

## **Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista**

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-4357-6558

Cinthia Brenda Siqueira Santiago<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-0097-2446

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-1603-2088

### **Resumo**

Neste artigo, buscamos analisar a inclusão de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) em um curso de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG). A pesquisa qualitativa foi realizada com um estudante com TEA, um professor e dois monitores, além da pedagoga e psicopedagoga do Núcleo de Acessibilidade. Utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e o questionário. Para análise dos dados, seguimos os pressupostos da técnica de análise de conteúdo de Bardin. A análise evidenciou os esforços da instituição para incluir o aluno com TEA, o que pôde ser constatado através do monitor, que acompanha o estudante autista, do professor, que se coloca como tutor, e do envolvimento dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade. No tocante à aprendizagem, verificamos que o aluno com TEA apresenta dificuldades em relação às habilidades organizacionais e atencionais, tendo conseqüentemente problemas para cumprir prazos ou mesmo para realizar atividades não condizentes com seu foco de interesse. Quanto às relações sociais construídas pelo estudante ao longo do curso, percebemos que, embora ele tenha uma boa convivência com os colegas e seja aceito pelo grupo, não consegue estabelecer relacionamentos mais intensos, tendo poucas interações sociais nos espaços acadêmicos. Por fim, nosso estudo aponta a necessidade de formar professores, monitores e a comunidade acadêmica no sentido de compreender e identificar as necessidades e especificidades dos estudantes com TEA, contribuindo para o sucesso deles em âmbito acadêmico.

### **Palavras-chave**

Inclusão – Transtorno do espectro autista (TEA) – Universidade.

<sup>1</sup> - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

Contatos: anafavia1973@ufg.br; cinthia-santiago-@hotmail.com; professorricardoteixeira@ufg.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Inclusive university education: prospects for a student with autism spectrum disorder*

### **Abstract**

*In this article, we seek to analyze the inclusion of a student with autism spectrum disorder (ASD) in a graduate course at the Federal University of Goiás (UFG). The qualitative research was carried out with a student with ASD, a teacher, and two monitors, in addition to the pedagogue and pedagogical teacher from the Accessibility Center. The semi-structured interview and the questionnaire were used as instruments for data collection. For data analysis, we follow the assumptions of Bardin's content analysis technique. The analysis evidenced the efforts of the institution to include the student with ASD, which could be verified through the monitor, which accompanies the autistic student, the teacher, who is placed as a tutor, and the involvement of the professionals of the Accessibility Center. Regarding learning, we found that students with ASD present difficulties with organizational and attentional skills, consequently having problems meeting deadlines or even performing activities not consistent with their focus of interest. As for the social relations built by the student throughout the course, we realized that, although he has a good relationship with colleagues and is accepted by the group, he cannot establish more intense relationships, having few social interactions in academic spaces. Finally, our study points out the need to train teachers, monitors, and the academic community, to understand and identify the needs and specificities of students with ASD, contributing to their success in the academic sphere.*

### **Keywords**

*Inclusion – Autism spectrum disorder (ASD) – University.*

---

### **Introdução**

No contexto hodierno, a inclusão educacional diz respeito à igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos os indivíduos em todo e qualquer nível de ensino. Por certo, essa educação inclusiva compreende e abrange o ensino superior, no sentido de reduzir as desigualdades historicamente acumuladas e garantir a igualdade de oportunidades aos grupos discriminados e marginalizados, como os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –, foco de nosso estudo.

Em relação às ações políticas, cabe ressaltar que, a partir dos anos 2000, alguns programas governamentais buscaram legitimar e garantir o acesso dos estudantes PAEE ao nível de ensino superior. Entre essas ações, destaca-se como marco importante a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define ações para a promoção de ambientes inclusivos nas instituições de ensino superior do país.

No ensino superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações “envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos [...]” (BRASIL, 2008, p. 17).

Outro marco importante para promover a inclusão dos alunos PAEE foi o Programa Incluir, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2005, cujo principal objetivo foi potencializar ações para a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior públicas e, posteriormente, privadas. Em um contexto histórico mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, em seu Capítulo IV, destinado à educação, preceitua a garantia de uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino, conforme estabelece no art. 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas [...]. (BRASIL, 2015).

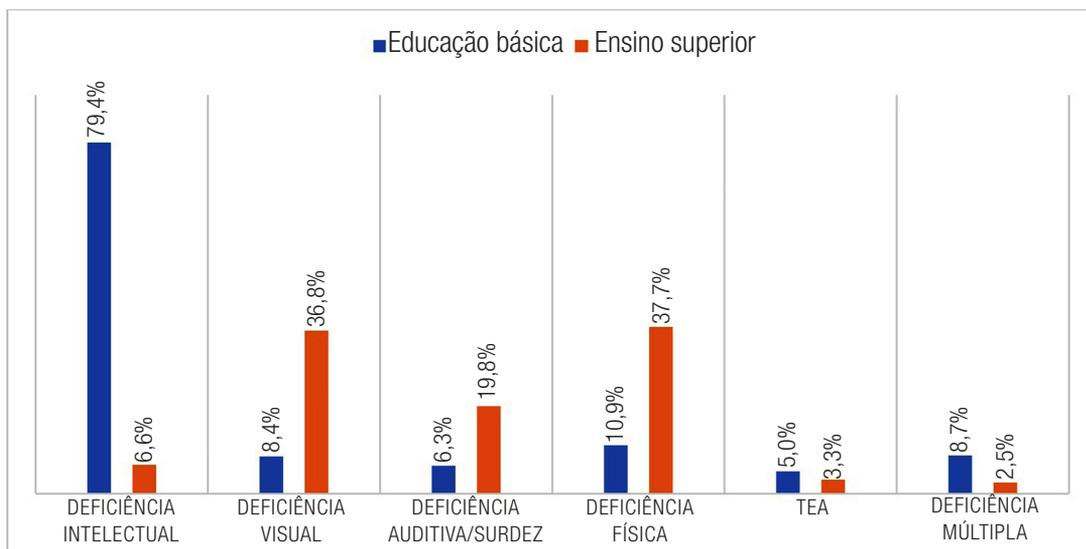
Uma consequência da implementação dessas políticas foi o considerável aumento do número de estudantes PAEE no ensino superior. No Brasil, dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), nas modalidades de ensino presencial e a distância, registram 43.633 matrículas de estudantes PAEE (0,52 por cento do total de matrículas)<sup>2</sup>, sendo 41.543 de alunos com deficiência (95,5 por cento das matrículas do PAEE), 182 de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (0,4 por cento das matrículas do PAEE) e 1.486 de estudantes com altas habilidades/superdotação (3,4 por cento das matrículas do PAEE).

Com relação aos tipos de deficiência dos estudantes matriculados no ensino superior, a deficiência física, com 37,7 por cento, tem a maior representatividade, seguida da deficiência visual, com 36,8 por cento das matrículas de alunos com deficiência. A representatividade dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA), público de interesse desta pesquisa, é de 3,5 por cento. Ressalta-se que o cenário de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior é totalmente distinto do perfil dos estudantes da educação básica, conforme se observa no Gráfico 1.

---

**2** - Uma informação complementar: na educação básica, o percentual de matrículas do PAEE é de 2,43 por cento em relação ao total de matrículas.

**Gráfico 1 – Matrículas de alunos por tipo de deficiência e nível educacional**



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Censo da Educação Básica (INEP, 2018a) e no Censo da Educação Superior (INEP, 2018b).

O número crescente de estudantes com TEA no ensino superior exige da universidade mudanças significativas visando promover uma educação que, de fato, seja inclusiva. Indubitavelmente, não é possível incluir esses sujeitos sem levar em consideração que eles possuem perfis social, motor, sensorial e cognitivo distintos.

Assim, ao lançar um olhar para a universidade e a inclusão dos estudantes com TEA, algumas poucas pesquisas realizadas no contexto nacional evidenciam um quadro de inclusão por vezes excludente, marcado especialmente pelo despreparo das instituições de ensino superior, dos docentes, dos próprios colegas da sala de aula e dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade para lidar com as demandas provenientes do autismo em âmbito acadêmico.

Diante do exposto, destaca-se a pesquisa realizada por Olivati e Leite (2019), cujo objetivo foi descrever a experiência acadêmica de seis estudantes com TEA regularmente matriculados em uma universidade pública no estado de São Paulo. Nesse estudo, os resultados apontaram que as dificuldades na interação social representam um fator complicador para a permanência na universidade.

Outra questão relatada pelos estudantes com TEA refere-se às dificuldades de aprendizagem associadas às habilidades organizacionais e atencionais. Ademais, os estudantes pesquisados consideraram que os suportes oferecidos pelas instituições são deficitários, tanto na identificação das necessidades educacionais especiais quanto na proposição de estratégias facilitadoras que contribuam para seu sucesso em âmbito acadêmico.

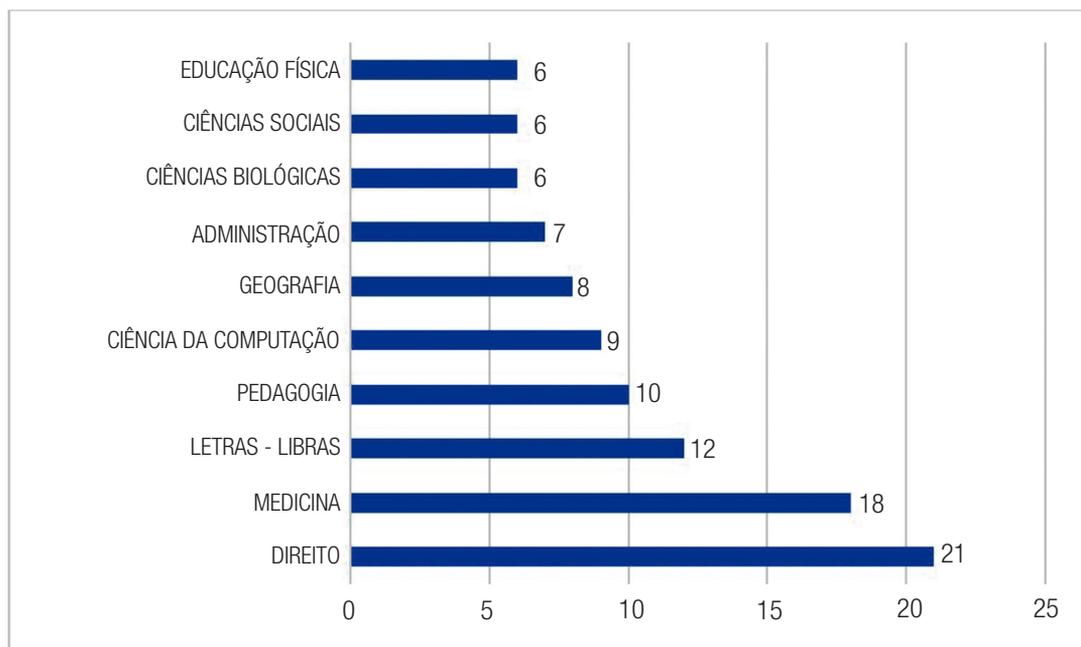
A pesquisa de Oliveira e Abreu (2019), cujo objetivo foi analisar a percepção de um aluno com TEA sobre seu processo de inclusão numa universidade pública do estado de Goiás, constatou a dificuldade desse estudante de se engajar nas atividades coletivas, especialmente na realização dos trabalhos em grupo, o que lhe causava angústia, estresse

e muitos problemas no ambiente universitário. A urgência na formação de professores e demais profissionais envolvidos na inclusão, como os que compõem o quadro do Núcleo de Acessibilidade, é apontada pelo estudo como questão prioritária para que a inclusão seja uma realidade na instituição pesquisada.

Sem dúvida, os depoimentos dos estudantes com TEA apresentados nas pesquisas citadas anteriormente, aliados ao crescente número desses estudantes ingressando na universidade, mostram a relevância e a urgência de atentarmos para a inclusão desses sujeitos no contexto acadêmico. Por certo, se as características ou especificidades dos estudantes autistas forem ignoradas por professores e demais atores das instituições de ensino superior, isso resultará em muito sofrimento e desgaste para eles, podendo ter como consequência a não aprendizagem e, por conseguinte, a desistência ou evasão do curso.

Assim, à luz dessas considerações preliminares, voltamos a nossa atenção para a inclusão dos estudantes com TEA na Universidade Federal de Goiás (UFG). Em termos numéricos, cabe sublinhar que, no que diz respeito às matrículas de estudantes PAEE na UFG, nos *campi* das cidades de Goiânia, Catalão, Goiás e Jataí, no período de 2018 e 2019, foram matriculados 225 alunos. Os dez cursos com maior representatividade de matrículas de alunos PAEE estão expressos no Gráfico 2:

**Gráfico 2** – Os dez cursos com maior quantidade de matrículas de estudantes PAEE



Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Núcleo de Acessibilidade e do Centro de Gestão Acadêmica (CGA) da UFG (2018 e 2019).

Quanto aos estudantes com TEA, foi computado um total de treze matrículas no período, sendo onze na unidade de Goiânia e duas na de Jataí. Com relação à distribuição desses alunos nos cursos de graduação, onze encontram-se matriculados em cursos de grau de bacharel e

dois em licenciatura (ambos no curso de história). Na licenciatura, apenas medicina apresentou duas matrículas, os demais cursos de graduação apresentaram, cada um, uma única matrícula, sendo eles: agronomia, biotecnologia, ciências da computação, design de moda, direção de arte, engenharia mecânica, física médica, história e sistema de informação.

Diante dessa realidade, neste estudo buscamos analisar a inclusão de um aluno com TEA em um curso de graduação da UFG. Nosso propósito é conhecer o processo de inclusão nessa universidade, dando voz à própria pessoa com autismo, aos monitores da turma que o acompanham, a um docente do curso selecionado e aos profissionais do Núcleo de Acessibilidade da instituição.

Com efeito, reconhecemos a relevância deste estudo, tendo em vista que a inclusão dos estudantes com TEA ainda é pouco documentada na literatura, indicando uma carência de reflexões que possam servir de subsídios para a construção de políticas públicas e, sobretudo, para pensar em ações institucionais que contemplem todos os estudantes em âmbito acadêmico.

## Metodologia

Este estudo tem natureza exploratória, de abordagem qualitativa. A escolha do curso se deu pela disponibilidade da coordenação, do aluno e da turma para a pesquisa. Optamos por não nomear os sujeitos envolvidos no estudo de forma a resguardá-los. Para tanto, por haver um único aluno com TEA matriculado, foi necessário não nomear seu curso de graduação.

Inicialmente, a investigação se daria com estudantes com TEA de variados cursos da UFG. No entanto, o estudo mudou de direção ao avaliarmos a oportunidade de nos aprofundarmos no acompanhamento pedagógico no âmbito de um curso específico, tendo como suporte os dois monitores da turma, um docente do curso, além do apoio dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade da UFG, que acompanham o processo de formação do estudante.

Após o contato inicial com todos os sujeitos envolvidos no estudo, apresentamos os objetivos e procedimentos da pesquisa e esclarecemos suas dúvidas. Todos os participantes concordaram com os termos expostos e deram o consentimento para participação voluntária.

O Quadro 1 apresenta o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

### Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Formação
Aluno com TEA (M)	Graduando da UFG
Professor (N)	Professor adjunto da UFG, com pós-doutorado na Universidade de Salamanca, Espanha
Monitor I	Graduando em bacharelado, na UFG
Monitor II	Graduando em bacharelado, na UFG
Pedagoga do Núcleo de Acessibilidade	Graduada em pedagogia e mestra em ensino na educação básica
Psicopedagoga do Núcleo de Acessibilidade	Graduada em fonoaudiologia, pedagogia, letras/Libras e mestra em ensino na educação básica

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Como principais instrumentos de coleta de dados, utilizamos um roteiro para entrevista semiestruturada com o aluno com TEA e questionários contendo questões abertas. Para o aluno com TEA, o roteiro contemplou questões que compreendiam os seguintes tópicos: ingresso na graduação; relação com colegas e professores do curso; adaptações curriculares; demandas relacionadas ao quadro de autismo; e sugestões para que a UFG se torne mais inclusiva para estudantes com TEA. Para o professor e os monitores, o questionário apresentou os seguintes tópicos: percepção sobre a inclusão do aluno com TEA; possíveis dificuldades encontradas por ele no processo educacional; adaptações/demandadas realizadas para atender às especificidades relacionadas ao TEA; e sugestões de melhoria no curso. Para as profissionais do Núcleo de Acessibilidade, o questionário abordou questões sobre: o acesso/ingresso do estudante à UFG; e ações para permanência do aluno na instituição.

As entrevistas realizadas com o aluno com TEA foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Para a análise categorial das entrevistas e dos questionários, utilizamos principalmente a análise temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 131). No processo de desmembramento do texto (entrevistas), foram desencadeadas unidades de registro – que consistem em unidades de significação do texto e de registro – para o reagrupamento das categorias temáticas por semelhança, que podem ser de dimensões e natureza variáveis, contemplando frases, palavras ou expressões. As expressões, segundo Bardin (2011), carregam em si os pontos-chave de significação para o sujeito a respeito da experiência estudada. As unidades de registro revelam ao pesquisador o significado e o sentido do ponto estudado.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, inicialmente foi solicitada à Pró-Reitoria de Graduação a autorização para a realização da coleta de dados na universidade. Com a autorização do referido órgão, a pesquisa foi encaminhada para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás e aprovada com base no parecer nº CAAE 88055218.6.0000.5083.

## **Alguns achados do estudo**

Após inúmeras leituras dos relatos obtidos nas entrevistas transcritas e nas respostas dos questionários, surgiram as categorias explicitadas a seguir.

### **A atuação do Núcleo de Acessibilidade e o apoio ao estudante com TEA**

O Núcleo de Acessibilidade da UFG é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Graduação. Foi criado no ano de 2008 e se propõe a viabilizar, por meio de ações, a educação superior inclusiva aos estudantes PAEE. Para tanto, conta com os seguintes serviços: apoio pedagógico, intérpretes de Libras e laboratório de acessibilidade informacional.

Ao ser indagada a respeito de como se dá o início do atendimento de um estudante PAEE, a pedagoga do Núcleo de Acessibilidade explica que o estudante deve fazer uma

solicitação de atendimento no sistema adotado pela instituição (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA):

Após o aluno entrar com solicitação no SIGAA, agendamos uma reunião para uma triagem pedagógica, onde o estudante traz os documentos que comprovam a sua deficiência e fala sobre suas limitações e dificuldades. Em seguida, fazemos o estudo de caso, no qual planejamos e sugerimos quais seriam as melhores abordagens que os docentes podem estar realizando dentro da sala de aula. Os profissionais que fazem o estudo de caso e acompanhamento do estudante são a psicopedagoga e pedagoga. Os monitores também dão apoio a esse atendimento. (Pedagoga do Núcleo de Acessibilidade).

O cuidado e a atenção para com o estudante, independentemente do nível de ensino, são assegurados por lei, cabendo ao órgão ou à instituição, seja ela de natureza pública ou privada, abrir canais de comunicação e encontrar formas de atender às demandas de pessoas PAEE. Nesse sentido, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 28, determina que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015) os direitos desse público. Ainda nesse intuito, o inciso VII assevera que cabe ao sistema público o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

No caso específico do estudante com TEA, que denominaremos de M, o Núcleo de Acessibilidade e a coordenação do curso sugeriram que o aluno fosse acompanhado por monitores durante as aulas da graduação, sugestão acatada por M.

A monitoria de acompanhamento pedagógico de estudantes PAEE na UFG, denominada de Monitoria de Inclusão e Acessibilidade, apresenta função regulamentada pelo Edital nº 02/2019 – SINAce/UFG, que descreve como suas atribuições:

- a) Assistência aos estudantes com deficiência, com apoio nos deslocamentos, auxílio na comunicação, estudo individualizado;
- b) Preparação e adaptação de materiais acadêmicos;
- c) Levar para o SINAce dificuldades na acessibilidade arquitetônica encontradas pelos estudantes;
- d) Participar de reuniões, eventos e capacitações promovidos pelo SINAce;
- e) Conhecer, discutir e buscar soluções para dificuldades de inclusão, permanência, aprendizagem e acessibilidade do aluno acompanhado;
- f) Registro e sistematização das atividades realizadas;
- g) Produção de textos acadêmicos a partir da experiência na monitoria, com apresentação em eventos da UFG e de instituições parceiras, conforme indicação da coordenação do programa;
- e) Outras atividades de mesma natureza e nível de complexidade. (UFG, 2019, p. 2).

Nesse contexto, os dois monitores que acompanharam M explicam que o pré-requisito para exercer a função é ter conhecimento aprofundado em conteúdos específicos da matéria e, também, saber ensinar, como expõem:

O pré-requisito que eu tinha que ter era saber física e saber ensinar; quanto às características do autismo, eu fui aprendendo com a mãe dele e com o professor [...]. Inicialmente tivemos uma reunião e eles foram me passando tudo. A única característica que eu tinha que ter era saber a maioria das matérias [propostas], porque ele estuda as matérias muito avançadas, então não pode ser qualquer monitor. (Monitor I).

É porque assim, no conteúdo, no ensinar para ele, eu aprendi muito bem, então, assim, eu fui aprendendo e no final já estava muito bom em ensinar. Só que lidar com ele mesmo, eu tinha dificuldades, às vezes eu estava fazendo uma coisa e não sabia se estava certo, entendeu? O Núcleo de Acessibilidade me deu algumas orientações de convívio com o estudante autista, sobre como reagir em algumas situações. Tive um curso de preparação que não abrangia só o TEA, mas algumas deficiências como física, intelectual etc. (Monitor II).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é dever dos sistemas educacionais conduzir suas ações visando atender às especificidades dos alunos PAEE no processo educacional. No que diz respeito ao monitor ou cuidador, a referida política preceitua que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 13).

Nesse sentido, a partir das narrativas do monitor, podemos considerar que a função exercida por esse profissional se aproxima muito do trabalho exercido pelo professor de apoio. A Lei Brasileira da Inclusão conceitua, no art. 3º, o profissional de apoio:

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015).

De fato, o monitor tem importância no processo de inclusão do estudante com autismo na universidade, conforme aponta Attwood (2010) em seus estudos. O autor expõe que esses estudantes precisam de acompanhamento no que se refere a novas convenções sociais e ao protocolo em leitura e seminários, além de orientação para trabalhos em grupo. Assim, “um estudante nomeado companheiro, ou monitor, pode proporcionar uma ajuda amigável no que se refere aos protocolos e às expectativas sociais” (p. 376).

O Monitor I indica que o professor N deu importantes contribuições em seu processo de formação e que contou com o apoio e suporte da mãe de M, que lhe ensinou bastante as características do estudante. Já o Monitor II, por sua vez, buscou no Núcleo de

Acessibilidade da UFG o suporte pedagógico para sua atuação, porém ressalta que sentia dificuldades, sobretudo para compreender as questões comportamentais de M, durante seu acompanhamento pedagógico.

A capacitação para atuação profissional é uma premissa legal, prevista na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, especificamente no item VII, que institui a diretriz quanto ao “incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012, p. 1).

As narrativas dos monitores nos fazem refletir sobre a importância do diálogo e do envolvimento de todos nesse processo de formação. A simples indicação de uma monitoria, sem a estrutura de apoio e suporte do curso, da família e do Núcleo de Acessibilidade, possivelmente não resultaria em boas condições de trabalho para os monitores, o que suscitaria possíveis problemas no processo de ambientação e aprendizagem do estudante com TEA.

No caso específico da UFG, que conta com a figura do estudante monitor, o acompanhamento do trabalho realizado em campo evidencia a importância desse profissional de apoio. No entanto, também ressaltamos a necessidade de se efetivar a política de acompanhamento pedagógico ao estudante com TEA. Embora o domínio de conteúdo possa ser compreendido como uma importante condição, é essencial ampliar essa visão, para não restringir a função de monitoria apenas ao ensino de conteúdos específicos de determinadas áreas do saber, mas conduzir o estudante com TEA para o seu próprio aprendizado. Assim, o processo de formação, quer seja conduzido institucionalmente, via Núcleo de Acessibilidade ou coordenação de curso, quer seja por outras vias de formação, torna-se essencial para condução do apoio ofertado.

Em síntese, é preciso oferecer condições para que esses graduandos possam aprender a enfrentar as diferentes situações em sala de aula, tendo em vista que a função do monitor não envolve apenas o domínio dos saberes disciplinares para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem de um aluno com TEA, mas compreende também um entendimento sobre as questões comportamentais tão características desse transtorno. Sem esse entendimento, corre-se o risco de que o monitor sinta dificuldades nas situações em que precise ter manejo sobre os pontos de dificuldade, incapacidade e inabilidade do estudante autista, sobretudo quanto às questões comportamentais.

### **Os déficits nas habilidades organizacionais e atencionais na sala de aula e os interesses específicos**

Na narrativa do Monitor I, torna-se evidente a dificuldade que o aluno M tem para mudar o foco da sua atenção, sobretudo quando se trata de algum conteúdo associado ao seu interesse especial, tornando o nível de atenção excessivo, como vemos nos relatos a seguir:

Dentro de uma determinada matéria, tem muitos conteúdos, e principalmente na física. Às vezes, você estuda uma coisa bem específica que vai agregar no conteúdo como todo, entendeu? E as vezes o M fica mais interessado só em um conteúdo específico, uma conta, uma demonstração de alguma teoria, de alguma coisa assim. Ele fica preso a isso e ele só quer saber de estudar isso,

e depois na matéria em geral ele não presta tanta atenção no conteúdo como todo, e aí acaba prejudicando-o. (Monitor I)

Para ele o mais importante é aprender partes pontuais da matéria que está sendo dada. Isso gera depois uma dificuldade de entender o conteúdo como um todo. (Monitor II).

De fato, embora saibamos que cada sujeito tem suas características e particularidades, estudos revelam que alguns indivíduos autistas apresentam déficits na capacidade de manter a atenção, de concentrar-se em uma informação relevante, de mudar o foco de sua atenção quando necessário e de lembrar-se daquilo a que se deu atenção. Sobre isso, Atwood (2010, p. 299) afirma que:

Uma das características do déficit de atenção nas funções executivas é a dificuldade em alterar a atenção de uma tarefa para outra. A pessoa com síndrome de Asperger habitualmente tem problemas consideráveis em mudar os seus pensamentos para uma nova atividade antes de ter havido uma finalização, ou antes da atividade ter sido completada com sucesso.

É possível perceber, não só pelas falas dos monitores, mas pelo acompanhamento feito durante as aulas, que M apresenta dificuldades para cumprir datas ou mesmo realizar tarefas que não o instiguem. A concentração de M se dá a partir daquilo que está dentro de sua área de interesse. Acerca dessas questões, apresentamos mais dois registros dos monitores:

Outra dificuldade é o cumprimento das datas de entregas de trabalho e provas. E, por último, ele tem muita dificuldade para mostrar em provas o que aprendeu na disciplina, isso na maioria das vezes causado pela desorganização. (Monitor I).

Já na segunda parte, eu tinha que tratar de todo conteúdo dele, e data de prova, essas coisas, porque ele não era muito ligado a isso. E então, assim, data de entrega, essas coisas ele só queria mesmo, na cabeça dele é, ele só queria ir lá na sala, na turma, aprender o que ele achava importante e ir embora, entendeu? Aí eu tinha que tomar conta do resto. (Monitor II).

Giaconi e Rodrigues (2014) nos auxiliam na compreensão dessas “dificuldades” ou elementos de interesse expostos pelos monitores. Para os autores, um dos aspectos que precisa ser considerado é que

A condição autista geral resulta em sobrecarga cognitiva e social, com uma específica carência na integração e na organização das várias informações em um nível unitário e central, que garantiria uma visão orgânica e do todo, conhecida como distúrbio de coerência central [...]. (GIACONI; RODRIGUES, 2014, p. 692).

Tal aspecto poderia, de certo modo, explicar a dificuldade de M em processar diferentes interesses ao mesmo tempo, como datas das avaliações, horários de entregas das atividades, entre outras especificidades, resultando em uma visão muito fragmentada da realidade.

Nesse contexto, consideramos a importância de o professor universitário ter entendimento dos problemas ligados às funções executivas e prestar assistência às capacidades organizacionais e de planejamento, podendo, por exemplo, deixar claro no cronograma da disciplina a programação a ser seguida, para que o aluno possa se organizar melhor para essas atividades. Sobre isso, ao pesquisar a inclusão de um estudante com TEA em um curso de graduação, Ferrari (2016, p. 5) diz que:

No Ensino Superior é possível adotar algumas estratégias que favorecem a inclusão do estudante autista: disponibilizar programação com antecedência e avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades, utilização de tecnologia assistiva no apoio à escrita, aulas com mais informações visuais, comunicação objetiva, não utilização de figuras de linguagem, e eliminação de barreiras que causem desconforto sensorial.

Outro aspecto importante a ser considerado nas narrativas dos monitores e do professor são os interesses específicos do estudante, que, segundo esses profissionais, o prejudicam na aprendizagem de outros conteúdos importantes do curso. Embora seja preciso pensar em formas de fazer com que esse aluno também encontre outros interesses, é imprescindível que os professores conheçam o potencial do educando com TEA, considerando e oportunizando o trabalho com os eixos de interesse ou hiperfoco.

Como salientam Grandin e Panek (2016), as obsessões podem ser grandes motivadores para pessoas com TEA, sendo assim, um professor pode canalizar as obsessões para relevantes habilidades de carreira. Por certo, entendemos que o hiperfoco poderia ser usado nas instituições de ensino superior para empregar os pontos fortes dos graduandos com TEA em projetos de estágio, em pesquisas científicas que envolvam o tema, além de motivá-los a buscar empregos que se aproximem de seu campo de interesse.

Por outro lado, é preciso considerar que os interesses específicos são também uma forma do estudante com TEA se abrir para as relações sociais no interior do seu curso ou instituição. Bialer (2016, p. 140) explica que, para alguns sujeitos com TEA, o desenvolvimento de certas habilidades o conduz “à abertura para o laço social, o que muitas vezes é acompanhado de evolução da linguagem, das competências sociais, da autonomia e das competências para a realização das tarefas do dia a dia [...]”.

### **As relações sociais com os colegas na universidade**

As relações sociais nas aulas aparecem como ponto crítico e fundamental para a percepção de inclusão. Esse aspecto está associado a dois fatores principais: interação social com o grupo no qual está inserido; e aceitação pelo grupo. Podemos observar pela fala de M que, embora tenha alguns colegas, existe uma falta de desejo de interagir com os pares.

Eu não sofro muito não, eu tenho alguns colegas [...]. Eu nem tenho desejo de me relacionar com os outros, não me sinto sozinho. (M).

De acordo com os monitores que o acompanham e com o professor do curso, apesar de perceberem que M tenha uma boa convivência com os colegas e seja aceito pelo grupo, o estudante não consegue estabelecer relacionamentos mais intensos, não havendo maiores interações.

Quando ministrei o curso, todos tinham um bom relacionamento com ele. Havia respeito e compreensão. Ele era bem aceito pelo grupo. Mas não havia interação. Pelo seu quadro, ele também tem dificuldade em interações pessoais, assim se torna difícil a realização de trabalhos em grupo e a comunicação com professores. (Professor N).

Ele tem um bom relacionamento com os colegas, que o respeitam como aluno. Isso sendo limitado pelo seu quadro, que não permite relações mais profundas. Geralmente sua condição não é muito exposta para os alunos, apenas quando necessário ou questionado. (Monitor I).

Ele é bem limitado em se relacionar com os colegas, alguns que ele conhece há mais tempo de outras disciplinas ele até troca uma ou duas palavras. Bom, acredito que não foram informados formalmente, só por colegas. (Monitor II).

Não obstante, é preciso considerar que um importante desafio do estudante com TEA no processo de inclusão diz respeito às relações sociais, o que faz com que muitos optem por ficar à margem das atividades acadêmicas que requerem socialização, preferindo afastar-se ou não se envolver. Nesse sentido, Bosa (2002, p. 3) destaca que:

As pessoas com autismo experienciam uma sobrecarga sensorial durante a interação social, considerando-se que o ser humano é uma das fontes mais ricas de estimulação simultâneas: tom da voz (estímulos auditivos); expressão facial (estímulo visual); gestos (estímulo visual periférico) e referência a objetos e eventos ao redor (estímulo visual e auditivo periférico). O retraimento social e as estereotípias seriam formas de fugir dessa sobrecarga.

O fato de o estudante com autismo dizer que não sente vontade de se relacionar com os colegas não é justificativa para que a comunidade acadêmica se desresponsabilize da tarefa de motivar ou criar situações para que os colegas de turma ou de instituição se envolvam de alguma forma com ele. Para Orrú (2016, p. 54), os alunos e professores precisam compreender que

O aprendiz com autismo necessita conviver com outros aprendizes sem autismo para que, em suas vivências, a coletividade possa colaborar para que ele seja um sujeito ativo de sua aprendizagem; para tanto, é necessário que realmente faça parte do grupo e seja envolvido em relações sociais genuínas, participando e compartilhando das diversas atividades propostas pelo professor e construídas por todos os aprendizes e sendo respeitado em seus limites e possibilidades.

Por certo, como destaca Atwood (2010), as relações de amizade na universidade entre o estudante com TEA e seus colegas são um importante suporte para que ele receba

auxílio acadêmico, mas também para que seja apoiado ou defendido nos casos em que estiver se sentindo socialmente vulnerável.

Camargo e Bosa (2009) destacam que as habilidades sociais podem ser adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social, desde que sejam respeitadas as singularidades do sujeito. Para as autoras, a oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer pessoa.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que a vontade de ter amigos e a dificuldade em saber como fazer amizades são uma problemática frequente na vida dos autistas, devendo ser considerada pelos colegas e professores em sala de aula nas instituições de ensino superior.

### **A relação com os professores e o processo de tutoria na universidade**

Um ponto forte avalizado pelos monitores que acompanham M no cotidiano do curso diz respeito aos professores, quando estes demonstram presteza, sensibilidade, atenção e cuidado com M.

Como o curso de [...] em específico têm diversos tipos de disciplinas, como laboratórios práticos, matérias teóricas, trabalhos, entre outros, às vezes se torna difícil a inclusão de pessoas com autismo em específico. No entanto, o ambiente e os professores sempre estão dispostos a ajudar, isso acaba sendo mais importante. (Monitor I).

Na maioria dos casos, quando os professores estão cientes do seu quadro, são flexíveis quanto a prazos e correções, e durante as aulas também ajudam no que podem para a aprendizagem do M. Os professores deste semestre estão colaborando bastante, a meu ver. Surpreendi-me na verdade. (Monitor II).

Como destaca Beyer (2008, p. 80), “o(a) professor(a) em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso”. Nessa perspectiva, podemos presumir que os professores devem considerar as necessidades, as potencialidades e os interesses do aluno com TEA, contribuindo assim para seu avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Embora os monitores e o estudante evidenciem a qualidade geral dos docentes do curso, um docente em especial é tido como exemplo por seu envolvimento, participação e colaboração, considerado por eles como um professor inclusivo, que presta auxílio sempre que solicitado.

Por sua vez, o docente citado por M e pelos monitores acredita que o fato de ouvir o aluno com TEA, incentivar e estar disponível para responder suas perguntas, mesmo quando essas não dizem respeito ao assunto tratado, pode ter sido um dos fatores que fez com que M se interessasse pela disciplina que ministra.

Sempre procuro despertar nos meus alunos o interesse pela [disciplina] e incentivá-los a serem curiosos. No caso do M, que já tem uma curiosidade natural, acredito que ouvi-lo me esforça para responder algumas de suas perguntas, mesmo quando eram muito fora do assunto abordado, e

incentivá-lo a pesquisar para responder a pergunta feita pode ter contribuído para o interesse dele nas disciplinas que ministrei. (Professor N).

Sobre o vínculo na relação professor-aluno, cabe ressaltar que Asperger, na década de 1940, já chamava a atenção para a importância do professor na vida do estudante com autismo, tendo em vista que essas pessoas frequentemente demonstravam uma sensibilidade surpreendente à personalidade do professor. Na perspectiva do autor:

[...] Por mais difíceis que sejam, mesmo com condições ótimas, podem ser orientados e ensinados, mas somente pelos que forem compreensivos e genuinamente afectuosos com eles, os que forem gentis com eles e, claro, usarem o humor. A atitude emocional do professor subtendida influencia, involuntária e inconscientemente, o estado de humor e o comportamento da criança. (ASPERGER, 1991, p. 48 *apud* ATTWOOD, 2010, p. 316).

Ainda sobre a relação com os docentes, Grandin e Scariano (1999) destacam a importância do professor Carlock no processo de escolarização de Temple Grandin. Segundo as autoras, o educador não estava preso a rótulos, sendo capaz de enxergá-la como uma pessoa única, acreditando em suas possibilidades, considerando seus talentos e potencialidades. Como afirmam as autoras:

Um segundo professor, o Sr. Carlock, foi minha salvação. O Sr. Carlock não dava atenção a rótulo nenhum, só aos talentos que encontrava. [...] O Sr. Carlock acreditava nas possibilidades de cada aluno. Ele canalizou minhas fixações para projetos construtivos. Não tentou me atrair para o mundo dele, e sim entrar no meu. Ele dava a impressão de perceber meu desejo de ser aceita como eu era. E eu confiava nele, sem restrições. (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 89).

Pensamos que talvez seja essa a razão pela qual o professor N é avaliado como especial por M e pelos monitores, por acreditar que o aluno é capaz e, diante disso, incentivar suas potencialidades.

Outra questão interessante é que, embora o professor não seja considerado tutor do aluno, acaba exercendo de alguma forma essa função, por exemplo, quando conversa com outros docentes a respeito de M, ou presta apoio individualizado ao aluno e à sua família, como vemos a seguir:

Acho que a relação do M com os outros professores é relativamente tranquila. Conversei com alguns professores sobre o M e eles se mostraram receptivos. (Professor N).

O professor N, além de ter muita paciência, ajudar no que for preciso no que tiver no alcance dele para ajudar o M, por exemplo, conversar com os professores, levar o problema do M para os outros professores, problema não, a situação dele. E ele estimula também, passa algumas atividades para o M, responde algumas dúvidas que às vezes ele tem, então, assim, ele tenta incluir ele de todas as formas, ajudando diretamente ou indiretamente. (Monitor II).

Pereira (2014) comenta que apoios (mentoria/tutoria) como os explicitados anteriormente são fundamentais, porque permitem que a subjetividade do aluno seja valorizada por intermédio da escuta. Além disso, possibilitam que o aluno se sinta compreendido e consiga explicitar seus sentimentos. Em consonância com a autora, compreendemos que oferecer apoio, via mentoria e programas que oportunizem momentos de reflexões, valorizando a subjetividade dos estudantes, não é apenas importante, mas necessário, sobretudo nos cursos de graduação.

Outra questão que merece atenção no que diz respeito aos docentes é o processo de formação para lidar com a diversidade, em especial com estudantes com TEA. Sobre esse aspecto, o docente entrevistado afirma que o apoio que recebeu do Núcleo de Acessibilidade se deu por meio da disponibilização de um bolsista para acompanhar o aluno. Ademais, o docente defende que a reunião do conselho diretor realizada na universidade seja um espaço também de aprendizagem e discussão sobre as diferenças. Na fala do Professor N:

Recebi apoio do Núcleo de Acessibilidade. O núcleo disponibiliza um bolsista para acompanhamento, que também atua, às vezes, pois nem sempre há um colega mais avançado como monitor.

Acho que o bolsista é importante, mas acho que uma breve apresentação no Conselho Diretor esclarecendo os professores sobre a importância do acolhimento de pessoas diferentes, autistas inclusive, com sugestões e orientações práticas que nós servidores podemos adotar em sala de aula, também é muito importante.

De fato, há de se considerar a importância da formação para os professores no contexto da educação especial, como destaca o professor. Para ele, a formação é essencial na lida com a pessoa com TEA, principalmente para que os colegas docentes não subvalorizem o conhecimento desses estudantes, ou, por outro lado, para que não se percam em meio aos inúmeros estereótipos referentes ao autismo e, sobretudo, para que os docentes sejam capazes de adequar sua prática pedagógica às necessidades desse estudante.

Por certo, embora o núcleo de acessibilidade seja um espaço dentro das instituições de ensino superior responsável pela implementação da política de acessibilidade e pela efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão, o que certamente envolve a formação de professores, esse órgão não pode ser considerado como o único responsável pelo processo formativo no contexto da educação especial.

É preciso que as próprias unidades ou cursos também se mobilizem para buscar meios de promover a formação de professores e demais servidores, tendo em vista que, no que se refere à UFG, a própria estrutura de recursos humanos do Núcleo de Acessibilidade não tem dado conta de atender toda a demanda dos alunos PAEE, como exposto nos excertos a seguir:

[...] Há uma demanda muito grande de alunos que fazem a solicitação, sendo que a cada ano esse número aumenta e a quantidade de profissionais para atender continua o mesmo. (Pedagoga do Núcleo de Acessibilidade).

O núcleo precisa de uma equipe efetiva, visto que o grupo de ação pedagógica é todo composto por bolsistas e nossa remuneração não condiz com nossa qualificação, dedicação e atribuições. (Psicopedagoga do Núcleo de Acessibilidade).

Nessa perspectiva, o estudo de Dalla-Dea, Oliveira e Melo (2018, p. 11) a respeito dos núcleos de acessibilidade da região Centro-Oeste aponta que “existe uma necessidade de maiores investimentos no quadro de profissionais para atender ao público-alvo da educação especial, garantindo o acesso e a permanência desses estudantes na universidade”. Dessa forma, um maior investimento no que se refere aos recursos humanos é um caminho importante para promover a inclusão dos estudantes com TEA e, por conseguinte, a formação de professores numa perspectiva inclusiva.

No tocante à formação de professores para educação inclusiva, embora o estudo apresente um olhar na perspectiva de caracterização do sujeito com autismo, é importante destacar que tal particularização é questionada por diferentes linhas teóricas, dentre elas a psicanálise e os estudos pós-estruturalistas, evidenciando a existência de um debate teórico a respeito dessa questão.

Nesse debate teórico, os estudos psicanalíticos subvertem a lógica de objetivação desse outro autista, oferecendo a possibilidade de deslocá-lo do lugar de objeto de saber do outro, para reconhecê-lo como sujeito. No caso do autismo, os estudos de Maleval (2017), fundamentados na psicanálise, asseveram que, nessa abordagem, há espaço para considerar a pessoa com autismo como sujeito e, como tal, ouvir o que ele tem a dizer sobre si mesmo. Ao propor a escuta dos sujeitos autistas, o autor sublinha que eles possuem um saber precioso sobre si mesmos, sendo capazes e desejosos de ensinar aos outros qual a melhor maneira de ajudá-los. Para Maleval (2017, p. 18), os sujeitos autistas “querem poder fazer reconhecer que são seres inteligentes, que o prognóstico do autismo não é sem esperança, que não há ninguém melhor do que eles para falar do seu funcionamento”.

Bialer (2016), fundamentando-se também numa abordagem psicanalítica, afirma que o saber dos autistas pode potencializar a circulação dos discursos nas instituições de educação, desmontando relações cristalizadas e promovendo o surgimento de novas práticas sociais, com vistas à inclusão desses sujeitos. Desse modo, “a mudança transformativa do lugar discursivo do autismo exige uma escuta do saber do autista e reconhecimento do seu lugar de sujeito” (BIALER, 2016, p. 33).

Os estudos pós-estruturalistas de Skliar (2006) também sugerem uma compreensão da diferença como alteridade e propõem uma mudança na perspectiva de formação de professores para educação inclusiva, afirmando que “o(a) professor(a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados” (p. 33). Outrossim, a proposta do autor é de uma formação em que o professor se aproxime das experiências vivenciadas pelos outros, reformulando a própria relação com esses sujeitos, desvencilhando-se dos discursos e das práticas que buscam colonizar e tratar os sujeitos com deficiência como seres incompletos, insuficientes, que devem ser corrigidos.

Por certo, tais estudos refutam as concepções de educação inclusiva fundamentadas numa perspectiva normalizadora da diferença, em que o autismo ou outra deficiência são compreendidos como déficit ou como estado indesejável e impróprio que precisa ser supostamente “curado”, tratado ou removido. Gross (2012 *apud* BIALER, 2016) adverte

o perigo de tal concepção, realça a importância de não remover o autismo do autista e sublinha a premente necessidade de escutar os autistas – que afirmam que o autismo é parte de quem eles são e que, portanto, não é algo a ser removido.

Nesse contexto, para os estudos psicanalíticos, todo aparato conceitual – construído especialmente pelo campo da psiquiatria nos manuais de diagnóstico, como nos manuais diagnósticos e estatísticos de transtornos mentais (DSMs) – acaba excluindo a singularidade do sujeito. Nessa exclusão do singular, os documentos médicos produzem uma concepção fragmentada e estereotipada dos sujeitos autistas. Sobre isso, Maleval (2017, p. 358) afirma que “o discurso da ciência não se dá bem com a singularidade do sujeito, de modo que ele ambiciona sempre fazer com que ela se cale”. Em consonância com o autor, Grandin e Panek (2016) salientam que o grande perigo das pessoas se pautarem no DSM, é que elas podem acabar fixando-se nos rótulos e nas deficiências, não dando atenção às habilidades do sujeito em si.

Desse modo, a abordagem psicanalítica do autismo proposta por Maleval (2017) critica as técnicas de aprendizagem e os procedimentos pautados em etapas de desenvolvimento, ressaltando que os maiores êxitos no funcionamento social dos autistas foram obtidos por meio de procedimentos singulares, de grande diversidade, sugerindo que “a melhor ajuda que possa ser dada ao sujeito autista não é a dos técnicos do psiquismo, mas a dos educadores ou dos terapeutas capazes de apagar os seus a priori para dar lugar às invenções do outro” (p. 358).

Embora nossas análises não se situem dentro de um referencial psicanalítico de compreensão do autismo, assumimos que tal abordagem traz contribuições significativas para pensar a formação de professores para educação inclusiva no ensino superior, sobretudo porque propõe ao professor em formação construir um olhar que considere a singularidade do sujeito, que possibilite ao outro ser como ele é, dando lugar à subjetividade do autista e às suas escolhas.

## **Considerações finais**

Ao analisarmos a inclusão do aluno com TEA em um curso de graduação da UFG, percebemos inicialmente, por meio da fala dos atores envolvidos no processo (aluno com TEA, professor do curso, monitores e profissionais do Núcleo de Acessibilidade), que existe na instituição esforços para promover a inclusão desse estudante.

Tais esforços são visíveis na figura dos monitores que acompanham o estudante e que, mesmo sem uma formação específica, têm se dedicado a possibilitar ou facilitar o entendimento do conteúdo das diferentes disciplinas que o estudante autista cursa ao longo da graduação. Talvez por serem as pessoas mais próximas do estudante com TEA em sala de aula, pensamos que os monitores são uma figura de relevância nesse processo. A monitoria é uma atividade de acompanhamento que merece muita atenção, mas que ainda carece de uma formação que leve os monitores a reconhecer a especificidade da deficiência como uma forma diferenciada e não menos válida de experimentar a vida.

Ademais, no que diz respeito às relações sociais construídas por M ao longo do curso, percebemos as dificuldades de relacionamento com outros colegas, o que, em um

primeiro entendimento ou em uma leitura mais simplista, pode se dar pela própria recusa do estudante em estabelecer vínculos de amizade. No entanto, é “premente o sofrimento dos autistas-escretores que relatam sua vontade de romper com as barreiras da autoproteção, de se comunicar, de relatar seu sofrimento e alguns porquês de seus comportamentos incontroláveis” (BIALER, 2016, p. 181). Embora a mãe do estudante com TEA não tenha sido participante ativa desta pesquisa, não podemos deixar de trazer seu depoimento, em que conta que, todos os anos, ouve o filho dizer: “Esse ano M vai fazer amizades, esse ano o M terá amigos!”.

Nesse sentido, defendemos a importância de os cursos de graduação abrirem espaço para que o aluno com TEA possa se colocar como sujeito pensante e sensível, para que possa externalizar, de alguma forma, suas dificuldades, seja por meio da escrita, da arte, ou de qualquer outra forma de expressão que, de alguma maneira, expresse quem ele é e como se sente.

No que tange à relação professor-aluno com TEA, percebemos que, embora M e os monitores tenham elegido um professor como exemplo, as observações e entrevistas demonstram que todos os docentes têm buscado contribuir para sua formação, dando atenção, suporte e apoio. Ademais, é importante que os professores considerem os interesses específicos e fixos de seus alunos, entendendo que esses interesses podem ser ampliados e utilizados em estudos e pesquisas nas instituições de ensino superior, além de permitir uma abertura do autista para o mundo e para a construção de laços sociais.

Nessa perspectiva, pensamos que a inclusão do estudante com TEA no ensino superior não se dá apenas dispensando a esses estudantes um tratamento respeitoso e gentil, é essencial promover a formação de professores para educação inclusiva nas universidades, que possibilite aos docentes um fazer pedagógico inclusivo e que os leve a conhecer e considerar cada estudante em suas particularidades e necessidades.

Refutamos uma formação docente na universidade que considere as características biológicas dos estudantes com autismo em seus mínimos detalhes a partir de uma concepção diagnóstica, transferindo os princípios dos manuais médico-psiquiátricos para a educação. Esses fatores expõem o sério risco de construção da identidade estereotipada do sujeito com deficiência, fazendo com que o professor em formação compreenda o autismo apenas como desvio de um padrão de normalidade, fazendo-os pensar que a sua atuação profissional se resumirá à correção ou normalização dos sujeitos, ignorando seus potenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Em última análise, pensamos que, na formação docente universitária, não devemos menosprezar as características individuais dos estudantes com autismo, mas considerar sua sensorialidade, sua maneira de relacionar-se com o outro, seu apego excessivo a determinados objetos, suas especificidades da linguagem, particularidades que podem se constituir como objeto de conhecimento e estudo do professor dentro do contexto educacional.

Não obstante, a formação de professores na universidade não pode se encerrar num conhecimento científico para melhor compreender o autismo, pois é inútil apreender o autismo pelo somatório de sintomas. Faz-se necessária uma formação que incentive os docentes universitários a adotar uma abordagem de ensino que se abra para o outro, na qual o professor permita o desabrochar das capacidades desses estudantes universitários,

um trabalho que seja adequado aos seus ritmos e necessidades, levando em conta as angústias e a subjetividade do ser autista no ensino superior.

## Referências

ATTWOOD, Tony. **Tudo sobre a síndrome de Asperger**. Lisboa: Babel, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2011.

BEYER, Hugo Otto. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul. *In*: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2008. p. 77-90.

BIALER, Marina Martins. **Das narrativas de sofrimento ao “artismo” no espectro do autismo**: discurso de pais de autistas, discurso de especialistas e discurso de autistas. Curitiba: CRV, 2016.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822009000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008). Acesso em: 16 mar. 2020.

DALLA DEA, Vanessa Helena Santana; OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Uma análise do perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais da região centro-oeste. **Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 2, n. 5, p. 96-113, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/20984>. Acesso em: 8 abr. 2022.

FERRARI, Juliana Barbosa. Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 7., 2016, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no-ensino-superior%2C-um-relato-de-experiencia-na-ufpr-litoral>. Acesso em: 14 mar. 2019.

GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-7058, 2014. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a04.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 13 abr. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/N3sgZJb7wNHpVHv7LYkGvWL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florencio de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 2, p. 69-86, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8897#:~:text=A%20pesquisa%20constatou%20a%20necessidade,particularidades%20desse%20grupo%20de%20alunos>. Acesso em: 19 mar. 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEREIRA, Maria Amélia Dias. **O sofrimento psíquico na formação médica: percepções e enfrentamento do estresse por acadêmicos do curso de Medicina**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4381/5/Tese%20-%20Maria%20Am%C3%A9lia%20Dias%20Pereira%20-%202014.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Edital nº 02/2019 – SINAce/UG**. Estabelece normas do Processo Seletivo para monitoria de Inclusão e Acessibilidade – Regional Goiânia. Goiânia: UFG, 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Edital\\_2-2019\\_SINAce-UFG\\_monitoria.pdf?1554404396](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Edital_2-2019_SINAce-UFG_monitoria.pdf?1554404396). Acesso em: 8 abr. 2022.

*Recebido em: 01.06.2020*

*Revisado em: 09.02.2021*

*Aprovado em: 18.03.2021*

**Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira** é graduada em fonoaudiologia com especialização em educação infantil pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestra e doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora da Faculdade de Educação (FE/UFG) atuando nas áreas de educação inclusiva, formação de professores e autismo.

**Cinthia Brenda Siqueira Santiago** é graduada em pedagogia pela UFG, possui especialização em educação especial inclusiva, é mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG (PPGE/FE/UFG).

**Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira** possui doutorado em educação pela UFG; pós-doutorado em tecnologias da instigação pela Universidade de Aveiro, Portugal; pós-doutorado em tecnologias assistivas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); pós-doutorado em mídias interativas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e pós-doutorado em educação e saúde pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).