

REVISTA GUIA

PERMANENCIA Y ÉXITO ACADÉMICO



RedGUIA



GESTIÓN UNIVERSITARIA
INTEGRAL DEL ABANDONO

Formação de Professores para a Inclusão na Educação Superior

Karla Fernanda Wunder da Silva*

Bettina Steren dos Santos**

DOI: <http://dx.doi.org/10.1234/xxxxxx>

Resumo

A inclusão de estudantes com deficiência e neurodivergência na Educação Superior tem se expandido significativamente nos últimos anos, impulsionada por avanços legislativos e pelo reconhecimento da diversidade como direito. No entanto, a efetivação desse processo ainda encontra obstáculos estruturais, simbólicos e formativos. Este artigo discute a importância de compreender a inclusão como um fenômeno simbólico, emocional e intersubjetivo. A partir da análise de pesquisas com docentes universitários são apresentados os desafios, avanços e possibilidades que emergem da experiência universitária. Conclui-se que promover uma universidade inclusiva exige não apenas mudanças estruturais e políticas, mas também transformações nos sentidos subjetivos que sustentam as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Superior; Subjetividade; Neurodiversidade; Formação docente.

Recibido: 14 de julho de 2025 / Aprobado: 23 de agosto 2025

Modificado: 21 de septiembre de 2025

* Artículo de investigación

* Pós-doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação - PUCRS / kakaiw@gmail.com

<http://orcid.org/0000-000x-xxxx>

** Docente e investigadora, Programa de Pós-Graduação em Educação - PUCRS / bettina@pucrs.br

<https://orcid.org/0000-0002-5595-232X>

Cómo citar / How to Cite Item: Wunder da Silva, Karla Fernanda; Santos, Bettina Steren. "Formação de Professores para a Inclusão na Educação Superior". *Revista GUIA - Permanencia y Éxito Académico* no. 1 (2025): 00-00. <https://doi.org/10.15446/xxxx>

Introdução

“Prefiro queimar o mapa.
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar.”
Francisco el Hombre

A inclusão de estudantes com deficiência e neurodivergência na Educação Superior tem se consolidado como uma pauta urgente, especialmente diante do aumento das matrículas de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, colocando em evidência um ponto crucial para a efetivação de práticas inclusivas: a formação docente. Como afirma Amaral et al (2014), a inclusão não é apenas uma política, mas um caminho que se constrói ao trilhá-lo.

Os avanços normativos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) não têm sido acompanhados, na mesma medida, por transformações culturais e institucionais que sustentem práticas efetivamente inclusivas, mesmo que o conjunto de leis brasileiras destinadas aos direitos das pessoas com deficiência seja reconhecido como um dos mais abrangentes do mundo (Maior, 2020). Embora os docentes da educação superior sejam especialistas em suas áreas de conhecimento, muitos não possuem formação pedagógica que os capacite para atuar com a diversidade humana que compõe o novo público universitário que se apresenta hoje, ou seja, muito diverso em sua maneira de ser e estar (Kraemer & Klein, 2022).

A literatura tem apontado que a formação inicial dos professores universitários, em sua maioria, desconsidera os princípios da educação inclusiva, priorizando o domínio técnico-científico em detrimento das competências pedagógicas, éticas e relacionais (Anjos, 2012). Além disso, a formação continuada, quando existente, tende a ser fragmentada, pontual e desvinculada das experiências e necessidades concretas vivenciadas pelos docentes.

Nesse sentido, a formação para a inclusão não pode ser pensada apenas como aquisição de técnicas ou informações sobre deficiências específicas. Como defende González Rey (2005), a formação docente deve ser entendida como um processo de produção de subjetividade, no qual os professores constroem sentidos, ressignificam experiências e transformam suas

práticas a partir de suas histórias, afetos e interações. Essa compreensão rompe com a lógica da formação meramente transmissiva e valoriza o envolvimento crítico e reflexivo dos docentes com os desafios da inclusão.

Em nossas pesquisas realizadas através de um pequeno grupo do PROMOT (Processos Motivacionais em Contextos Educativos) que tem se voltado a pensar os processos inclusivos, percebemos que muitos docentes expressam sentimento de insegurança, medo de errar e frustração diante das demandas contemporâneas, o que evidencia a necessidade urgente de políticas formativas sustentadas, contínuas e dialogadas com o cotidiano acadêmico.

Além disso, é preciso que a formação docente inclua discussões críticas sobre o capacitismo, a neurodiversidade e os processos de exclusão simbólica ainda presentes nas universidades. Destacamos que é somente por meio da compreensão da formação como um fenômeno subjetivo e relacional que os docentes podem construir práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e efetivamente inclusivas.

Para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos. Vivemos o tempo de tradução, isto é, o momento de criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo (Santos, 2007, p. 36)

A formação de professores não se constrói apenas por meio de conteúdos teóricos e técnicas pedagógicas. Ela se tece, sobretudo, nas experiências vividas, na escuta sensível e no diálogo constante com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, vivências formativas – entendidas como experiências significativas que provocam reflexão, deslocamento e ressignificação – são essenciais para formar educadores comprometidos com uma prática crítica, ética e inclusiva.

A escuta, enquanto atitude de abertura, presença e reconhecimento da alteridade, permite que o futuro professor vá além do “ouvir” para realmente acolher a complexidade das vozes presentes no cotidiano escolar: os estudantes, suas famílias, os colegas, a comunidade. Escutar é aprender com o outro, é abandonar o lugar do saber pronto para se deixar afetar, questionar e reconstruir sentidos.

Já o diálogo se estabelece como prática formativa que reconhece o saber do outro como legítimo. Inspirado em Freire (2005), o diálogo é um caminho de construção conjunta do conhecimento, que rompe com práticas autoritárias e bancárias. É no encontro dialógico que o professor em formação se reconhece como sujeito inacabado, em constante processo de aprender e desaprender. Como aponta Anguita & López (2004, p. 61) “El diálogo nos hace de motor, nos ordena, nos sitúa, va construyendo la narración. No es hablar por hablar. Se trata de conversar, de dialogar, de cooperar intelectualmente, de discutir de manera argumentada, de valorar las diferentes posiciones”. Complementamos ainda com a descrição de diálogo de Fernando Hernández, quando diz que:

El diálogo demanda que las personas estén implicadas en la conversación de manera espontánea construyéndolo(se) a partir de las ideas de otros. [...] El diálogo implica que las personas estén abiertas a nuevas ideas y formas de pensar, a nuevas maneras de ser y que no estén cerrados en su propio punto de vista. [...] En resumen, están en disposición de asumir riesgos y desafíos que le inviten a una búsqueda permanente de su lugar para aprender (2002, p. 79).

Portanto, vivências, escuta e diálogo não são acessórios, mas estruturantes da formação docente. Eles possibilitam a construção de uma postura investigativa, reflexiva e empática, tão necessária para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Apostar nesses pilares é acreditar que a formação docente vai além da técnica: é, antes de tudo, um processo humano, relacional e transformador.

Portanto, investir na formação de professores da Educação Superior é um passo essencial para a construção de uma universidade que reconheça a diferença não como obstáculo, mas como valor. Trata-se de um compromisso não apenas técnico, mas político e humano, que articula conhecimento, afeto e ética em prol de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

Desafios e Tensionamentos

Estudos recentes demonstram que, apesar de reconhecerem a importância da inclusão, muitos professores universitários relatam sentimentos de despreparo, solidão institucional e insegurança diante das demandas apresentadas por estudantes com deficiência e ou

neurodivergência. Esse cenário revela muitas vezes, a ausência de políticas institucionais efetivas, além da predominância de currículos homogêneos, práticas pedagógicas inflexíveis e avaliações padronizadas.

De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado em 2021, o Brasil contabiliza 63.404 estudantes público da Educação Especial matriculados em instituições de ensino superior (IES). A Região Sul concentra 11.305 dessas matrículas, evidenciando uma presença significativa desse grupo na educação superior. No âmbito municipal, especificamente em Porto Alegre, os dados do INEP (2022) indicam a existência de 853 estudantes com deficiência, neurodivergência ou altas habilidades/superdotação matriculados nas IES, o que revela a importância de políticas e práticas inclusivas no contexto universitário.

Diante de um cenário que se apresenta diverso, em uma Universidade comunitária do Sul do país, que atualmente tem um número elevado de estudantes com deficiências ou neurodivergências, matriculados em diferentes cursos, pesquisadoras do PROMOT promoveram aos educadores desta instituição dois momentos formativos sobre a temática inclusão na Educação Superior. A premissa que sustentaram a formação foram os princípios fundamentais da educação inclusiva, ou seja, a ideia de que todos podem aprender, embora de formas, ritmos e percursos diferentes. Entende-se então, que não é o estudante que deve se adequar ao ensino, mas sim o ensino que deve se organizar para atender a diversidade, diversificando estratégias de ensino, oferecendo diferentes formas de acessar os conteúdos (visuais, auditivas, práticas, tecnológicas).

Nesse movimento de acolher a todos, imprimimos o respeito a diversidade onde criar espaços de escuta, discutir temas sobre direitos humanos, promover atividades que respeitem as singularidades dos estudantes precisa constar em todas as disciplinas propostas em cada curso.

Outro aspecto que foi trabalhado com os professores foi o conceito de acessibilidade não como um favor ou um diferencial e sim como um direito garantido em lei (Lei n. 13.146/2015). De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), acessibilidade é definida como “a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações,

transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público” (Brasil, 2015, Art. 3º, inciso I). Essa definição reforça o caráter transversal da acessibilidade, que deve permear todos os aspectos da vida social — incluindo a educação.

No contexto universitário, a acessibilidade pode assegurar a permanência, o sucesso acadêmico e a participação cidadã dos estudantes com deficiência e neurodivergência. Nesse sentido, Nieminen e Pesonen (2021) argumentam que a acessibilidade deve ser pensada não apenas como adaptação técnica, mas como prática cultural que promove pertencimento e rompe com estruturas capacitistas que excluem modos diversos de aprender e estar no mundo.

Autores como Dolmage (2017) também criticam as universidades por manterem um modelo de excelência acadêmica baseado na produtividade, na rapidez e na padronização, o que tende a excluir aqueles que não se encaixam nesse ideal. Para o autor as instituições de ensino superior operam, muitas vezes, segundo o que chama de “capacitismo estrutural”, perpetuando práticas que dificultam o acesso pleno de pessoas com deficiência aos espaços acadêmicos. Percebe-se neste ponto a importância de discutir-se o conceito de acessibilidade para além da arquitetônica.

Depreendemos que a acessibilidade pedagógica, refere-se à possibilidade de adaptação de métodos, conteúdos e avaliações para contemplar diferentes perfis de aprendizagem. Isso inclui o uso de recursos alternativos, flexibilização curricular, tecnologias assistivas e ambientes de aprendizagem sensíveis às demandas específicas dos estudantes com deficiência e ou neurodivergência. Como destacam Anderson e Butt (2017), a ausência dessas práticas compromete diretamente a inclusão e o desempenho acadêmico de estudantes público da educação especial.

Cabe destacar ainda que a acessibilidade atitudinal — que diz respeito às posturas, crenças e comportamentos dos membros da comunidade acadêmica — é uma das dimensões mais negligenciadas e, ao mesmo tempo, uma das mais determinantes para a efetividade da inclusão. Combater o preconceito, os estereótipos e as práticas discriminatórias é condição essencial para que o ambiente universitário seja verdadeiramente inclusivo.

Portanto, promover acessibilidade na educação superior é reconhecer que a diversidade é constitutiva do espaço acadêmico e que as instituições devem se organizar para garantir condições equânimes de participação e aprendizado. Isso implica uma revisão profunda de suas práticas, currículos, relações interpessoais e políticas institucionais. Baseamo-nos nas ideias de González Rey (2017) a respeito da subjetividade e através dela entendemos que a acessibilidade, quando compreendida como parte de um processo subjetivo e interativo, torna-se expressão concreta de um projeto educacional comprometido com a justiça social e a valorização da diferença.

Um outro desafio da inclusão na educação superior é a rigidez curricular de vários cursos que frequentemente desconsidera a diversidade de modos de aprender, de comunicar-se e de estar no mundo. A centralidade da padronização, seja nos conteúdos, nas formas de avaliação ou nas exigências temporais acaba por favorecer um perfil específico de estudante, frequentemente alinhado a um ideal normativo de desempenho e produtividade (Dolmage, 2017).

Entretanto, flexibilizar o currículo não significa diminuir o rigor acadêmico ou as expectativas de aprendizagem, mas sim adaptar os percursos e estratégias pedagógicas, de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas singularidades, tenham acesso ao conhecimento e possam expressar suas potencialidades. Como reforça Fischer (2019), a inclusão efetiva só acontece quando há sensibilidade para reconhecer as subjetividades que atravessam o processo educativo.

A proposta de um currículo inclusivo requer o rompimento com modelos engessados e homogêneos. Isso implica, por exemplo, permitir diferentes formas de realizar atividades (escritas, orais, visuais, práticas), ajustar prazos de entrega quando necessário, bem como propor alternativas a tarefas que não sejam acessíveis a todos. Essas medidas práticas não reduzem a qualidade do ensino, mas, ao contrário, ampliam as possibilidades de aprendizagem, ao reconhecer que há múltiplas formas legítimas de aprender e demonstrar conhecimento (Vygotsky, 1991; Silva & Pavão, 2018).

Pensar a flexibilização curricular pressupõe também repensar as formas de avaliação. Em contextos inclusivos, ela precisa ser compreendida não como um instrumento de exclusão ou

de comparação padronizada, mas como uma ferramenta pedagógica que respeita as singularidades dos sujeitos e promove o desenvolvimento de todos. Avaliar, nesse sentido, não é apenas medir resultados, mas acompanhar processos, orientar caminhos, reconhecer avanços e valorizar diferentes formas de aprender.

A educação inclusiva exige uma avaliação processual, formativa, diversificada e coerente com as possibilidades do estudante. Isso significa superar modelos avaliativos rígidos e uniformes, que muitas vezes desconsideram as trajetórias, os ritmos e os estilos de aprendizagem dos sujeitos. Uma avaliação inclusiva deve dialogar com os sentidos subjetivos que cada estudante atribui ao aprender, reconhecendo a diversidade como princípio constitutivo da prática pedagógica.

Do ponto de vista teórico, essa compreensão se alinha à Teoria da Subjetividade de González Rey (2005, 2017), que destaca o papel das experiências, das emoções e das interações sociais na constituição do sujeito. Avaliar, portanto, implica também reconhecer o estudante como ser integral, em processo, cujas expressões cognitivas, emocionais e relacionais não se esgotam em provas escritas ou tarefas formais.

Para que esse princípio se concretize, é necessário oferecer diferentes formatos de avaliação, como: escrita tradicional (com possibilidade de uso de tecnologia assistiva); avaliações orais, que respeitem as características expressivas do estudante; formatos visuais e gráficos (como mapas mentais, infográficos ou vídeos); atividades práticas e projetos autorais; apresentações, com possibilidade de serem gravadas, realizadas individualmente ou em duplas, ou mesmo adaptadas de acordo com o perfil sensorial e comunicacional do estudante.

Avaliar com equidade é garantir que os estudantes possam mostrar o que sabem da maneira que melhor expressam seu conhecimento, sem que isso comprometa os objetivos pedagógicos. Essa prática está diretamente ligada à ideia de justiça curricular e ao reconhecimento de que a igualdade não se faz com uniformidade, mas com responsividade às diferenças (Silva, 2018).

É importante lembrar que uma avaliação inclusiva não exclui o rigor acadêmico, mas redefine os critérios de qualidade, baseando-se na participação, no esforço, no progresso individual e na

construção coletiva de sentidos. Bain (2023) define uma avaliação inclusiva como o fornecimento de avaliações que permitem que todos os estudantes tenham um bom desempenho sem receber avaliações alternativas ou adaptadas. A inclusão só se torna possível quando ultrapassa o plano simbólico das relações, das interações e das emoções.

Portanto, promover uma avaliação inclusiva é reconhecer que aprender é um processo plural, e que ensinar exige escuta, abertura e sensibilidade. Cabe às instituições de Educação Superior, revisar suas práticas avaliativas, de modo que elas estejam comprometidas com a formação integral de todos os estudantes, garantindo-lhes não apenas o acesso, mas também o direito à expressão, ao reconhecimento e à autoria em seus percursos formativos.

Em uma avaliação inclusiva o processo proposto é contextual e situacional, nem sempre podendo ser padronizada por meio de regras, regulamentos e rubricas. A avaliação precisa ser repensada por meio de uma postura crítica e política; deve romper, em vez de complementar, os discursos predominantes e frequentemente capacitistas de mensuração, individualização e competição na avaliação. Sem abordagens críticas, a avaliação inclusiva corre o risco de ser mais uma resposta mecânica e pedagógica às questões políticas mais profundas relativas à exclusão de pessoas com deficiência (Nieminen, 2022).

A inclusão, especialmente no contexto da Educação Superior, não é tarefa que se realize de forma isolada. Sua efetivação depende de uma postura colaborativa entre docentes, estudantes, coordenadores de cursos e instâncias institucionais. Trata-se de um movimento que exige articulação, escuta e corresponsabilidade entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A literatura da área é enfática ao afirmar que a inclusão é uma construção coletiva. Na Educação Superior, esse princípio se desdobra na articulação entre professores, núcleos de acessibilidade, gestores acadêmicos e os próprios estudantes com deficiência ou neurodivergência. A participação ativa dos estudantes é essencial, pois são eles que melhor conhecem suas experiências e demandas.

Além da colaboração, a empatia emerge como elemento central. Empatia, neste contexto, não é um sentimento abstrato, mas uma atitude ética e relacional, que implica compreender o outro em sua singularidade, sem julgamentos ou pressupostos capacitistas. A inclusão só se concretiza quando há disposição afetiva e simbólica para reconhecer o outro em sua diferença, não como problema, mas como sujeito legítimo de direito (González Rey, 2011).

Para que a inclusão se concretize como prática colaborativa, é necessário: promover trabalhos em grupo e atividades colaborativas, respeitando os limites, ritmos e formas de participação de cada estudante; desenvolver escuta ativa, acolhendo as narrativas, os pedidos e os silêncios dos estudantes com atenção e respeito; manter canais de diálogo abertos e constantes, onde estudantes possam expressar suas necessidades, sugerir adaptações e construir conjuntamente estratégias de enfrentamento das barreiras que encontram.

Como aponta Batista & Tacca (2011), a escuta e o diálogo são dimensões fundamentais da formação docente inclusiva, pois tornam possível a construção de vínculos e o fortalecimento da confiança mútua. Nesse processo, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdo e passa a ser mediador de sentidos e promotor de vínculos pedagógicos significativos.

Portanto, incluir é também estar disponível para o encontro com o outro. É reconhecer que a universidade é um espaço de convivência, diversidade e negociação de sentidos. A inclusão, mais do que uma política, é uma postura que se aprende, se partilha e se fortalece na coletividade.

Subjetividade e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo de produção de sentidos. Para além da capacitação técnica, é necessário investir em espaços de escuta, diálogo e reflexão crítica sobre as experiências com a diferença. A formação, não é apenas um acúmulo de informações, mas um processo de construção subjetiva.

A inclusão de estudantes com deficiência e neurodivergência instiga uma ressignificação da docência, uma vez que desafia o professor a rever seus métodos, suas expectativas e suas

formas de conceber o processo de ensino-aprendizagem. Para que essa transformação ocorra, é necessário romper com os “padrões de excelência excludentes” que historicamente dominam a cultura universitária (Dolmage, 2017).

Nessa possibilidade de ressignificar conceitos e práticas foram propostas duas oficinas com os professores da Universidade comunitária, onde os educadores puderam discutir casos e refletir sobre suas experiências com estudantes com deficiência e ou neurodivergência. Nesse contexto, a formação docente constitui uma das principais estratégias para enfrentar as barreiras à inclusão, promovendo a sensibilização, o conhecimento e a atuação ética e responsiva diante da diversidade dos estudantes.

Antes das oficinas foi proposto um momento teórico de retomada dos princípios inclusivos, com tessitura dos aportes legais. Aspectos estes trabalhados anteriormente neste texto. Houve um outro momento nesta formação teórica que foi a exposição da experiência do Coletivo Autista da Universidade, evidenciando a urgência de espaços construídos com e por pessoas autistas, como condição ética e política para a produção de uma universidade verdadeiramente inclusiva.

Criado em 2023 por estudantes do curso de Psicologia, o Coletivo surge como resposta a situações vivenciadas no cotidiano acadêmico: estereótipos perpetuados por docentes e colegas, práticas capacitistas, invisibilidade da pauta anticapacitista e a ausência de representatividade autista na instituição. Essas vivências indicam que o acesso à universidade não garante, por si só, a permanência e o pertencimento dos estudantes autistas.

A proposta do Coletivo, ao reivindicar “presumir capacidade, não incapacidade”, ecoa os princípios da educação inclusiva crítica, ao desafiar modelos biomédicos que classificam e hierarquizam sujeitos com base em diagnósticos. Em vez disso, propõe um olhar interseccional, que considera o autismo como uma forma legítima de ser, sentir e aprender no mundo. Nesse sentido, sua atuação articula luta por direitos, produção de conhecimento científico atualizado e vivências subjetivas, compondo um campo potente de formação não apenas para estudantes, mas também para docentes e gestores.

A presença de palestras sobre diferenças sem as pessoas com deficiência é apontada como uma das formas de apagamento e deslegitimação do saber experiencial. Tal crítica explicita a necessidade de rever as práticas formativas, reconhecendo que a escuta de pessoas com deficiência é imprescindível para construir epistemologias inclusivas e humanizadas.

A atuação do Coletivo Autista também evidencia a importância de construir espaços seguros de acolhimento, partilha e articulação política. Esses espaços não apenas fortalecem a permanência de estudantes com deficiência ou neurodivergência na universidade, mas também desafiam as instituições a repensarem seus currículos, metodologias e práticas avaliativas à luz da diversidade. Assim, a experiência do Coletivo Autista se constitui como uma potente ação pedagógica, política e subjetiva. Ela convida a universidade a romper com a lógica de falar sobre o outro sem escutá-lo, e assumir o compromisso de construir conhecimento com o outro, valorizando sua voz, sua história e sua presença.

Após este momento teórico aconteceu a primeira oficina que teve como título “Caminhos para a Inclusão: Práticas e Estratégias para uma Educação Superior Inclusiva”. A oficina foi baseada em um estudo de caso de um estudante do curso de História com características associadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As práticas inclusivas são construídas na interface entre os contextos vividos e os sentidos subjetivos que os sujeitos atribuem às suas experiências educativas. Ao trabalhar com um caso realista, a oficina possibilitou aos professores refletirem sobre os próprios modos de interpretar, interagir e intervir nas trajetórias acadêmicas de seus estudantes.

O estudo de caso revelava as potencialidades cognitivas do estudante, como sua memória excepcional, pensamento analítico e dedicação ao estudo de temas históricos específicos, ao mesmo tempo em que evidenciava os desafios que enfrenta, especialmente em situações de interação social, ambientes barulhentos, mudanças inesperadas e apresentações orais. Essas situações são fontes de sofrimento simbólico e ansiedades legítimas que, como destaca González Rey (2017), não podem ser reduzidas a dificuldades individuais, mas devem ser compreendidas à luz das configurações subjetivas produzidas nas relações institucionais e pedagógicas.

A abordagem formativa dessa primeira oficina orientou os educadores a reconhecerem as barreiras ambientais e atitudinais enfrentadas por estudantes neurodivergentes e a construir estratégias coerentes com os princípios da educação inclusiva e do modelo social da deficiência (Shakespeare, 2006). Nesse modelo, a deficiência não é vista como atributo individual, mas como resultado de interações com ambientes excludentes. Assim, cabe à universidade criar condições de participação plena, respeitando os diferentes modos de ser e aprender.

A partir do estudo de caso, a oficina propôs estratégias pedagógicas viáveis e fundamentadas, tais como: divisão clara de tarefas em trabalhos em grupo, permitindo contribuições individuais com base nas competências do estudante; alternativas às apresentações orais, como vídeos gravados, recursos visuais ou apresentações escritas, respeitando a forma mais confortável e eficaz de comunicação; antecipação de mudanças no cronograma, com comunicação escrita clara, permitindo organização e preparo emocional; adaptação de ambientes para reduzir sobrecarga sensorial, como possibilitar participação remota em seminários ou o uso de salas mais silenciosas; ações de sensibilização com colegas de turma, promovendo o respeito às diferentes formas de participação e reduzindo estigmas.

Essas medidas não apenas beneficiam estudantes com TEA, mas qualificam a experiência educativa para todos os estudantes, ao ampliar as formas de acesso, expressão e engajamento, princípios centrais do Desenho Universal para a Aprendizagem (Cast, 2018). Além disso, promovem um deslocamento do olhar normativo, que associa qualidade acadêmica à homogeneidade, em direção a uma pedagogia da escuta, da flexibilidade e do reconhecimento da neurodiversidade como valor.

Por fim, a utilização de uma oficina baseada em situações-problema reais, como a proposta na formação, fortalece a articulação entre teoria e prática, e favorece o desenvolvimento de competências pedagógicas críticas, éticas e afetivas. Como destacam Batista & Tacca (2011) a formação docente inclusiva requer não apenas informação técnica, mas mobilização subjetiva — ou seja, a capacidade de questionar sentidos cristalizados sobre normalidade, deficiência e excelência acadêmica.

O segundo momento da formação, aconteceu no final do primeiro semestre e se destaca pela utilização do Mapa da Empatia, uma ferramenta metodológica potente que promove a escuta e a reflexão aprofundada sobre as experiências dos estudantes, considerando não apenas suas dificuldades, mas também seus desejos, motivações e potências. Ao perguntar “qual estudante demandou mais seu olhar inclusivo?”, a proposta convocou os professores a revisitarem suas práticas sob uma ótica ética e sensível.

Essa estratégia está alinhada às abordagens contemporâneas da formação docente, que defendem a centralidade da escuta e da narrativa como formas de produção de conhecimento sobre o cotidiano escolar (Gatti; Barreto, 2009). O Mapa da Empatia permitiu que os educadores exercitassem o olhar para além do desempenho acadêmico, adentrando o campo das subjetividades, tão crucial para a construção de vínculos pedagógicos significativos. Segundo Spagnolo & Santos (2021) o Mapa da Empatia,

[...]contempla algumas questões que ampliam o olhar para a realidade das pessoas e provocam reflexões sobre si e sobre o outro. Por meio desse mapa, define-se a persona, cria-se um personagem que representa as pessoas envolvidas no processo, para compreender suas necessidades (p. 81)

O Mapa da Empatia é uma ferramenta visual potente, que pode ser amplamente utilizada no campo da educação para promover a escuta ativa, o acolhimento e a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos estudantes. Aplicado na formação docente, o Mapa da Empatia ajuda professores a olharem para além do desempenho acadêmico, favorecendo uma compreensão mais ampla sobre quem é aquele estudante: como vive, sente, aprende e o que precisa para participar plenamente do processo educativo.

A estrutura do mapa é composta por seis dimensões interdependentes que auxiliam a construir uma persona (figura 1): O que pensa e sente? (permite compreender os desejos, sonhos, inseguranças, angústias e motivações que atravessam a vida do estudante). O que escuta? (revela as vozes que influenciam suas percepções — colegas, professores, familiares e sociedade — e que podem reforçar tanto o pertencimento quanto a exclusão). O que fala e faz? (ajuda a perceber como o estudante se expressa, se comporta em sala de aula, interage com colegas e lida com desafios cotidianos). O que vê? (reflete a forma como interpreta o ambiente

educacional e social, seus obstáculos, oportunidades e a representação (ou ausência dela) de sua identidade no espaço acadêmico). Quais são suas dores? (aponta os medos, as barreiras e os sofrimentos que dificultam sua trajetória, como o medo da avaliação, o preconceito, a exclusão ou a sobrecarga emocional). Quais são suas necessidades e potências? (identifica os apoios necessários para sua permanência e aprendizado, bem como suas habilidades, interesses e conquistas).

Figura 1 – Mapa da Persona



Fonte: <https://inovacaoosebreaeminas.com.br/artigo/conheca-o-mapa-da-empatia>

A análise da resposta dos educadores revela um universo subjetivo denso das personas construídas no mapa, marcado por ambivalências: entre o desejo de pertencimento e a vivência do isolamento; entre o sonho da vida acadêmica e o medo de não conseguir se manter nela; entre a excelência intelectual e a insegurança emocional. Aspectos esses que dizem muito do sentimento dos docentes também.

Os educadores através da criação de uma persona, trouxeram à tona sentimentos que perpassam o desejo legítimo dos estudantes de viver plenamente o mundo acadêmico tornando-se um(a) professor(a), pesquisador(a), tradutor(a), buscando, por meio da

universidade, reconhecimento, autonomia e pertencimento. Contudo, relatam sentimentos de exclusão, insegurança e deslocamento: “como eu estou aqui?”. Essa pergunta, mais do que uma dúvida individual, reflete um processo de desidentificação institucional, em que a presença não é acompanhada da acolhida simbólica e afetiva (González Rey, 2017).

A sensibilidade, a timidez nas contribuições orais e a dificuldade em estabelecer laços interpessoais, destacados pelos educadores na construção de suas personas indicam não somente fragilidades pessoais, mas barreiras ambientais, relacionais e estruturais que impactam diretamente na constituição da identidade acadêmica. Os educadores constroem personas que se vêem como alguém que sente, sonha e se emociona — dimensões fundamentais da aprendizagem que muitas vezes são desconsideradas na Educação Superior.

O campo da escuta revela uma tensão entre o reconhecimento e o estigma. Há apreciação por parte de alguns docentes (“como cresceu”, “bom trabalho”), mas também há julgamentos explícitos e velados entre os colegas (“tu não consegue?”, “pessoa estranha”). Essas falas revelam o capacitismo cotidiano que silencia e inferioriza pessoas com deficiência e ou neurodivergentes, reforçando sua posição de alteridade.

A escuta ativa se restringe a pessoas próximas ou aos conteúdos de seu interesse. No entanto, essa seletividade não é desinteresse, mas estratégia de autoproteção emocional e sensorial, típica de sujeitos que vivenciam o mundo a partir de outras formas de percepção e processamento (Mottron, 2011).

O olhar lançado ao ambiente universitário é duplo: ao mesmo tempo de deslumbramento — pela beleza e pelas oportunidades da instituição — e de exclusão. Uma das personas criadas pelos educadores apresenta a dificuldade de ser reconhecida em sua identidade de gênero, a invisibilidade quanto ao uso correto do pronome e a ausência de perspectivas de carreira formam um cenário onde a diferença ainda é vista como ruído e não como riqueza.

Esse olhar carrega a consciência crítica das marcas sociais e políticas que atravessam sua existência: cotas, obstáculos no mercado de trabalho, classe social, gênero e neurodivergência.

Vê um mundo “diferente e desafiador”, onde precisa constantemente se provar para apenas existir nele.

A oralidade se apresenta como uma barreira nas personas construídas pelos educadores. Apesar da qualidade das intervenções em aula, afirmam que há retraimento nas interações informais, o que aponta para uma exclusão relacional. A dificuldade dos estudantes de “ter filtro” ou de adequar o discurso aos códigos sociais esperados pode gerar julgamentos e reforçar o isolamento, mesmo quando há intenção genuína de conexão.

No entanto, há destaque para as potencialidades acadêmicas de cada persona, especialmente na leitura e na escrita, onde demonstram segurança, criatividade e profundidade. Isso evidencia a necessidade de avaliar e interagir com os estudantes por múltiplos canais, respeitando suas formas de expressão preferenciais.

O mapa revela dores intensas e múltiplas das personas criadas: medo da avaliação, da exposição, do fracasso, da rejeição familiar e social, da precariedade material e do preconceito. Há menções a brigas familiares, pânico e medo do fascismo — sinais de uma subjetividade em estado de alerta, que se sente vulnerável tanto nos afetos quanto nas condições objetivas de vida.

Essas dores não são experiências isoladas, mas efeitos estruturais de uma sociedade capacitista, elitista e excludente, que ainda mantém a universidade como um espaço seletivo e pouco preparado para acolher estudantes que fogem aos padrões dominantes (Dolmage, 2017).

Apesar das dificuldades, o(a) estudante criado pelos educadores reconhece conquistas: momentos de acolhimento, convivência com colegas, crescimento na socialização e fortalecimento da autoconfiança. A valorização de sua identidade como futuro profissional e a preocupação com seu próprio rendimento mostram que há projeto de futuro e desejo de realização. As cotas aparecem não como benefício, mas como ferramenta de justiça social que garante dignidade e permanência.

A partir da socialização das reflexões e da identificação de barreiras e apoios, a formação avançou para o momento intitulado "Da Empatia à Ação", onde foi solicitado aos professores que pudessem elencar uma ação prática que transformasse suas disciplinas em espaços mais inclusivos. O encerramento da formação, com essa dinâmica reforça o princípio de que a transformação pedagógica começa nas pequenas ações cotidianas, reiterando o papel ativo dos professores como agentes de mudança.

Assim, a proposta de formação “Caminhos para a Inclusão” não apenas informou sobre inclusão, mas mobilizou afetiva e eticamente os educadores, promovendo a formação como experiência coletiva e situada. Ao articular teoria e prática, empatia e ação, subjetividade e compromisso político, a formação reafirma a Educação Superior como espaço possível — e necessário — para a equidade, o pertencimento e a transformação social.

Considerações Finais

A efetivação da inclusão na Educação Superior exige rupturas com modelos pedagógicos normativos, investimentos em políticas institucionais e, sobretudo, a valorização da subjetividade como dimensão constitutiva do processo educativo. Docentes e estudantes são sujeitos históricos e emocionais, que constroem sentidos sobre a inclusão a partir de suas experiências, afetos e interações.

Mais do que adaptar estruturas, é necessário transformar as formas de relação com a diferença. Incluir não é apenas cumprir uma obrigação legal, mas construir uma universidade que se reconheça como espaço plural, onde a diversidade é condição para o conhecimento e não um obstáculo à sua produção.

A escuta proporcionada pelo Mapa da Empatia revela que a inclusão só será possível quando ultrapassarmos os limites da tolerância e da adaptação para adentrar o campo da relação, do vínculo e do reconhecimento. Estudantes como este(a) não pedem favores, mas reivindicam o direito de ser, aprender e fazer parte, com suas singularidades respeitadas e potencialidades reconhecidas.

Mais do que protocolos de acessibilidade, é preciso construir uma cultura institucional empática e equitativa, capaz de transformar a educação superior em um espaço verdadeiramente plural. Isso exige que docentes e gestores estejam dispostos a escutar com afeto, agir com compromisso e educar com humanidade.

Referências

- [1] Amaral, M. B. et al (2014). Breve histórico da Educação Inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em juiz de fora [Review of Breve histórico da Educação Inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em juiz de fora]. Revista Eletrônica Da Faculdade Metodista Granbery Curso de Pedagogia, n. 16, jan/jul. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 29 jun 2025.
- [2] Anguita, M. y López, J. (2004). Espacio para la acogida e el diálogo. Cuadernos de Pedagogia, 332, 59-61.
- [3] Anjos, h. p. d. a. (2012). Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: primeiras aproximações. In O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares (pp. 367–384). EDUFBA.
- [4] Anderson, C., & Butt, C. (2017). Young adults on the autism spectrum at college: successes and stumbling blocks. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(10), 3029-3039. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3218-x>.
- [5] Batista, Anelice & Tacca, Maria Carmen. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência (pp. 139–152). Alínea.
- [6] Brasil. (2015). 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- [7] CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST. <http://udlguidelines.cast.org>.
- [8] Dolmage, J. T. (2017). Academic ableism: Disability and higher education. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>.
- [9] Fischer, M. L. (2019). Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(4), 535-552. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400001>.
- [10] Freire, P. (2005). Pedagogia do oprimido (50ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970).
- [11] Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). Professores do Brasil: Impasses e desafios. UNESCO.
- [12] González Rey, F. (2005). Subjetividade, Complexidade E Pesquisa Em Psicologia. Cengage Learning.
- [13] González Rey, F. (2011). Os aspectos Subjetivos no desenvolvimento de crianças com Necessidades Especiais: além dos limites concretos do defeito. In Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência (pp. 47–70). Alínea.
- [14] González Rey, F. (2017). Psicologia, educação e aprendizagem escolar. Cortez Editora.

- [15] Hernández, F. Los proyectos de Trabajo: mapa para navegantes em mares de incertidumbre. Cuadernos de Pedagogia, 310, 78-82.
- [16] Hoffmann, Jussara (2001). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade.
- [17] Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- [18] Kraemer, G. M., & Klein, R. R. (2022). Inclusão No Ensino Superior: desafios à Formação de Estudantes com Deficiência. In Inclusão no Ensino Superior: Políticas, Práticas e Formação de Professores Na FAED/UDESC (pp. 48–68). Editora Inovar.
- [19] Maior, Izabel. Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Textos2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- [20] Mottron, L. (2011). Changing perceptions: The power of autism. Nature, 479(7371), 33–35. <https://doi.org/10.1038/479033a>.
- [21] Nieminen, JH 2022. Avaliação para inclusão: repensando a avaliação inclusiva no ensino superior”. Ensino no ensino superior. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>.
- [22] Nieminen, J. H., & Pesonen, H. V. (2021). Politicising inclusive learning environments: How to foster belonging and challenge ableism? Higher Education Research & Development, 40(6), 1234–1249. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2021.1945547>. Acesso em 28 jul. 2025
- [23] Santos, E. M. dos. (2007). Formação continuada de professores: Concepções, discursos e práticas no Programa ARCO (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão). Repositório Institucional da UFMA.
- [24] Silva, M. C., & Pavão, S. M. O. (2018). (Im)Possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. e-Curriculum, 16(3), 621-49. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p621-649>
- [25] Silva, R. R. D. da . (2018). Revisitando a Noção de Justiça Curricular: Problematizações ao Processo se Seleção dos Conhecimentos Escolares. Educação Em Revista, 34, e168824. <https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>.
- [26] Shakespeare, T. (2006). Disability rights and wrongs. Routledge.
- [27] Vygotsky, L. S. (1991). Pensamento e linguagem. Martins Fontes.