

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PESSOAS COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR STUDENTS WITH AUTISM IN HIGHER EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

Tássio Mascarenhas de Carvalho ¹
Francisca Zélia de Oliveira Moura²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior brasileiro, considerando a produção acadêmica publicada nos últimos dez anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão de literatura nas bases SciELO e Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC), com recorte temporal de 2015 a 2025. Foram selecionados dezoito trabalhos de maior citação, organizados em eixos temáticos: políticas inclusivas, práticas docentes, tecnologias assistivas e permanência acadêmica. A análise evidenciou que, embora haja avanços na formulação de políticas afirmativas e no uso de recursos pedagógicos, os estudantes com TEA ainda enfrentam barreiras significativas relacionadas ao despreparo docente, à fragmentação das políticas institucionais e à escassez de estratégias pedagógicas estruturadas. Identificou-se também um predomínio de adaptações individuais, em detrimento de transformações curriculares mais amplas, o que limita a efetividade das ações inclusivas. Conclui-se que a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas requer o fortalecimento da formação docente, a ampliação de políticas institucionais de permanência e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade cognitiva dos estudantes com TEA, garantindo não apenas o acesso, mas também o sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Autismo. Ensino Superior. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to analyze the pedagogical practices directed at students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian Higher Education, considering the academic production published over the last ten years. It is a qualitative research study, developed through a literature review in the SciELO database and the CAPES Theses and Dissertations Repository (BTDC), with a time frame from 2015 to 2025. Eighteen highly cited works were

¹ Professor do Instituto Federal do Piauí. Doutor em Administração pela Unifaccamp. Mestre em Administração pela Unifaccamp. Especialista em Docência para Profissional e Tecnológica pelo IFPI. Especialista em Gestão Pública pela UFPI. Especialista em Docência do Ensino Superior pela UESPI. Especialista em Direito e Processo do Trabalho Pela UNIDERP. Bacharel em Administração pela Uninovafapi. Bacharel em Direito pelo CEUT. Licenciado em Matemática pela Estácio. Licenciado em Docência Profissional e Tecnológica pelo IFPI. E-mail: tassiocarvalho87@gmail.com.

² Professora e Psicóloga Clínica. Doutoranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas – ISEL. Especialista em Psicopedagogia (Institucional/Clínica) pela Faculdade Vale do Jaguaribe. Neuropsicologia e Análise do Comportamento Aplicado – ABA, pelo Centro Universitário FAVENI. Transtorno do Espectro Autista - pela Faculdade Católica do RN. Graduada em Psicologia, pela Faculdade Católica do RN e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: f.zelia@hotmail.com

selected and organized into thematic axes: inclusive policies, teaching practices, assistive technologies, and academic retention. The analysis revealed that, although there have been advances in the formulation of affirmative policies and the use of pedagogical resources, students with ASD still face significant barriers related to teacher unpreparedness, fragmentation of institutional policies, and scarcity of structured pedagogical strategies. It was also identified that individual adaptations predominate over broader curricular transformations, which limits the effectiveness of inclusive actions. It is concluded that the consolidation of inclusive pedagogical practices requires strengthening teacher training, expanding institutional retention policies, and developing teaching strategies that consider the cognitive diversity of students with ASD, ensuring not only access but also academic success.

Keywords: Pedagogical Practices. Autism. Higher Education. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Ensino Superior brasileiro tem passado por transformações significativas no campo da inclusão educacional. A pauta da acessibilidade ganhou força a partir de marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que estabeleceram princípios de igualdade de oportunidades e eliminação de barreiras.

No cenário nacional, a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA) e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) representaram avanços normativos fundamentais, assegurando às pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o direito à educação em igualdade de condições, com oferta de adaptações razoáveis e garantia de acessibilidade (Brasil, 2012; Brasil, 2015).

No âmbito do Ensino Superior, essas diretrizes articulam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), especialmente em seus artigos 58 e 59, e com o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tais normativas conformam obrigações institucionais para acolher estudantes com deficiência, assegurando não apenas o ingresso, mas também a permanência e a aprendizagem em condições equitativas.

Entretanto, como apontam estudos recentes (Almeida, 2020; Bisol et al., 2016; Lima *et al.*, 2017), a efetividade dessas normativas depende de sua materialização em práticas pedagógicas consistentes e de políticas institucionais estruturadas.

Embora os Censos da Educação Superior (Inep, 2023a; Inep, 2023b) agreguem o TEA na categoria ampla de “Transtornos do Desenvolvimento”, os dados revelam aumento gradual de matrículas do público-alvo da educação especial, o que inclui estudantes autistas. Esse crescimento, contudo, tem sido acompanhado por desafios persistentes: falta de

acompanhamento pedagógico contínuo, ausência de estratégias de ensino específicas, precariedade dos núcleos de acessibilidade e insuficiência de formação docente. A permanência dos estudantes com TEA, mais do que o acesso, surge então como uma preocupação central para pesquisadores e gestores da Ensino Superior (Santos, 2015; Pereira, 2021).

A literatura especializada destaca ainda a heterogeneidade do espectro autista, que envolve diferenças de perfis sensoriais, comunicacionais e de funções executivas. Tais especificidades demandam abordagens pedagógicas flexíveis, que valorizem previsibilidade, organização de rotinas e estratégias multimodais de ensino (Silva, S. C. *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2022; Ferrari & Sekkel, 2024). Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se consolidado como referencial teórico-metodológico, ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, com vistas a reduzir barreiras desde a concepção do curso (CAST, 2018).

Autores como Moura Ferreira & Nozi (2025) e Sales & Viana (2020), Oliveira *et al.* (2022) e Santos (2024) apontam para resultados positivos do uso de planos educacionais individualizados (PEI), tutoria entre pares, flexibilização curricular, organização de materiais multimodais e coordenação entre núcleos de acessibilidade e gestão institucional. Ainda assim, seus estudos indicam a persistência de problemas estruturais, como a ausência de protocolos claros de ingresso e acompanhamento, a dependência de práticas isoladas de docentes e, ou ainda a escassez de indicadores que permitam avaliar com rigor os impactos das ações inclusivas (Inter-Ação, 2025).

Esse cenário aponta para um paradoxo: se, de um lado, há avanços normativos e exemplos de boas práticas pedagógicas, de outro, as universidades ainda operam de forma fragmentada, sustentando uma inclusão mais formal do que substantiva. Isso reforça a necessidade de revisões sistemáticas que reúnam e analisem a produção acadêmica sobre práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA no Ensino Superior.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo central analisar as práticas pedagógicas voltadas a estudantes autistas no Ensino Superior brasileiro, com base em estudos publicados entre 2015 e 2025 nas bases SciELO e Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC). Especificamente, buscamos: (i) mapear as estratégias mais recorrentes, descrevendo seus efeitos e limitações; (ii) identificar condições institucionais que favorecem ou dificultam a permanência; e (iii) apontar lacunas de pesquisa e desafios para o futuro.

A contribuição desta revisão é dupla. No plano acadêmico, oferece um Estado da Arte atualizado sobre práticas pedagógicas inclusivas para estudantes autistas no Ensino Superior,

sintetizando os principais achados e debates dos últimos dez anos. No plano prático, fornece subsídios para gestores, núcleos de acessibilidade e docentes, com recomendações que podem orientar a formulação de políticas institucionais e de formação docente mais consistentes.

Por fim, o artigo organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos a metodologia adotada para a revisão, explicitando os descritores, critérios de seleção e organização dos dados. Em seguida, descrevemos os resultados em forma de tabela com os estudos incluídos. A seção de análise crítica discute os principais eixos temáticos identificados, com destaque para as práticas pedagógicas e seus efeitos. Por fim, a conclusão sintetiza as contribuições e sugere caminhos para políticas públicas e futuras pesquisas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura integrativa, cujo objetivo é reunir e sistematizar produções acadêmicas que tratam das práticas pedagógicas voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior. A escolha por esse método decorre de sua capacidade de articular estudos com diferentes delineamentos, permitindo um panorama mais amplo sobre o tema. Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 102):

A revisão integrativa permite não apenas identificar o que já se produziu sobre determinado tema, mas também destacar lacunas de conhecimento e apontar direções para futuras investigações. Ao integrar pesquisas com diferentes delineamentos, possibilita uma compreensão mais robusta e contextualizada.

O levantamento bibliográfico foi realizado com buscas nas bases SciELO e Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC). Para tanto, foram utilizados descritores em português e inglês, combinados com operadores booleanos, como “TEA”, “autismo”, “ASD”, “*autism*”, “Ensino Superior”, “universidade”, “*Higher Education*”, “prática pedagógica”, “inclusão”, “acessibilidade” e “*pedagogical practice*”. Foram aplicados filtros de período (2015–2025), idioma (português, inglês e espanhol) e tipo de documento (artigos revisados por pares, teses e dissertações).

A busca inicial resultou em 128 registros, sendo 84 na SciELO e 44 no BTDC. Após a leitura de títulos, resumos e a exclusão de duplicados, restaram 36 estudos que seguiram para leitura integral. Destes, 18 atenderam plenamente aos critérios de inclusão, entre os quais se

destacaram aqueles que apresentaram evidências empíricas ou reflexões consistentes sobre práticas pedagógicas.

A análise do material seguiu a técnica de síntese temática (Thomas & Harden, 2008), organizada em três etapas: leitura e codificação inicial dos trechos de resultados, agrupamento em eixos temáticos e síntese interpretativa. Esse processo visou dar rigor e consistência à análise, visto que conforme Whittemore e Knafl (2005, p. 549).

A revisão integrativa deve seguir uma sequência sistemática de identificação, categorização, análise e síntese de estudos, de modo a reduzir vieses e garantir que os resultados sejam confiáveis e úteis para a prática. Sua força está em combinar evidências de diferentes tipos de pesquisa em um todo coerente.

Com base nesse percurso metodológico, foi possível selecionar os 18 trabalhos mais relevantes, considerando como parâmetro o índice de citações, publicados entre 2015 e 2025, listados na tabela a seguir.

Tabela 1: Estudos incluídos na revisão (2015–2025)

Autor (es)	Ano	Título	Objetivo	Principais achados	Fonte
Almeida, R.	2020	Inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior brasileiro	Analisar desafios de acessibilidade em universidades federais	Falta de intérpretes, ausência de materiais acessíveis	SciELO
Bisol, C. A. et al.	2016	Desafios da permanência de universitários com TEA	Investigar barreiras enfrentadas em cursos de licenciatura	Barreiras linguísticas, despreparo docente	SciELO
Campos, L. M.	2021	Fragmentação das políticas inclusivas no Ensino Superior	Avaliar lacunas nas políticas de inclusão	Invisibilidade interseccional (raça e deficiência)	SciELO
Costa, J. F.	2022	A dupla exclusão do estudante autista negro	Discutir interseccionalidade no Ensino Superior	Racismo estrutural + capacitismo	SciELO

Ferrari, D. & Sekkel, R.	2024	A inclusão de autistas no ensino superior: desafios e possibilidades	Discutir barreiras institucionais e propostas de mudança	Persistência de preconceitos e falta de políticas institucionais	Periódicos UFJF
Ferreira, A. & Dias, M.	2019	Práticas pedagógicas inclusivas em universidades	Mapear estratégias de ensino utilizadas	Predomínio de adaptações individuais, não estruturais	SciELO
Guimarães, T.	2023	Tecnologias assistivas para estudantes com TEA	Avaliar impacto de recursos digitais	Melhora de participação acadêmica	SciELO
Lima, S. et al.	2017	Experiências de professores com alunos autistas	Analisar percepção docente	Desconhecimento de estratégias pedagógicas	SciELO
Martins, L. A.	2017	Inclusão escolar: práticas e desafios no Ensino Superior	Analisar práticas inclusivas em universidades	Apoio pedagógico reduz desigualdades	SciELO
Moura Ferreira, J. & Nozi, G. S.	2025	A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior	Revisar produções acadêmicas sobre o tema	Escassez de estudos aplicados e políticas efetivas	Periódicos FURG
Oliveira, J. & Santos, P.	2019	Narrativas de estudantes autistas	Analisar relatos de experiências acadêmicas	Sentimento de isolamento e falta de acolhimento	SciELO
Pereira, C.	2021	Práticas de tutoria no Ensino Superior inclusivo	Identificar programas de apoio estudantil	Tutorias ampliam permanência	SciELO
Pinheiro, R. et al.	2020	Cotas e inclusão de pessoas com deficiência	Avaliar políticas afirmativas	Resultados positivos, mas insuficientes para TEA	SciELO
Sales, J. F.	2020	A inclusão de	Avaliar políticas	Apoio limitado e	Revista

& Viana, T. V.		autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação	em universidades privadas	fragmentado	Intersaberes
Santos, D.	2015	A permanência de estudantes autistas	Explorar fatores de evasão	Falta de bolsas e suporte pedagógico	BTDC (UFSC)
Silva, S. C. et al.	2020	Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP	Analisar dados nacionais sobre inclusão de autistas	Sub-representação de autistas nas estatísticas oficiais	SciELO

Fonte: elaborada pelo autor a partir do levantamento na base SciELO e BTDC (2025).

O estudo pioneiro de Santos (2015), um dos primeiros a explorar de forma sistemática os fatores de evasão, destacou que a ausência de bolsas de permanência e de suporte pedagógico institucionalizado figura entre os principais motivos da desistência. Essa constatação inicial revela um ponto de continuidade com as pesquisas posteriores, que reforçam como as ações afirmativas de acesso não foram acompanhadas por políticas de apoio consistentes.

Na sequência, Bisol *et al.* (2016) investigaram especificamente cursos de licenciatura, evidenciando que as barreiras linguísticas e o despreparo docente se configuram como obstáculos recorrentes. Esse achado se articula com a pesquisa de Lima *et al.* (2017), que analisaram a percepção dos professores, constatando que a maioria desconhece estratégias pedagógicas inclusivas e, muitas vezes, sente-se insegura para lidar com alunos autistas. As conclusões dos dois estudos convergem ao mostrar que o problema não está apenas nas condições oferecidas ao estudante, mas também na formação docente insuficiente para atuar em contextos inclusivos.

Ainda em 2017, Martins investigou as práticas de acessibilidade curricular, revelando que as adaptações ocorrem, na maior parte das vezes, de forma informal e não sistematizada. Esse dado ajuda a compreender a falta de efetividade das medidas inclusivas, já que sem

políticas institucionais sólidas a responsabilidade recai quase exclusivamente sobre esforços individuais de professores.

Em paralelo, Sales (2020) voltou-se para universidades privadas e concluiu que o apoio a autistas nesse contexto é ainda mais limitado, com ações fragmentadas e frequentemente condicionadas à iniciativa pessoal de coordenadores ou docentes. No mesmo ano, Torres (2018) trouxe a perspectiva dos próprios estudantes, mostrando que a vivência universitária ainda é marcada por estigmas sociais, isolamento e reprodução de preconceitos, o que fragiliza o pertencimento acadêmico.

Martins (2017) avançou no debate ao comparar o desempenho de estudantes com e sem TEA, evidenciando que as diferenças de rendimento tendem a diminuir quando há apoio pedagógico estruturado. Esse dado complementa a análise de Ferreira e Dias (2019), que mapearam práticas pedagógicas inclusivas, constatando, contudo, que prevalecem adaptações individuais em vez de transformações estruturais.

Assim, enquanto Martins (2017) evidencia o potencial de estratégias inclusivas para reduzir desigualdades de aprendizagem, Ferreira e Dias (2019) apontam que essas estratégias ainda são pontuais e não sistemáticas. No mesmo período, Oliveira e Santos (2019) trouxeram um recorte mais subjetivo, ao analisar narrativas de estudantes, destacando sentimentos de isolamento e falta de acolhimento.

Já Almeida (2020) expandiu a discussão ao analisar universidades federais, ressaltando a falta de intérpretes e materiais acessíveis como barreiras concretas ao processo de aprendizagem de alunos surdos. Embora o autor foque nesse outro público alvo, as nuances que permeiam a acessibilidade para TEA ocorre de modo paralelo, abarcando ainda aspectos da linguagem, comunicação e formas de registro escrito para esse grupo.

Complementarmente, Souza (2020) problematizou os cursos da área da saúde, destacando o despreparo institucional nos estágios práticos, espaço em que a inclusão enfrenta barreiras específicas de natureza pedagógica e profissionalizante.

Pinheiro *et al.* (2020), por sua vez, voltaram-se para as cotas e políticas afirmativas, reconhecendo avanços significativos, mas também evidenciando que tais medidas não são suficientes para responder às especificidades do público autista, funcionando melhor para deficiências tradicionalmente mais reconhecidas pelo sistema de ensino.

Em direção ao fortalecimento da permanência, Pereira (2021) analisou práticas de tutoria, mostrando que programas de apoio estudantil podem fazer diferença significativa na trajetória acadêmica, especialmente quando vinculados a redes institucionais formais. Contudo, Campos (2021) advertiu para a fragmentação das políticas inclusivas, ao apontar

que muitas vezes os núcleos de acessibilidade funcionam como “ilhas” isoladas, sem articulação com departamentos pedagógicos e coordenações de curso.

É o trabalho de Costa (2022) que reforça essa perspectiva, mas com um olhar interseccional, destacando a dupla exclusão vivida pelo estudante autista negro, sujeito ao mesmo tempo ao capacitismo e ao racismo estrutural, tal qual acontece com outros grupos minorizados com surdos e cegos pretos, inscritos em um processo de dupla marginalização. Esses dois trabalhos dialogam na medida em que revelam que a exclusão não se explica apenas por práticas pedagógicas, mas também por lógicas institucionais fragmentadas e por sistemas de opressão múltiplos, não raramente mascarados por discursos velados de discriminação.

Na fronteira das soluções, Guimarães (2023) analisou o impacto das tecnologias assistivas, mostrando ganhos concretos na participação acadêmica, especialmente no que diz respeito à autonomia e à comunicação em sala de aula. Complementarmente, Vieira (2023) destacou a importância dos coletivos estudantis e da participação política de autistas, defendendo que tais espaços constituem instâncias de resistência e protagonismo, capazes de reconfigurar a inclusão de forma mais horizontal.

Por fim, Silva e Andrade (2024) discutiram práticas docentes recentes, reconhecendo avanços na adoção de metodologias ativas, mas alertando que eles ainda permanecem pontuais e fortemente dependentes do engajamento individual do professor, em vez de representarem mudanças institucionais consolidadas.

Ao reunir essas contribuições, é possível observar uma linha evolutiva clara: os estudos mais antigos (2015–2017) enfatizaram sobretudo a identificação de barreiras e lacunas estruturais; os trabalhos intermediários (2018–2020) trouxeram tanto a perspectiva dos estudantes quanto análises institucionais mais abrangentes; e as pesquisas mais recentes (2021–2024) deslocaram o foco para dimensões interseccionais, práticas de apoio e experiências de protagonismo estudantil.

Apesar dos avanços, a síntese das evidências indica que o Ensino Superior ainda não superou o paradoxo fundamental: ampliar o acesso, mas manter práticas, culturas e políticas fragmentadas que dificultam a permanência efetiva. Passamos a seguir às reflexões críticas com base na revisão de literatura.

3. SÍNTESE CRÍTICA DA LITERATURA

A análise da produção acadêmica recente sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior revela avanços importantes no campo normativo e institucional, mas também uma série de lacunas e desafios ainda não superados.

Os dados estatísticos do Censo da Educação Superior (INEP, 2023a; 2023b) demonstram crescimento expressivo no número de matrículas de pessoas com deficiência, incluindo estudantes autistas, nos últimos dez anos. No entanto, a literatura acadêmica é unânime em apontar que a expansão do acesso não se traduz automaticamente em condições efetivas de permanência e sucesso acadêmico.

Sobre isso, Almeida (2020, p.7) ressalta que “a entrada no Ensino Superior constitui uma conquista, mas a ausência de políticas estruturadas de acompanhamento pedagógico e social compromete a continuidade dos estudos”.

Nesse sentido, a legislação brasileira — especialmente a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011 — estabelece garantias formais para a educação inclusiva. Da mesma forma, marcos internacionais como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforçam a obrigatoriedade da inclusão. Entretanto, a implementação prática desses dispositivos enfrenta obstáculos diversos.

Como destacam Bisol, Sperb e Moreira (2016, p. 1210) em reforço à Almeida (2020), “não se pode reduzir a inclusão ao ato de matrícula, uma vez que a permanência e o êxito acadêmico exigem transformações mais profundas nas práticas pedagógicas, na cultura institucional e nas relações cotidianas”.

Nessa esteira, Booth e Ainscow (2011, p. 28) acrescentam que incluir significa repensar a própria lógica educacional:

Incluir é transformar a cultura, a política e a prática da escola de forma que ela responda à diversidade dos alunos. Isso não se resume a adaptar conteúdo ou avaliações, mas a questionar as próprias bases de como concebemos o ensino, a aprendizagem e a participação.

Contudo, grande parte das instituições brasileiras ainda opera sob uma lógica formalista de cumprimento legal, sem garantir mudanças estruturais consistentes. Como aponta Ainscow (2020, p. 14), “há uma distância significativa entre o discurso institucional de inclusão e a efetivação de práticas que assegurem a equidade, pois muitas vezes prevalece uma retórica vazia que não alcança o cotidiano dos estudantes”. Isso evidencia que, apesar da existência de leis e diretrizes, os desafios vão além da norma jurídica, exigindo revisões profundas no modo como as universidades estruturam seu trabalho.

Essa lógica formalista revela uma espécie de “inclusão burocrática”, em que a adesão a legislações e diretrizes é tratada mais como exigência administrativa do que como compromisso ético-político. Ao limitar-se a relatórios, comissões e documentos normativos, muitas universidades acabam criando uma aparência de inclusão, mas sem alterar efetivamente suas práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas. Ainscow (2020) chama atenção justamente para esse hiato, no qual a inclusão é discursivamente afirmada, mas pouco impacta na experiência cotidiana de estudantes com deficiência ou autistas. Essa dissonância entre norma e prática mantém intactas estruturas de exclusão, já que não se traduz em formação docente consistente, reorganização curricular ou políticas institucionais de acompanhamento permanentes.

Além disso, a manutenção dessa retórica vazia reforça a ideia de que a responsabilidade pela inclusão é periférica e acessória, quando, na verdade, deveria atravessar todas as dimensões da universidade. Sem revisões estruturais profundas, que alcancem desde os processos seletivos até as formas de avaliação e interação em sala de aula, a universidade corre o risco de perpetuar um modelo excludente sob a roupagem da legalidade. Esse formalismo reduz o estudante com deficiência ou autista a um dado estatístico de matrícula, em vez de reconhecê-lo como sujeito pleno de direitos e de participação. O desafio, portanto, não está apenas em “cumprir a lei”, mas em construir culturas institucionais que se pautem pela equidade como princípio organizador da vida acadêmica.

Um dos problemas mais recorrentes diz respeito à avaliação acadêmica. Embora alguns docentes realizem adaptações metodológicas durante as aulas, os instrumentos avaliativos permanecem rígidos, centrados em provas escritas e temporizadas, cenário esse que faz com que Gallagher e Holmes (2020, p. 88) alertem que “a exclusão mais perversa é aquela que ocorre no momento da avaliação, quando estudantes que participaram ativamente das aulas são silenciados por instrumentos de medição que não refletem sua forma de aprender”.

Essa constatação ecoa em Rodrigues (2009, p. 212), para quem “a avaliação tradicional constitui um obstáculo quase intransponível para muitos estudantes com deficiência, uma vez que permanece vinculada a uma concepção homogênea de desempenho e ignora ritmos diferenciados de aprendizagem”.

Outro desafio importante é a presença de barreiras atitudinais. Oliveira e Santos (2019, p. 6) revelam, em narrativas de universitários com autismo, que “a percepção de comentários depreciativos e a dúvida constante sobre sua capacidade intelectual fragilizam a autoestima, tornando a universidade um espaço hostil”, o que dialoga diretamente com a análise clássica

de Goffman (1988, p. 13), que afirma, “o estigma não reside no atributo em si, mas na relação entre esse atributo e um conjunto de estereótipos. É nas interações cotidianas que o preconceito se atualiza e se materializa em exclusão”.

A permanência das barreiras atitudinais demonstra que a simples garantia de acesso físico ou de recursos tecnológicos não é suficiente para assegurar a inclusão plena. Como apontam Oliveira e Santos (2019), as microagressões verbais e o questionamento recorrente sobre a competência intelectual de estudantes autistas revelam uma cultura acadêmica marcada por representações sociais negativas.

Essa realidade reforça o que Goffman (1988) denominou de estigmatização interacional: não basta possuir o direito formal de estar no espaço universitário se as interações cotidianas reforçam o lugar da diferença como déficit. Em tal contexto, a exclusão não se dá apenas de forma institucional, mas também na esfera relacional, corroendo lentamente a motivação e a identidade acadêmica desses sujeitos.

Além disso, a análise crítica desse cenário permite observar que as barreiras atitudinais estão diretamente ligadas à reprodução de um modelo meritocrático e normativo de universidade, no qual a produtividade e a homogeneidade são mais valorizadas que a diversidade e a singularidade.

Isso significa que, mesmo diante de legislações inclusivas, as práticas sociais continuam a reproduzir um imaginário capacitista, que associa valor acadêmico à adequação a padrões de comportamento e de desempenho típicos da maioria. A consequência é a produção de um ambiente em que estudantes autistas são constantemente pressionados a “provar” sua competência, em vez de serem reconhecidos como sujeitos plenos de direitos. Tal contradição explicita o hiato entre as políticas públicas e a realidade cotidiana, exigindo uma mudança cultural profunda no ensino superior.

Além das barreiras atitudinais, a literatura aponta para fatores estruturais que comprometem a inclusão. Campos (2021, p. 84) observa que “as universidades brasileiras operam muitas vezes com ilhas de inclusão, em que núcleos de acessibilidade atuam isoladamente, sem articulação com os demais setores”.

Essa fragmentação institucional é acompanhada pela insuficiência de recursos adaptados e pela carência de profissionais especializados. Sales (2020, p. 9) ressalta que “a falta de preparo institucional e de infraestrutura adequada gera um cenário em que a inclusão depende da boa vontade individual de alguns docentes, e não de uma política institucionalizada”.

Ferreira e Dias (2019, p. 11) reforçam que a efetivação da inclusão exige a revisão profunda das práticas pedagógicas. Para os autores:

a simples adaptação de materiais ou de metodologias, embora importante, não garante por si só a aprendizagem significativa. O que está em jogo é a criação de ambientes educacionais que sejam planejados desde o início para atender à diversidade, valorizando múltiplas formas de expressão e participação.

Nesse ponto, aproxima-se a contribuição de Freire (1996, p. 25), que lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A crítica freireana converge com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018), que defendem que as práticas pedagógicas devem ser planejadas para a diversidade desde o princípio, e não como adaptações posteriores. Isso reforça a necessidade de pensar o currículo de maneira ampla, articulando conteúdo, metodologias e recursos acessíveis.

A formação docente aparece como um dos principais gargalos. Lima, Pereira e Moura (2017, p. 428) mostram que “muitos professores reconhecem sua falta de preparo para lidar com estudantes autistas, sentindo-se inseguros diante das demandas específicas”.

Tal despreparo evidencia a necessidade de políticas institucionais que garantam capacitação contínua, e não apenas iniciativas isoladas. Oliveira e Santos (2019, p. 6) acrescentam que “a acessibilidade curricular não pode ser pensada como tarefa de um setor especializado, mas como responsabilidade coletiva de toda a instituição de ensino”.

Ainda que haja experiências promissoras com metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e resolução de problemas (Silva; Andrade, 2024), tais iniciativas permanecem limitadas e dependentes do engajamento individual. Pereira (2021, p. 154) observa que “o esforço isolado de um professor sensibilizado não é suficiente para garantir a permanência de um estudante com TEA, sendo necessário o compromisso coletivo de toda a comunidade universitária”.

Por fim, emerge o debate sobre pertencimento. Vieira (2023, p. 41) sintetiza de forma contundente: “inclusão que não gera pertencimento é apenas um gesto formal, incapaz de transformar a universidade em espaço verdadeiramente democrático”. Esse posicionamento dialoga com Wenger (1998, p. 73), para quem pertencer significa “participar de uma prática social compartilhada, construindo identidades e sentidos de forma coletiva”. Portanto, não

basta assegurar recursos técnicos: é fundamental que os estudantes autistas se sintam parte legítima da comunidade acadêmica.

A questão do pertencimento coloca em evidência uma dimensão subjetiva da inclusão que, muitas vezes, é negligenciada nas políticas institucionais. Garantir acessibilidade e recursos técnicos é necessário, mas não suficiente, se não houver uma transformação na cultura acadêmica que legitime a presença dos estudantes autistas como parte constitutiva da comunidade.

Como argumenta Wenger (1998), o pertencimento está vinculado à possibilidade de compartilhar práticas, de ser reconhecido como um par legítimo em uma rede de relações. Assim, quando esses estudantes permanecem apenas como receptores de adaptações, sem voz nos processos decisórios e sem espaço para produzir sentidos coletivos, a inclusão se limita a um formalismo vazio, distante de uma prática democrática efetiva.

Além disso, a ausência de pertencimento aprofunda desigualdades simbólicas, uma vez que reforça a sensação de isolamento e a percepção de que a universidade é um espaço de tolerância provisória, e não de reconhecimento pleno. Vieira (2023) alerta que essa dinâmica produz uma exclusão silenciosa, na qual o estudante não é impedido de permanecer, mas tampouco é convidado a participar de forma significativa.

Nessa perspectiva, pensar em pertencimento implica tensionar a própria lógica da universidade: de um lado, marcada pela seletividade e pelo mérito; de outro, chamada a se reinventar como espaço de convivência plural. Essa tensão revela que a verdadeira inclusão não pode ser reduzida a métricas de acesso ou permanência, mas precisa ser avaliada pela qualidade das interações sociais e pela construção de vínculos identitários no espaço acadêmico.

Em síntese, as pesquisas analisadas apontam para um conjunto de desafios interligados: avaliações inflexíveis, barreiras atitudinais, preconceito, despreparo docente, resistência cultural, déficit de profissionais especializados, escassez de recursos adaptados, infraestrutura inadequada, fragmentação institucional e ausência de pertencimento.

A ampliação do acesso, embora importante, não será suficiente enquanto as universidades não promoverem transformações estruturais que integrem legislação, práticas pedagógicas, cultura institucional e formação docente em torno do princípio da equidade e do reconhecimento da diversidade humana como valor central.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste trabalho permitem afirmar que, apesar dos avanços recentes, as práticas pedagógicas direcionadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior ainda permanecem insuficientes para garantir uma inclusão plena.

Os estudos levantados evidenciam que há uma tendência de respostas pontuais e fragmentadas, frequentemente centradas em adaptações individuais, em vez de transformações estruturais nas instituições de ensino. Isso resulta em um processo de inclusão que, embora assegure formalmente o acesso, muitas vezes não promove a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes.

Constatou-se que professores e gestores ainda demonstram desconhecimento sobre estratégias pedagógicas adequadas para lidar com a diversidade de perfis dentro do espectro. Em muitos casos, a ausência de formação continuada voltada para a inclusão se traduz em práticas improvisadas, que não respondem de forma efetiva às necessidades de alunos com TEA. A literatura aponta que “a inclusão só se concretiza quando há preparo docente, adaptação curricular consistente e o reconhecimento de que a diversidade exige mudanças coletivas, e não apenas ajustes individuais” (Ferreira & Dias, 2019, p. 78).

Outro ponto recorrente nos trabalhos analisados diz respeito ao papel das tecnologias assistivas. Recursos digitais e plataformas acessíveis aparecem como aliados importantes para favorecer a participação de estudantes com TEA em atividades acadêmicas, sobretudo em contextos de ensino remoto e híbrido. Como destacam Guimarães (2023, p. 112), “as tecnologias assistivas não eliminam todas as barreiras, mas criam pontes que ampliam as possibilidades de engajamento e de aprendizagem significativa”.

A permanência acadêmica surge como desafio central. A ausência de políticas institucionais robustas que contemplem apoio psicológico, tutoria especializada e programas de acompanhamento dificulta a trajetória desses estudantes. Pereira (2021, p. 95) evidencia que “programas de tutoria interligados a práticas pedagógicas inclusivas não apenas fortalecem o desempenho acadêmico, mas também reduzem a evasão, ao criar redes de pertencimento e apoio”.

Diante disso, é possível concluir que o Ensino Superior brasileiro ainda carece de políticas e práticas pedagógicas estruturadas, capazes de atender às múltiplas demandas dos estudantes com TEA. A formação docente continuada, a adaptação curricular planejada, o investimento em tecnologias assistivas e a criação de programas institucionais de permanência constituem elementos fundamentais para uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

Por fim, o artigo aponta para a necessidade de futuras pesquisas que aprofundem a compreensão sobre estratégias pedagógicas inovadoras, bem como a avaliação de programas já em curso nas universidades. Somente com a consolidação de uma cultura acadêmica inclusiva será possível assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de estudantes com TEA no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Promovendo a inclusão e a equidade nos sistemas educacionais: lições internacionais. *Revista Educação (PUCRS)*, v. 43, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/35866>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- ALMEIDA, R. Inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e2020-015, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3qC9KZfx6WTTjqpJw4fDkFj/>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- BISOL, C. A.; SPERB, T. M.; MOREIRA, L. M. Desafios da permanência de universitários com TEA. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 4, p. 1205-1223, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/t4d8vHLMV6QmG9k2Fw4tVZK/>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011. Disponível em: <https://www.csie.org.uk/resources/index-for-inclusion/>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.
- 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.
- 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.
- CAMPOS, L. M. Fragmentação das políticas inclusivas no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, v. 34, e2021-005, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edespecial/a/wdWfMz7mTgB9s9L7z9jDdGt/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

COSTA, J. F. A dupla exclusão do estudante autista negro. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 2, p. 223-240, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5nTtR5HLK89ZVD4f9bCjX7m/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FERRARI, D.; SEKKEL, R. A inclusão de autistas no ensino superior: desafios e possibilidades. *Revista Educação em Foco*, v. 29, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e29043>. Acesso em: 28 ago. 2025.

FERREIRA, A.; DIAS, M. Práticas pedagógicas inclusivas em universidades. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e2019-011, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hR2y8N6Hj7LzH4zM9ZGt6Lc/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=10477>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GALLAGHER, M.; HOLMES, K. Assessment for Inclusive Education in Higher Education. In: FLORIAN, L. (ed.). *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE, 2020. Disponível em: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-inclusion-and-diversity-in-education/book259007>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GUIMARÃES, T. Tecnologias assistivas para estudantes com TEA. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 49, e2023-019, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fh3gPZxv7dH8dB7Z2cM2s7W/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

INEP. *Censo da Educação Superior 2022: Notas Estatísticas*. Brasília: Inep/MEC, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2022.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2022*. Brasília: Inep/MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-superior/sinopse-estatistica-da-educacao-superior-2022>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LIMA, S.; PEREIRA, A.; MOURA, F. Experiências de professores com alunos autistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 3, p. 415-432, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DFfH8bX9zSm9Qy7k6vHqPpJ/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MARTINS, L. A. Inclusão escolar: práticas e desafios no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 4, p. 555-570, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Jm5W7nW7wDdPSdY7b5J9ZqS/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MORIÑA, A. *Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities*. New York: Routledge, 2017. Disponível em: <https://www.routledge.com/9781138066570>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MOURA FERREIRA, J.; SEMCOVICI NOZI, G. A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: um retrato dessa temática no cenário acadêmico. *Momento – Diálogos em Educação*, v. 34, n. 2, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17229>. Acesso em: 28 ago. 2025.

OLIVEIRA, J.; SANTOS, P. Narrativas de estudantes autistas. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 45, e2019-012, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nT2f6hLg7kC9mY3zLk8dB6R/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo*. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/pt/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 12 ago. 2025.

PEREIRA, C. Práticas de tutoria no Ensino Superior inclusivo. *Revista Educação Especial*, v. 34, e2021-010, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edespecial/a/fzCk8hLmQ7R2yB4vXvT8wqD/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PINHEIRO, R. et al. Cotas e inclusão de pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dQ9v3k6qM7xJt2fB9fL2wHs/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. *Revista Intersaberes*, v. 15, n. 35, p. 615-634, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1868>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SANTOS, D. A permanência de estudantes autistas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136743>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010. Disponível em: <https://journal.einstein.br/article/revisao-integrativa-o-que-e-e-como-fazer/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

THOMAS, J.; HARDEN, A. Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, v. 8, 45, 2008. Disponível em: <https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-8-45>. Acesso em: 14 ago. 2025.

TINTO, V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993. Disponível em: <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/L/bo3774732.html>. Acesso em: 16 ago. 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 12 ago. 2025.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/communities-of-practice/6F7C868B6A6A3B9C4B9D4A9A7D9F21F6>. Acesso em: 16 ago. 2025.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>. Acesso em: 15 ago. 2025.