudo é evidenciar que a inclusão de estudantes autistas exige não apenas leis e diretrizes, mas sobretudo a transformação da cultura pedagógica, com formação docente continuada, flexibilização curricular e avaliativa, fortalecimento dos núcleos de acessibilidade e criação de canais de acolhimento às famílias.

No entanto, reconhece-se como limitação o recorte contextual da investigação, restrito a uma instituição específica, o que abre espaço para estudos comparativos em diferentes universidades e regiões. Ainda assim, os achados oferecem subsídios relevantes para o debate acadêmico e político sobre a inclusão no ensino superior.

Recomenda-se, assim, que as universidades revejam seus documentos norteadores e que incluam práticas efetivas de inclusão. Isso deve ser feito através da formação constante dos professores, de provas e atividades mais flexíveis que atendam a todos e de uma rede de apoio psicológico e social que respeite o jeito próprio de o aluno autista sentir e interagir com o mundo.

Referências

- Acevedo, S. M., & Nusbaum, E. A. (2020). Autism, neurodiversity, and inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1260>
- Aguilar, C. P. C., & Rauli, P. F. (2020). Desafios da inclusão: A invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 33, 1–26. <https://doi.org/10.5902/1984686X44082>
- Almeida, P. R. B. (2020). *Inclusão no ensino superior: percepções de uma estudante com transtorno do espectro do autismo em universidade pública paraibana* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19446>
- Alves, E. L. (2022). *O trabalho colaborativo entre professores numa perspectiva de inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41013>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5a ed.). Artmed.
- Araujo, A. P. de O. F., & Monteiro, M. C. L. de M. (2025). Revisão sistemática da literatura: Adaptação acadêmica em universitários com transtorno do espectro autista. *Revista*

Brasileira de Educação Especial, 31, Artigo e0062. <https://doi.org/10.1590/1980-1590/1980-54702025v31e0062>

Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.

Augusto, C. A., Souza, J. P., Dellagnelo, E. H. L., & Cario, S. A. F. (2013). Pesquisa qualitativa: Rigor metodológico no tratamento da teoria de custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 51(4), 745–764.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bardin, L. (2021). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barrientos, E. (2023). Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos teóricos, orientaciones de procedimientos metodológicos y de procesamiento de datos. Facultad de Ciencias Humanas e Ciencias Exactas (FACHCE), Universidad Tecnológica Intercontinental.

Batista, E. C., de Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23–38.

Bauer, M. W. (2008). Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 189–217). Vozes.

Bicudo, M. A. V. (2000). *Fenomenologia: confrontos e avanços*. Cortez.

- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10 (2), 141–163.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário Oxford de filosofia*. Zahar.
- Bordenave, J. E. D. (1987). *O que é participação?* (5a ed.). Editora Brasiliense.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bordenave, J. D. (1987). *O que é participação?* (5ª ed.). Brasiliense.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei nº 9.394: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2012, 29 de agosto). *Lei nº 12.711: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Brasil. (2012, 27 de dezembro). *Lei nº 12.764: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Brasil. (2015, 6 de julho). *Lei nº 13.146: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Brasil. (2016, 28 de dezembro). *Lei nº 13.409: Altera a Lei nº 12.711, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino.*

Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm

Cabral, L. S. A., & Melo, F. R. L. V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, (esp. 3), 55–70.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.52923>

Cage, E., & Howes, J. (2020). Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. *Autism*, 24(7), 1664–1675.

<https://doi.org/10.1177/1362361319878322>

Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2538-8>

Campos, C. J. G., & Saidel, M. G. B. (2022). Amostragem em Investigações Qualitativas: conceitos e aplicações ao campo da saúde. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(25), 404–424.

Canal, S. (2021). *A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior* [Dissertação de mestrado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- Canal, S., Rocha, J. dos S., & dos Santos, A. M. (2024). Educação inclusiva no ensino superior: anseios docentes e ações de suporte para estudantes com TEA. *Revista Diálogo Educacional*, 24(81). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.AO02>
- Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32(3), 355–364.
- Capellini, V. L. M. F., & Santos, S. E. S. O. (2014). O aluno com deficiência na educação superior. *Revista Educação Especial*, 27(48), 175–188.
<https://doi.org/10.5902/1984686X12458>
- Cardoso, M. de O., & Pinto, F. C. (2025). Interfaces da escuta familiar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: Estratégias colaborativas para a inovação pedagógica. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 7(7), 671–694.
- Carmo, J. R. do. (2018). *O conceito de categorização: um estudo com base na literatura da área da Ciência da Informação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.
- Carvalho, R. E. (2012). *Educação inclusiva: Com os pingos nos “is”*. Mediação.
- Castro, G. P. de, Silva, A. P., Oliveira, M., & outros. (2023). Perspectivas farmacológicas no tratamento do autismo infantil: revisão integrativa. *Brazilian Journal of Health and Integrated Sciences*, 2(3), 45–60.

- Clouder, L., et al. (2024). Neurodivergent student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*.
- Couldry, N. (2010). *Why voice matters: Culture and politics after neoliberalism*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora.
- Damasceno, C. S. G., & Paiva, T. M. G. (2023). Acessibilidade e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior. *Revista Contemporânea*, 3(11), 22442–22462. <https://doi.org/10.55905/revconv3n11-149>
- Davidoff, L. L. (1983). *Introdução à psicologia*. McGraw-Hill do Brasil.
- Davidson, M. G. J. (2015). Autism and the university experience: Narratives of self-advocacy. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 1–20.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.

- Durkheim, É. (2007). *A divisão do trabalho social*. Martins Fontes. (Obra original publicada em 1893).
- Espriella, R., & Restrepo, C. G. (2020). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios: Teoría Fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 49(2), 127–133.
- Favoretto, M. E. G. (2020). *Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: Um estudo sobre a transição e a permanência* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13508>
- Fernandes, A. C. N. (2024). *A importância da família no diagnóstico e intervenção da criança com deficiência no ambiente escolar* [Monografia de especialização, Universidade Federal Rural do Semi-Árido].
- Fernández, A. H. (2019). *Metodología de la Investigación Científica para Educación Superior*. Asuncion, PY, Paraguai: Universidad Columbia del Paraguay.
- Filho, B. L. (1998). Arquivos Brasileiros de Cardiologia, vol. 71, nº6. *Sequência Básica na Elaboração de Protocolos de Pesquisa*, pp. 735-740.
- Fleck, D. G. (2017). A educação inclusiva na educação superior: desafios para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(4), 1836-1851.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7a ed.). Sage Publications.

- Fontanella, B. J. B., Rios, I. C., & Turato, E. R. (2011). Amostragem por saturação em pesquisa qualitativa: relato de experiências. *Revista Enfermagem UERJ*, 19(3), 500–505.
- Freitas, M. C., & Sanches, P. F. M. (2022). Inclusão de estudantes autistas no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura. Universidade Estadual de Londrina.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7a ed.). Atlas.
- Gillespie-Lynch, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K., Daou, N., & Smith, D. S. (2015). Changing college students' conceptions of autism: An online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2553–2566.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4. ed.). LTC.
- Grandin, T. (2014). *O cérebro autista: Pensando através do espectro*. Record.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications.
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults on the autism

spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519–2534.

<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo Demográfico 2022: Primeiros resultados de população e domicílios*.

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Indicadores IBGE: Produto Interno Bruto do 2º Trimestre de 2023*. IBGE.

https://ftp.ibge.gov.br/Contas_Nacionais/Contas_Nacionais_Trimestrais/Fasciculo_Indicadores_IBGE/2023/pib-vol-val_202302caderno.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo da Educação Básica 2023: Notas estatísticas*.

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/notas_estatisticas/2023/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Inep.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.

Laplane, A. L. F. (2011). Condições para a inclusão escolar de alunos com deficiência. In M. C. M. Kassir (Org.), *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios atuais* (pp. 1-20). Papirus.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica* (5a ed.). Atlas.

Laugeson, E. A. (2013). *The science of making friends: Helping socially challenged teens and young adults*. Jossey-Bass.

Leon, V. C. de. (2019). *Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: Um estudo sobre as condições de permanência* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar.

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11832>

Lima, R. C. (2020). Autismo e memória: neurociência e cognitivismo à luz da filosofia de Henri Bergson. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 23(4), 745–768. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n3p79-88>

Lima, J. G. de, & Castro, C. C. (2021). Fatores Críticos de Sucesso na Evasão de Alunos do Ensino Superior a Distância. *EaD em Foco*, 11(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1445>

Lomba, M. L. de R., & Schuchter, L. H. (2023). Profissão docente e formação de professores/as para a Educação Básica: reflexões e referenciais teóricos. *Educação em Revista*, 39.

Lourenço, É. S., Grassi Beck, M. L., & Lourenço, R. (2025). A importância da família diante do diagnóstico do transtorno de espectro autista (TEA) e o papel da escola na mediação do processo de estruturação e inclusão do aluno. *Revista Cultura & Extensão UNEMAT*, 1(1), 56–69. <https://doi.org/10.30681/rceu.v1i1.13686>

- Lumertz, J. S., & Menegotto, L. M. (2019). O ingresso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: desafios e perspectivas. *Revista Educação Especial*, 32, e1-e19.
- Luckesi, C. C. (2001). Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial.
- Marotti, J., Galhardo, A. P. M., Furuyama, R. I., Pigozzo, M. N., Campos, T. N., & Laganá, D. C. (2008). Amostragem em Pesquisa Clínica: tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade da Cidade de São Paulo*, 20(2), 186–194.
- Martins, K. D., Bissoto, M. L. A. C., Pereira Júnior, M. A., Resende, P. P., & Melo, T. (2024). Do ensino fundamental ao superior: revisão narrativa sobre as marcas da fragmentação na inclusão de estudantes autistas e as perspectivas futuras. *Humanidades & Inovação*, 11(8), 196–207.
- Matson, J. L., & Nebel-Schwalm, M. S. (2007). Comorbid psychopathology with autism spectrum disorder in children: An overview. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 341–352. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.12.004>
- Melo, S. C. de, Constant, E., & Ferreira, A. T. (2023). Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. *Revista Teias*, 24(73), 112–128. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.74128>
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar*. Edufscar.

- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The “double empathy problem”. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Minayo, M. C. de S. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (1a ed.). Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (12a ed.). Hucitec.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). Hucitec.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2000). Students with Asperger Syndrome: A guide for educators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 129–139.
- Myles, B. S. (2014). *Asperger syndrome and sensory issues: Practical solutions for making sense of the world*. Autism Asperger Publishing Company.
- Muhr, T., & Friese, S. (2004). *User's manual for ATLAS.ti 5.0* (2a ed.). Scientific Software Development.
- Neri, M. (2018). *A escalada da desigualdade: Qual foi o impacto da crise?* FGV Social.
- Oliveira, A. C. S., & Leite, D. S. (2022). *Inclusão de estudantes com TEA na educação superior: uma revisão integrativa*. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4470>

- Oliveira, A. F. T. de M., & Abreu, T. F. de. (2019). 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*, 6(2), 69-86.
- Oliveira, B., Mendes, T. G. R., & Satiko, S. K. (2010). Percepção: uma caixa preta para o marketing? *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 3(3), 424-43.
- Oliveira, C. T., Moreira, L. C., & Paula, C. S. (2019). Desafios de pais de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, Artigo e187556. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019187556>
- Oliveira, L. V., Santos, J. G., & Abrantes, T. A. (2025). Estudantes com TEA no ensino superior. *Revista FT*, 29(142). <https://revistaft.com.br/estudantes-com-tea-no-ensino-superior/>
- Organização Pan-Americana da Saúde. (2014). *Plano estratégico da Organização Pan-Americana da Saúde 2014-2019*. OPAS. <https://www.paho.org/pt/documentos/plano-estrategico-da-organizacao-pan-americana-da-saude-2014-2019>
- Palmeira, L. L. de L., & Lima, W. M. (2024). *A ética como afirmação dos direitos humanos nas pesquisas científicas: (Re)ensinando saberes*. Pedro e João Editora.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pinho, A. P. M., Dourado, L. C., Aurélio, R. M., & Bastos, A. V. B. (2015). A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que

influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. *Revista de Psicologia*, 6(1), 33–47.

<https://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1691>

Pires, A. G., & Ross, S. (2024). Currículo e formação docente para a inclusão de estudantes autistas: Concepções, políticas educacionais e desafios. *Ciências Humanas*, 29(141), 1–20.

Pisetta, M. A. A. de M., & Marques, T. M. (2025). Inclusão de estudantes universitários autistas. *Educação e Pesquisa*, 51, Artigo e282852. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282852po>

Portella, A. S. de O., Rangel, A. B., Silva, D. F. F. da, Santos, C. B. da S., Pinto, C. L. A., Barth, L. da S., Ribeiro, S. da S., & Lima, E. B. T. (2024). Abordagens inovadoras de ensino para estudantes com autismo: Adaptação e aplicação no ambiente educacional. *Revista Foco*, 17(1), 1-17. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-161>

Rezende, A. E. P. D. (2023). *Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior: Análise do suporte no curso de Sistemas de Informação do Campus Serra do IFES* [Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal do Espírito Santo]. Repositório Institucional do IFES. <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/3228>

Rose, D., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2006). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.

- Sales, J. F., & Viana, T. V. (2019). *Autistas na educação superior: Trilhas para construção de uma avaliação da aprendizagem inclusiva*. In **Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Campina Grande: Editora Realize.
- Sampaio, R. R., Silva, G. N. S., Nogueira, L. T., & Carvalho, A. M. A. (2020). Formação de professores para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1199-1215.
- Santos, A. M. (2024). Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior: desafios da inclusão. *Revista Científica Excellence*, 25(1), Artigo 02.
<https://doi.org/10.29327/2323543.25.1-2>
- Santos, D. B. R. (2015). *Políticas de permanência na educação superior brasileira: Recortes de uma trajetória*. EDUFBA.
- Santos, C. E. M. dos, & Pedro, K. M. (2024). Universitários com transtorno do espectro autista: Uma revisão sistemática. *Educação em Foco*, 29(1), e29043.
<https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.44626>
- Sarokoff, R. A., Brooks, R., & Johnston, S. S. (2019). Preparing students with autism spectrum disorder for college: A review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(4), 341–357
- Saviato, M., Jr., Guimarães Júnior, J. C., & Nunes, O., Jr. (2025). Arquitetura da aprendizagem universal e educação inclusiva: Caminhos à equidade acadêmica para estudantes autistas. *Ciências Humanas*, 29(143).
<https://doi.org/10.69849/revistaft/dt10202502282025>

- Schmidt, M. L. S. (2006). Pesquisa participante: Alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, 17(2), 11–41.
- Schwartzman, S. (2015). *A educação superior no Brasil*. In: Diversidade e qualidade no ensino superior.
- Silva, A. M. da C. (2022). *O processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com transtorno do espectro do autismo (TEA)* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. Repositório Institucional da PUC Goiás.
- Silva, E. F. G. da. (2018). Pesquisa qualitativa em psicologia clínica: uma possibilidade metodológica em diálogo com a fenomenologia hermenêutica. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 6(11), 145–159. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2018.v.6.n.11.176>
- Silva, G. S. (2024). *Processos de Inclusão de Alunos Autistas no Ensino Superior: A Construção de um Grupo de Discussão* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Sergipe.
- Silva, G. S., Givigi, R. C. N., & Camargo, E. D. F. (2024). Vivências de alunos autistas no ensino superior: Acesso, permanência e inclusão. *Revista Educação Especial*, 37(1), Artigo e88635. <https://doi.org/10.5902/1984686X88635>
- Singer, J. (2017). *NeuroDiversity: The birth of an idea*. Judy Singer.
- Soek, J., Capp, M., & Lindstrom, J. M. (2018). Universal Design for Learning in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 99–116.
- Sousa, J. B. (2017). *Histórico da Universidade Federal do Piauí*. Universidade Federal do Piauí.

- Souza, F. M., Sebastiany, E. G., & Sanfelice, G. R. (2022). Revisão sistemática sobre a inclusão no ensino superior de alunos com deficiência. *Educação e Fronteiras*, 12(34), 1–20.
- Souza, N. T. B. S. S. (2023). *Percepções de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista quanto aos Processos de Inclusão: Acesso e Permanência na UFRN* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Sternschein, V. (2015). *O microgrupo: uma possibilidade para o convívio social* [Trabalho de conclusão de curso]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.
- Taquette, S. R., & Borges, L. (2020). *Pesquisa qualitativa para todos*. Vozes.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional commitment*. University of Chicago Press.
- Topping, K. J. (2005). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345.
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-9680-2>
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). *Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs*. *Journal of*

Autism and Developmental Disorders, 45(6), 1673–1688.

<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>

Vasconcelos, A. R. M. (2023). *As perspectivas dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista (TEA), na rede municipal de ensino de Teresina, Piauí, no ano de 2023*. Repositório Institucional UTIC.

Veiga, M. L. S., & Fleck, D. G. (2021). Acesso e permanência de estudantes com deficiência nas universidades federais do Brasil: Uma análise sobre as políticas de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(4), 819–836.

Vygotsky, L. S. (1997). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6. ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930).

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2007). Establishing a causal relationship between interventions to promote self-determination and enhanced student self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 27(2), 131–139.

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

Apêndice

Apêndice A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador
da cédula de identidade de número _____, aceito participar da
pesquisa intitulada “ PERCEPÇÕES DOS PARTICÍPES DO PROCESSO EDUCATIVO

SOBRE O INGRESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR, NA CIDADE DE TERESINA, PIAUÍ, NO ANO DE 2025”, cujo o objetivo norteador é compreender as percepções dos partícipes do processo educativo sobre ingresso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior, desenvolvida pela acadêmica/ pesquisadora Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos (contato +55 86 9 8134 1400), sob orientação da Doutora Christiane Klline de Lacerda e Silva (contato +595 976 658103). Tenho conhecimento sobre a pesquisa e de seus procedimentos metodológicos. Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicadas em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Teresina (PI)____/____/____

Assinatura