

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE

**BARREIRAS ATITUDINAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE AUTISTAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PEDREIRAS**

Pedreiras

2026

MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE

**BARREIRAS ATITUDINAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE AUTISTAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PEDREIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Especial Inclusiva.

Orientadora: Carolina Vasconcelos Pitanga

Coorientadora: Marcia Raika e Silva Lima

Pedreiras

2026

Krause, Marcus Periks Barbosa

Barreiras atitudinais na escolarização de autistas na educação básica do município de Pedreiras. / Marcus Periks Barbosa Krause. – São Luis, MA, 2026.

117 f

Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Profei) - Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientador: Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga

Coorientadora Profa. Dra. Marcia Raika e Silva Lima

1.Inclusão escolar. 2.Transtorno do Espectro Autista. 3.Barreiras Atitudinais. 4.Práticas pedagógicas. 5.Formação docente. I.Título.

CDU: 376:616.896

MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE

**BARREIRAS ATITUDINAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE AUTISTAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PEDREIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Especial Inclusiva.

Aprovado em 17/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga – Orientadora/UEMA

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA RAIKA E SILVA LIMA LOPES**
Data: 07/07/2026 11:51:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marcia Raika e Silva Lima – Coorientadora/UEMA

Documento assinado digitalmente
 **JAKSON DOS SANTOS RIBEIRO**
Data: 07/07/2026 11:45:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro – Examinador Interno/UEMA

Documento assinado digitalmente
 **RARIELLE RODRIGUES LIMA**
Data: 08/07/2026 11:20:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rarielle Rodrigues Lima – Examinadora Externa/UFMA

**A Deus em primeiro lugar, à minha esposa,
Jocilane Lacerda Cirilo de Sousa Krause,
meu filho Lael Lacerda Krause e toda
minha família por todo o apoio e
compreensão durante minha jornada
acadêmica no programa PROFEL.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, doador da minha vida, o supremo criador da humanidade.

À minha esposa Jocilane Lacerda Cirilo de Souza Krause pela força e companheirismo.

A meu filho Lael Lacerda Krause, pela compreensão durante minha ausência para dedicar-me a este trabalho.

Aos meus pais, Antônio Freitas Krause e Antônia Barbosa Krause e toda minha família pelos incentivos e apoio.

Aos meus colegas de turma que me apoiaram e incentivaram nos momentos difíceis do programa.

Aos meus professores, orientadores e coordenadores do programa PROFEI.

À minha orientadora, Carolina Pitanga, por sua orientação, fundamental para a realização deste estudo.

À minha coorientadora e coordenadora do programa PROFEI no Maranhão, Marcia Raika e Silva Lima.

“Não basta que todos sejam iguais perante a lei. É preciso que a lei seja igual perante todos.” (Salvador Allende.)

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar representa um desafio significativo, especialmente no enfrentamento de barreiras atitudinais associadas à formação docente, à cultura escolar e à reprodução de estigmas. Esta dissertação teve como objetivo analisar como essas barreiras se manifestam no contexto escolar e compreender de que forma as práticas pedagógicas de docentes de uma Unidade de Ensino do município de Pedreiras, Maranhão, incidem sobre o processo de escolarização de estudantes com TEA. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, com produção de dados por meio de instrumento composto por questões abertas e fechadas, aplicado a docentes da instituição. Para fins analíticos, foram privilegiadas as respostas discursivas dos participantes. O estudo dialoga com referenciais contemporâneos sobre TEA e educação inclusiva, bem como com a perspectiva biopsicossocial e o modelo social da deficiência, incluindo a discussão sobre capacitismo e barreiras à participação, articulados ao marco normativo do direito à educação inclusiva no Brasil. Os resultados indicam que, apesar de esforços individuais, persistem fragilidades na formação continuada e na organização de práticas pedagógicas responsivas, com presença de barreiras atitudinais que afetam a participação, a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes autistas. Conclui-se pela necessidade de fortalecimento de políticas de formação docente e de estratégias pedagógicas e institucionais que promovam uma cultura escolar inclusiva e efetivem o direito à educação em condições de igualdade.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Barreiras atitudinais; Práticas pedagógicas; Formação docente; capacitismo.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school environment represents a significant challenge, especially in addressing attitudinal barriers associated with teacher education, school culture, and the reproduction of stigma. This dissertation aimed to analyze how these barriers manifest themselves in the school context and to understand how the pedagogical practices of teachers at a school unit in the municipality of Pedreiras, Maranhão, affect the schooling process of students with ASD. The study adopted a qualitative, exploratory-descriptive approach, with data produced through an instrument composed of open-ended and closed-ended questions administered to teachers at the institution. For analytical purposes, the participants' discursive responses were prioritized. The study engages with contemporary references on ASD and inclusive education, as well as with the biopsychosocial perspective and the social model of disability, including the discussion of ableism and barriers to participation, articulated with the normative framework of the right to inclusive education in Brazil. The results indicate that, despite individual efforts, weaknesses persist in continuing teacher education and in the organization of responsive pedagogical practices, with the presence of attitudinal barriers affecting the participation, learning, and sense of belonging of autistic students. It is concluded that there is a need to strengthen teacher education policies and pedagogical and institutional strategies that promote an inclusive school culture and ensure the right to education under conditions of equality.

Keywords: School inclusion; Autism Spectrum Disorder; Attitudinal barriers; Pedagogical practices; Teacher education; ableism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychiatric Association</i> (Associação Americana de Psiquiatria)
ASD	<i>Autism Spectrum Disorder</i> (Transtorno do Espectro Autista)
CDPCD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CF/88	Constituição Federal de 1988
CID	Classificação Internacional de Doenças
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (10ª revisão)
CID-11	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (11ª revisão)
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM-5-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição, texto revisado)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA - FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E EDUCACIONAIS.....	18
2.1 Concepções contemporâneas do Transtorno do Espectro Autista.....	18
2.2 A evolução da concepção do TEA e a perspectiva biopsicossocial	23
2.3 Escolarização de estudantes com TEA no ensino regular: inclusão formal <i>versus</i> inclusão efetiva	28
3 BARREIRAS ATITUDINAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	35
3.1 O conceito de barreiras atitudinais na educação inclusiva	36
3.2 Formação docente e construção de percepções sobre o autismo	39
3.3 Cultura escolar, preconceito e capacitismo	44
3.4 Sensibilização e transformação das práticas pedagógicas	48
4 MARCO NORMATIVO E DESAFIOS DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	52
4.1 Fundamentos constitucionais da educação inclusiva.....	53
4.2 A legislação infraconstitucional e as políticas públicas de inclusão	57
4.3 Acessibilidade pedagógica e obstáculos à efetivação da educação inclusiva	63
5 PERCURSO METODOLÓGICO	68
5.1 Os instrumentos utilizados	69
5.1.1 A análise dos dados coletados	72
5.2 Participantes do estudo	72
5.3 Procedimentos de coleta de dados	73
5.4 Local da pesquisa.....	74
6 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE BARREIRAS ATITUDINAIS, CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....	76
6.1 Construção das categorias analíticas	79
6.2 Percepções docentes sobre barreiras atitudinais	80
6.3 Condições institucionais e limites estruturais.....	82
6.4 Estratégias pedagógicas e enfrentamento	84
6.5 Cultura escolar e processos de transformação	86
6.6 Síntese interpretativa do cotidiano escolar	87
7 RECURSO EDUCACIONAL	90

8 CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	102
APÊNDICE B - CARTILHA DE CONSCIENTIZAÇÃO	103
APENDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	112

1 INTRODUÇÃO

A escolha da presente temática decorre de minha trajetória profissional como docente, que, até o momento, totaliza 15 anos de atuação. Iniciei minha carreira no ensino fundamental, séries iniciais, na rede privada de ensino. Posteriormente, passei a atuar na rede pública estadual, lecionando no ensino fundamental, séries finais, e no ensino médio, como professor contratado. No ano de 2013, fui aprovado em concurso público para o município de Pedreiras, no estado do Maranhão, passando a exercer minhas atividades na rede pública municipal, especificamente no ensino fundamental, séries finais.

Minha primeira experiência na rede municipal ocorreu em uma escola da zona rural do referido município. Em seguida, fui transferido para uma escola da zona urbana, localizada em área periférica, onde posteriormente fui nomeado gestor adjunto, função que exerci por três anos. Essa experiência contribuiu significativamente para minha formação profissional, pois possibilitou o contato direto com múltiplos desafios do ambiente escolar, especialmente aqueles vivenciados por estudantes com deficiência e por alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Ao longo de minha jornada docente, passei a me deparar com diversas situações no cotidiano escolar para as quais não me sentia suficientemente preparado, sobretudo no que se refere à escolarização de estudantes com deficiência. Essa percepção evidenciava lacunas em minha formação inicial e despertava a inquietação quanto à necessidade de uma atuação pedagógica mais consciente e fundamentada. Não desejava exercer a docência de forma meramente burocrática, mas contribuir efetivamente para o processo de escolarização desses estudantes, promovendo sua inclusão real, e não apenas sua integração formal ao espaço escolar.

Essa inquietação também dialoga com minha própria trajetória na educação básica. Durante esse período, vivenciei dificuldades significativas que resultaram em duas reprovações no ensino fundamental, uma expulsão escolar e diversas suspensões. Apenas na fase adulta, após avaliação por equipe multidisciplinar, recebi o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Na década de 1980, contudo, os debates sobre inclusão eram ainda incipientes, e estudantes com transtornos ou deficiências frequentemente eram rotulados como indisciplinados ou insubmissos, sem que suas necessidades específicas fossem compreendidas pelo sistema de ensino.

Com o intuito de aprimorar minha atuação junto aos estudantes autistas com os quais convivía no cotidiano escolar, iniciei meu processo de qualificação profissional por meio

de especialização em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão. Após a conclusão da especialização, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PROFEI/UEMA), no processo seletivo 2023.1, buscando aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos que subsidiassem uma prática pedagógica mais consistente e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

No ano de 2024, a atuação profissional na Unidade de Ensino Wilna Bezerra, pertencente à rede municipal de Pedreiras/MA, especialmente no turno vespertino, possibilitou a aproximação com o cotidiano escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Nesse contexto, observou-se a presença de oito estudantes com diagnóstico de TEA, acompanhados por professoras de apoio, o que evidenciou dinâmicas específicas relacionadas ao processo de inclusão escolar.

Diante disso, e considerando as experiências e narrativas construídas nesse espaço, o presente trabalho propõe-se a investigar a presença de barreiras atitudinais no processo de escolarização de estudantes autistas, orientando-se pela seguinte questão-problema: de que forma as barreiras atitudinais interferem nesse processo?

Historicamente, estudantes autistas têm sido alvo de discriminação em razão de suas especificidades, realidade que também se manifesta no ambiente escolar, onde, não raramente, são rotulados por meio de estigmas e apelidos depreciativos. Referidas práticas podem gerar desmotivação, isolamento e, em casos mais graves, evasão escolar, especialmente quando esses estudantes não se percebem acolhidos ou reconhecidos em sua singularidade. Nesse sentido, a implementação de ações inclusivas no contexto escolar revela-se fundamental para a superação de barreiras atitudinais e para a construção de um ambiente mais equitativo e respeitoso.

Ao ingressar na escola, a/o estudante autista deve encontrar um espaço que favoreça a interação, a socialização e o pertencimento, independentemente de sua condição. O professor assume papel central nesse processo, pois suas práticas e posturas podem tanto reforçar quanto mitigar atitudes discriminatórias no cotidiano da sala de aula.

Conforme aponta Piva (2015), embora dados do Censo Escolar de 2015 (Brasil, 2015) indiquem aumento no acesso de estudantes com deficiência à escola comum, regular e pública, ainda persiste um contingente significativo de pessoas com deficiência fora do ambiente escolar. A nomenclatura *pessoa com deficiência*, adotada neste trabalho, está em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 5º, a igualdade de direitos e a vedação de discriminação (Brasil, 1988), sendo a educação reconhecida como direito de todos. Contudo, a garantia formal do acesso não implica, necessariamente, a existência de condições adequadas para permanência e sucesso ao longo das etapas da Educação Básica. Entre os obstáculos mais recorrentes enfrentados por estudantes com deficiência, destaca-se o preconceito, frequentemente naturalizado nas relações escolares.

Esse preconceito manifesta-se, muitas vezes, por meio do capacitismo - conceito que designa práticas e atitudes discriminatórias direcionadas às pessoas com deficiência, fundadas na ideia de inferioridade ou inadequação em relação a um padrão considerado *normal*. Conforme argumenta Diniz (2007), o capacitismo estrutura-se na noção de que o corpo tido como normal é superior, sendo qualquer variação interpretada como deficiência, anomalia ou desvio a ser corrigido.

No contexto escolar, o capacitismo pode assumir formas explícitas ou sutis, desde a exclusão de atividades até a construção de expectativas reduzidas quanto ao desempenho acadêmico de estudantes com deficiência. Tais práticas comprometem diretamente aspectos como autoestima, pertencimento e motivação, interferindo no percurso escolar desses sujeitos. Nesse sentido, estudos como os de Mantoan e Prieto (2006) indicam que a permanência e o desenvolvimento dependem, sobretudo, da superação das barreiras atitudinais e da consolidação de uma cultura escolar efetivamente inclusiva.

A consolidação da perspectiva da escola inclusiva foi formalmente assumida por diversos países a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela ONU/UNESCO em 1994. O documento final do referido evento, conhecido como Declaração de Salamanca, propôs a implementação, nos sistemas educacionais, de programas capazes de garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas. O marco internacional reafirmou o compromisso com a superação de práticas excludentes e com a construção de sistemas educacionais mais equitativos.

Destaca-se que o mérito da proposta de escola inclusiva reside, sobretudo, na tentativa de transformar atitudes discriminatórias, fomentando comunidades escolares mais acolhedoras e comprometidas com a valorização da diversidade. Desde então, essa perspectiva vem sendo gradativamente incorporada por diferentes países, como Espanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Itália, Inglaterra, Chile, Moçambique e Angola (Crochík, 2002), ainda que em ritmos e formatos distintos.

Nesse sentido, torna-se fundamental que toda a comunidade escolar desenvolva a consciência de que o tratamento igualitário e respeitoso deve orientar as relações institucionais, independentemente das diferenças individuais. Conforme afirma Neris (1998, p. 5), “a diferença jamais deveria constituir um obstáculo à convivência fraterna e harmoniosa entre as pessoas, pois a diversidade sempre esteve presente na obra da criação do universo como algo natural e permanente”.

Foi na busca por compreender de que maneira as barreiras atitudinais interferem no processo de escolarização de estudantes autistas que esta pesquisa se estruturou, procurando analisar como tais barreiras se manifestam no cotidiano escolar e quais consequências produzem no percurso educacional desses estudantes.

A inclusão de estudantes autistas no sistema educacional representa um compromisso com a igualdade de oportunidades, vedando discriminações baseadas em habilidades ou particularidades. Mais do que assegurar o acesso, a inclusão busca romper estereótipos e reconhecer esses estudantes como sujeitos de direitos e portadores de potencialidades a serem desenvolvidas. Além disso, favorece o desenvolvimento social e emocional, uma vez que o convívio em ambientes educativos inclusivos contribui para a construção de relações mais saudáveis e para o fortalecimento da autoestima. Ao valorizar a diversidade e respeitar a individualidade de cada estudante, a escola pode consolidar-se como espaço efetivamente formativo, democrático e acolhedor.

A pesquisa desenvolvida tem como objetivo geral: analisar como as barreiras atitudinais se manifestam no cotidiano escolar e de que forma impactam o processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Unidade de Ensino Wilna Bezerra, parte do ensino da rede pública municipal do interior do Maranhão, com vistas à proposição de estratégias pedagógicas inclusivas.

Pautados no objetivo geral, os objetivos específicos que orientaram a pesquisa são os seguintes: a) discutir os fundamentos conceituais do Transtorno do Espectro Autista e sua inserção no sistema regular de ensino, problematizando as abordagens educacionais que influenciam as práticas escolares; b) analisar o conceito de barreiras atitudinais no contexto da educação inclusiva, examinando como crenças, práticas e posturas docentes podem impactar a escolarização de estudantes com TEA; c) examinar o arcabouço normativo que fundamenta o direito à educação inclusiva no Brasil, avaliando seus avanços, limites e desafios para a efetivação da acessibilidade pedagógica no cotidiano escolar; e d) investigar, por meio de abordagem qualitativa, como as barreiras atitudinais são significadas no contexto de uma

unidade escolar da rede pública municipal, analisando as percepções docentes e suas implicações para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Para a realização do estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, com a participação de 04 (quatro) professoras e 01 (um) professor da Unidade de Ensino Wilna Bezerra, situada no município de Pedreiras, estado do Maranhão, sendo 04 (quatro) docentes do ensino regular e 01 (um) professor de apoio ao educando. Inicialmente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão, obtendo parecer favorável para sua execução, sob o nº 7.480.441. A produção dos dados ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2025, no turno vespertino da escola investigada. A escolha da instituição como campo empírico vinculou-se à inserção profissional do pesquisador nesse espaço escolar e à presença de estudantes autistas matriculados na unidade, condições que favoreceram a delimitação do universo investigado e sua consonância com os objetivos da pesquisa.

O presente trabalho está distribuído em capítulos da seguinte forma:

O *segundo capítulo* apresenta os fundamentos conceituais do TEA e sua interface com a educação inclusiva. Inicialmente, são discutidas as concepções contemporâneas sobre o espectro, superando abordagens exclusivamente biomédicas e incorporando a perspectiva biopsicossocial. Em seguida, problematiza-se a transição do modelo clínico para o modelo social da deficiência, destacando-se o papel das barreiras ambientais e atitudinais na produção de exclusões escolares. O capítulo também aborda o processo de escolarização de estudantes com TEA no ensino regular, discutindo os desafios da inclusão formal e as condições necessárias para sua efetivação.

Por sua vez, o *terceiro capítulo* dedica-se à análise das barreiras atitudinais no contexto da educação inclusiva, compreendidas como entraves decorrentes de crenças, práticas e posturas que impactam o cotidiano escolar. Parte-se da definição teórica e normativa do conceito, avançando para a discussão sobre formação docente, construção de percepções acerca do autismo e reprodução de estigmas no ambiente escolar. O capítulo examina, ainda, como a cultura institucional pode contribuir para processos sutis de exclusão e aponta a necessidade de transformação das práticas pedagógicas como condição para a consolidação de uma inclusão efetiva.

O *quarto capítulo* examina o arcabouço normativo que fundamenta o direito à educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. São analisados os fundamentos constitucionais do direito à educação e à igualdade, bem como a legislação infraconstitucional e as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. O capítulo problematiza a distância entre previsão normativa e implementação concreta, discutindo os desafios enfrentados pelas

instituições escolares para garantir acessibilidade pedagógica e efetividade do direito à inclusão.

Já o *quinto capítulo* dedica-se à apresentação dos procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa. Nesse capítulo, são descritos a abordagem qualitativa adotada, o campo empírico investigado, os participantes do estudo e o instrumento de produção de dados utilizado, além dos critérios éticos observados ao longo da investigação. Apresentam-se, igualmente, os fundamentos da análise de dados, de modo a evidenciar sua articulação com os objetivos da pesquisa e com a natureza do material empírico examinado.

Por último, o *sexto capítulo* dedica-se à análise e à discussão dos dados produzidos na investigação empírica. A partir das categorias construídas, examinam-se os modos pelos quais as barreiras atitudinais emergem nos discursos e nas percepções docentes acerca da escolarização de estudantes com TEA, articulando-se os achados da pesquisa ao referencial teórico e ao marco normativo discutidos nos capítulos anteriores. O capítulo busca compreender as implicações dessas barreiras para o processo de escolarização desses estudantes, bem como refletir sobre possibilidades de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Parte-se do pressuposto teórico de que a inclusão escolar de estudantes com TEA não se realiza apenas pela garantia formal de matrícula ou pela existência de dispositivos normativos, dependendo, especialmente, das práticas pedagógicas e das disposições atitudinais construídas no cotidiano escolar. Assume-se, ainda, que as barreiras atitudinais (expressas em expectativas reduzidas, insegurança docente, estigmatização ou desconhecimento acerca do espectro) tendem a produzir impactos significativos no processo de escolarização desses estudantes. Contudo, considera-se igualmente que tais barreiras não são estáticas ou imutáveis, podendo ressignificadas por meio de processos formativos, reflexivos e institucionais. Assim, a hipótese que orienta esta investigação sustenta que, embora persistam entraves atitudinais que dificultam a efetivação da inclusão, existem no contexto escolar movimentos, ainda que parciais e contraditórios, de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, revelando um cenário marcado por avanços e limites.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA - FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E EDUCACIONAIS

Este capítulo apresenta o marco conceitual que orienta a compreensão do TEA nesta dissertação, situando-o no horizonte da educação inclusiva e da escolarização no ensino regular. O objetivo é construir uma base teórica que sustente a análise das barreiras produzidas no cotidiano escolar, especialmente as barreiras atitudinais, aprofundadas nos capítulos seguintes.

Na primeira seção, delimita-se o conceito contemporâneo de TEA com base em referenciais diagnósticos atuais, tomando como eixo o DSM-5-TR (*American Psychiatric Association*, 2022) e dialogando com literatura recente sobre heterogeneidade do espectro e perfis de suporte (Hirota; King, 2023). Complementarmente, discute-se a evolução classificatória e seus efeitos interpretativos, contrastando a CID-10 e a CID-11 (Organização Mundial da Saúde, 1993; 2019) e mobilizando sínteses e debates sobre prevalência e ampliação diagnóstica (Zeidan et al., 2022).

Na sequência, o capítulo explicita a perspectiva biopsicossocial como chave para compreender que a experiência escolar do estudante autista é modulada pela interação entre características individuais e condições ambientais, institucionais e pedagógicas. Nesse ponto, a CIF é tomada como referência para discutir funcionalidade e participação (Organização Mundial da Saúde, 2003), articulando-se com o debate jurídico-educacional contemporâneo que sustenta a superação de leituras estritamente deficitárias da deficiência no espaço escolar.

Em continuidade, o capítulo aborda a transição do modelo clínico ao modelo social da deficiência, enfatizando que barreiras contextuais podem produzir exclusão mesmo quando a matrícula está garantida. Aqui, introduz-se o capacitismo como categoria analítica para interpretar práticas e noções que hierarquizam modos de aprender, comunicar-se e participar, mobilizando especialmente Diniz (2007) e estudos aplicados ao contexto escolar que discutem ambiente capacitista e seus impactos (Medeiros et al., 2025; Sartorelli; Fonseca; Pinto, 2022). Por fim, delimita-se o sentido de *escolarização no ensino regular* adotado na dissertação, indicando possibilidades e limites concretos da inclusão de estudantes com TEA.

2.1 Concepções contemporâneas do Transtorno do Espectro Autista

A compreensão contemporânea do TEA encontra-se fortemente ancorada nos referenciais diagnósticos internacionais, especialmente no DSM-5-TR, publicado pela

American Psychiatric Association (2022). Esse manual consolidou mudanças significativas na definição do transtorno, reunindo categorias diagnósticas anteriormente distintas - como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação - sob a designação única de Transtorno do Espectro Autista, enfatizando a noção de continuidade e variação dimensional (American Psychiatric Association, 2022).

De acordo com o DSM-5-TR, o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2022). Esses dois domínios centrais estruturam os critérios diagnósticos e devem estar presentes desde o período do desenvolvimento inicial, ainda que possam se manifestar plenamente apenas quando as demandas sociais excedem as capacidades adaptativas do indivíduo.

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (American Psychiatric Association, 2022, p. 53).

O trecho evidencia dois pontos centrais para esta pesquisa: primeiro, a definição clínica estruturada em critérios objetivos (A e B), que consolidam a base diagnóstica contemporânea; segundo, o reconhecimento explícito de que a manifestação do transtorno varia conforme características individuais e ambientais. Essa última afirmação é particularmente relevante, pois rompe com uma leitura puramente estática do TEA e admite que o contexto influencia a visibilidade e a intensidade das dificuldades.

No domínio da comunicação e interação social, incluem-se dificuldades relacionadas à reciprocidade socioemocional, à comunicação não verbal utilizada para interação social e ao desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. Já no domínio comportamental, observam-se comportamentos motores estereotipados, insistência em rotinas ou padrões ritualizados, interesses fixos e altamente restritos e hiper ou hiporreatividade a

estímulos sensoriais (American Psychiatric Association, 2022; Hirota; King, 2023). Essa sistematização diagnóstica contribuiu para maior precisão clínica, mas também reforçou a ideia de que o TEA constitui um conjunto de manifestações variáveis ao longo de um espectro.

A literatura médica recente confirma essa heterogeneidade. Hirota e King (2023) destacam que o TEA abrange indivíduos com diferentes níveis de funcionamento intelectual, distintas habilidades linguísticas e variados graus de necessidade de suporte, podendo incluir desde pessoas com deficiência intelectual associada até aquelas com altas habilidades cognitivas, mas com dificuldades significativas na pragmática da comunicação. Essa amplitude clínica exige avaliação multidisciplinar abrangente, considerada padrão-ouro para o diagnóstico, envolvendo observação estruturada do comportamento e entrevistas com responsáveis, com o uso de instrumentos padronizados.

Manifestations of ASD are heterogeneous and can include individuals with intellectual disability and limited language ability and those with significantly above-average intellectual and language function who have difficulty with social communication. These difficulties manifest in the pragmatics or social norms associated with communication, such as speaking with appropriate volume, interacting at appropriate physical distance, and detecting and adapting communication in response to gestures and facial expression. Rigidity, manifested by requiring others to speak or behave in specific ways or needing to adhere to prescribed schedules or activities, is common. The complexity and heterogeneity of ASD are related to both developmental factors, such as age and IQ, and environmental factors, such as availability of support including individualized educational services and speech, language, and behavioral interventions (Hirota; King, 2023, p. 157).¹

O espectro abrange desde indivíduos com deficiência intelectual associada até aqueles com funcionamento cognitivo elevado, mas com dificuldades específicas na dimensão pragmática da comunicação. A descrição desmonta concepções homogêneas do autismo e sustenta a necessidade de abordagens individualizadas no contexto educacional. Também, ao reconhecer a influência do ambiente, os autores aproximam-se de uma leitura biopsicossocial, indicando que as manifestações do transtorno não podem ser compreendidas isoladamente das condições institucionais e das práticas pedagógicas que estruturam a experiência escolar.

¹ As manifestações do TEA são heterogêneas e podem incluir indivíduos com deficiência intelectual e habilidades linguísticas limitadas, bem como aqueles com funcionamento intelectual e linguístico significativamente acima da média que apresentam dificuldades na comunicação social. Essas dificuldades se manifestam na pragmática ou nas normas sociais associadas à comunicação, como falar com volume adequado, interagir mantendo distância física apropriada e detectar e adaptar a comunicação em resposta a gestos e expressões faciais. A rigidez, manifestada pela exigência de que outras pessoas falem ou se comportem de maneiras específicas ou pela necessidade de aderir a rotinas ou atividades previamente estabelecidas, é comum. A complexidade e a heterogeneidade do TEA estão relacionadas tanto a fatores desenvolvimentais, como idade e quociente de inteligência (QI), quanto a fatores ambientais, como a disponibilidade de suporte, incluindo serviços educacionais individualizados e intervenções em linguagem, fala e comportamento (Traduzido pelo autor).

Outro aspecto relevante da concepção clínica contemporânea refere-se à ausência de marcadores biológicos específicos para o diagnóstico do TEA. Conforme apontam Hirota e King (2023), o diagnóstico permanece fundamentalmente clínico e comportamental, baseado em critérios observáveis, o que implica dependência de instrumentos padronizados e da formação dos profissionais envolvidos, característica que contribui, inclusive, para variações nas taxas de prevalência observadas ao longo do tempo e entre diferentes contextos socioculturais.

A revisão sistemática conduzida por Zeidan et al. (2022) demonstra que a prevalência global estimada do TEA tem aumentado nas últimas décadas, situando-se no período em torno de 1 a cada 100 crianças, com variações regionais significativas. Os autores argumentam que esse aumento não deve ser interpretado exclusivamente como crescimento real da incidência, mas como resultado combinado da ampliação dos critérios diagnósticos, do aprimoramento dos instrumentos de rastreio, do aumento da conscientização social e da maior capacidade de identificação dos casos. O dado reforça que o conceito clínico do TEA é historicamente situado e sensível a transformações científicas e sociais.

Dessa forma, a concepção contemporânea do TEA, ainda que fundamentada em critérios diagnósticos clínicos objetivos, não pode ser dissociada dos contextos históricos, científicos e socioculturais que moldam sua definição. A noção de espectro introduzida no DSM-5-TR rompe com leituras categóricas e fixas, reconhecendo que as manifestações do transtorno variam em intensidade, forma e impacto funcional (American Psychiatric Association, 2022). Assim, é uma condição complexa, multifacetada e atravessada por fatores biológicos, psicológicos e sociais.

A partir dessa base conceitual clínica, torna-se possível avançar para a problematização da heterogeneidade do espectro e para a incorporação da perspectiva biopsicossocial, que desloca o foco exclusivamente deficitário e contribui para evitar leituras patologizantes do fenômeno.

A incorporação do termo *espectro* na nomenclatura diagnóstica do TEA representa um deslocamento conceitual significativo na compreensão da condição. Ao reunir diferentes categorias anteriormente separadas sob uma mesma denominação, o DSM-5-TR consolidou a ideia de que o autismo não se manifesta de forma uniforme, mas apresenta ampla variação quanto à intensidade dos sintomas, ao perfil cognitivo, às habilidades adaptativas e às necessidades de suporte (American Psychiatric Association, 2022).

Além das diferenças cognitivas já citadas, há também variações importantes nas habilidades linguísticas. Alguns indivíduos permanecem não verbais ou utilizam comunicação

alternativa, enquanto outros desenvolvem linguagem formal complexa, embora possam apresentar dificuldades significativas na pragmática da comunicação, como na compreensão de ironias, metáforas ou normas implícitas de interação social (Hirota; King, 2023). Assim, mesmo quando há domínio estrutural da linguagem, podem persistir desafios na dimensão social da comunicação.

O próprio DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022) reconhece essa variabilidade ao introduzir a especificação de níveis de suporte (níveis 1, 2 e 3), indicando a intensidade do apoio necessário nas áreas de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. O nível 1 refere-se a indivíduos que necessitam de apoio; o nível 2, de apoio substancial; e o nível 3, de apoio muito substancial. Contudo, é importante destacar que tais níveis não são fixos nem determinam de forma absoluta o prognóstico do indivíduo, podendo variar ao longo do desenvolvimento e conforme as condições ambientais e de suporte disponíveis.

Embora os sinais do TEA estejam presentes desde o período inicial do desenvolvimento, sua identificação pode ocorrer em diferentes momentos da vida, dependendo da intensidade dos sintomas e das demandas contextuais. Hirota e King (2023) observam que, em casos com sintomas mais sutis, o diagnóstico pode ocorrer apenas quando as exigências sociais e acadêmicas se tornam mais complexas, evidenciando que a expressão do transtorno está intimamente relacionada às interações entre características individuais e contextos sociais.

Nesse sentido, a heterogeneidade do espectro desafia leituras simplificadoras e essencialistas. Há uma configuração singular em cada indivíduo, resultante de interações entre fatores neurobiológicos, cognitivos e ambientais. A revisão de Zeidan et al. (2022) evidencia que as próprias taxas de prevalência variam conforme critérios diagnósticos, métodos de rastreamento e contextos socioculturais, o que indica que a identificação do TEA é influenciada por fatores externos ao indivíduo, além de suas características intrínsecas.

Ademais, estudos recentes têm demonstrado que aspectos como gênero, raça, classe social e acesso a serviços especializados podem influenciar tanto a identificação quanto a trajetória diagnóstica (Zeidan et al., 2022). A literatura, inclusive a brasileira, aponta para o subdiagnóstico em meninas, cujas manifestações podem divergir do padrão historicamente descrito com base em populações predominantemente masculinas (Silva, 2025):

Com o crescimento da população infantil, o número de diagnósticos de TEA também aumentou. Esse crescimento pode ser explicado, em parte, pela ampliação dos critérios diagnósticos introduzidos no DSM-5-TR e pela maior conscientização sobre o transtorno (Costa, 2020). No entanto, as pesquisas mais recentes indicam que a razão entre meninos e meninas diagnosticados permaneceu inalterada, o que sugere que esse

aumento não necessariamente reflete uma inclusão equitativa das meninas nos diagnósticos. Ainda que as mulheres sejam maioria na fase adulta, a identificação do TEA nelas continua ocorrendo de maneira tardia e em proporção significativamente menor quando comparada aos homens. Como destacam Costa e Lima (2022), o subdiagnóstico, os diagnósticos equivocados e a demora na identificação seguem impactando a vida de muitas meninas autistas. Um dos principais fatores, conforme Teixeira (2023), que contribuem para essa desigualdade no diagnóstico são as construções de gênero, que influenciam o comportamento das meninas desde a infância e dificultam a percepção dos sinais do TEA. Além disso, os próprios instrumentos utilizados para diagnosticar o TEA têm influência direta na sub-representação feminina (Silva, 2025, p. 27).

Ao destacar o papel das construções de gênero e dos próprios instrumentos diagnósticos na sub-representação feminina, o texto amplia a discussão para além da dimensão clínica, aproximando-se de uma leitura sociocultural do diagnóstico, argumento que dialoga diretamente com a perspectiva biopsicossocial, ao indicar que fatores sociais, como expectativas comportamentais atribuídas às meninas, interferem na visibilidade do TEA, o que possui implicações significativas para a escolarização e para a análise de barreiras atitudinais no contexto educacional. A heterogeneidade também perpassa por construções sociais que impactam a visibilidade e o reconhecimento do transtorno.

Portanto, a noção de espectro envolve múltiplas dimensões - cognitivas, linguísticas, sensoriais, comportamentais, desenvolvimentais e socioculturais. Reconhecer essa complexidade é fundamental para evitar generalizações indevidas e práticas educacionais baseadas em estereótipos. A heterogeneidade do TEA exige abordagens individualizadas, sensíveis às especificidades de cada estudante, especialmente no contexto escolar, onde barreiras atitudinais podem amplificar dificuldades já existentes.

Essa compreensão abre caminho para a incorporação de uma perspectiva que ultrapasse o modelo estritamente médico, permitindo analisar como fatores ambientais e sociais interagem com as características individuais. É nesse ponto que se torna pertinente introduzir a abordagem biopsicossocial, que amplia a leitura do TEA para além da dimensão clínica e incorpora o papel das barreiras contextuais na produção das dificuldades.

2.2 A evolução da concepção do TEA e a perspectiva biopsicossocial

A evolução da compreensão diagnóstica do Transtorno do Espectro Autista (TEA) também pode ser observada a partir das modificações introduzidas na Classificação Internacional de Doenças (CID), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A transição da CID-10 para a CID-11 representa um marco importante na consolidação da noção de espectro e na superação de classificações fragmentadas anteriormente adotadas.

Na CID-10, publicada originalmente em 1993 e amplamente utilizada até a implementação da CID-11, o autismo estava inserido na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob o código F84. Nessa versão, as manifestações eram subdivididas em categorias distintas, tais como: autismo infantil (F84.0), autismo atípico (F84.1), síndrome de Asperger (F84.5), transtorno desintegrativo da infância (F84.3), entre outras (Organização Mundial da Saúde, 1993). Essa organização refletia uma concepção categorial do fenômeno, na qual diferentes apresentações clínicas eram tratadas como entidades relativamente separadas.

Conforme explicitam Zeidan et al. (2022, p. 782): “the most recent versions of diagnostic classifications have diverged from ‘sub-types’ of autism toward the ‘spectrum.’ The DSM-5 features a single diagnostic category (ASD), reflecting the variability of symptoms. Moreover, the ICD-11 will not differentiate autism with and without intellectual disability”². Assim, depreende-se que a CID-11 não diferencia autismo com e sem deficiência intelectual como categorias separadas, os autores destacam o abandono de hierarquizações implícitas que, historicamente, contribuíam para segmentações artificiais dentro do espectro. Tal mudança fortalece a compreensão dimensional do TEA e sustenta a necessidade de avaliações funcionais individualizadas, especialmente no campo educacional, onde classificações rígidas podem influenciar expectativas e práticas pedagógicas.

A CID-10 exigia, para o diagnóstico de autismo infantil, a presença de alterações qualitativas na interação social, na comunicação e em padrões restritos e repetitivos de comportamento, com início antes dos três anos de idade. Havia, portanto, uma ênfase na tríade clássica de comprometimentos (interação social, comunicação e comportamento), bem como em critérios temporais rígidos para o reconhecimento da condição.

Contudo, a fragmentação diagnóstica da CID-10 passou a ser alvo de críticas, especialmente diante da crescente evidência de sobreposição entre as categorias e da dificuldade prática em estabelecer limites claros entre elas. A distinção entre autismo infantil e síndrome de Asperger, por exemplo, baseava-se sobretudo na presença ou ausência de atraso significativo na linguagem, critério que se mostrou insuficiente para capturar a complexidade das apresentações clínicas.

A CID-11, adotada pela Assembleia Mundial da Saúde em 2019 e oficialmente implementada em 2022, promove uma mudança estrutural significativa ao substituir a categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento pela denominação Transtorno do Espectro do

² As versões mais recentes das classificações diagnósticas têm se afastado dos ‘subtipos’ de autismo em direção ao ‘espectro’. O DSM-5 apresenta uma única categoria diagnóstica (TEA), refletindo a variabilidade dos sintomas. Além disso, a CID-11 não diferencia o autismo com e sem deficiência intelectual (Traduzido pelo autor).

Autismo, sob o código 6A02 (Organização Mundial da Saúde, 2019). Assim como ocorreu no DSM-5, as categorias anteriormente separadas foram unificadas em uma única condição diagnóstica, reconhecendo a natureza dimensional do transtorno.

Na CID-11, o TEA é descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar interações sociais recíprocas e na comunicação social, associados a padrões restritos, repetitivos e inflexíveis de comportamento, interesses ou atividades.

Outro avanço relevante na CID-11 é a maior ênfase na variabilidade funcional e no impacto do contexto. A nova classificação permite especificações como: TEA com deficiência intelectual associada; TEA sem deficiência intelectual; TEA com linguagem funcional prejudicada; TEA com linguagem funcional preservada. Essa estrutura aproxima-se da lógica dimensional também adotada pelo DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022), ainda que mantenha particularidades próprias do sistema da OMS.

Além disso, a CID-11 flexibiliza a exigência de início antes dos três anos, reconhecendo que, embora os sintomas estejam presentes desde o período do desenvolvimento inicial, sua identificação pode ocorrer mais tardiamente, especialmente em casos com manifestações menos evidentes. Essa mudança é particularmente relevante para compreender situações de diagnóstico tardio, como frequentemente observado em meninas e em indivíduos com maior capacidade adaptativa inicial.

Em termos conceituais, a transição da CID-10 para a CID-11 representa o abandono de uma lógica estritamente categorial em favor de uma abordagem espectral e dimensional. Se na CID-10 predominava uma tentativa de delimitação entre subtipos, na CID-11 consolida-se a compreensão de que o autismo constitui um continuum de apresentações clínicas, cuja expressão depende da interação entre fatores neurobiológicos e contextuais. Ao reconhecer formalmente a heterogeneidade interna do espectro, a CID-11 reforça a necessidade de avaliações individualizadas e de intervenções ajustadas às necessidades específicas de cada pessoa, contribuindo para reduzir disputas diagnósticas baseadas em rótulos específicos (como *asperger versus* autismo clássico), deslocando o foco para o funcionamento global e para o suporte necessário.

A comparação entre CID-10 e CID-11 evidencia uma mudança de paradigma na concepção do TEA: de um modelo fragmentado, centrado em subcategorias estanques, para uma abordagem unificada, dimensional e mais alinhada às evidências científicas contemporâneas, transformação que dialoga com a noção de espectro consolidada no DSM-5-TR e prepara o terreno para a incorporação de perspectivas mais amplas, como o modelo

biopsicossocial, que considera não apenas os critérios diagnósticos, mas também as barreiras ambientais e atitudinais que impactam o desenvolvimento e a escolarização das pessoas autistas.

Especialmente, a compreensão contemporânea da condição não pode se restringir ao modelo estritamente médico. Chega-se, então, ao conceito biopsicossocial da deficiência, incorporado a partir da ampliação do debate internacional sobre deficiência e direitos humanos, que desloca o foco exclusivo do déficit individual para a interação entre características pessoais e contextos sociais.

A perspectiva biopsicossocial, sistematizada pela CIF (Organização Mundial da Saúde, 2003), propõe que a deficiência seja entendida como resultado da interação entre condições de saúde e fatores, lógica em que as limitações funcionais derivam também da relação entre características individuais e barreiras ambientais. A funcionalidade passa a ser concebida de forma relacional, considerando tanto capacidades quanto restrições impostas pelo meio.

No ordenamento jurídico brasileiro, essa concepção foi incorporada pela Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação (Brasil, 2015).

O artigo 2º define pessoa com deficiência como aquela que possui impedimento de longo prazo que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A centralidade da expressão em interação com barreiras evidencia a adoção do modelo biopsicossocial, deslocando o foco exclusivo do impedimento individual para a dinâmica entre sujeito e contexto.

No campo educacional, se as manifestações do transtorno variam conforme fatores ambientais e disponibilidade de apoio, então o desempenho escolar e a participação social do estudante autista não podem ser explicados apenas por características neurobiológicas descritas nos manuais diagnósticos.

Nesse sentido, a perspectiva biopsicossocial permite compreender que barreiras atitudinais (como expectativas reduzidas, interpretações patologizantes e resistência à flexibilização curricular) podem ampliar ou intensificar dificuldades já existentes. A deficiência, nessa abordagem, não é atributo fixo e imutável, mas fenômeno que se manifesta de maneira distinta conforme o contexto de interação (Organização Mundial da Saúde, 2001; Brasil, 2015).

Dessa forma, a perspectiva biopsicossocial não nega a existência de alterações do neurodesenvolvimento descritas pelos sistemas classificatórios, e sim amplia sua compreensão ao reconhecer que a experiência concreta da deficiência é modulada por barreiras e apoios contextuais. Para o campo da educação básica, essa leitura é decisiva: ela desloca o debate do déficit individual para a análise das condições institucionais que favorecem ou limitam a participação do estudante autista.

A incorporação da perspectiva biopsicossocial no campo da deficiência impõe a problematização de práticas e noções que naturalizam desigualdades. Nesse contexto, emerge o debate sobre o capacitismo.

O capacitismo constitui uma forma específica de opressão social baseada na hierarquização de corpos e mentes segundo padrões normativos de funcionalidade. Trata-se de um sistema de crenças que atribui maior valor social a determinadas habilidades físicas, cognitivas e comportamentais, desqualificando sujeitos que não se enquadram nesses parâmetros. Conforme explicitam Sartorelli, Fonseca e Pinto (2022), o capacitismo refere-se ao julgamento da capacidade das pessoas com deficiência, produzindo estigmas que atravessam sua trajetória social e educacional. Nessa lógica, a deficiência não é apenas uma condição individual, mas passa a ser interpretada sob a lente da corponormatividade, conceito que remete à expectativa de adequação a um modelo hegemônico de corpo funcional (Sartorelli; Fonseca; Pinto, 2022).

O capacitismo materializa-se por meio de atitudes que tratam pessoas com deficiência como incapazes de produzir, aprender, amar ou exercer autonomia, reforçando a ideia de inferioridade funcional. Essa concepção ultrapassa o preconceito individual e assume caráter estrutural, pois se encontra incorporada às práticas institucionais, aos discursos pedagógicos e às expectativas sociais. Nessa perspectiva, o capacitismo também se manifesta na dúvida constante acerca das capacidades da pessoa com deficiência, na superproteção e na redução de suas possibilidades de participação social.

Os resultados indicam que, embora existam políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com autismo, a sua aplicação prática ainda é limitada. A falta de capacitação contínua dos professores e a ausência de adaptações nas práticas avaliativas contribuem para que o capacitismo se mantenha presente no cotidiano escolar. No entanto, os estudos também sugerem que a formação adequada dos educadores e o acompanhamento das políticas de inclusão podem promover melhorias significativas na participação e no desempenho dos alunos com autismo, reforçando a necessidade de investimento em treinamento e infraestrutura (Medeiros et al., 2025, p. 14)

No contexto educacional, o capacitismo adquire contornos particularmente evidentes. Os autores afirmam que, no ambiente escolar, ele se expressa por meio de barreiras arquitetônicas, metodológicas e, sobretudo, atitudinais, como baixas expectativas em relação às habilidades de estudantes com TEA. A reprodução dessas práticas compromete tanto as oportunidades de aprendizagem quanto o desenvolvimento da autonomia, revelando que a exclusão não decorre da deficiência em si, mas das estruturas escolares que não reconhecem a diversidade funcional.

Assim, compreender o capacitismo implica reconhecer seu caráter estrutural e sua vinculação a um ideal normativo de capacidade e a superação do capacitismo demanda, portanto, uma transformação ética e pedagógica que desloque o foco da suposta incapacidade do sujeito para a responsabilidade coletiva de construir ambientes acessíveis.

2.3 Escolarização de estudantes com TEA no ensino regular: inclusão formal *versus* inclusão efetiva

A ampliação do acesso de estudantes com TEA ao ensino regular nas últimas décadas representa um avanço significativo no campo das políticas educacionais inclusivas. O aumento das taxas de identificação diagnóstica e da conscientização social acerca do TEA contribuiu para uma presença cada vez mais expressiva desses estudantes nas redes públicas de ensino, exigindo da escola respostas institucionais e pedagógicas mais complexas e qualificadas (Zeidan et al., 2022; Hirota & King, 2023). Entretanto, a expansão do acesso não se converte automaticamente em inclusão substantiva.

No contexto brasileiro, a literatura aponta que a matrícula de estudantes com TEA no ensino regular frequentemente ocorre em meio a fragilidades estruturais, ausência de formação docente específica e lacunas na articulação entre políticas públicas e práticas escolares (Santos, 2025; Lopes, 2025). A escola comum passa a assumir o papel formal de espaço inclusivo, mas nem sempre dispõe das condições materiais, pedagógicas e atitudinais necessárias para garantir a efetiva participação e aprendizagem desses estudantes.

A pesquisa de Santos (2025), ao analisar o atendimento de alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, evidencia que os desafios se manifestam tanto na organização do trabalho pedagógico, quanto na cultura institucional da escola. Dentre os limites identificados destacam-se a dificuldade de adaptação curricular, a escassez de planejamento colaborativo e a insuficiente articulação entre professor regente e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Referidos aspectos revelam que a inclusão depende da construção de estratégias que assegurem sua participação ativa nas atividades escolares.

Já no âmbito da educação infantil, Lopes (2025) identifica cenário semelhante. A autora aponta que, embora haja esforços individuais de docentes comprometidos com a inclusão, a ausência de formação continuada específica e de suporte institucional limita a consolidação de práticas pedagógicas sistemáticas e consistentes. A inclusão tende, assim, a depender da iniciativa pessoal do professor.

As principais dificuldades relatadas foram: falta de formação específica, insuficiência de materiais adaptados, turmas numerosas e ausência de apoio especializado. Esses fatores afetam diretamente no desenvolvimento das crianças neurodivergentes, que requerem práticas individualizadas e sensíveis às suas particularidades. Estratégias como uso de materiais visuais, rotinas estruturadas, atividades práticas e adaptações no conteúdo demonstraram-se eficazes para tornar o ensino mais acessível. O respeito ao ritmo de aprendizagem, o incentivo à autonomia e a construção de um ambiente acolhedor são elementos essenciais para o sucesso escolar. A conclusão geral do estudo reforça a necessidade de políticas públicas efetivas, formação docente contínua e uma cultura escolar que valorize a diversidade como princípio fundamental de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora (Lopes, 2025, p. 54).

Esse quadro revela uma questão central: a escola regular se constitui, formalmente, como espaço de todos, mas, na prática, ainda opera sob referenciais pedagógicos padronizadores que privilegiam ritmos e modos de aprendizagem homogêneos. Considerando a heterogeneidade que caracteriza o TEA, torna-se evidente que a manutenção de modelos didáticos rígidos pode transformar a inclusão em mera coexistência física.

Além disso, o ambiente escolar pode reproduzir formas sutis de exclusão por meio de barreiras atitudinais e expectativas normativas sobre comportamento, interação social e desempenho acadêmico. Assim, o desafio da escolarização de estudantes com TEA ultrapassa alcança o campo das concepções sobre diferença, autonomia e potencialidade.

Dessa forma, a inserção do estudante com TEA na escola regular exige reorganização curricular, mediação pedagógica qualificada e construção de uma cultura escolar comprometida com a diversidade. A ausência desses elementos compromete o sentimento de pertencimento e reconhecimento, dimensões centrais para a permanência e o desenvolvimento integral do estudante.

Se, conforme discutido anteriormente, a inserção do estudante com TEA na escola regular representa um avanço normativo e político, é necessário examinar de que modo essa inserção se concretiza no cotidiano escolar. A expansão das matrículas, impulsionada por marcos legais e pelo aumento da identificação diagnóstica, coloca a escola diante do desafio de reorganizar práticas pedagógicas historicamente estruturadas sob uma lógica homogeneizadora. A questão central, portanto, reside na qualidade da experiência escolar vivenciada por esses estudantes.

No plano das possibilidades, observa-se que a presença do estudante com TEA na sala comum pode favorecer interações sociais ampliadas, convivência com pares neurotípicos e acesso ao currículo formal em igualdade de condições legais. Quando acompanhada de mediação pedagógica intencional e de articulação com o AEE, a escolarização no ensino regular pode promover avanços significativos no desenvolvimento comunicativo, social e acadêmico (Dornelas, 2024). A perspectiva de complementaridade entre sala comum e AEE, quando efetivamente implementada, potencializa a construção de estratégias individualizadas e favorece a permanência do estudante no ambiente escolar.

Ademais, experiências docentes que investem em flexibilização curricular, uso de recursos tecnológicos e adaptação de estratégias didáticas demonstram que é possível reorganizar o trabalho pedagógico de modo a atender às especificidades do estudante com TEA sem comprometer a dinâmica coletiva da turma (Oliveira, 2024), práticas que evidenciam que a inclusão não implica simplificação do currículo, e sim sua diversificação, reconhecendo múltiplas formas de aprender e de participar.

Entretanto, os limites concretos dessa escolarização também se mostram expressivos. A pesquisa de Santos (2025) revela que a inclusão frequentemente se realiza em meio a improvisações e fragilidades institucionais. A ausência de planejamento colaborativo, a sobrecarga docente e a falta de formação continuada específica comprometem a construção de práticas pedagógicas sistemáticas, contextos em que, conforme já afirmado, a inclusão tende a depender da disposição individual do professor, tornando-se instável e vulnerável às condições estruturais da escola.

Lopes (2025) identifica que, na educação infantil, a presença de crianças neurodivergentes desafia concepções tradicionais de desenvolvimento e exige reorganização das rotinas pedagógicas. Contudo, quando essa reorganização não é acompanhada de suporte institucional, o risco é que o estudante seja percebido como desvio da norma, reforçando processos sutis de exclusão. Assim, ainda que a matrícula esteja assegurada, a participação

efetiva pode ser limitada por práticas que mantêm expectativas rígidas de comportamento, comunicação e desempenho.

A escolarização no ensino regular opera em um campo ambivalente: por um lado, constitui-se como espaço privilegiado de convivência e aprendizagem; por outro, pode reproduzir barreiras atitudinais e estruturais que restringem o direito à educação. As possibilidades concretas da escolarização no ensino regular estão intrinsecamente vinculadas à capacidade da instituição escolar de revisar suas práticas, investir em formação docente e promover articulação efetiva entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Os limites, por sua vez, emergem quando a inclusão se restringe ao plano formal, desconsiderando as dimensões pedagógicas e atitudinais que sustentam a aprendizagem e o pertencimento.

Ao analisar a escolarização de estudantes com TEA no ensino regular, torna-se evidente que os desafios enfrentados não se restringem a aspectos estruturais ou materiais. A cultura escolar exerce papel decisivo na configuração das experiências de inclusão. Nesse contexto, as barreiras atitudinais assumem centralidade, pois influenciam diretamente a forma como o estudante é percebido, acolhido e incluído nas dinâmicas pedagógicas. Medeiros et al. (2025) demonstram que quando a escola opera sob referenciais normativos rígidos, estudantes com TEA podem ser percebidos como inadequados ou problemáticos, não em razão de suas características, mas pela incompatibilidade entre suas formas de funcionamento e as expectativas institucionais estabelecidas. Assim, a dificuldade reside na incapacidade do sistema escolar de reconhecer e valorizar a diversidade.

Essa dimensão atitudinal impacta diretamente o planejamento pedagógico. Quando o estudante é visto prioritariamente a partir do déficit, a tendência é que as intervenções se limitem à tentativa de normalização de comportamentos, deslocando o foco da aprendizagem para o controle da conduta. Por outro lado, quando a diferença é compreendida como elemento constitutivo da diversidade humana, abre-se espaço para reorganizações curriculares que considerem múltiplas formas de participação e expressão.

Nesse sentido, a adaptação curricular deve ser compreendida como a reconfiguração intencional das estratégias de ensino, dos instrumentos avaliativos e das formas de mediação.

Oliveira (2024) evidencia que o uso de recursos tecnológicos, diversificação de linguagens e flexibilização das atividades pode favorecer o engajamento e a aprendizagem de estudantes com TEA, desde que tais estratégias estejam integradas ao planejamento pedagógico e não se configurem como intervenções isoladas. Contudo, a efetividade dessas adaptações depende da mediação pedagógica qualificada.

Assim como no nível 1, é de extrema importância que o professor trabalhe com jogos (físicos) e softwares, que também podem ser os mesmos jogos, porém adaptados para as necessidades desse nível de suporte. Para além de jogos online, na utilização de softwares é importante que o professor possa usar outras ferramentas, como criação de desenhos a fim de desenvolver a coordenação motora.

Para esse nível se faz necessário que o professor/equipe multiprofissional possa identificar a necessidade de utilização de tecnologia assistiva, como mobiliário da sala de aula adaptado para a criança, material escolar adaptado, ou adaptadores de lápis, já que a coordenação motora fina pode ser dificultosa, para que essa criança consiga se adaptar ao ambiente escolar.

No nível 3 de suporte, que exige apoio muito substancial, o professor precisa que tenha dentro da sala de aula um professor de apoio e cuidador escolar para que consiga aplicar todas as atividades sem muitas preocupações com o bem-estar do aluno.

Todas as atividades que forem ser aplicada a uma criança com nível 3 de suporte precisam ser adaptadas às especificidades do aluno e a seu gosto, visto que uma criança desse nível possui muitos déficits a serem considerados no momento em que o PEI está sendo construído, para que o aluno não fique sobrecarregado em sala e acabe ser levado a ter crises no ambiente escolar (Oliveira, 2024, p. 40).

Evidencia-se a interdependência entre cultura escolar e prática pedagógica. Uma cultura institucional que reconhece a diversidade como valor tende a favorecer práticas colaborativas, planejamento coletivo e flexibilização curricular. Em contrapartida, ambientes escolares marcados por resistência à diferença ou por insegurança docente podem reproduzir barreiras atitudinais que inviabilizam adaptações efetivas.

A mediação pedagógica, portanto, constitui-se como espaço privilegiado de enfrentamento das barreiras atitudinais. Ao estabelecer relações baseadas no reconhecimento das potencialidades do estudante, o professor contribui para a construção de uma experiência escolar que ultrapassa a lógica da tolerância e se aproxima da lógica do pertencimento. Nesse movimento, a adaptação curricular deixa de ser medida excepcional e passa a integrar a própria dinâmica do ensino, beneficiando não apenas estudantes com TEA, mas todo o coletivo.

A consolidação da escolarização de estudantes com TEA no ensino regular não pode ser compreendida sem considerar o papel do AEE, que, conforme o Decreto nº 12.686, pode ser entendido como “[...] atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2025). Instituído como serviço complementar e não substitutivo ao ensino comum, o AEE tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, sua efetividade depende diretamente da forma como se articula com a dinâmica da sala comum e com a cultura institucional da escola.

Dornelas (2024) evidencia que o potencial inclusivo desse serviço está vinculado à cooperação entre docentes, ao planejamento compartilhado e à compreensão de que o AEE não é espaço paralelo de escolarização. Quando bem estruturado, o atendimento especializado pode oferecer suporte técnico, propor adaptações, orientar o professor regente e contribuir para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam o acesso ao currículo comum. Nesse sentido, o AEE constitui-se como instrumento de fortalecimento da permanência escolar. Entretanto, quando o AEE é compreendido como responsabilidade exclusiva pela aprendizagem do estudante com TEA, corre-se o risco de fragmentar o processo educativo. A delegação unilateral da adaptação curricular ao professor do AEE pode produzir efeitos contrários à inclusão, isolando o estudante e reforçando a percepção de que sua escolarização ocorre à margem da experiência coletiva.

A discussão sobre o AEE, portanto, não pode ser dissociada da noção de permanência. Garantir acesso à escola - isto é, meramente assegurar matrícula - constitui etapa inicial, mas insuficiente, do direito à educação. A permanência envolve condições objetivas e subjetivas que permitam ao estudante não apenas frequentar a escola, mas participar ativamente, aprender e construir vínculos significativos.

Frisa-se, também, no contexto da educação básica, que o pertencimento emerge como dimensão central da permanência. O estudante que não se reconhece como parte legítima do espaço escolar, que experimenta isolamento ou que tem suas diferenças constantemente problematizadas, pode permanecer formalmente matriculado, mas vivenciar processos de exclusão simbólica. Medeiros et al. (2025) indicam que ambientes escolares marcados por capacitismo afetam diretamente a autonomia e as oportunidades de aprendizagem de estudantes com TEA, interferindo na construção de vínculos e no sentimento de reconhecimento. O AEE, quando articulado à sala comum e orientado por uma perspectiva inclusiva, pode contribuir para o fortalecimento desse pertencimento, ao oferecer estratégias que favoreçam a comunicação, a organização das atividades e a participação nas interações coletivas.

Assim, o AEE assume dupla dimensão: técnica e política. Técnica, ao oferecer suporte especializado para a superação de barreiras pedagógicas; política, ao afirmar o compromisso institucional com a permanência e o direito à aprendizagem. Quando reduzido a formalidade administrativa ou executado de forma isolada, perde seu potencial transformador.

A análise conjunta do AEE e das categorias de acesso, permanência e pertencimento permite compreender que a inclusão efetiva não se esgota na garantia de matrícula nem na existência formal de serviços especializados. Ela exige articulação institucional, mediação pedagógica qualificada e ambiente escolar que reconheça a diferença como constitutiva da

experiência educativa. Nesse cenário, o desafio não é apenas manter o estudante com TEA na escola, mas assegurar que sua presença seja acompanhada de participação ativa, aprendizagem significativa e reconhecimento pleno como sujeito de direitos.

A partir dessa compreensão ampliada de inclusão. O Capítulo 3 dirige o olhar para as barreiras atitudinais e para a cultura escolar, examinando de que modo expectativas, crenças e decisões pedagógicas podem reforçar ou tensionar o reconhecimento do estudante com TEA como sujeito de aprendizagem e de direitos.

3 BARREIRAS ATITUDINAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo aprofunda o eixo analítico central da dissertação: as barreiras atitudinais que atravessam o cotidiano escolar e condicionam, na prática, a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular. A premissa que orienta o capítulo é que a exclusão não se produz apenas por falta de matrícula, de recursos materiais ou de normas, mas também por mecanismos simbólicos e relacionais que aparecem em expectativas, crenças, estereótipos e decisões pedagógicas. O debate é conduzido a partir do diálogo entre o modelo social da deficiência e a noção de barreiras como fatores que restringem participação e pertencimento (Diniz, 2007; Brasil, 2015; Organização Mundial da Saúde, 2003).

Inicialmente, o capítulo delimita conceitualmente o que se entende por barreiras atitudinais, destacando que elas não se limitam a atos explícitos de discriminação. Muitas vezes, manifestam-se como baixa expectativa de aprendizagem, interpretação de diferenças como indisciplina, responsabilização exclusiva da família, ou transferência do problema para serviços paralelos à sala comum. Esse enquadramento se sustenta na perspectiva biopsicossocial, em que a participação é compreendida como resultado da interação entre sujeito e contexto, e em que barreiras podem produzir incapacidade socialmente (Organização Mundial da Saúde, 2003; Brasil, 2015).

Na sequência, o capítulo discute a cultura escolar como instância de produção e reprodução dessas barreiras, examinando rotinas, normas tácitas e modelos de aluno ideal que organizam pertencimento e reconhecimento. Aqui, o conceito de capacitismo é mobilizado como categoria crítica para explicar como a escola pode hierarquizar modos de aprender, comunicar-se e comportar-se, tomando a norma como padrão de valor e convertendo diferenças em déficits. O capítulo se ancora, nesse ponto, no aporte de Diniz (2007) e em estudos aplicados ao contexto educacional que evidenciam efeitos de ambientes escolares capacitistas sobre pessoas com TEA (Medeiros et al., 2025).

Em termos pedagógicos, o capítulo articula o debate sobre barreiras atitudinais com adaptação curricular e mediação pedagógica, sustentando que a inclusão exige escolhas didáticas intencionais: adequação de objetivos, flexibilização de estratégias, diversificação de avaliações e reorganização do ambiente de aprendizagem. A argumentação busca demonstrar que a ausência de formação e suporte institucional tende a reforçar práticas uniformizantes, e que isso pode operar como barreira quando a escola exige desempenho padronizado como condição para participar do currículo. Nesse bloco, dialoga-se com análises que discutem

limites concretos da inclusão e a centralidade das práticas docentes na escolarização (Sartorelli; Fonseca; Pinto, 2022; Medeiros et al., 2025).

O capítulo também disserta mais sobre o AEE como política complementar cuja efetividade depende de integração real com a sala comum. Discute-se criticamente a tendência à fragmentação entre AEE e ensino regular, que pode reforçar barreiras atitudinais ao deslocar a responsabilidade pedagógica para outros profissionais e ao sustentar, implicitamente, a ideia de não pertencimento pleno do estudante ao espaço ordinário. Essa discussão se articula com a definição normativa de barreiras e com a perspectiva de participação como eixo da inclusão (Brasil, 2015; Organização Mundial da Saúde, 2003).

Ao final, o capítulo reúne os tópicos *permanência, acesso e pertencimento* para defender que inclusão é participação significativa, acesso ao currículo e reconhecimento institucional como sujeito de aprendizagem.

3.1 O conceito de barreiras atitudinais na educação inclusiva

As barreiras atitudinais ocupam um lugar central na compreensão contemporânea da educação inclusiva porque deslocam o debate do plano exclusivamente material para a dimensão simbólica, relacional e cultural da escolarização. Diferentemente de obstáculos que se expressam de forma imediatamente visível - como a ausência de rampas, corrimãos ou circulação adequada -, as barreiras atitudinais emergem, sobretudo, nas expectativas, crenças, interpretações e decisões cotidianas que definem quem é reconhecido como aluno e em quais termos esse reconhecimento se efetiva na sala de aula. Conforme Zanzarini (2023, p. 03):

Outro ponto importante é notar que as interações dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e/ou deficiência se ampliaram por meio da inclusão, o que pode originar as chamadas barreiras atitudinais conceituadas por Amaral (2002). Estas barreiras podem estar presentes tanto nos professores quanto na comunidade escolar, favorecendo dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos e podendo afetar a prática pedagógica do(a) professor(a) sobre a inclusão. Amaral (2002) cita fenômenos psicossociais que fazem parte do processo de inclusão, gravitando as diferenças significativas: atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma. Todos os fenômenos são constituidores do que a autora define como barreiras atitudinais

Na literatura, esse tipo de barreira é frequentemente descrito como um conjunto de disposições e práticas, nem sempre intencionais ou percebidas, que restringem oportunidades, participação e desenvolvimento de estudantes público-alvo da educação especial, por estarem

ancoradas em estereótipos e crenças socialmente disseminadas sobre incapacidade, inadequação ou improdutividade escolar.

Do ponto de vista da compreensão da deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) fornece uma síntese conceitual importante ao compreender *barreiras* como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social e o exercício de direitos, classificando-as em categorias como barreiras arquitetônicas e barreiras nas comunicações e na informação, além das barreiras atitudinais, entendidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades” (Brasil, 2015).

A utilidade dessa definição, para fins analíticos no campo educacional está em oferecer um parâmetro terminológico que permite diferenciar as naturezas do obstáculo: o arquitetônico diz respeito ao impedimento físico-espacial; o comunicacional/informacional refere-se ao bloqueio no acesso, na produção e na circulação de mensagens, linguagens e informações; e o atitudinal se manifesta em condutas e interpretações que rebaixam o estudante a uma posição de não pertencimento, mesmo quando a matrícula e o acesso formal já ocorreram (Brasil, 2015).

Autores como Xavier, Almeida e Valim (2024) tem insistido, porém, que as barreiras atitudinais não devem ser tratadas como mera opinião ou falta de sensibilidade individual, pois se organizam como expressões do capacitismo, conforme já explicado, de uma lógica social que hierarquiza corpos e modos de existência e que converte diferenças em déficit, insuficiência e incapacidade. Em perspectiva anticapacitista, as barreiras atitudinais tendem a aparecer de modo sutil, em palavras e gestos que se apresentam como neutros ou até bem-intencionados, mas que, na prática, produzem desigualdade e segregação simbólica, inclusive quando não são reconhecidos como preconceito por quem os reproduz.

Nesse sentido, a potência analítica do conceito está em tornar visível aquilo que, por ser naturalizado, passa despercebido: olhares piedosos, narrativas de superação que reduzem a pessoa à deficiência, elogios que infantilizam, expectativas baixas e decisões pedagógicas que substituem ensino por ocupação do tempo - todos exemplos de como o capacitismo se infiltra no cotidiano escolar e se converte em barreira efetiva que os estudantes acabam tendo que vivenciar

A distinção entre barreiras é explicativa. Barreiras arquitetônicas e comunicacionais costumam ser tratadas como problemas técnicos (infraestrutura, recursos, serviços), enquanto as atitudinais, justamente por serem difusas, frequentemente escapam aos diagnósticos institucionais e às respostas padronizadas.

Por isso, diversos trabalhos apontam que a remoção das barreiras atitudinais é uma das tarefas mais complexas, pois elas podem operar sem intencionalidade e sem percepção reflexiva, tornando-se parte da rotina escolar: o que se faz automaticamente em nome da normalidade escolar pode ser, na prática, um mecanismo de exclusão (Zanzarini, 2023).

Quando a atitude se cristaliza em práticas pedagógicas de baixa exigência, em expectativas reduzidas ou em uma interpretação prévia de inaptidão do estudante, a barreira deixa de ser apenas uma disposição subjetiva e se torna um princípio organizador do currículo vivido - definindo, por exemplo, quais atividades são consideradas para ele, quais conteúdos são negados e quais metas deixam de ser colocadas.

É nesse ponto que as barreiras atitudinais se articulam diretamente com o processo de escolarização de estudantes autistas, ainda que nem sempre se apresentem com a mesma forma das barreiras enfrentadas por outros grupos. No caso do TEA, as atitudes docentes e institucionais podem se expressar, por exemplo, na leitura patologizante do comportamento como desobediência ou má criação, na tendência a interpretar necessidades comunicacionais e sensoriais como algo menor, na redução do estudante ao diagnóstico, e na substituição de objetivos de aprendizagem por estratégias de mera contenção ou gestão do comportamento (Xavier, Almeida e Valim, 2024). Mesmo havendo a intenção de repercutir práticas adequadas, a ausência de reflexão crítica pode levar à reprodução de práticas que toleram o estudante desde que ele não desorganize o padrão do aluno ideal, isto é, daquele que aprende, se comunica e se comporta segundo normas implicitamente definidas como universais.

Assim, a barreira atitudinal opera como uma matriz de interpretação que antecede a própria pedagogia: antes de decidir o que ensinar e como ensinar, a escola decide quem é ensinável e sob quais condições - e é aí que o capacitismo pode organizar o cotidiano de modo silencioso.

Um aspecto decisivo para este trabalho é reconhecer que as barreiras atitudinais frequentemente sustentam as outras barreiras. Por isso, mesmo sem haver uma hierarquia entre elas, “[...] dessas barreiras, as atitudinais são as mais perigosas, pois se referem a qualquer atitude ou comportamento que impeça as pessoas com deficiência de exercerem seus direitos. Elas alicerçam todas as outras barreiras, por produzirem uma visão negativa em relação às pessoas com deficiência, baseada em preconceitos” (Xavier; Almeida; Valim, 2024, p. 6). A literatura destaca que elas alicerçam as demais, na medida em que uma visão negativa e preconceituosa sobre a deficiência ou sobre o estudante com deficiência/autismo tende a justificar a negligência com adaptações, a minimização de demandas e a naturalização de práticas excludentes sob o rótulo de realismo escolar. Mesmo sem haver uma hierarquia rígida

que indique que uma causa mais empecilhos que a outra, as barreiras atitudinais conseguem causar grandes prejuízos:

Isso permite compreender por que a inclusão pode permanecer performática - sustentada por eventos, discursos e matrícula - sem que o núcleo do processo educativo se transforme: quando a atitude institui o estudante como incapaz, inconveniente, eterno dependente ou fora do ritmo, a escola pode até acomodá-lo fisicamente, mas continua negando participação qualificada, pertencimento e acesso real ao currículo, isto é, segue produzindo exclusão por vias simbólicas e pedagógicas (Santos et al., 2025).

3.2 Formação docente e construção de percepções sobre o autismo

A discussão sobre barreiras atitudinais, quando deslocada do plano puramente descritivo para uma explicação das suas condições de produção, conduz quase inevitavelmente ao campo da formação docente. Isso porque as atitudes e expectativas que se projetam sobre o estudante autista não surgem sem contexto, elas são aprendidas, reiteradas e legitimadas no interior de trajetórias formativas, rotinas institucionais e modos de organizar o trabalho pedagógico.

Em outros termos, a formação (inicial e continuada) constitui um eixo por meio do qual a escola aprende a nomear o TEA, a interpretar comportamentos, a selecionar estratégias didáticas e, sobretudo, a delimitar aquilo que considera ensinável, avaliável e plausível como aprendizagem. Quando esse repertório é frágil, genérico ou desarticulado da prática cotidiana, abre-se um terreno fértil para a insegurança docente, para leituras estigmatizantes do estudante e para expectativas reduzidas que, travestidas de prudência ou realismo, podem operar como barreiras atitudinais persistentes.

Inclusive em pesquisas realizadas em contextos maranhenses, evidencia-se de maneira contundente como lacunas de formação inicial impactam diretamente a prática e as percepções docentes. Na investigação de Simão (2025), cujo foco é justamente a relação entre formação e inclusão de crianças com TEA na educação infantil em rede municipal, os resultados apontam que, embora haja avanço normativo e reconhecimento de direitos, professores não possuem formação adequada e relatam dificuldades no cotidiano pedagógico com crianças autistas, explicitando a necessidade de formação e de estratégias que os auxiliem no trabalho escolar.

Mais do que um diagnóstico genérico, a autora mostra que a insuficiência formativa é vivida como um dado estrutural da rede. O município não oferta formação que contemple

TEA, professores reconhecem a necessidade dessa formação específica e associam essa ausência às dificuldades para a efetivação da inclusão em sua prática. Ao detalhar as trajetórias das participantes, o estudo também indica que, durante a formação inicial, não houve disciplinas voltadas para inclusão e tampouco experiências de estágio com crianças autistas, de modo que as docentes atribuem a esse percurso um papel importante na insegurança e na dificuldade de adaptar estratégias de ensino.

Nessa mesma direção, Souza (2025), ao analisar a inclusão de estudantes com TEA, descreve a carência formativa como um achado transversal entre os docentes participantes. No eixo dedicado à formação especializada, a tese registra lacunas tanto na formação inicial quanto na continuada, particularmente no que se refere ao conhecimento sobre TEA e ao domínio de estratégias pedagógicas inclusivas.

Ainda que se trate de um contexto específico (educação profissional e tecnológica), o dado é teoricamente transferível para outras redes porque expressa um padrão recorrente em que a docência se vê diante da inclusão como uma exigência ética e institucional, mas sem uma base técnico-pedagógica consistente para sustentar decisões didáticas, o que tende a produzir atuações empíricas, por tentativa e erro, e uma sensação de desamparo. Essa percepção aparece de forma explícita quando um professor sintetiza a experiência de modo direto: “A inclusão é necessária, mas sem apoio ficamos reféns da tentativa e erro” (Souza, 2025).

Sobre o processo formativo dos professores:

Participou de cursos de Formação relacionados ao TEA e o município ofertou algum curso ou formação? ‘[...] não ofertou. Aprendemos na prática mesmo, vamos pesquisando, trocando ideias com pais e colegas’. [...] ‘[...] não participei de cursos, apenas leituras e participação em dois congressos. O município não ofertou’. [...] ‘[...] o município não ofertou, mas fiz um curso pela internet com duração de seis meses’. [...] ‘[...] participei das formações, mas não teve nenhuma sobre TEA’ (Simão, 2025, p. 73).

A rede não oferta formação e que isso empurra o professor para ter que aprender na prática. O problema, aqui, não é a existência de experimentação na docência, algo inerente ao trabalho pedagógico, mas o fato de que, sem formação situada e apoio institucional, a experimentação vira improviso permanente, e o improviso tende a reativar explicações simplificadoras, estereótipos e baixas expectativas como mecanismo de proteção do próprio professor diante da pressão por resultados.

Esse elo entre lacunas formativas e insegurança docente precisa ser tratado com cuidado analítico, porque a insegurança se converte em decisões pedagógicas concretas. Quando docentes não dispõem de conhecimentos sobre o TEA, a reação mais comum é reduzir

complexidade, como simplificar tarefas sem intenção pedagógica clara, retirar o estudante de atividades coletivas para não atrapalhar, ou concentrar o trabalho em controle comportamental. Em termos simbólicos, essas saídas podem reafirmar a ideia de que o estudante autista está na escola, mas não pertence plenamente ao circuito de aprendizagem, o que retroalimenta as barreiras atitudinais analisadas. Não por acaso, Simão (2025) registra que, diante da ausência de formação ofertada pela rede, docentes buscam alternativas individuais (cursos pela internet, leituras, congressos), o que evidencia tanto a mobilização pessoal quanto a precarização institucional da formação. O professor precisa ir buscar informações na internet, por falta de apoio, e a troca com pais aparece como fonte de informação para suprir lacunas.

Em perspectiva crítica, esse dado é contraditório. De um lado, mostra agência e compromisso; de outro, revela que a rede empurra para o indivíduo um problema que deveria ser enfrentado coletivamente, produzindo desigualdade interna (professores com mais acesso a cursos e repertórios tendem a construir práticas mais consistentes) e aumentando a chance de abordagens dispersas, sem articulação com a proposta pedagógica da escola.

A fragilidade formativa também incide diretamente na forma como o autismo é representado no imaginário docente e escolar, já que Simão (2025) aponta que há interpretações sociais recorrentes que constroem pessoas autistas como sujeitos que gostam de estar sozinhos, não gostam de participar das atividades e não gostam de afeto, indicando a persistência de leituras simplificadoras e generalizantes.

Mesmo quando essas afirmações são mobilizadas como tentativa de explicar condutas, elas podem funcionar como matrizes de antecipação. O professor diminui a expectativa de interação, pouco engajamento e pouca resposta, o que altera a forma como convida o estudante à participação, como interpreta seus sinais comunicacionais e como avalia seu progresso. Assim, lacunas formativas estruturam uma gramática de leitura do estudante que pode reforçar estigmas e naturalizar exclusões sutis. Em pesquisas sobre educação inclusiva, essa gramática costuma aparecer vinculada a uma busca por normalização e pela ideia de um aluno ideal, em que o estudante com deficiência é comparado ao padrão e definido pelas faltas, e não pelas possibilidades.

Nesse sentido, Xavier, Almeida e Valim (2024) enfatizam que é preciso problematizar algo que antecede qualquer proposta educacional - o preconceito internalizado que se materializa em barreiras atitudinais. Quando o autismo é lido a partir de déficits absolutos e de um ideal homogêneo de escolarização, o efeito pedagógico tende a ser a redução de expectativas e a substituição da aprendizagem por rotinas de ocupação do tempo, o que, na prática, esvazia a escolarização como direito.

A relação entre formação e expectativas docentes aparece com nitidez em Souza (2025), quando a autora descreve compreensões limitadas sobre o conceito de inclusão. Em determinadas falas, nota-se a crença de que a inclusão seria viável apenas para estudantes com comprometimento leve ou com condições mínimas de aprendizagem. Esse fragmento mostra a passagem da atitude para um critério implícito de elegibilidade, em que a escola não exclui formalmente, mas estabelece uma fronteira simbólica sobre quem é adequado em sala comum.

Em termos analíticos, trata-se de um mecanismo de seleção travestido de prudência pedagógica, que desloca o problema da escola (sua falta de apoio, de planejamento colaborativo e de formação) para o corpo do estudante, convertendo complexidade em justificativa para restringir participação. Em contextos de redes públicas, esse tipo de crença é um ponto de inflexão, ela permite compreender por que a inclusão pode ser defendida em teoria e, simultaneamente, negada na prática, por meio de exigências tácitas de desempenho e comportamento. A expectativa reduzida, portanto, reconfigura o currículo vivido, pois define a intensidade de investimento pedagógico, os tipos de tarefa oferecidos e a própria disposição do professor em insistir, adaptar e avaliar.

Outra camada relevante é que a formação docente, quando descontextualizada, pode gerar pouca transformação pedagógica, mesmo quando existe oferta formal de cursos. Souza (2025) registra, em seu levantamento de produções, a crítica recorrente a formações que não se vinculam diretamente à prática cotidiana, indicando que cursos generalistas e desconectados da realidade da escola tendem a produzir insegurança e pouco impacto nas decisões didáticas. Esse dado é importante porque impede uma solução simplificadora do tipo de que basta apenas capacitar. Não se trata apenas de quantidade de formação, mas também de sua qualidade, continuidade e capacidade de dialogar com problemas concretos da sala de aula. Quando a formação não oferece instrumentos para o planejamento, para a flexibilização curricular, para o uso de recursos visuais e para a adaptação de avaliação, a prática permanece empírica e não sistematizada. Isso é algo que a tese de Souza (2025) também descreve ao apontar que docentes realizam ações pontuais, mas pouco integradas ao planejamento e com presença tímida de tecnologias assistivas.

O risco, no plano das barreiras atitudinais, é que a precariedade do repertório metodológico seja compensada por narrativas de incapacidade do aluno. Quando falta ferramenta pedagógica, a explicação recai sobre o estudante, reforçando estigmas e alimentando o ciclo de baixas expectativas. Nesse cenário, a discussão sobre formação docente precisa incluir o papel dos apoios institucionais e multiprofissionais como parte da construção de percepções sobre o autismo. Gomes, Gomes e Jacinto (2025), ao discutirem a atuação do

psicólogo escolar na educação especial inclusiva, identificam que parte das demandas docentes ainda tende a puxar o trabalho do psicólogo para uma lógica medicalizante, centrada no diagnóstico e no atendimento individual, o que pode reforçar uma visão patologizante e pouco integrada às práticas pedagógicas. Em contrapartida, o texto aponta abordagens em que o psicólogo atua como mediador de processos educativos, apoiando a equipe pedagógica, promovendo escuta qualificada e contribuindo para estratégias coletivas de inclusão, articuladas ao cotidiano escolar.

Se o apoio especializado é acionado apenas para diagnosticar ou corrigir o estudante, tende-se a reforçar a crença de que a inclusão depende do ajuste do aluno ao padrão. Se, ao contrário, o apoio opera como mediação pedagógica e institucional, abre-se espaço para que o professor reelabore percepções e reconstrua práticas, deslocando o foco do déficit para a participação e aprendizagem.

A necessidade de formação contínua, reflexiva e institucionalmente sustentada também aparece como um ponto de convergência entre estudos que discutem inclusão como distância entre norma e prática. Baptista, Silva e Menezes (2025) assinalam que barreiras atitudinais enraizadas se associam à falta de formação de professores, à adaptação curricular insuficiente e à ausência de apoio especializado, reforçando que a inclusão exige participação e aprendizagem efetivas, o que passa por investimento em formação inicial e continuada e pela promoção de cultura inclusiva. Embora esse texto dialogue com um quadro mais amplo, ele contribui para situar a formação como condição de possibilidade da inclusão concreta: sem ela, a escola tende a operar com respostas superficiais, e as atitudes discriminatórias - muitas vezes implícitas - permanecem intactas.

Em síntese, as lacunas formativas influenciam práticas pedagógicas e percepções sobre o autismo por pelo menos três vias principais: ao fragilizar o repertório técnico-pedagógico e aumentar a insegurança docente, o que favorece improvisos e soluções que podem reduzir participação e aprendizagem (Simão, 2025; Souza, 2025), ao alimentar estigmas e interpretações simplificadoras do TEA, que se transformam em expectativas reduzidas e critérios tácitos de elegibilidade para a sala comum (Simão, 2025; Souza, 2025) e ao operar em um contexto institucional que pode reforçar lógicas medicalizantes ou, alternativamente, construir apoios interprofissionais e colaborativos capazes de transformar práticas e mentalidades (Gomes, Gomes e Jacinto, 2025).

É justamente por esse encadeamento que a análise das barreiras atitudinais, no cotidiano escolar, ganha densidade quando conectada à formação: compreender como a escola forma (ou não forma) seus profissionais é compreender como ela aprende a olhar o estudante

autista e, por consequência, como ela decide incluí-lo (ou limitá-lo) no processo de escolarização.

3.3 Cultura escolar, preconceito e capacitismo

A cultura escolar, entendida como o conjunto de normas implícitas, expectativas compartilhadas, rotinas, linguagens e formas de organização do trabalho pedagógico que orientam o cotidiano da escola, tem papel decisivo na produção e na manutenção de processos de exclusão que não se apresentam, necessariamente, como recusa explícita do estudante autista. Em redes públicas, é comum que a inclusão seja afirmada como princípio institucional e apareça formalmente na matrícula, nos documentos e nos discursos; contudo, a permanência, o acesso real ao currículo e a experiência de pertencimento podem ser tensionados por práticas cotidianas que rebaixam o estudante a um lugar periférico na vida escolar.

Nesse plano que a cultura institucional opera. Ela define o que é normal em termos de comportamento, comunicação, participação, ritmo e desempenho, e, ao fazê-lo, estabelece fronteiras que podem produzir invisibilização, infantilização e exclusão simbólica, mesmo quando não há segregação física. Esse descompasso entre ideal inclusivo e realidade escolar tem sido apontado na literatura como um dos nós persistentes da educação inclusiva no Brasil (Baptista, Silva e Menezes, 2025), especialmente quando a escola não reorganiza seus modos de ensinar e avaliar, mantendo expectativas e práticas orientadas por um aluno idealizado e homogêneo.

No caso de estudantes autistas, a cultura escolar pode produzir exclusão simbólica, em primeiro lugar, ao converter singularidades de interação, comunicação e autorregulação em sinais de inadequação. A escola tende a operar com códigos tácitos de participação, como olhar nos olhos, responder rapidamente, ficar sentado, acompanhar o grupo, falar na hora certa, que funcionam como marcadores de pertencimento. Quando esses códigos são naturalizados como condição para aprender e para ser reconhecido como estudante, o aluno autista pode ser interpretado como desinteressado, opositor ou incapaz, ainda que sua forma de engajamento seja distinta. A consequência é que a escola passa a organizar respostas que não ampliam a participação, mas a restringem, seja pelo afastamento de atividades coletivas, seja pela redução do que se espera que ele realize.

Simão (2025), ao analisar a inclusão de crianças com TEA em rede municipal maranhense, registra que representações sociais simplificadoras sobre pessoas autistas circulam de modo recorrente, como a ideia de que gostam de estar sozinhas, não gostam de participar e

não gostam de afeto, o que ajuda a entender como a cultura escolar pode transformar diferenças em previsões de não participação. Quando essas crenças entram no cotidiano como senso comum, elas orientam a prática (convidar menos, insistir menos, avaliar menos, exigir menos).

Essa dinâmica se agrava quando a cultura institucional reforça uma lógica de gestão do comportamento como eixo principal da relação pedagógica. A escola, pressionada por turmas numerosas, pouco apoio e rotinas rígidas, tende a valorizar previsibilidade e silêncio como sinais de boa escolarização (Xavier, Almeida e Valim, 2024) Nessa moldura, comportamentos associados a sobrecarga sensorial, dificuldades de transição, seletividade alimentar, interesses restritos ou modos próprios de autorregulação podem ser lidos como indisciplina, e a resposta institucional pode assumir a forma de contenção, retirada do estudante de situações coletivas, “tarefa para ocupar” ou delegação do trabalho ao acompanhante. O efeito simbólico disso é a construção do estudante como problema a ser administrado e não como sujeito de aprendizagem.

E aquelas falas, tão espontâneas, foram se deixando ficar em mim como um fantasma: “É, daquela sala lá de trás que tem brinquedos. A sala dos diferentes. Dos que são deficientes. Eles nascem com ‘probleminhas’. São os que NÃO sabem falar. É, mas tem uns que falam. Na sala dos que NÃO entendem, são os que NÃO conseguem andar, eles NÃO são como a gente. NÃO sabem olhar, NÃO aprendem. É, você tem que explicar o que é o certo e errado para eles. É porque eles têm problemas no cérebro. NÃO podem ouvir barulho. Têm problema no olho, na boca, no pé. Gritam. Eles são especiais, e a gente NÃO (Xavier; Almeida; Valim, 2024, p. 9)

Um segundo mecanismo de reprodução de exclusão simbólica é a invisibilização pedagógica. Ela ocorre quando o estudante está fisicamente presente, mas é sistematicamente colocado fora do núcleo do processo educativo. Não recebe mediação equivalente, não acessa objetivos curriculares significativos, não participa de avaliações em termos justos e não é considerado nas decisões pedagógicas como sujeito de direito ao ensino. A invisibilização pode aparecer, por exemplo, na prática de deixar o aluno quieto, não mexer para não piorar ou dar algo para ele fazer sem vínculo com o planejamento. Esse tipo de resposta é favorecido por culturas escolares que tratam a inclusão como apêndice e não como princípio reorganizador do trabalho pedagógico. Santos et al. (2025) descrevem o hiato entre a educação especial na perspectiva inclusiva e a realidade da escolarização em escolas públicas, indicando que a inclusão pode se tornar mais formal do que efetiva, com permanência na escola sem acesso real ao currículo e sem condições de participação qualificada.

Quando essa lógica se instala, a presença do estudante é tolerada, mas sua aprendizagem não é assumida como compromisso coletivo; e é justamente aí que a cultura

institucional sustenta barreiras atitudinais persistentes, porque a baixa expectativa se torna norma silenciosa.

A invisibilização também pode ocorrer por uma forma específica de especialização da inclusão. A cultura escolar delega o estudante autista ao AEE, ao acompanhante, ao professor de apoio ou a profissionais externos, como se a responsabilidade pedagógica principal não fosse da sala comum. Essa delegação não precisa ser declarada; ela se expressa quando o planejamento não inclui o estudante, quando o professor titular não discute estratégias com a equipe, quando a avaliação é terceirizada ou quando o aluno é tratado como parte da turma da inclusão e não como integrante do grupo. Pesquisas que discutem formação e prática docente com TEA apontam que, sem apoio institucional e sem formação situada, professores podem sentir-se desamparados e recorrer a soluções improvisadas (Souza, 2025).

Um terceiro eixo é a infantilização, que se manifesta quando o estudante autista é tratado como alguém permanentemente menor, incapaz de autonomia, ou como sujeito cujo lugar na escola é o de ser cuidado, e não ensinado. Essa infantilização pode aparecer em linguagens (expressadas como “ele é um anjinho azul”, “é como uma criança menor”, “não dá conta”), em escolhas pedagógicas (tais como “atividade de bebê”, “colorir para passar o tempo”), em formas de interação (falar sempre por ele, decidir por ele, não oferecer escolhas) e em modos de justificar a redução curricular como se fosse proteção.

O problema aqui não é só reconhecer necessidades de apoio e suporte; é transformar apoio em substituição do ensino e em suspensão de expectativas de aprendizagem. Xavier, Almeida e Valim (2024) chamam atenção para o modo como o que não é dito acaba aparecendo de forma evidente nas relações escolares, sugerindo que há uma dimensão de violência simbólica que se instala justamente naquilo que parece banal. Gestos, silêncios, piadas, categorias de senso comum e olhares que produzem uma pedagogia do rebaixamento.

Quando o estudante é infantilizado, sua diferença deixa de ser reconhecida como variação humana e passa a ser definida como incapacidade permanente; e isso tem consequência direta para a escolarização, porque diminui a aposta pedagógica e empobrece o currículo vivido.

Essas formas de exclusão simbólica se articulam com o funcionamento cotidiano da escola e com sua cultura de avaliação. Em muitos contextos, a avaliação ainda opera como instrumento de seleção, fortemente ancorada em uniformidade de desempenho, tempo e forma de resposta. Nessa lógica, estudantes que demandam mediações, flexibilização de tempo, recursos visuais, adaptações comunicacionais ou rotinas diferenciadas são lidos como fora da régua e, por isso, podem ser excluídos das experiências avaliativas significativas, ficando

restritos a registros formais sem valor pedagógico ou a avaliações simbólicas (com o uso e expressões como “ele participou”, “ele ficou calmo”).

O efeito é que a escola deixa de produzir evidências de aprendizagem e, com isso, reforça a crença de que não há aprendizagem possível. O círculo se fecha: a baixa expectativa reduz a oferta pedagógica e a oferta reduzida confirma a expectativa reduzida (Baptista, Silva e Menezes, 2025). Essa engrenagem é compatível com o diagnóstico de que a inclusão, em muitos casos, permanece situada entre o ideal e o real, demandando reorganização de práticas, de currículo e de cultura institucional para que a escola realize o direito à aprendizagem e não apenas o direito à presença.

Entretanto, lidar com o capacitismo estrutural que se encontra enraizado em nossa sociedade não é tarefa fácil. [...] não se mostra sempre de forma explícita, muitas vezes se apresentando através de barreiras atitudinais que transparecem em despreziosas palavras ou atitudes [...] sem que sejam percebidas como preconceituosas, como é mostrado na pesquisa: ‘Parei diante da porta com o discurso pronto. De repente, me dei conta do quanto eu, sem perceber, também reproduzia tudo o que tentava desconstruir com tanto fervor’ (Xavier; Almeida; Valim, 2024, p. 15).

Outro aspecto decisivo é a dimensão coletiva da cultura escolar. Barreiras atitudinais se consolidam quando se tornam o modo como sempre foi: quando piadas e comentários são normalizados na sala dos professores, quando a diferença é tratada como incômodo que supostamente atrapalha o andamento, quando a responsabilidade pela inclusão é individualizada e quando a rede não oferece suporte consistente. Simão (2025) registra que docentes reconhecem a necessidade de formação específica sobre TEA e apontam ausência de oferta formativa municipal, tendo que buscar informações por conta própria, o que reforça o caráter fragmentado e desigual das respostas escolares. Essa fragmentação produz uma cultura institucional em que a inclusão depende de professores mais sensíveis ou mais dedicados, o que pode gerar ilhas de boas práticas sem transformação do conjunto, cenário em que a exclusão simbólica aparece como consequência previsível de uma escola que não reorganiza seus processos, mantendo a lógica do aluno padrão e empurrando a diferença para as margens.

Finalmente, é importante sublinhar que cultura escolar também é campo de disputa e transformação. O mesmo cotidiano que reproduz invisibilização e infantilização pode ser reconfigurado quando a escola assume a inclusão como cultura - isto é, como forma de organizar relações, currículo e avaliação - e não apenas como obrigação formal. Mesmo dentro de contextos adversos, mudanças são possíveis quando há reflexão crítica sobre práticas, colaboração entre professores, apoio institucional e construção de repertório pedagógico que permita reconhecer o estudante autista como sujeito de aprendizagem.

3.4 Sensibilização e transformação das práticas pedagógicas

A redução das barreiras atitudinais no cotidiano escolar não pode ser tratada como resultado automático de boa vontade individual. Trata-se de um processo de transformação pedagógica e institucional que depende, sobretudo, de condições formativas e reflexivas capazes de deslocar crenças naturalizadas, reorganizar rotinas e sustentar novas formas de ensinar, avaliar e conviver.

Por isso, discutir sensibilização e transformação das práticas pedagógicas exige assumir, desde o início, que as barreiras atitudinais se estabilizam quando se tornam parte do jeito normal da escola funcionar - e, simetricamente, que sua redução demanda uma intervenção sobre esse funcionamento, com ênfase em trabalho coletivo, intencionalidade pedagógica e revisão de expectativas. Zanzarini (2023), ao tratar das barreiras atitudinais como fenômeno que atravessa o cotidiano escolar, reforça essa dimensão de naturalização: o obstáculo não se apresenta apenas como ato explícito, mas como hábito, rotina e interpretação reiterada do estudante, o que torna a transformação uma tarefa de desnaturalização crítica, e não apenas de aquisição de informação.

Um primeiro eixo de transformação, portanto, é a sensibilização crítica que não se limita a conscientizar, mas que opera como reorientação do olhar pedagógico. Isso envolve, de modo muito concreto, revisar o que a escola entende como participação, comunicação e aprendizagem, especialmente quando o estudante autista não performa os códigos tradicionais de engajamento. Aqui, a sensibilização eficaz desloca o foco do julgamento do comportamento para a leitura de necessidades e para a construção de condições de aprendizagem. Xavier, Almeida e Valim (2024) apontam que há um conjunto de violências simbólicas que se instala justamente no que é considerado banal, sugerindo que a construção de uma educação anticapacitista exige tornar visíveis as micropráticas e microdiscursos que rebaixam o estudante e restringem sua participação.

Traduzido para o cotidiano pedagógico, isso significa abrir espaços de análise coletiva de casos e situações reais - não para justificar o comportamento da/o estudante, mas para interrogar a resposta da escola: o que fizemos diante de uma crise sensorial? Como organizamos transições? Quais oportunidades de escolha oferecemos? Que mensagens transmitimos quando retiramos o estudante da atividade coletiva? Que tipo de currículo estamos, de fato, disponibilizando? A sensibilização que transforma é aquela que se

compromete com essas perguntas e com seus efeitos práticos, porque é nelas que as barreiras atitudinais se materializam.

Um segundo eixo é a formação docente situada, contínua e vinculada ao trabalho pedagógico real, justamente para impedir que a transformação se reduza a um discurso que não alcança a sala de aula. Simão (2025) mostra que docentes reconhecem a necessidade de formação específica sobre TEA e associam a ausência de oferta formativa municipal às dificuldades de efetivação da inclusão, apontando que, na prática, professores acabam buscando informações individualmente, em cursos online, leituras e redes informais. Essa evidência é sugere que sensibilização sem política institucional tende a virar esforço individual fragmentado, com efeitos desiguais e pouco sustentáveis.

Nesse ponto, é especialmente produtiva a perspectiva da pesquisa colaborativa e de modelos formativos centrados na reflexão sobre a própria prática. A proposta de formação por meio de pesquisa colaborativa enfatiza que professores, ao investigarem desafios reais do cotidiano, podem construir soluções contextualizadas e significativas, fortalecendo a autoria pedagógica e o senso de corresponsabilidade (Bueno, 2023).

O mesmo texto destaca a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas como elementos que fortalecem uma cultura colaborativa nas escolas. Para o tema das barreiras atitudinais, isso é decisivo. Uma escola tende a reduzir barreiras quando deixa de tratar a inclusão como talento de indivíduos e passa a construí-la como repertório coletivo, discutido, testado, registrado e aperfeiçoado. Na prática, isso pode se traduzir em encontros pedagógicos que não sejam apenas administrativos, mas orientados por ciclos de planejamento–implementação–avaliação. Escolher um objetivo de aprendizagem comum, definir apoios para participação de estudantes autistas (e outros com necessidades diversas), implementar e depois refletir, com evidências, sobre o que funcionou e o que precisa ser ajustado. Esse tipo de rotina cria um ambiente em que a insegurança docente pode ser enfrentada com apoio e método, e não com improviso.

Um terceiro eixo é a reorganização da escola como rede de apoios, evitando a delegação da inclusão a um único ator (professor de apoio, AEE, família, a inclusão). A literatura mostra que, em contextos de carência formativa e institucional, docentes sentem-se reféns da tentativa e erro e pedem apoio para sustentar a inclusão (Souza, 2025).

Outro aspecto recorrente nos estudos é a necessidade de que a colaboração multidisciplinar vá além da divisão de tarefas, assumindo um caráter verdadeiramente dialógico [...] Dessa forma, a colaboração multidisciplinar é compreendida não apenas como estratégia operacional, mas como princípio ético-político que sustenta a prática inclusiva. Quando bem estruturada, ela contribui para a superação de visões

medicalizantes e individualizantes sobre o aluno, promovendo uma abordagem mais integral, contextualizada e acolhedora das suas individualidades/necessidades (Gomes; Gomes; Jacinto, 2025, p. 10).

Transformar práticas, aqui, implica estruturar formas de apoio que mudem o cotidiano do professor: tempos de planejamento conjunto, alinhamento entre sala comum e AEE, definição clara de objetivos curriculares com acessibilidade pedagógica, e construção de estratégias de avaliação que não confundam diferença com incapacidade. Quando a escola opera como rede de apoio, a barreira atitudinal perde terreno porque a resposta pedagógica deixa de depender da interpretação isolada do professor e passa a ser sustentada por um coletivo que compartilha critérios, instrumentos e responsabilidades.

Nesse mesmo eixo de apoio institucional, a atuação multiprofissional pode contribuir para a redução de barreiras atitudinais quando se orienta por uma lógica educativa e não medicalizante. Gomes, Gomes e Jacinto (2025) apontam que, em parte das experiências, o trabalho do psicólogo escolar ainda é demandado a partir de uma lógica centrada no diagnóstico e no atendimento individual, o que pode reforçar uma leitura patologizante e deslocar o foco do ensino. Em contrapartida, quando a atuação psicológica se dirige à mediação institucional - apoiando equipe pedagógica, promovendo escuta, contribuindo para estratégias coletivas e para o fortalecimento de práticas inclusivas, ela pode favorecer mudanças reais no modo como a escola interpreta e responde às diferenças.

Um quarto eixo, diretamente conectado às barreiras atitudinais, é a transformação das expectativas e dos regimes de avaliação. Como indicado nos tópicos anteriores, a cultura escolar frequentemente sustenta uma inclusão formal que não se converte em participação qualificada e aprendizagem efetiva, mantendo distância entre ideal e realidade (Baptista; Silva; Menezes, 2025). A redução de barreiras atitudinais passa por interromper o ciclo em que expectativas reduzidas geram oferta pedagógica empobrecida, e a oferta empobrecida prova que o estudante não aprende. Transformar práticas, portanto, envolve a construção deliberada de metas desafiadoras e realistas, com apoios, e de avaliações que capturem aprendizagem sem exigir uniformidade de forma e tempo.

Não se trata de diminuir o rigor; trata-se de redefinir o que conta como evidência de aprendizagem e de garantir que a/o estudante autista tenha acesso aos objetivos curriculares, com mediações que tornem possível demonstrar o que sabe e o que está aprendendo. Nessa direção, estudos (Santos et al., 2025) que apontam o abismo entre a perspectiva inclusiva e a realidade de escolarização em escolas públicas ajudam a sustentar que inclusão não pode ser reduzida à presença.

Por fim, a sensibilização e a transformação das práticas precisam ser compreendidas como trabalho de cultura escolar, isto é, como processo institucional que reorganiza linguagens, rotinas e relações, o que inclui enfrentar a infantilização e a invisibilização já descritas. Abandonar atividades meramente ocupacionais, evitar que o estudante seja sempre do acompanhante, garantir que ele participe de atividades coletivas com apoios, e construir uma convivência em que diferenças não sejam tratadas como perturbação, mas como dado da vida escolar. A transformação é gradual, mas ela se torna mais viável quando há instrumentos de sustentação, como formação continuada em serviço, espaços de reflexão coletiva, planejamento colaborativo, apoio multiprofissional em chave educativa e uma política interna de acompanhamento das práticas. Inclusive para que o professor não precise, isoladamente, inventar soluções em meio à sobrecarga.

Em síntese, reduzir barreiras atitudinais não é um ato isolado; é toda uma arquitetura de trabalho pedagógico que transforma aquilo que antes era espontâneo, invisível e naturalizado em decisão pedagógica consciente, compartilhada e avaliável.

É importante observar que todas essas estratégias - formação situada, redes de apoio, reorganização avaliativa, mediação multiprofissional e construção de cultura escolar inclusiva - dialogam com um conjunto de obrigações públicas e diretrizes educacionais que sustentam o direito à educação inclusiva e orientam como acessibilidade e participação devem ser efetivadas no cotidiano. Após discutir a transformação das práticas, torna-se necessário explicitar os marcos normativos que estruturam esse dever e delimitam avanços, limites e desafios da implementação.

4 MARCO NORMATIVO E DESAFIOS DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo sistematiza o marco jurídico-normativo que estrutura o direito à educação inclusiva no Brasil e estabelece deveres concretos para o Estado e para as instituições escolares no atendimento de estudantes com TEA. O objetivo é demonstrar que a inclusão é um direito fundamental e um dever jurídico que vincula políticas públicas, práticas administrativas e decisões escolares. A análise inicia-se pelo fundamento constitucional do direito à educação e pelos princípios estruturantes que informam a proteção de pessoas com deficiência, com destaque para a Constituição Federal de 1988, especialmente a centralidade da dignidade da pessoa humana, da igualdade material e da vedação à discriminação (Brasil, 1988). Em diálogo com a dogmática constitucional, o capítulo mobiliza aportes que auxiliam a compreender a natureza de direitos fundamentais sociais e seus deveres correlatos, bem como a exigibilidade de prestações estatais em matéria educacional (Sarlet, 2012). A intenção é situar a educação inclusiva como dimensão do próprio projeto constitucional, e não como medida suplementar.

Na sequência, o capítulo incorpora o marco internacional de direitos humanos, com foco na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e sua internalização no ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, destacando a educação inclusiva como obrigação de promover participação e acessibilidade em condições de igualdade. Aqui, o debate se articula com leituras de direitos humanos que enfatizam a força normativa dos tratados e sua função de orientar políticas públicas e práticas institucionais (Piovesan, 2009), estabelecendo parâmetros de proteção reforçada contra discriminações diretas e indiretas no ambiente escolar.

Em continuidade, o capítulo examina o núcleo infraconstitucional do regime inclusivo, com ênfase na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que define deficiência como interação entre impedimentos e barreiras e explícita, de maneira relevante para esta dissertação, o conceito de barreiras - incluindo as barreiras atitudinais - como fatores que restringem participação social (Brasil, 2015). Esse bloco reforça o vínculo entre a discussão teórica dos capítulos anteriores e a normatividade vigente: práticas e saberes escolares que produzam exclusão podem configurar violação de deveres legais, ainda que não haja intenção discriminatória explícita.

O capítulo também aborda normas e políticas educacionais relacionadas ao atendimento e à escolarização de estudantes com deficiência e com TEA, destacando que o AEE deve operar de forma complementar, articulada ao ensino regular, e que o dever de

inclusão implica adaptações razoáveis, acessibilidade e medidas pedagógicas adequadas. Nesse ponto, o capítulo prepara a ponte com as categorias empíricas da pesquisa: a norma exige integração institucional, mas a prática, por vezes, fragmenta responsabilidades e naturaliza exclusões por meio de decisões administrativas ou disciplinares.

Por fim, o capítulo delimita o alcance e os limites do debate jurídico que será mobilizado na dissertação, evitando uma leitura meramente formalista e uma expectativa de aplicação automática da norma. A discussão enfatiza que a efetivação da educação inclusiva depende de coerência entre norma, gestão, formação docente e condições de implementação, sendo nesse espaço que barreiras atitudinais podem operar como obstáculo persistente.

4.1 Fundamentos constitucionais da educação inclusiva

A compreensão do direito à educação inclusiva no ordenamento brasileiro demanda partir da Constituição Federal de 1988 como matriz normativa de um modelo de Estado que conjuga democracia, dignidade e igualdade material como parâmetros de interpretação e de conformação das políticas públicas educacionais. A educação, no texto constitucional é um direito social fundamental e, simultaneamente, um dever jurídico de prestação imposto ao Estado, à família e à sociedade, articulado à finalidade de desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Essa dupla natureza - direito subjetivo e dever institucional - é decisiva para sustentar, no plano teórico-normativo, que a inclusão não constitui mera opção administrativa, tampouco um programa condicionado exclusivamente à conveniência do gestor, mas um mandamento constitucional que vincula a organização do sistema educacional e a ação cotidiana das escolas.

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Nesse desenho, a Constituição opera com uma noção robusta de igualdade, que ultrapassa a fórmula abstrata da isonomia formal, conforme discussão traçada por Sarlet (2012). O texto constitucional projeta a igualdade como tarefa material do Estado e fundamento de políticas redistributivas e compensatórias, de modo que o acesso e a permanência na escola - sobretudo para grupos historicamente excluídos - devem ser interpretados à luz do princípio da igualdade substancial, e não apenas como abertura formal de vagas.

É nesse sentido que a educação inclusiva pode ser lida como desdobramento lógico da própria arquitetura constitucional: se a dignidade da pessoa humana integra o núcleo axiológico do Estado brasileiro e se a igualdade se qualifica como objetivo e parâmetro (Sarlet, 2012), então a escola pública não pode reproduzir mecanismos que, ainda que sem intenção explícita, produzam exclusão, segregação ou negação de participação plena. A leitura constitucional, portanto, permite sustentar que a inclusão é conteúdo do direito à educação. Não há realização adequada do direito educacional quando o estudante está fisicamente matriculado, mas social e pedagogicamente apartado das experiências de aprendizagem, participação e pertencimento.

Ao tratar especificamente da educação, a Constituição enuncia, como direito de todos, um regime de garantias e princípios que ampliam a densidade normativa do debate inclusivo. A educação deve ser assegurada mediante princípios como igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Esses princípios, lidos em conjunto, fornecem a base constitucional do conceito de inclusão: a igualdade de condições para permanência não se esgota no ingresso formal, mas exige a remoção de fatores que inviabilizam o percurso escolar (Sarlet, 2012); o pluralismo pedagógico, por sua vez, afasta a pretensão de homogeneização e permite compreender que metodologias, avaliações e rotinas escolares devem ser flexíveis e responsivas à diversidade. A garantia de padrão de qualidade, nesse quadro, não pode ser reduzida a indicadores de desempenho descontextualizados; ela se conecta à ideia de que qualidade também significa acessibilidade, participação e aprendizagem possível para todos, em especial para aqueles cuja trajetória escolar costuma ser marcada por exclusões e estigmas.

A Constituição ainda explicita o dever do Estado de assegurar, no âmbito educacional, um conjunto de garantias diretamente relacionadas à educação inclusiva. Destaca-

se, nesse ponto, a previsão de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A expressão preferencialmente, utilizada como argumento de relativização do direito, deve ser interpretada em harmonia com o restante do texto constitucional: em um sistema constitucional comprometido com igualdade material, dignidade e não discriminação, a preferência pela rede regular atua como vetor normativo de integração no sistema comum, evitando que a escolarização de pessoas com deficiência seja automaticamente deslocada para espaços segregados.

No constitucionalismo contemporâneo, direitos fundamentais não se limitam a impor abstenções ao Estado, mas também exigem ações positivas para garantir condições reais de exercício. A doutrina constitucional brasileira tem sustentado que a eficácia dos direitos fundamentais envolve dimensões de aplicabilidade e exigibilidade que vinculam o poder público à implementação de políticas, serviços e estruturas compatíveis com o conteúdo do direito (Sarlet, 2012).

No campo educacional, isso significa reconhecer que o Estado não se desincumbe do dever constitucional apenas com a oferta genérica de matrícula. O dever se concretiza na manutenção de condições institucionais e pedagógicas que tornem o direito fruível. Esse deslocamento é especialmente relevante para o debate sobre inclusão, pois permite enquadrar como inconstitucionais, sob perspectiva material, práticas escolares que, mesmo sem negarem o acesso formal, inviabilizam a participação efetiva do estudante por meio de barreiras culturais, organizacionais e pedagógicas. Em termos dogmáticos, a permanência com aprendizado e participação pode ser compreendida como parte do mínimo existencial (Sarlet, 2012) educacional, na medida em que, sem tais condições, o direito é esvaziado na prática.

O fundamento constitucional da educação inclusiva também se articula com o regime de proteção integral de crianças e adolescentes e com a ideia de prioridade absoluta, reforçando a natureza vinculante das medidas de inclusão no cotidiano escolar.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...]

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente seja infraconstitucional, ele operacionaliza um princípio constitucional relevante. A infância como fase protegida por deveres reforçados de cuidado e garantia de direitos, o que projeta, para o campo educacional, uma obrigação qualificada de combate a práticas discriminatórias e negligências institucionais (Brasil, 1988; Brasil, 1990). Desse modo, quando a exclusão se manifesta por omissões, resistências e estigmas, a questão assume densidade constitucional. Trata-se de falha institucional na garantia de um direito fundamental em fase de prioridade.

Ainda no plano constitucional, é possível sustentar que o direito à educação inclusiva se apoia em uma combinação de princípios (Sarlet, 2012): dignidade, igualdade, não discriminação, padrão de qualidade, pluralismo pedagógico e dever de prestação estatal. Essa combinação é o que permite falar em igualdade de condições como igualdade com medidas diferenciadas quando necessárias para neutralizar desvantagens estruturalmente produzidas. Em outros termos, a Constituição admite e exige um tratamento diferenciado quando ele é condição para assegurar, a todos, o mesmo patamar de fruição de direitos. Isso tem implicações diretas para o debate sobre acessibilidade pedagógica - a distinção entre privilégio e medida de justiça depende de uma leitura material da igualdade.

Por fim, a própria dinâmica constitucional brasileira, marcada por abertura a tratados de direitos humanos e por um modelo de proteção ampliada, sinaliza que a interpretação do direito à educação inclusiva não pode ser estanque ou restrita a uma leitura isolada de dispositivos. A Constituição de 1988 consolidou um constitucionalismo que dialoga com a gramática contemporânea dos direitos humanos, reconhecendo a centralidade de parâmetros internacionais para densificar direitos e deveres estatais (Piovesan, 2009). Embora essa se desdobre mais diretamente no exame do marco infraconstitucional e convencional, já antecipa uma ideia-chave de que a educação inclusiva é um direito cuja efetividade depende de coerência sistêmica entre Constituição, legislação e políticas públicas, mas também de mecanismos institucionais capazes de transformar norma em prática escolar.

Assim, o fundamento constitucional da educação inclusiva, longe de ser apenas uma base principiológica, estabelece um marco vinculante para a atuação do Estado e das escolas. A Constituição oferece o alicerce normativo para compreender que a inclusão é condição de realização do direito à educação e que a igualdade material exige medidas concretas para assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem.

4.2 A legislação infraconstitucional e as políticas públicas de inclusão

A densidade normativa do direito à educação inclusiva no Brasil é operacionalizada e detalhada por um conjunto de leis, decretos, resoluções e políticas públicas que, ao longo das últimas décadas, foi consolidando um paradigma jurídico-institucional baseado no reconhecimento do estudante com deficiência como sujeito de direitos e na escola comum como espaço prioritário de escolarização, com oferta de apoios, serviços e recursos necessários à participação e à aprendizagem.

Esse arcabouço infraconstitucional tem duas características centrais que orientam a leitura do capítulo: a) ele organiza a inclusão como dever público (não como faculdade), e b) ele desloca o foco de uma adaptação do estudante para uma exigência de ajustes institucionais e pedagógicos, isto é, de transformação de práticas, culturas e rotinas escolares para remover barreiras que impedem o exercício do direito (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2015; Brasil, MEC, 2008). O arranjo jurídico-institucional revela que a inclusão é progressivamente conformada como dever público exigível, com repercussões diretas na organização dos sistemas de ensino, na gestão escolar, no trabalho docente e na estrutura de apoios ofertada ao estudante público-alvo da educação especial.

A seguir, como modo de introduzir a discussão, um levantamento feito sobre os principais marcos normativos brasileiros a tratar sobre a temática:

LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: NORMAS E GARANTIAS

Principais marcos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva e de qualidade.



ANO	NORMA LEGISLAÇÃO	GARANTIAS PRINCIPAIS
1988	 Constituição Federal	Garante direitos individuais e coletivos.
1994	 Portaria MEC nº 1.793	Reconheceu a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação do educador.
1996	 Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)	Define a Educação Especial e assegura o atendimento aos estudantes com TEA e/ou com outras necessidades especiais, estabelecendo critérios de caracterização da realização, previsão sem fins lucrativos, especialização e atuação exclusiva em Educação Especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.
1999	 Decreto nº 3.298	Dispõe sobre a "Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência".
2001	 Resolução CNE/CEB nº 2	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com TEA e necessidades educacionais especiais assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
2001	 Parecer CNE/CP nº 9	Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior e estabelece que a Educação Básica deve ser inclusiva para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da escola.
2003	 Portaria nº 3.284	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
2007	 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Encerra a acessibilidade arquitetônica das prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação inicial e continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2008	 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Define diretrizes para garantir o acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, com foco na inclusão.
2008	 Decreto Legislativo nº 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
2009	 Decreto Executivo nº 6.949	Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.
2009	 Resolução CNE/CEB nº 4	Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e deixa expresso que o AEE deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública.
2012	 Lei nº 12.764 (Lei Berenice Piana)	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).
2015	 Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), garantindo direitos e promovendo a inclusão plena e efetiva em todas as áreas da sociedade, inclusive na educação.

O QUE ESSAS NORMAS GARANTEM?

-  Acesso e permanência na escola regular para todos.
-  Inclusão e participação plena dos estudantes com deficiência.
-  Formação de professores para a educação inclusiva e o atendimento especializado (AEE).
-  Acessibilidade arquitetônica, pedagógica e atitudinal nas escolas e sistemas de ensino.
-  Direitos humanos, dignidade e igualdade de oportunidades.

 Esses marcos legais constroem, ao longo do tempo, uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade para todos.
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da tabela fornecida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) ocupa lugar estruturante por instituir parâmetros gerais do sistema educacional e situar a educação especial como modalidade transversal, direcionada a assegurar atendimento educacional aos estudantes com deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Ainda que a formulação legal pertença a um período em que o debate sobre inclusão estava em processo de amadurecimento, a LDB já sustenta a ideia de que a escolarização do estudante com deficiência não deve ser automaticamente deslocada para espaços segregados.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. [...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica [...] e aceleração [...] para os superdotados;

III – professores com especialização adequada [...] bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...]

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Ao mesmo tempo, a LDB abre caminho para a compreensão de que o sistema deve prover condições pedagógicas compatíveis com as necessidades educacionais específicas, prevendo serviços de apoio e organização institucional capaz de responder à diversidade. Em termos práticos, isso significa que a matrícula na escola comum, por si só, não esgota o conteúdo do direito. A permanência e a participação dependem de condições pedagógicas e institucionais que não podem ser tratadas como favor, improviso ou resultado exclusivo da boa vontade individual de um docente.

A incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) com status equivalente ao de emenda constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, reconfigura o campo normativo ao introduzir, de maneira mais enfática, o paradigma dos direitos humanos aplicado à deficiência e à educação (Brasil, 2009). A CDPD representa um marco porque desloca a deficiência de uma leitura estritamente individualizante para uma compreensão em que a exclusão decorre do encontro entre impedimentos e barreiras produzidas social e institucionalmente, inclusive aquelas de natureza atitudinal:

Artigo 24 - Educação

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os

Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]

Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; [...]

Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Ao afirmar o direito a um sistema educacional inclusivo, a Convenção reforça que não discriminar não é apenas não negar a matrícula. Não produzir, manter ou tolerar práticas e estruturas que inviabilizem a participação e o aprendizado em condições de igualdade também está incluído. Essa lógica permite enquadrar como problema jurídico a persistência de rotinas escolares que geram segregação interna, como a retirada sistemática do estudante da sala, a redução curricular sem justificativa pedagógica, a baixa expectativa institucional sobre capacidade de aprendizagem, ou a responsabilização exclusiva do professor de apoio, como se a inclusão fosse função de um profissional e não compromisso da escola como um todo. Em termos dogmáticos, a leitura da CDPD fortalece a ideia de que a efetivação do direito exige ações positivas e reorganização institucional, coerente com a compreensão de eficácia dos direitos fundamentais como dever de implementação, e não mera enunciação formal (Sarlet, 2012; Piovesan, 2009).

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, atua como documento de orientação setorial que busca operacionalizar o paradigma inclusivo dentro do sistema educacional brasileiro (Brasil, MEC, 2008). Ainda que não seja uma lei em sentido formal, trata-se de um texto de política pública amplamente referenciado, que explicita diretrizes e conceitos fundamentais para compreender a passagem de um modelo de educação especial segregado para um modelo de educação inclusiva centrado na escola comum.

O documento afirma a educação especial como modalidade que perpassa todos os níveis e etapas e define como objetivo assegurar a inclusão escolar do público-alvo, orientando a oferta do AEE como serviço responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação. Assim, a inclusão foi assumida como diretriz estatal de organização do sistema (Brasil, MEC, 2008).

A partir dessa base, o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 aparecem como dispositivos normativos diretamente voltados a regulamentar e organizar o AEE e a educação especial na perspectiva inclusiva, conferindo maior concretude ao dever institucional (Brasil, 2011; CNE/CEB, 2009). A Resolução do CNE estabelece diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, definindo-o como serviço que deve complementar ou suplementar a formação do estudante, sem substituir o ensino comum, e organizando aspectos como público atendido, objetivos, oferta de recursos e formas de articulação com o currículo.

Já o Decreto nº 7.611/2011 reforça deveres do poder público, aponta diretrizes de atendimento, e estrutura mecanismos de apoio à oferta do AEE, incluindo a previsão de salas de recursos multifuncionais e a atuação de profissionais especializados, sempre sob a lógica de que o serviço deve servir ao processo de escolarização na classe comum. Essa articulação é especialmente relevante para o tema das barreiras atitudinais, porque, no cotidiano escolar, é frequente que o AEE seja compreendido de modo distorcido: como lugar para onde o estudante vai ou como responsabilidade de um setor que exime a sala regular do compromisso pedagógico. O marco normativo (Brasil, 2011; CNE/CEB, 2009), ao contrário, aponta para uma organização integrada: o AEE deve remover obstáculos, oferecer recursos e apoiar o planejamento, mas a escolarização e a avaliação pertencem à escola como um todo, e principalmente ao espaço regular, o que recoloca o foco sobre atitudes institucionais e docentes diante da diferença.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) aprofunda e densifica esse desenho ao consolidar, em linguagem jurídica de direitos, o conceito de acessibilidade e a noção de barreiras, estabelecendo obrigações específicas no campo educacional (Brasil, 2015):

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

A LBI explicita que não basta garantir acesso físico ou matrícula formal. É necessário assegurar condições de permanência e aprendizagem, com oferta de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e medidas de apoio, além de vedar práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Um ganho jurídico importante da LBI para o debate das barreiras atitudinais é que a lei trabalha com a ideia de barreiras como qualquer entrave que limite ou impeça a participação social, permitindo enquadrar como barreiras não só obstáculos arquitetônicos, mas também práticas e posturas que operam de modo excludente (Brasil, 2015; Setubal; Fayan, 2016). Assim, quando o estudante é tratado como problema da turma, quando há recusa velada de matrícula, quando se impõe o rótulo de incapacidade ou se reduz o currículo sem critérios pedagógicos, a discussão deixa de ser apenas de estilo docente e passa a ser de compatibilidade do funcionamento escolar com obrigações legais de não discriminação e acessibilidade.

Em paralelo, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) estabelece metas e estratégias que funcionam como compromisso programático e parâmetro de planejamento das políticas educacionais, com especial relevância para a temática da inclusão por meio da Meta 4 (Brasil, 2014).

A força do PNE está em permitir a discussão da distância entre norma e efetividade sob um ângulo institucional. O plano oferece diretrizes, metas e medidas previstas nacionalmente, mas a sua implementação depende de capacidade administrativa, financiamento, formação, gestão e articulação entre entes federativos. O PNE, portanto, é um ponto de apoio para argumentar que os desafios de efetivação não são meramente falta de sensibilidade, mas também resultado de déficits estruturais de governança pública e de continuidade de políticas, o que, no cotidiano escolar, se traduz em precariedade de apoios, formação insuficiente e ausência de rotinas institucionais consolidadas.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), apresenta relevância sob dois aspectos centrais. Em primeiro lugar, reconhece a pessoa com TEA como sujeito de direitos para fins legais, reforçando a obrigação estatal de promover condições de inclusão e participação social. Em segundo lugar, estabelece diretrizes que dialogam diretamente com o campo educacional, uma vez que o direito à educação não pode ser limitado por estigmas, desconhecimento institucional ou práticas discriminatórias. Nesse sentido, o reconhecimento normativo da pessoa com TEA como destinatária de proteção específica implica compreender que resistências e práticas escolares excludentes ultrapassam o plano pedagógico, configurando também tensionamentos com a ordem jurídica que assegura proteção e inclusão (Brasil, 2012; Brasil, 2015).

É relevante registrar que o campo normativo da educação inclusiva no Brasil não é isento de disputas. O caso do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu uma política nacional de educação especial fortemente contestada por abrir margens à segregação e ao retorno de

modelos paralelos, e a suspensão de sua eficácia no âmbito do Supremo Tribunal Federal, na ADI 6590³, são exemplos de como a própria normatividade pode tornar-se arena de disputa de modelos, afetando a estabilidade institucional do paradigma inclusivo (STF, 2020).

O significado desse episódio denota que mesmo quando há um arcabouço robusto de normas favoráveis à inclusão, a efetivação depende de coerência e continuidade, e a existência de disputas normativas pode produzir insegurança nas redes e reforçar práticas ambivalentes no chão da escola. Em consequência, os desafios de efetivação devem ser compreendidos tanto como problemas de implementação (recursos, formação, gestão) quanto como problemas de cultura institucional e de interpretação do direito, nos quais barreiras atitudinais se manifestam como resistência, desresponsabilização e normalização de práticas excludentes sob justificativas aparentemente neutras.

Em síntese, o marco infraconstitucional e as políticas públicas brasileiras desenham um sistema que afirma a escola regular como referência, atribui deveres ao Estado e à instituição escolar, organiza serviços de apoio como o AEE e consolida, especialmente pela CDPD e pela LBI, uma compreensão de inclusão associada a acessibilidade e enfrentamento de barreiras. Esse quadro normativo é suficientemente denso para sustentar que a educação inclusiva constitui direito exigível e que a manutenção de obstáculos institucionais produz violação do direito à educação em sua dimensão material.

4.3 Acessibilidade pedagógica e obstáculos à efetivação da educação inclusiva

À luz do percurso traçado no tópico anterior, o eixo da discussão desloca-se, agora, do *o que a norma diz* para o *o que a norma obriga a fazer* no cotidiano escolar. É justamente aqui que a noção de acessibilidade pedagógica ganha centralidade. Ela funciona como ponte entre o marco jurídico (CF/CDPD/LBI/LDB e normativas setoriais) e as condições concretas de escolarização. Em termos normativos, a acessibilidade pedagógica expressa um dever institucional de organização do ensino orientado a assegurar participação e aprendizagem em condições de igualdade, removendo barreiras que operam dentro da própria sala de aula, do currículo, da avaliação e das rotinas escolares (Brasil, 1988; Brasil, 2009; Brasil, 2015).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fortalece esse entendimento ao vincular o direito à educação a um sistema educacional inclusivo, o que

³SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (Brasil). **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590/DF**. Relator: Min. Dias Toffoli. Processo eletrônico (incidente nº 6036507). Brasília, DF: STF, 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 27 fev. 2026.

implica que a inclusão não pode ser tratada como ato discricionário da escola ou como resultado de boa vontade. Trata-se de um dever que recai sobre a arquitetura do sistema e sobre as instituições educacionais, exigindo medidas que tornem a escolarização efetivamente acessível (Brasil, 2015; Setubal; Fayan, 2016). A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, densifica esse comando ao estabelecer obrigações específicas para a garantia do direito à educação, conectando acessibilidade e não discriminação a providências concretas no âmbito das instituições de ensino.

Assim, quando a escola não ajusta estratégias, recursos e formas de avaliação para contemplar a diversidade, não se está diante de uma mera dificuldade pedagógica, está-se diante de um problema de cumprimento do dever legal de promover condições equitativas de escolarização.

Essa obrigação jurídica se operacionaliza, no campo educacional, por meio do arranjo normativo que organiza a educação especial na perspectiva inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) explicita que o AEE deve atuar na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras à plena participação.

Em complemento, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 estruturam o AEE como serviço complementar ou suplementar, e não substitutivo, reforçando que a escolarização acontece na classe comum e que os apoios devem funcionar para fortalecer o acesso ao currículo, a comunicação, a autonomia e a participação do estudante no cotidiano escolar (Brasil, MEC, 2008; CNE/CEB, 2009; Brasil, 2011). Assim, acessibilidade pedagógica é precisamente o que impede que o AEE seja interpretado como destino do estudante ou como mecanismo de segregação disfarçada. Quando o sistema cumpre o desenho normativo, o AEE passa a ser eixo de suporte à escola e ao professor, não um espaço de descarte de responsabilidades.

Como dever institucional, a acessibilidade pedagógica exige que a escola assuma que currículo, planejamento e avaliação são dimensões reguladas pelo direito à educação inclusiva. Não se trata de abrir mão do conteúdo, mas de construir caminhos efetivos de aprendizagem, com medidas como: flexibilização de estratégias didáticas, diversificação de formas de avaliação, adaptação de materiais, oferta de recursos de comunicação e apoio, organização do tempo e das atividades, e coordenação entre professor regente, AEE e gestão escolar.

O ponto normativo decisivo aqui é que tais providências não devem depender da iniciativa individual de um docente específico, são obrigações que pressupõem gestão,

protocolos internos, formação continuada e suporte institucional. Do contrário, o cumprimento do direito oscila ao sabor de atitudes pessoais, o que, na prática, é uma forma de precarização do direito e de reprodução de desigualdades (Sarlet, 2012), contrariando a própria lógica de eficácia dos direitos fundamentais como dever de implementação.

É também neste nível que as barreiras atitudinais se tornam particularmente relevantes, pois frequentemente elas se manifestam como recusa simbólica ou institucional de reconhecer a acessibilidade pedagógica como responsabilidade da escola. Em chave normativa, essa inversão é problemática porque transforma o direito à educação inclusiva em prática contingente, esvaziando seu conteúdo material. Por isso, acessibilidade pedagógica é categoria que permite ler o cotidiano escolar como campo de cumprimento (ou violação) de obrigações legais e convencionais.

É precisamente a partir dessa chave - a passagem do dever normativo à prática escolar - que se torna possível compreender os desafios de implementação da norma. Em termos gerais, o ordenamento brasileiro (Brasil, 2009; Brasil, 2015; Brasil, MEC, 2008) dispõe de diretrizes suficientemente densas para sustentar a educação inclusiva como direito exigível; entretanto, a concretização desse direito encontra obstáculos que não se localizam apenas na ausência de previsão legal, mas na forma como as políticas são operacionalizadas, como as instituições se organizam e como a cultura escolar interpreta a diferença. O resultado é a produção de um hiato recorrente entre a normatividade inclusiva e a efetividade cotidiana do direito à educação.

Um primeiro desafio de implementação refere-se à capacidade estatal e às condições estruturais necessárias para que a norma se converta em práticas consistentes. A existência de comandos normativos que organizam o AEE e orientam a oferta de recursos e serviços não garante, por si só, que redes e escolas disponham de infraestrutura, materiais e tecnologias assistivas.

O Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 apontam para a necessidade de organização de serviços e recursos que complementem ou suplementem a escolarização na classe comum, mas sua efetividade depende de decisões administrativas, financiamento, planejamento e continuidade de política pública (Brasil, 2011; CNE/CEB, 2009). Quando essas condições não são asseguradas, a inclusão tende a se tornar intermitente, dependente de soluções improvisadas, e mais suscetível a resistências e justificativas excludentes ancoradas na ideia de falta de meios.

Um segundo desafio diz respeito à governança e institucionalização do dever no interior das redes e das escolas. O marco normativo (Brasil, MEC, 2008; CNE/CEB, 2009)

pressupõe corresponsabilidade entre gestão, sala comum, AEE e demais instâncias do sistema, mas, frequentemente, a implementação ocorre por meio de arranjos informais, personalistas ou fragmentados. Nessa dinâmica, a inclusão pode ser delegada a um profissional específico, tratada como responsabilidade exclusiva de professor de apoio ou concentrada no AEE como se fosse espaço substitutivo, em contradição com o desenho normativo que o concebe como serviço complementar/suplementar. O direito passa a variar conforme o perfil de cada equipe ou docente, produzindo desigualdade de fruição e instabilidade na garantia de condições de escolarização.

Um terceiro desafio envolve a dimensão interpretativa e político-normativa que atravessa o campo da educação especial. Mesmo diante de um arcabouço orientado pela educação inclusiva, o setor convive com disputas de modelos e com tentativas de reorientação normativa que podem gerar insegurança institucional e ambivalências na prática. O caso do Decreto nº 10.502/2020 é emblemático para demonstrar que a política pública de educação especial não é neutra. Ela se estrutura em torno de disputas sobre o lugar da escola comum, sobre a legitimidade de arranjos segregados e sobre quais medidas são compatíveis com a Constituição e com a Convenção. Ainda que o debate jurídico ocorra em instâncias superiores, ele repercute no campo educacional.

Um quarto desafio - e aqui se localiza o núcleo do problema investigado nesta dissertação - refere-se às barreiras atitudinais como dimensão concreta de implementação. Mesmo com normatividade robusta, a efetivação do direito depende do modo como a escola e seus agentes interpretam a diversidade e atribuem sentido à deficiência e ao TEA no cotidiano escolar. Barreiras atitudinais podem assumir a forma de descrença na capacidade de aprendizagem, expectativas rebaixadas, naturalização da segregação interna, resistência à adaptação de estratégias e avaliações, culpabilização da família ou do próprio estudante, e terceirização do compromisso pedagógico para o professor de apoio.

Em termos jurídicos, essas atitudes e práticas produzem efeitos institucionais, impactam diretamente a igualdade de condições para permanência e aprendizagem e, por isso, podem ser compreendidas como obstáculo relevante à realização material do direito à educação inclusiva, especialmente quando se estabilizam como cultura escolar (Brasil, 2015; Brasil, 2009). A barreira atitudinal, nesse sentido, opera como mecanismo que converte a inclusão em formalidade. Mantém-se o vínculo administrativo (matrícula), mas restringe-se o conteúdo do direito (participação e aprendizagem).

Esses desafios tendem a se reforçar reciprocamente. Quando faltam recursos e suporte institucional, docentes podem interpretar a inclusão como sobrecarga individual e

adotar posturas defensivas; quando a governança é frágil e as responsabilidades são difusas, o planejamento colaborativo se enfraquece e a acessibilidade pedagógica vira improvisado; quando há insegurança política e disputa de modelos, a implementação se torna ambivalente; e quando barreiras atitudinais estão presentes, elas se articulam a essas fragilidades para justificar a manutenção de práticas de exclusão ou de segregação.

A partir da perspectiva da eficácia dos direitos fundamentais, esse quadro permite compreender que o problema central não é a ausência de norma, mas a insuficiência de mecanismos institucionais capazes de transformar deveres jurídicos em práticas escolares regulares e avaliáveis. Em outras palavras, a efetividade do direito à educação inclusiva requer políticas de implementação que assegurem condições materiais, formação, governança e cultura institucional compatíveis com os comandos normativos, sob pena de esvaziamento do conteúdo do direito (Sarlet, 2012). Nessa linha, o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer metas e estratégias, fornece parâmetro adicional para pensar a implementação como compromisso de planejamento e continuidade, mas também evidencia que metas formais não se convertem automaticamente em mudanças concretas no cotidiano escolar, sobretudo quando o sistema enfrenta limitações administrativas e desigualdades territoriais.

No âmbito municipal, essas limitações podem ser mais agudas, tornando a escola espaço em que o direito se realiza de maneira desigual, e onde a inclusão depende de arranjos locais, recursos disponíveis e interpretações sobre dever institucional. Essa constatação é relevante para preparar o capítulo empírico: ela permite situar as barreiras atitudinais como parte de um campo de implementação no qual normas avançadas coexistem com fragilidades estruturais e culturais que condicionam a escolarização do estudante autista.

Em síntese, os desafios de implementação da norma mostram que a educação inclusiva, embora juridicamente sustentada por fundamentos constitucionais e por um marco infraconstitucional consistente (reforçado pela CDPD e pela LBI), depende de condições institucionais que garantam acessibilidade pedagógica de forma estável e não contingente. O hiato entre previsão normativa e efetividade escolar deve ser compreendido como problema de capacidade institucional, governança e cultura escolar, no qual barreiras atitudinais assumem papel central ao mediar, no cotidiano, a tradução (ou bloqueio) do dever jurídico de inclusão.

Esse enquadramento oferece a base para, no capítulo empírico, analisar como tais desafios se manifestam na Unidade de Ensino Wilna Bezerra de Pedreiras/MA, identificando práticas e noções que revelam a presença de barreiras atitudinais e suas implicações para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem como finalidade explicitar o percurso metodológico adotado na investigação das barreiras atitudinais na escolarização de estudantes com TEA na educação básica do município de Pedreiras, Maranhão. Considerando que o objeto de estudo envolve percepções, crenças e práticas pedagógicas relacionadas à escolarização de estudantes autistas, optou-se por uma abordagem qualitativa, por compreender-se que essa perspectiva possibilita a análise aprofundada de significados e processos sociais que não podem ser reduzidos a dados exclusivamente quantitativos.

A escolha do campo empírico da pesquisa esteve diretamente relacionada à inserção do pesquisador, a partir do ano de 2024, na Unidade de Ensino Wilna Bezerra, integrante da rede municipal de Pedreiras/MA, no turno vespertino. A instituição conta com 14 professores e 258 alunos matrículas, distribuídas entre os anos iniciais do Ensino Fundamental (129), os anos finais do Ensino Fundamental (108) e a Educação Especial (21). Tal inserção favoreceu a delimitação da instituição como espaço da investigação, especialmente em razão da presença, nesse turno, de oito estudantes com diagnóstico de TEA, além da atuação de duas professoras de apoio responsáveis por auxiliar estudantes com deficiência em suas atividades pedagógicas.

O município de Pedreiras está localizado na Região Central do Maranhão, distante 277 quilômetros da capital São Luís. Segundo o IBGE (2022), Pedreiras possui 37.050 habitantes e uma área territorial de 534,514 km², e destaca-se por ser a cidade polo da região de Planejamento do Médio Mearim.

Localização do município de Pedreiras no mapa



Fonte: wikipedia.org

De acordo com dados do Censo Escolar (2025), o município de Pedreiras, localizado no Estado do Maranhão, possui atualmente 33 escolas distribuídas entre as zonas urbana e rural. A rede de ensino contabiliza um total de 7.838 matrículas distribuídas entre as diferentes etapas da educação básica, abrangendo da creche ao ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Os maiores quantitativos concentram-se no Ensino Médio e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, evidenciando a expressiva demanda nas etapas obrigatórias da escolarização. No que se refere à Educação Especial, a rede municipal atende 576 estudantes com deficiência, destes, 184 com TEA e conta com 98 professores de apoio especializados no acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Os dados do município e da instituição revelam a expressiva presença de estudantes público-alvo da educação especial na rede municipal, o que torna Pedreiras um espaço relevante para a investigação das práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva. Nesse cenário, a escolha da Unidade de Ensino Wilna Bezerra justifica-se por sua representatividade no contexto da rede pública municipal e por sua pertinência em relação ao problema investigado, refletindo desafios concretos relacionados à garantia do direito à educação inclusiva.

A pesquisa foi desenvolvida em contexto escolar específico da rede pública municipal, privilegiando a compreensão situada das concepções, percepções e práticas docentes relacionadas à escolarização de estudantes com TEA. Parte-se do entendimento de que as barreiras atitudinais se expressam nos modos pelos quais a inclusão escolar é significada, nas concepções construídas acerca do estudante autista e nas formas de organização pedagógica, exigindo procedimentos metodológicos capazes de apreender essas dimensões discursivas.

Nas subseções que seguem, são apresentados o instrumento de produção de dados utilizado na investigação, os participantes do estudo, os procedimentos adotados para a produção do material empírico e a caracterização do local da pesquisa. Expõem-se, ainda, os fundamentos da análise de dados mobilizada no estudo. A organização do capítulo busca conferir transparência ao percurso investigativo, evidenciando a coerência entre os objetivos propostos, as escolhas metodológicas realizadas e os procedimentos empregados para a produção e análise dos dados.

5.1 Os instrumentos utilizados

A presente pesquisa insere-se no campo das Ciências Sociais aplicadas à educação, partindo do entendimento de que os fenômenos investigados no contexto escolar, como crenças,

posturas, percepções e práticas docentes relacionadas à inclusão de estudantes com TEA, não se reduzem a variáveis mensuráveis, mas se expressam como processos históricos, situados e atravessados por sentidos. Nessa direção, a opção pela abordagem qualitativa decorre da própria natureza do objeto, uma vez que se busca compreender como as barreiras atitudinais são significadas no âmbito da vida escolar, isto é, como são produzidas e reproduzidas nas interpretações e nas formas de agir no interior de uma unidade de ensino.

Conforme Minayo (2009), a pesquisa social ocupa-se de um nível de realidade que não pode, ou não deveria ser reduzido à quantificação, pois trabalha com significados, valores, relações e processos que se constituem historicamente. Para a autora, o objeto das Ciências Sociais é marcado pela historicidade, pela provisoriedade e pela especificidade, o que exige do pesquisador uma postura metodológica que reconheça a complexidade do fenômeno investigado e a implicação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. Nessa perspectiva, a cientificidade nas Ciências Sociais constrói-se a partir da aplicação rigorosa de referenciais teóricos e de procedimentos metodológicos adequados ao objeto.

Ainda segundo Minayo (2009), a metodologia da pesquisa compreende, além do método, entendido como teoria da abordagem, as técnicas de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador. Essa concepção mostra-se fundamental para o presente estudo, uma vez que a investigação das práticas inclusivas e das barreiras atitudinais demanda sensibilidade analítica, escuta atenta e capacidade de interpretação contextualizada dos sentidos produzidos pelos docentes. A pesquisa, nesse sentido, é concebida como atividade básica da ciência na indagação e construção da realidade, articulando pensamento e ação.

No âmbito epistemológico das Ciências Sociais, Weber (1993) contribui ao destacar que a compreensão das ações humanas exige interpretação orientada pelo sentido atribuído pelos próprios sujeitos. A explicação causal, embora necessária, não se dissocia da compreensão do significado das condutas no contexto em que se produzem. Assim, a investigação das práticas pedagógicas e das percepções docentes sobre a inclusão requer a análise das motivações, dos valores e dos referenciais que orientam tais práticas, sem perder de vista a exigência de fundamentação teórica e de rigor metodológico. A objetividade, nesse campo, significa a explicitação dos pressupostos que orientam a análise.

Desse modo, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, pois possibilita a reconstrução interpretativa da realidade escolar a partir das respostas discursivas produzidas pelos docentes participantes. Trata-se de compreender os sentidos atribuídos à inclusão de estudantes com TEA, às dificuldades pedagógicas, ao papel da escola e às barreiras atitudinais que atravessam o processo de escolarização. A escolha metodológica,

portanto, deu-se em razão da coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e a natureza do fenômeno investigado, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos adotados.

A partir da definição da abordagem qualitativa, fez-se necessária a adoção de procedimento de produção de dados compatível com a natureza interpretativa da investigação. Considerando que o objetivo consistiu em compreender percepções, práticas e sentidos atribuídos pelos docentes à inclusão de estudantes com TEA, optou-se pela utilização de instrumento composto por questões abertas e fechadas, aplicado aos participantes da pesquisa.

No âmbito da pesquisa qualitativa, esse tipo de instrumento possibilita reunir informações relevantes para a caracterização dos participantes e, ao mesmo tempo, acessar posicionamentos, interpretações e experiências relacionadas ao objeto investigado. As questões abertas mostraram-se especialmente importantes por permitirem que os docentes elaborassem, em seus próprios termos, respostas sobre suas experiências com estudantes autistas, suas estratégias pedagógicas, suas dificuldades e suas percepções acerca do papel da escola e do professor de apoio. Já as questões fechadas contribuíram para a organização de informações objetivas e para a contextualização do material empírico.

A escolha desse procedimento permitiu preservar uma unidade temática orientada pelos objetivos da pesquisa, assegurando que aspectos centrais do problema investigado fossem contemplados, sem perder de vista a singularidade das respostas produzidas pelos participantes. A aplicação do instrumento observou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, com esclarecimento prévio acerca dos objetivos do estudo, garantia de anonimato e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para fins analíticos, privilegiaram-se as respostas discursivas dos participantes, compreendidas como materialidades linguísticas atravessadas por valores, concepções e sentidos socialmente produzidos sobre inclusão, autismo e escolarização. Nesse quadro, a análise de dados realizada buscou possibilitar o exame dos modos pelos quais os docentes significam a presença do estudante autista na escola regular, formulam compreensões sobre inclusão e expressam, em seus dizeres, marcas de barreiras atitudinais ou de tensionamentos em relação a práticas inclusivas.

A análise dos dados, nesse estudo, buscou compreender os sentidos produzidos nas formulações dos participantes, considerando que estes sentidos participam do processo de construção social da realidade. Tal perspectiva permite examinar como determinadas concepções sobre deficiência, aprendizagem, comportamento e participação escolar se

manifestam nas respostas docentes, bem como de que forma podem contribuir para a reprodução ou para a problematização de práticas excludentes.

Desse modo, o percurso metodológico adotado articula abordagem qualitativa, produção de dados por meio de instrumento com questões abertas e fechadas e análise dos dados. Essa escolha busca assegurar coerência entre o problema investigado, os objetivos da pesquisa e a natureza do material empírico analisado, favorecendo uma compreensão mais aprofundada das barreiras atitudinais e das práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

5.1.1 A análise dos dados coletados

Para a análise do material empírico produzido por meio do instrumento aplicado aos participantes, a análise dos dados buscou examinar os modos pelos quais os participantes formulam suas percepções sobre inclusão, barreiras atitudinais, práticas pedagógicas e desafios da escolarização de estudantes autistas. Trata-se, portanto, de uma perspectiva analítica que busca compreender como determinados sentidos são construídos no interior das respostas produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

No presente estudo, o corpus analítico foi constituído pelas respostas discursivas elaboradas pelos docentes às questões abertas do instrumento de produção de dados. A partir da leitura atenta desse material, buscou-se identificar regularidades discursivas, recorrências de sentidos, modos de nomeação, justificativas mobilizadas pelos participantes e formulações que evidenciassem concepções sobre o estudante autista, o papel da escola, a atuação docente e os limites e possibilidades da inclusão escolar. Mais do que classificar conteúdos de forma estanque, a análise voltou-se à interpretação dos sentidos produzidos nos enunciados, em articulação com o contexto social e institucional em que se inserem.

Esse movimento analítico também considerou marcas discursivas que permitissem compreender de que maneira determinadas barreiras atitudinais se manifestam nas percepções e práticas docentes. Assim, a interpretação do material empírico foi realizada em diálogo com o referencial teórico adotado na pesquisa, especialmente com os debates sobre modelo social da deficiência, capacitismo, educação inclusiva e barreiras à participação.

5.2 Participantes do estudo

Participaram da pesquisa quatro professoras e um professor que atuam no ensino fundamental da rede regular de ensino, todos com experiência direta na escolarização de estudantes com deficiência. A definição do grupo seguiu critérios qualitativos de pertinência ao objeto investigado, priorizando sujeitos diretamente envolvidos nas práticas pedagógicas e nos processos de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando a atuação dos docentes no contexto empírico delimitado pela pesquisa. Em estudos qualitativos, a escolha dos participantes orienta-se pela relevância de suas experiências e percepções para a compreensão do fenômeno investigado, e não pela quantidade numérica de sujeitos (Minayo, 2009). Assim, foram incluídos docentes cuja atuação profissional se relaciona diretamente com o processo de escolarização de estudantes com deficiência, de modo a possibilitar a produção de material empírico pertinente aos objetivos da investigação.

Ressalta-se que, em observância aos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, todos os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos, dos procedimentos e das possíveis implicações do estudo. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do TCLE, garantindo-se o direito ao anonimato, à confidencialidade das informações e à possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo aos participantes.

5.3 Procedimentos de coleta de dados

A produção dos dados foi realizada no primeiro quadrimestre do ano de 2025, por meio de instrumento composto por questões abertas e fechadas, aplicado aos docentes participantes da pesquisa. A escolha desse procedimento metodológico decorreu da necessidade de reunir, simultaneamente, informações de caracterização dos sujeitos e respostas discursivas capazes de evidenciar percepções, experiências e compreensões relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência, em especial daqueles com Transtorno do Espectro Autista, no contexto escolar investigado.

O instrumento foi elaborado em consonância com os objetivos da pesquisa, contemplando questões voltadas à atuação profissional dos participantes, às experiências com estudantes autistas, às práticas pedagógicas mobilizadas no cotidiano escolar, às dificuldades encontradas no processo de inclusão e às concepções docentes acerca das barreiras atitudinais. As questões abertas possibilitaram aos participantes exporem, em seus próprios termos, suas

percepções e experiências, enquanto as questões fechadas contribuíram para a organização de informações mais objetivas e para a contextualização do material empírico produzido.

A aplicação do instrumento ocorreu junto aos docentes da Unidade de Ensino Wilna Bezerra, em período correspondente ao primeiro quadrimestre de 2025, respeitando as condições institucionais e a disponibilidade dos participantes. Todos os procedimentos observaram os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Os participantes foram previamente esclarecidos quanto aos objetivos do estudo, à natureza voluntária da participação e à garantia de anonimato e confidencialidade das informações, mediante assinatura do TCLE.

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, foram privilegiadas, para fins analíticos, as respostas discursivas produzidas pelos participantes às questões abertas do instrumento. Tais respostas constituíram o corpus empírico do estudo, por meio do qual se buscou compreender os sentidos atribuídos pelos docentes à inclusão escolar, às práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com TEA e às barreiras atitudinais que atravessam o processo de escolarização.

A escolha desse procedimento permitiu a produção de material empírico coerente com os objetivos da investigação e com a perspectiva teórico-metodológica adotada, possibilitando examinar, a partir dos dizeres docentes, concepções, tensionamentos, dificuldades e possibilidades relacionadas à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

5.4 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Unidade de Ensino Wilna Bezerra, integrante da rede pública municipal localizada na cidade de Pedreiras, Estado do Maranhão. A instituição atende estudantes do ensino fundamental e conta, no turno vespertino, período em que se desenvolveu a investigação, com a matrícula de estudantes diagnosticados com TEA, distribuídos em diferentes turmas e acompanhados por professoras de apoio.

A escolha do campo empírico decorreu da delimitação do problema de pesquisa e da pertinência da instituição em relação aos objetivos do estudo, tendo em vista a presença de estudantes autistas matriculados na unidade e a atuação de docentes diretamente envolvidos em seu processo de escolarização. A produção dos dados ocorreu no primeiro quadrimestre do ano de 2025, mediante aplicação de instrumento composto por questões abertas e fechadas aos participantes da pesquisa.

Ressalta-se que o pesquisador exerce atividade profissional na referida unidade escolar, circunstância que contribuiu para a delimitação do campo empírico e para a definição

dos participantes do estudo. Essa condição demandou postura reflexiva permanente, a fim de assegurar rigor metodológico e cuidado analítico na condução da investigação.

6 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE BARREIRAS ATITUDINAIS, CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A presente seção dedica-se à análise e à discussão dos dados produzidos por meio do instrumento aplicado a cinco docentes do ensino fundamental da rede pública municipal. Para fins analíticos, foram privilegiadas as respostas discursivas elaboradas pelos participantes às questões abertas, conforme delineado na seção metodológica. Busca-se, com isso, compreender os sentidos produzidos pelos docentes acerca da escolarização de estudantes autistas, bem como as recorrências, tensões e marcas discursivas relacionadas às barreiras atitudinais no contexto escolar.

As respostas produzidas por 04 professoras e 01 professor que atuam na rede pública municipal de Pedreiras foram analisadas em consonância com os objetivos deste estudo sobre as barreiras atitudinais na escolarização de estudantes autistas matriculados na rede regular de ensino. O infográfico a seguir apresenta informações referentes aos docentes participantes da pesquisa. Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.



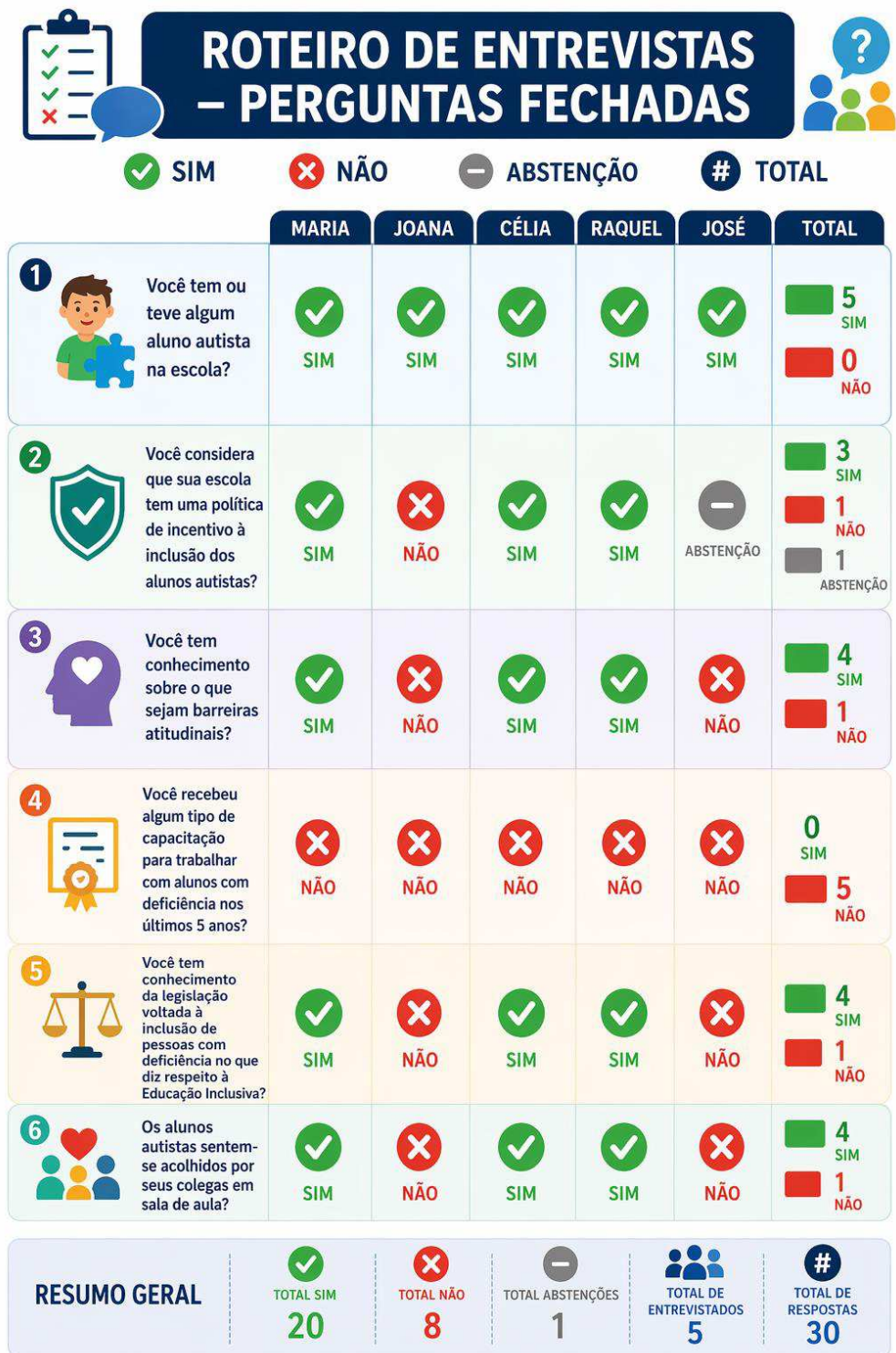
Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A constituição do *corpus* analítico envolveu a reunião e organização das respostas discursivas produzidas pelos participantes às questões abertas do instrumento de produção de dados, seguidas de leituras sucessivas do material, com o propósito de apreender conteúdos explicitamente formulados, assim como silenciamentos, contradições, recorrências e marcas discursivas relevantes para os objetivos da pesquisa, movimento de aproximação analítica que permitiu compreender os modos pelos quais os docentes significam a inclusão escolar, a presença de estudantes autistas na escola regular e os desafios implicados em seu processo de escolarização.

A exploração do material possibilitou a identificação de regularidades discursivas e eixos de sentido recorrentes nas respostas dos participantes. Tais eixos foram construídos a partir do diálogo entre o material empírico e o referencial teórico adotado na pesquisa, especialmente no que se refere ao debate sobre barreiras atitudinais, cultura escolar, práticas pedagógicas inclusivas e condições institucionais de implementação da política de educação inclusiva. Desse modo, a organização analítica não decorreu de categorias previamente fixadas de forma rígida, mas foi sendo delineada progressivamente a partir das formulações dos participantes, em articulação com os objetivos do estudo e com a perspectiva teórico-metodológica adotada.

Importa destacar que a análise buscou interpretar os sentidos produzidos nos enunciados dos participantes, examinando como determinadas concepções podem tanto tensionar quanto reproduzir práticas excludentes no interior da escola. Desse modo, a discussão dos resultados articula os achados empíricos às bases teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores, de modo a situar as respostas dos participantes em um quadro mais amplo de compreensão das dinâmicas institucionais e culturais que atravessam a escolarização de estudantes com TEA.

O quadro abaixo apresenta respostas dos docentes apenas das questões fechadas.



Fonte: elaborado pelo autor: (2026)

A seguir, apresenta-se a análise organizada em eixos temáticos, com o objetivo de evidenciar as principais dimensões identificadas no material empírico e discutir suas implicações para a compreensão das barreiras atitudinais e dos desafios da inclusão escolar.

6.1 Construção das categorias analíticas

O processo de construção das categorias analíticas constituiu etapa central da interpretação do material empírico. A partir da organização das respostas discursivas produzidas pelos participantes às questões abertas do instrumento de pesquisa, realizaram-se leituras sucessivas do corpus, buscando identificar recorrências de sentidos e marcas discursivas relevantes para os objetivos do estudo.

Nesse movimento analítico, foram destacadas formulações relacionadas às concepções sobre deficiência, às experiências de inclusão escolar, às dificuldades estruturais, às estratégias pedagógicas mobilizadas pelos docentes e aos sentidos atribuídos às relações estabelecidas no contexto escolar. Tais elementos, inicialmente dispersos no conjunto das respostas, passaram a evidenciar regularidades discursivas e núcleos de significação que se repetiam sob formulações distintas, permitindo a organização interpretativa do material.

Observou-se, por exemplo, que as referências às barreiras atitudinais apareciam associadas tanto a comportamentos e posturas no ambiente escolar quanto a limites institucionais, fragilidades formativas e modos de compreensão da inclusão. De igual modo, emergiram respostas que vinculavam os desafios da escolarização de estudantes autistas à ausência de recursos, à superlotação das turmas e à insuficiência de apoio institucional. Paralelamente, identificaram-se formulações que evidenciavam esforços individuais de adaptação metodológica e proposições voltadas à transformação da cultura escolar.

A partir da sistematização dessas regularidades discursivas, o material foi reorganizado em quatro categorias analíticas, construídas com base em sua centralidade para o problema investigado e em sua relevância para os objetivos da pesquisa:

I – Percepções docentes sobre barreiras atitudinais: categoria que reúne os sentidos, interpretações e experiências relatados pelas professoras e pelo professor acerca de manifestações de preconceito, estigmatização, exclusão simbólica e práticas discriminatórias na escola.

II – Condições institucionais e limites estruturais da inclusão: eixo que agrega respostas relacionadas à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos, à organização das turmas, à presença de professora de apoio e ao suporte da gestão escolar.

III – Estratégias pedagógicas e iniciativas de enfrentamento: categoria que contempla práticas relatadas pelos docentes como formas de adaptação curricular, mediação didática e promoção de um ambiente mais inclusivo.

IV – Cultura escolar e processos de transformação: eixo que articula percepções sobre o papel da comunidade escolar, a participação das famílias, as ações de sensibilização e as mudanças graduais nas atitudes e práticas institucionais.

A organização nessas categorias busca oferecer um recurso analítico capaz de compreender o fenômeno em suas múltiplas dimensões. Embora distintas para fins de sistematização, tais categorias mantêm relações entre si, revelando a complexidade do processo de inclusão escolar e a interdependência entre fatores individuais, institucionais e culturais.

A seguir, procede-se à análise detalhada de cada uma dessas dimensões.

6.2 Percepções docentes sobre barreiras atitudinais

A análise do material empírico evidencia que as barreiras atitudinais ocupam lugar central nas percepções docentes acerca dos desafios enfrentados na inclusão escolar de estudantes com TEA. Ainda que o termo técnico não seja mobilizado de maneira uniforme por todos os participantes, as respostas produzidas revelam a compreensão de que preconceitos, estigmatizações e atitudes discriminatórias interferem de forma significativa na experiência escolar desses estudantes.

Ao abordar o tema, Maria destacou que alguns profissionais do ensino regular tendem a subestimar as capacidades dos alunos autistas, partindo de pressupostos prévios sobre suas limitações. Segundo a participante, essa postura se manifesta por meio de pré-julgamentos que acabam restringindo a participação plena desses estudantes nas atividades propostas. Tal formulação sugere que, mesmo em contextos que formalmente defendem a inclusão, persistem representações que associam deficiência à incapacidade ou à improdutividade acadêmica. Essa subestimação não se apresenta, necessariamente, de forma explícita ou declaradamente excludente, mas se inscreve em decisões pedagógicas sutis, como a redução das expectativas em relação ao desempenho ou a oferta de atividades menos desafiadoras.

Outro aspecto relevante emergiu nas respostas de José, que relatou já ter presenciado situações em que estudantes utilizavam termos inadequados ao se referirem a colegas autistas. Destacou-se, nesse sentido, o uso da expressão *laudado* como forma de identificação, em substituição ao nome próprio do estudante. Essa prática discursiva revela um processo de rotulação que reduz o sujeito à sua condição diagnóstica, apagando sua singularidade e reforçando sua posição de alteridade no interior do grupo. A substituição do nome pelo *laudo* evidencia um mecanismo simbólico de objetificação, no qual a identidade do

estudante passa a ser definida por uma categoria clínica, e não por sua condição de sujeito em processo de escolarização.

Além da rotulação, os participantes mencionaram episódios de exclusão em atividades coletivas, nos quais estudantes com deficiência eram marginalizados ou tratados com inferiorização por seus pares. Tais formulações indicam que as barreiras atitudinais também se manifestam nas relações entre os alunos, produzindo efeitos que extrapolam a dimensão pedagógica e alcançam as esferas emocional e social. A exclusão em atividades em grupo não apenas compromete a aprendizagem colaborativa, mas também afeta diretamente a autoestima e o sentimento de pertencimento do estudante.

A análise das respostas indica que os docentes reconhecem essas manifestações como problemáticas, embora nem sempre disponham de instrumentos teóricos para nomeá-las de forma sistemática. Quando questionados sobre o conceito de barreiras atitudinais, apenas um dos participantes declarou desconhecê-lo formalmente, ao passo que os demais afirmaram possuir alguma compreensão acerca do tema. Observa-se, contudo, que tal compreensão é predominantemente empírica e construída a partir da experiência profissional, não necessariamente sustentada por formação específica ou aprofundamento conceitual.

Situação semelhante aparece em relação ao conhecimento das legislações inclusivas. Dos docentes ouvidos, apenas José, afirmou não ter conhecimento das legislações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. A maioria dos docentes, marcou na opção de resposta fechada ter ciência da existência de normas que asseguram o direito à educação inclusiva, mas o grau de apropriação desses dispositivos mostrou-se heterogêneo. Essa distância entre conhecimento formal e aplicação concreta sugere que a dimensão normativa, embora relevante, não é suficiente, por si só, para promover transformações nas atitudes e nas práticas escolares.

Os dados analisados permitem inferir que as barreiras atitudinais identificadas pelos docentes não decorrem apenas de intencionalidade discriminatória explícita, mas se inscrevem em padrões culturais mais amplos, que estruturam expectativas sobre desempenho, comportamento e normalidade no ambiente escolar. A persistência de práticas de subestimação e rotulação revela que a inclusão interpela concepções tradicionalmente consolidadas sobre o que significa aprender, participar ou acompanhar o ritmo da turma.

Ao mesmo tempo, os dizeres docentes também indicam um movimento de conscientização gradual. O fato de os participantes reconhecerem a existência dessas barreiras e identificarem algumas de suas manifestações no contexto escolar sugere um deslocamento em relação a cenários nos quais tais práticas são naturalizadas sem questionamento. Ainda

assim, esse reconhecimento, por si só, não elimina os efeitos das barreiras, constituindo apenas um passo inicial em direção à construção de práticas mais inclusivas.

Essa categoria evidencia, portanto, que as barreiras atitudinais se manifestam nas falas e percepções docentes sobre a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, produzindo impactos concretos em sua experiência escolar. A análise desses sentidos constitui elemento fundamental para a compreensão do fenômeno investigado, pois permite identificar não apenas manifestações mais explícitas de exclusão, mas também mecanismos simbólicos que sustentam práticas discriminatórias no interior da escola.

6.3 Condições institucionais e limites estruturais

A análise do material empírico demonstra que as barreiras atitudinais identificadas na categoria anterior não podem ser compreendidas exclusivamente como disposições individuais dos docentes ou dos estudantes. Elas se articulam a um conjunto de condições institucionais que moldam o exercício da prática pedagógica e influenciam diretamente a efetivação da inclusão escolar. Nesse sentido, a dimensão estrutural emerge como elemento central para a compreensão das tensões presentes no contexto da escola investigada.

Um dos aspectos mais recorrentes nas respostas dos participantes refere-se à formação continuada em educação inclusiva. Dos cinco docentes participantes, apenas dois relataram ter recebido capacitação específica para atuar com estudantes com deficiência, enquanto três afirmaram nunca ter participado de formação sistemática voltada a essa temática. Essa lacuna formativa foi apontada como fator gerador de insegurança pedagógica e de dificuldades na elaboração de estratégias compatíveis com as necessidades dos estudantes com TEA.

Ainda que a ausência de formação não seja apresentada pelos docentes como justificativa para práticas excludentes, ela aparece como elemento que contribui para a reprodução de incertezas e hesitações no processo de ensino-aprendizagem. A atuação com estudantes autistas exige compreensão de especificidades cognitivas, comunicacionais e comportamentais, bem como domínio de estratégias de adaptação curricular. Quando tais conhecimentos não são sistematicamente trabalhados em espaços formativos, o docente tende a atuar com base na experiência empírica e na tentativa de responder às demandas imediatas do cotidiano escolar, o que pode gerar frustração e sensação de insuficiência profissional.

Célia (2025), por exemplo, embora tenha participado de capacitação na área, cita: “que os principais fatores que levam os alunos autistas a faltarem na escola, é a ausência, na

prática mesmo, dos recursos didáticos e todo o aparato necessário para um trabalho de real qualidade”. Sua resposta evidencia que a formação, isoladamente, não garante condições efetivas de inclusão quando não acompanhada de suporte estrutural adequado. A ausência de recursos pedagógicos específicos, como materiais adaptados ou instrumentos de apoio visual, limita a aplicação concreta dos conhecimentos adquiridos e compromete a eficácia das práticas inclusivas.

Outro fator estrutural apontado pelos participantes diz respeito à organização das turmas e à superlotação das salas de aula. Raquel destacou que a presença de apenas uma professora para atender estudantes que demandam acompanhamento mais individualizado dificulta o desenvolvimento de intervenções pedagógicas diferenciadas. A sobrecarga de demandas simultâneas impõe limites ao tempo disponível para mediação individual, especialmente em contextos nos quais o número de estudantes por turma é elevado.

A presença da professora de apoio também aparece nas respostas como elemento relevante, porém ambivalente. Embora reconhecida como suporte importante para a inclusão, sua atuação nem sempre se integra de forma plenamente articulada ao planejamento da professora regente. Em determinadas formulações, observa-se tendência à segmentação das responsabilidades, como se o acompanhamento do estudante com deficiência fosse atribuição prioritária do profissional de apoio. Essa dinâmica pode gerar fragmentação do processo pedagógico e reforçar a percepção de que a inclusão é tarefa especializada, e não compromisso coletivo da equipe escolar.

A análise dos dizeres docentes permite compreender que as condições institucionais influenciam diretamente a produção ou a atenuação das barreiras atitudinais. Em contextos marcados por escassez de recursos, ausência de formação continuada sistemática e sobrecarga de trabalho, atitudes defensivas ou resistentes podem emergir como resposta às dificuldades estruturais enfrentadas. Não se trata de deslocar a responsabilidade pelas práticas excludentes para a estrutura, mas de reconhecer que as disposições individuais são moldadas pelas condições objetivas de exercício da docência.

Além disso, a distância entre o discurso normativo da inclusão e as condições concretas de sua implementação aparece como tensão constante nas respostas dos participantes. A legislação assegura o direito à educação inclusiva, mas sua efetivação depende de investimento institucional, planejamento pedagógico articulado e suporte técnico adequado. Quando esses elementos não se encontram plenamente consolidados, a inclusão tende a ocorrer de forma parcial, sustentada pelo esforço individual dos docentes.

Dessa forma, a segunda categoria evidencia que a análise das barreiras atitudinais deve considerar a dimensão estrutural da escola. A inclusão escolar não se limita à mudança de mentalidades, mas exige reorganização institucional que favoreça condições reais de acessibilidade pedagógica. A ausência de políticas internas sistematizadas, aliada à precariedade de recursos e à insuficiência de formação continuada, constitui obstáculo significativo à consolidação de práticas inclusivas consistentes.

Assim, compreender os limites estruturais da inclusão é fundamental para evitar análises simplificadoras que atribuam exclusivamente aos docentes a responsabilidade pelas dificuldades observadas. As barreiras atitudinais se inscrevem em um contexto institucional mais amplo, no qual condições materiais, organizacionais e formativas desempenham papel determinante na configuração do processo de escolarização.

6.4 Estratégias pedagógicas e enfrentamento

A terceira categoria analítica concentra-se nas estratégias pedagógicas adotadas ou sugeridas pelos docentes como formas de enfrentamento das barreiras atitudinais e das dificuldades relacionadas à inclusão escolar. Se, nas categorias anteriores, evidenciaram-se percepções problemáticas e limites estruturais, nesta seção destacam-se movimentos propositivos que revelam disposição para a transformação e o aprimoramento das práticas inclusivas.

As respostas dos participantes indicam que, apesar das limitações institucionais, os docentes buscam ajustar suas práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA. Entre as estratégias mencionadas, destacam-se a flexibilização de atividades, a oferta de explicações individualizadas, a reorganização de dinâmicas de grupo e a ampliação da mediação nas interações entre colegas. Ainda que tais iniciativas nem sempre apareçam formalizadas como adaptações curriculares sistemáticas, elas evidenciam esforços concretos de adequação do ensino às singularidades dos estudantes.

Maria, ao abordar possíveis caminhos para a diminuição das barreiras atitudinais, destacou a importância da formação continuada, do desenvolvimento de projetos de conscientização com os estudantes, da construção de um currículo mais inclusivo e do fortalecimento do apoio familiar. Sua resposta evidencia compreensão ampliada de que o enfrentamento dessas barreiras não se restringe ao espaço da sala de aula, mas requer atuação articulada entre diferentes sujeitos da comunidade escolar.

José, por sua vez, sugeriu a realização de seminários, palestras e oficinas promovidas pela própria instituição escolar, com o objetivo de ampliar o debate sobre inclusão e respeito à diversidade. Essa formulação revela a percepção de que a transformação da cultura escolar depende da criação de espaços coletivos de diálogo e sensibilização, capazes de tensionar estigmas e promover reflexão crítica sobre as práticas excludentes.

Raquel (2025) destacou como sugestões para eliminação das barreiras atitudinais: “criar projetos na escola que amplie os saberes destas crianças, garantindo assim as suas potencialidades”. Ao enfatizar a valorização das habilidades e conhecimentos dos estudantes com deficiência, a docente desloca o foco das limitações para uma perspectiva que reconhece competências, possibilidades de desenvolvimento e participação efetiva no contexto escolar.

Apesar dessas iniciativas e sugestões, observa-se que as estratégias relatadas apresentam caráter predominantemente individual e pontual. Não se identificam, no material analisado, elementos suficientes para afirmar a existência de planejamento institucional sistematizado que integre as práticas inclusivas ao projeto pedagógico da escola de forma estruturada. As ações descritas parecem depender, em grande medida, da sensibilidade, da iniciativa e do engajamento pessoal de cada docente.

A análise revela, ainda, que tais estratégias são frequentemente formuladas em um contexto de tensão entre compromisso ético e limitações estruturais. Alguns participantes mencionaram dificuldades para implementar adaptações em razão da falta de materiais adequados, do número elevado de estudantes por turma e da resistência de colegas. Esses elementos indicam que o enfrentamento das barreiras atitudinais não pode ser concebido como tarefa isolada das professoras e do professor, mas como processo que exige suporte institucional contínuo.

Outro aspecto relevante refere-se à proposição de campanhas de conscientização no ambiente escolar. Os docentes destacaram a importância de promover ações educativas que envolvam toda a comunidade escolar, incluindo estudantes sem deficiência, equipe pedagógica e famílias. Tais iniciativas aparecem como possibilidades de transformação gradual das percepções e de redução de práticas discriminatórias no interior da escola.

A análise desta categoria permite inferir que os docentes se posicionam como sujeitos que buscam alternativas e demonstram disposição para a transformação das práticas escolares. Contudo, as estratégias relatadas ainda carecem de articulação sistêmica e de apoio institucional consolidado, o que limita seu alcance e sua continuidade.

Assim, esta categoria evidencia que o enfrentamento das barreiras atitudinais passa pela dimensão pedagógica concreta, mas exige a superação da lógica de ações fragmentadas. A

consolidação de práticas inclusivas efetivas demanda planejamento coletivo, formação continuada, recursos adequados e compromisso institucional, para que as iniciativas individuais possam se converter em política pedagógica estruturada.

6.5 Cultura escolar e processos de transformação

A quarta categoria analítica amplia o olhar para além das dimensões individuais e estruturais, focalizando a cultura escolar como espaço simbólico no qual se produzem, circulam e tencionam sentidos sobre deficiência, inclusão e pertencimento. A partir das respostas discursivas dos participantes, observou-se que as barreiras atitudinais não se restringem a posturas isoladas, mas se relacionam a concepções mais amplas sobre comportamento, aprendizagem, convivência e adaptação ao ambiente escolar.

As respostas dos docentes indicam que atitudes discriminatórias dirigidas a estudantes com deficiência remetem a concepções socialmente construídas sobre deficiência e diferença. Os episódios mencionados pelos participantes, como exclusão em atividades coletivas, uso de termos pejorativos e resistência à convivência, sugerem a permanência de referências marcadas por expectativas homogêneas quanto ao comportamento e à participação dos estudantes no espaço escolar.

Esses elementos permitem compreender que a inclusão escolar não se limita à adoção de ajustes metodológicos, mas tenciona modos já estabilizados de organização da vida escolar. A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular interpela concepções tradicionais sobre avaliação, comportamento, interação e acompanhamento do ritmo da turma, exigindo da escola revisão de práticas e critérios historicamente naturalizados.

Ao mesmo tempo, as respostas dos docentes também sinalizam possibilidades de transformação. Alguns participantes relataram que, após intervenções pedagógicas e diálogos realizados em sala de aula, perceberam maior sensibilização dos estudantes sem deficiência em relação ao respeito às diferenças. Tais formulações indicam que os sentidos produzidos no ambiente escolar não são fixos, podendo ser tensionados e parcialmente transformados por ações pedagógicas intencionais.

A participação das famílias aparece, igualmente, como elemento relevante nesse processo. Nas respostas analisadas, os docentes apontam que o diálogo entre escola e responsáveis pelos estudantes com deficiência pode contribuir para a construção de ambiente mais acolhedor e para maior compreensão das especificidades de cada aluno. Em contrapartida,

também se infere que a fragilidade dessa comunicação tende a dificultar a construção de estratégias compartilhadas de inclusão.

A análise do material evidencia, ainda, a coexistência, no contexto investigado, de formulações favoráveis à inclusão e de percepções que ainda reproduzem distinções simbólicas entre estudantes considerados regulares e aqueles identificados a partir do laudo. Essa ambivalência sugere que a transformação da cultura escolar não ocorre de forma linear nem imediata, mas por meio de processos graduais de tensão, reflexão e deslocamento de sentidos.

Nesse quadro, os próprios docentes mencionam campanhas de conscientização, projetos escolares e espaços coletivos de formação como possibilidades de fortalecimento de valores vinculados ao respeito à diversidade. Tais proposições revelam compreensão de que a mudança cultural no interior da escola exige continuidade, intencionalidade e envolvimento coletivo, não se limitando a iniciativas isoladas.

Nessa perspectiva, a cultura escolar constitui dimensão estratégica para a compreensão das barreiras atitudinais. Mais do que eliminar manifestações explícitas de discriminação, o desafio da inclusão envolve rever expectativas sobre aprendizagem, ampliar as formas de participação escolar e reconhecer as diferenças como parte constitutiva da experiência educativa.

A análise desta categoria permite inferir que a escola investigada apresenta indícios de abertura à consolidação de práticas mais inclusivas, embora ainda enfrente desafios relacionados à permanência de concepções tradicionais sobre deficiência e escolarização. A presença de iniciativas de sensibilização e diálogo aponta possibilidades de mudança; contudo, a consolidação de uma cultura inclusiva demanda investimento institucional contínuo, formação permanente e construção coletiva de referenciais pedagógicos mais consistentes.

Assim, compreender a cultura escolar como espaço de produção e disputa de sentidos mostra-se fundamental para interpretar as barreiras atitudinais não apenas como comportamentos individuais, mas como expressões de dinâmicas culturais mais amplas que atravessam a instituição educacional.

6.6 Síntese interpretativa do cotidiano escolar

A articulação das quatro categorias analíticas permite compreender que as barreiras atitudinais identificadas nesta pesquisa não se configuram como fenômeno isolado ou exclusivamente individual, mas como resultado da relação entre percepções docentes,

condições estruturais, práticas pedagógicas e dinâmicas culturais mais amplas que atravessam a instituição escolar.

As respostas dos docentes evidenciam o reconhecimento de manifestações de preconceito, rotulação e subestimação das capacidades dos estudantes com TEA. Tais percepções, contudo, não se produzem em vazio institucional. Ao contrário, os elementos apontados pelos participantes sugerem que atitudes e práticas se encontram relacionadas às condições objetivas de trabalho, como a ausência de formação continuada sistemática, a escassez de recursos pedagógicos e a organização das turmas. Desse modo, as disposições individuais aparecem articuladas a uma estrutura que tanto pode favorecer quanto dificultar práticas inclusivas.

Ao mesmo tempo, as estratégias pedagógicas e iniciativas de enfrentamento mencionadas pelos docentes demonstram que a inclusão não se apresenta apenas como campo de limitações, mas também como espaço de ação profissional. A disposição para adaptar metodologias, promover projetos de conscientização e buscar diálogo com a comunidade escolar revela que as professoras e o professor se posicionam como sujeitos ativos na construção de alternativas. Contudo, a fragmentação dessas iniciativas sugere que, sem articulação institucional mais robusta, os esforços individuais tendem a permanecer pontuais e vulneráveis.

No plano cultural, o material analisado indica a coexistência de práticas ainda marcadas por expectativas homogeneizadoras e de movimentos de sensibilização e abertura ao reconhecimento da diversidade. A presença de estudantes com deficiência no ensino regular afeta referenciais tradicionais de normalidade e desempenho, exigindo revisão gradual de valores e critérios pedagógicos. Essa transformação, entretanto, não ocorre de maneira linear ou imediata, mas por meio de processos progressivos de reflexão e reconfiguração de sentidos no espaço escolar.

A síntese dos achados revela, portanto, um cenário de ambivalência. De um lado, persistem barreiras atitudinais que se expressam em rotulações, exclusões sutis e limitações à participação escolar. De outro, identificam-se movimentos de conscientização, propostas de intervenção e disposição para revisão de práticas consolidadas. Essa ambivalência não deve ser interpretada como incoerência, mas como característica própria de processos de mudança institucional.

A análise integrada das categorias demonstra que o enfrentamento das barreiras atitudinais exige abordagem multifacetada. Mudanças de percepção precisam ser acompanhadas de investimento estrutural; iniciativas pedagógicas necessitam de respaldo institucional; e a transformação cultural demanda continuidade e participação coletiva. A

inclusão escolar, nesse sentido, não se realiza apenas por força de normativas legais ou pela disposição individual dos docentes, mas pela articulação entre condições materiais, formação profissional, práticas pedagógicas e compromisso institucional.

Assim, as respostas analisadas indicam que a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ocorre em contexto atravessado por desafios e possibilidades. As barreiras atitudinais identificadas não configuram impedimento absoluto à inclusão, mas evidenciam a necessidade de fortalecimento de políticas internas, ampliação da formação continuada e consolidação de uma cultura institucional que valorize a diversidade como princípio pedagógico. A compreensão dessas inter-relações fornece base para a proposição de estratégias mais estruturadas de enfrentamento, articulando dimensões individuais, estruturais e culturais na construção de uma escola efetivamente inclusiva.

A articulação entre percepções docentes, limites estruturais, iniciativas pedagógicas e dinâmicas culturais evidencia que o enfrentamento das barreiras atitudinais exige intervenções que ultrapassem a dimensão individual e alcancem o plano coletivo da escola. As respostas analisadas demonstram reconhecimento dos problemas e disposição para transformação, mas também indicam a necessidade de instrumentos concretos que auxiliem na sensibilização da comunidade escolar e na consolidação de práticas inclusivas mais estruturadas.

As sugestões apresentadas pelos docentes, como a realização de projetos de conscientização, campanhas educativas, desenvolvimento de materiais didáticos diferenciados e fortalecimento do diálogo com estudantes e famílias, revelam compreensão de que a inclusão depende da construção de uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade. Tais proposições não se limitam à adaptação curricular, mas apontam para a necessidade de estratégias pedagógicas voltadas à transformação das atitudes e à ampliação do entendimento coletivo acerca das especificidades dos estudantes com TEA.

Nesse contexto, os achados da pesquisa oferecem subsídios para a elaboração de um recurso educacional que dialogue diretamente com as demandas identificadas nas respostas dos participantes. A proposição de material pedagógico voltado à sensibilização e à promoção de valores inclusivos emerge, portanto, como desdobramento da análise realizada.

Assim, o capítulo seguinte apresenta o produto educacional concebido a partir dos achados aqui discutidos, buscando responder às necessidades apontadas pelos docentes e contribuir para o fortalecimento de uma cultura escolar mais inclusiva, colaborativa e sensível às diferenças.

7 RECURSO EDUCACIONAL

A proposição do recurso educacional apresentado brevemente neste capítulo e com seu teor disposto nos Apêndices, decorre diretamente dos achados da pesquisa empírica desenvolvida junto aos docentes da rede pública municipal. A análise das categorias revelou a presença de barreiras atitudinais manifestadas por meio de estigmatizações, rotulações e dificuldades nas interações entre estudantes, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas voltadas à sensibilização da comunidade escolar. Diante desse cenário, identificou-se a pertinência de desenvolver um material didático que dialogasse com tais demandas, contribuindo para a construção de práticas inclusivas mais conscientes e sistematizadas.

O produto educacional consiste na elaboração de uma cartilha em versos e rimas, estruturada com linguagem acessível e abordagem lúdica, destinada a estudantes do ensino fundamental, docentes e famílias. A escolha por uma composição em formato poético fundamenta-se na potencialidade pedagógica da linguagem rítmica e imagética, que favorece a memorização, estimula a empatia e facilita a abordagem de temas complexos de forma compreensível para o público infantojuvenil. Ao tratar da inclusão por meio de versos, o material busca promover identificação e engajamento, reduzindo resistências e ampliando o alcance das mensagens educativas.

A cartilha aborda temas como respeito às diferenças, valorização da diversidade, convivência escolar, combate à rotulação e reconhecimento das potencialidades dos estudantes com deficiência. Cada seção é acompanhada de sugestões de atividades reflexivas que podem ser desenvolvidas em sala de aula, como rodas de conversa, produção de desenhos, dramatizações e debates orientados. Dessa forma, o recurso não se limita à leitura do conteúdo, mas propõe desdobramentos pedagógicos que incentivam a participação ativa dos estudantes.

O objetivo geral do produto educacional é contribuir para a sensibilização da comunidade escolar acerca das barreiras atitudinais e promover atitudes inclusivas no cotidiano da escola. Como objetivos específicos, busca-se: a) fomentar a reflexão sobre preconceitos e estigmas associados à deficiência; b) estimular práticas de convivência baseadas no respeito e na empatia; c) oferecer suporte pedagógico aos docentes para abordagem do tema da inclusão em sala de aula; e d) fortalecer o diálogo entre escola e famílias sobre a importância da educação inclusiva.

A implementação do recurso prevê sua utilização como instrumento complementar às práticas pedagógicas já desenvolvidas pela escola. A cartilha pode ser incorporada a projetos

interdisciplinares, atividades de sensibilização ou semanas temáticas dedicadas à inclusão. Recomenda-se que sua aplicação seja acompanhada de momentos de discussão orientada, a fim de aprofundar os temas abordados e contextualizá-los à realidade da comunidade escolar.

Importa destacar que o produto educacional não pretende, isoladamente, eliminar as barreiras atitudinais identificadas na pesquisa. Sua função é atuar como ferramenta de apoio no processo de transformação cultural da escola, oferecendo subsídios concretos para enfrentamento das dificuldades apontadas pelos docentes. A efetividade do material depende de sua articulação com ações institucionais mais amplas, como formação continuada, planejamento coletivo e apoio da gestão escolar.

Assim, o recurso educacional apresentado configura-se como desdobramento prático da investigação realizada, alinhando-se às necessidades identificadas no campo empírico e contribuindo para consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva. Ao dialogar com estudantes, professores e famílias, a cartilha busca fortalecer valores de respeito, cooperação e reconhecimento da diversidade como princípio fundamental da educação.

8 CONCLUSÃO

A presente dissertação foi desenvolvida a partir da compreensão de que a inclusão escolar de estudantes com TEA não se realiza automaticamente pela matrícula na escola regular, tampouco se esgota na existência de um marco normativo que assegure direitos. Ao longo do trabalho, defendeu-se que a escolarização de estudantes autistas deve ser analisada como fenômeno atravessado por dimensões simultaneamente clínicas, sociais, culturais, pedagógicas e institucionais, o que torna insuficiente qualquer abordagem que localize os entraves da inclusão exclusivamente no estudante ou, em sentido oposto, exclusivamente na escola.

A investigação foi orientada pelo deslocamento de uma leitura centrada no déficit - típica de compreensões estritamente biomédicas - para uma perspectiva que considera o papel do ambiente e das relações sociais na produção das dificuldades de participação. Essa transição teórica, alicerçada na perspectiva biopsicossocial e no modelo social da deficiência, permitiu sustentar o argumento de que o problema da inclusão não reside apenas na presença de impedimentos do neurodesenvolvimento, mas, sobretudo, na forma como a escola organiza suas expectativas, interpreta comportamentos, define padrões de aprendizagem e reage à diferença.

Nesse sentido, as barreiras atitudinais foram assumidas como categoria analítica central, não apenas por sua recorrência na literatura e na legislação, mas por sua capacidade explicativa diante das dificuldades concretas de escolarização. Ao contrário de barreiras mais imediatamente visíveis, como as arquitetônicas, as barreiras atitudinais se caracterizam por operar de maneira difusa, muitas vezes naturalizada, incorporada às rotinas escolares e às crenças que regulam o que é considerado participação adequada, comportamento aceitável e desempenho esperado. Elas se manifestam como expectativas reduzidas, rotulações, estigmatizações, resistências explícitas ou sutis à flexibilização pedagógica e à convivência com a diferença, produzindo efeitos que podem ser tão ou mais excludentes do que impedimentos materiais. Assim, a opção teórica pela centralidade das barreiras atitudinais não foi um recurso retórico, mas uma escolha que permitiu compreender por que a inclusão pode permanecer formal e não se converter em experiência efetiva de aprendizagem, pertença e reconhecimento.

A partir dessa fundamentação, a pesquisa assumiu como objetivo geral analisar como as barreiras atitudinais se manifestam no contexto escolar e de que forma impactam o processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma unidade de ensino da rede pública municipal do interior do Maranhão, com vistas à proposição de

estratégias pedagógicas inclusivas. A questão-problema - de que forma as barreiras atitudinais interferem no processo de escolarização de estudantes autistas - foi enfrentada por meio de abordagem qualitativa, com produção de dados por instrumento composto por questões abertas e fechadas, aplicado aos participantes da pesquisa, sendo as respostas discursivas examinadas posteriormente.

Os resultados indicaram que as barreiras atitudinais se manifestam tanto de modo explícito quanto sutil e que seus efeitos recaem diretamente sobre dimensões centrais da escolarização: participação, interação, autoestima, expectativas pedagógicas e condições de aprendizagem. Uma constatação importante é que essas barreiras não se restringem ao vínculo professor-estudante, atravessando o tecido da vida escolar e emergindo nas relações entre estudantes, na cultura institucional, nas práticas pedagógicas e na forma como a escola responde aos desafios cotidianos. Desse modo, a interferência das barreiras atitudinais no processo de escolarização não pode ser explicada por um único fator, porém por uma engrenagem de elementos que se reforçam mutuamente, como percepções docentes e sociais sobre o autismo, condições estruturais de trabalho, escolhas pedagógicas, padrões culturais de normalidade e modos de gestão escolar.

A primeira categoria evidenciou como as percepções docentes sobre barreiras atitudinais funcionam como um termômetro do modo como a escola interpreta a diferença. Ao apontarem subestimação de capacidades, pré-julgamentos e rotulações, os participantes trouxeram à superfície um aspecto decisivo: a deficiência, no ambiente escolar, pode ser construída discursivamente como incapacidade, e tal construção orienta práticas concretas. Quando a expectativa sobre o estudante é reduzida, a escola tende a oferecer menos oportunidades, menos desafios, menos participação, produzindo um círculo vicioso no qual a baixa expectativa gera baixa experiência de aprendizagem, e esta, por sua vez, confirma a expectativa original. Trata-se de um mecanismo poderoso de exclusão simbólica, que não depende de agressões abertas, mas de microdecisões cotidianas: quem participa, quem fala, quem apresenta, quem lidera, quem é considerado capaz. O reconhecimento dessas dinâmicas pelos próprios docentes é achado relevante, pois demonstra que a barreira atitudinal não é apenas uma categoria externa trazida pela teoria; ela se apresenta como experiência percebida pelos participantes da pesquisa.

A segunda categoria demonstrou que as barreiras atitudinais não operam isoladamente, mas se articulam a limites estruturais e institucionais que condicionam a prática pedagógica. Aqui, o estudo evidenciou um ponto crucial para evitar análises injustas. Em contextos de ausência de formação continuada sistemática, escassez de recursos pedagógicos,

turmas numerosas e suporte institucional limitado, as práticas inclusivas tendem a se tornar instáveis, dependentes de iniciativa individual e vulneráveis ao esgotamento profissional.

O que se observou nas respostas analisadas foi uma espécie de tensão entre o ideal inclusivo e a experiência concreta de trabalho, na qual docentes podem oscilar entre compromisso e frustração, entre esforço de adaptação e sentimento de insuficiência. Tal constatação reforça que a inclusão não se sustenta apenas por adesão moral; ela exige sustentação institucional.

A terceira categoria, centrada nas estratégias pedagógicas e iniciativas de enfrentamento, mostrou que o campo não é dominado apenas por obstáculos. Há agência, criatividade e disposição propositiva. Os docentes apresentaram sugestões de formação continuada, projetos de conscientização, ações educativas e produção de recursos pedagógicos, sinalizando compreensão de que o enfrentamento das barreiras atitudinais depende de intervenção planejada e coletiva.

No entanto, o estudo também evidenciou um limite. Muitas dessas estratégias ainda aparecem de maneira fragmentada, mais como intenção ou proposta do que como política institucional consolidada. A inclusão, nessas condições, corre o risco de ser vivida como somatório de esforços individuais, e não como projeto pedagógico estruturado. A diferença entre boa prática e prática sustentável foi um ponto de inflexão interpretativa: práticas inclusivas só se tornam sustentáveis quando são institucionalizadas, compartilhadas, acompanhadas e inseridas em rotinas de planejamento. Caso contrário, elas se dispersam com mudanças de professores, rotatividade, sobrecarga ou ausência de coordenação pedagógica.

A quarta categoria, voltada à cultura escolar e aos processos de transformação, ampliou o horizonte interpretativo e permitiu compreender que a inclusão é, em grande medida, um processo cultural. A cultura escolar, aqui, não foi tratada como algo abstrato, mas como conjunto de valores, expectativas, rotinas e narrativas que definem o que a escola considera normal, adequado e bem-sucedido. A pesquisa evidenciou que coexistem, no mesmo espaço institucional, elementos inclusivos e excludentes: discursos de respeito à diversidade e, simultaneamente, práticas de rotulação; iniciativas de sensibilização e, simultaneamente, resistência à mudança; reconhecimento formal do direito e, simultaneamente, persistência de preconceitos e estigmas.

Essa ambivalência é um dado relevante, porque aponta que a transformação cultural não ocorre por decreto e tampouco se realiza apenas por eventos pontuais. Ela exige continuidade, repetição pedagógica, mediação intencional, reorganização de expectativas e,

sobretudo, construção de pertencimento. A inclusão, nesse sentido, envolve pertencimento, isto é, o reconhecimento do estudante como parte legítima da comunidade escolar.

A síntese interpretativa entre as categorias permitiu responder ao problema de pesquisa com densidade. As barreiras atitudinais interferem no processo de escolarização de estudantes autistas ao moldarem as expectativas pedagógicas, as interações sociais e as oportunidades de participação, gerando exclusões simbólicas que podem se converter em exclusões pedagógicas. Referida interferência ocorre porque as atitudes não são meras opiniões, mas organizam práticas, decisões e rotinas. Ao mesmo tempo, essa interferência é intensificada quando as condições institucionais são frágeis, como ausência de formação, escassez de recursos e sobrecarga docente, e quando a cultura escolar mantém padrões rígidos de normalidade. Portanto, a barreira atitudinal é uma engrenagem que conecta cultura, estrutura e prática pedagógica, produzindo efeitos concretos na escolarização.

Do ponto de vista do arcabouço normativo discutido no trabalho, a investigação reforça a ideia de que o direito à educação inclusiva, embora reconhecido, enfrenta desafios de efetivação no cotidiano escolar. Essa distância entre norma e prática não se explica por desconhecimento isolado, mas por uma combinação de fatores: precariedades institucionais, insuficiência de formação docente continuada, dificuldades de articulação entre serviços e, sobretudo, persistência de cultura escolar capacitista ou de expectativas normativas sobre aprendizagem e comportamento. Nesse sentido, a pesquisa contribui para deslocar a discussão sobre inclusão do plano abstrato para a dimensão prática, evidenciando que a efetividade do direito depende de condições concretas de acessibilidade pedagógica, planejamento coletivo, gestão comprometida e cultura escolar orientada por valores inclusivos.

As implicações práticas do estudo indicam que políticas de formação continuada precisam ser concebidas não como eventos pontuais, mas como processos permanentes, com foco em situações reais do contexto escolar, em estratégias de mediação e em revisão crítica de concepções. A formação, para ser efetiva, precisa articular teoria e prática, oferecer instrumentos pedagógicos aplicáveis e promover reflexão sobre atitudes que, muitas vezes, são naturalizadas. Além disso, os achados sugerem que a gestão escolar tem papel estratégico, já que, sem apoio institucional, sem organização do trabalho pedagógico e sem incentivo a práticas colaborativas, a inclusão tende a se tornar frágil e personalista, dependente do perfil de um ou outro professor. A escola inclusiva exige coordenação pedagógica ativa, espaços de diálogo, protocolos de acolhimento e planejamento que integrem a inclusão ao currículo e às rotinas, em vez de tratá-la como exceção.

É nesse ponto que o recurso educacional proposto no capítulo 7 se justifica com consistência. A elaboração de uma cartilha em versos e rimas não foi concebida como elemento decorativo nem como produto desvinculado da pesquisa, mas como resposta pedagógica coerente às estratégias sugeridas pelos docentes e às necessidades identificadas.

Ao optar por linguagem lúdica e acessível, o produto busca enfrentar uma dimensão particularmente resistente das barreiras atitudinais: o campo simbólico das atitudes, estigmas e rótulos no contexto escolar. Versos e rimas têm potencial de engajamento, circulação e memorização, especialmente junto ao público infantojuvenil, permitindo que temas complexos, como respeito à diversidade e reconhecimento das diferenças, sejam trabalhados de modo pedagógico e menos impositivo, favorecendo discussões mediadas por professores. O recurso educacional, portanto, é apresentado como instrumento de apoio à sensibilização e ao fortalecimento de práticas pedagógicas, com potencial de articulação com projetos escolares mais amplos, sem a pretensão de resolver isoladamente problemas estruturais.

Reconhece-se, entretanto, que o produto educacional, como qualquer intervenção pedagógica, depende das condições de implementação. Sua eficácia reside na forma como será apropriado, mediado e integrado ao trabalho escolar. Um recurso didático pode estimular mudanças, mas não substitui políticas de formação, suporte institucional e reorganização curricular. Por isso, o produto foi pensado como componente de um processo mais amplo, que requer gestão comprometida, diálogo com famílias e continuidade pedagógica.

Quanto às limitações do estudo, é necessário reconhecer que a pesquisa foi realizada em uma única unidade escolar e com número restrito de participantes, o que limita a generalização dos achados. Contudo, a pesquisa qualitativa não se orienta prioritariamente por generalização estatística, mas por aprofundamento interpretativo. Ainda assim, recomenda-se cautela ao extrapolar conclusões para outras escolas ou redes.

Ademais, a inserção do pesquisador no campo, por atuar na instituição, pode ter influenciado tanto o acesso quanto as respostas dos participantes, seja pela confiança gerada, seja por eventual autocensura diante da proximidade. Essa condição, porém, também possibilitou delimitação mais precisa do contexto investigado e maior familiaridade com a dinâmica institucional. O ponto central é que tal posição exige reflexividade, isto é, reconhecimento da implicação do pesquisador no contexto da pesquisa e esforço constante de distanciamento analítico.

Do ponto de vista das contribuições, o estudo oferece elementos relevantes ao campo da educação inclusiva ao: a) explicitar como barreiras atitudinais operam de modo concreto no contexto escolar; b) evidenciar a interdependência entre atitudes, estrutura e cultura

escolar; c) contribuir para análise situada em contexto municipal do interior do Maranhão, fortalecendo a diversidade de cenários investigados na literatura; e d) propor recurso educacional alinhado às demandas identificadas na pesquisa, com potencial de aplicação prática. Além disso, a pesquisa reforça um argumento decisivo: a inclusão efetiva depende de revisão de expectativas e práticas pedagógicas e de transformação cultural, não apenas de cumprimento formal de normas.

Como agenda de continuidade, recomenda-se a realização de pesquisas ampliadas em diferentes unidades escolares e em distintos territórios do município, de modo a verificar a variabilidade das barreiras atitudinais e identificar fatores institucionais que favorecem ou dificultam práticas inclusivas. Sugere-se, ainda, estudos que incluam a perspectiva de estudantes autistas e de suas famílias, para compreender a inclusão a partir da experiência do sujeito e não apenas do olhar docente. Outra linha promissora envolve a avaliação da implementação do recurso educacional: investigar como a cartilha é apropriada na prática, quais resistências emergem, quais impactos são percebidos e quais adaptações são necessárias para diferentes idades e contextos. Por fim, novas investigações podem aprofundar o debate sobre articulação entre AEE, professor regente e professor de apoio, explorando como essa tríade pode fortalecer a acessibilidade pedagógica e reduzir a fragmentação das responsabilidades.

Em síntese, a dissertação demonstrou que as barreiras atitudinais interferem de maneira significativa na escolarização de estudantes autistas ao configurarem um ambiente no qual a diferença pode ser tratada como inadequação e ao restringirem oportunidades de participação e aprendizagem. Essa interferência é potencializada por limites estruturais e por uma cultura escolar ainda marcada por padrões normativos de normalidade. Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou a existência de movimentos de transformação, propostas de enfrentamento e abertura para mudança. Isso revela que as barreiras atitudinais não são imutáveis: elas podem ser enfrentadas por meio de formação continuada, reflexão pedagógica, gestão comprometida, ações de sensibilização e recursos didáticos que promovam diálogo coletivo.

A inclusão, dessa forma, aparece como processo em construção, marcado por avanços, limites e disputas, e como compromisso ético-pedagógico que exige tanto políticas públicas quanto transformação cotidiana. Nessa direção, a proposição do recurso educacional busca contribuir para esse movimento, oferecendo suporte concreto para a sensibilização e a construção de práticas mais inclusivas, coerentes com as demandas evidenciadas pela pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Teliane Lima; SILVA, Antonio Tancredo P. da; MENEZES, Anderson de Alencar. Educação inclusiva: entre o ideal e o real, um direito fundamental. **Rev. Ciênc. Educ.**, Americana, n. 55, p. 103-120, jan./jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

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 estabelece diretrizes para sua consecução. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, Alcione José Alves. **Formação de professores para inclusão na educação básica por meio da pesquisa colaborativa**. 2023. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOMES, Letícia Silva; GOMES, Brenda Oliveira; JACINTO, Pablo Mateus dos Santos. A atuação do psicólogo escolar na inclusão de estudantes na educação especial inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-13, jan./dez. 2025.

HIROTA, Tomoya; KING, Bryan H. Autism spectrum disorder: a review. *JAMA*, Chicago, v. 329, n. 2, p. 157–168, 2023. DOI: 10.1001/jama.2022.23661.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE 2023. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 23 abr. 2026.

LOPES, Maria Martins. **O processo ensino-aprendizagem de crianças neurodivergentes e a inclusão na educação infantil de Teresina – PI, Brasil**. 2025. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MEDEIROS, Vytória dos Santos; RIBEIRO, Lucas Lima; ALENCAR, Heloanny Vilarinho; CASTELO BRANCO, Gislene Mariana Pereira; FARIAS, Ruth Raquel Soares de. As influências de um ambiente escolar capacitista na vida de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Revista Contemporânea*, v. 5, n. 2, p. 1-21, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N2-002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

NERIS, Elpidio Araujo. **O direito de ser diferente**. Mensagem da APAE, Brasília, ano 34, n.83, p.4- 6, out. a dez. 1998

OLIVEIRA, Janaíra Pereira da Silva. **Recursos tecnológicos para a alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista**. 2024. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 13 dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: décima revisão (CID-10)**. Geneva: World Health Organization, 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação internacional de doenças – 11ª revisão (CID-11)**. Geneva: World Health Organization, 2019.

PERSEGUEIRO, Karoline Gessiane. **Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na educação superior: uma análise a partir da perspectiva de professores, coordenadores e estudantes**. 2024. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2024.

PIOVESAN, Flávia C. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009.

PIVA, Susi Francis Amaral. **O preconceito na inclusão de estudantes com deficiência na escola pública do Distrito Federal**. 2015.

QEdU. **Pedreiras (MA) - Censo Escolar**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2108207-pedreiras/censo-escolar>. Acesso em: 24 fev. 2026.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos; FELIPPE, José Neto de Oliveira; MOURA, Douglas Luiz de Oliveira; et al. Inclusão excludente – o abismo entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a realidade da escolarização de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 23, n. 4, p. 1-45, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n4-188.

SANTOS, Janaina Proensa dos. **Possibilidades e limites no atendimento de alunos com transtorno do espectro autista do 1º ao 5º ano do ensino fundamental: uma escola fronteiriça**. 2025. 99 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2025.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARTORELLI, Helisa; ABREU FONSECA, Kátia; PAULA BOCARDO NUNES PINTO, Naiana. O capacitismo no Transtorno do Espectro Autista. **Revista Inclusão & Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 19, 2023. DOI: 10.36942/revincluso.v3i2.694. Disponível em:

<https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/694>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SETUBAL, Joyce Marquizein; FAYAN, Regiane Alves Costa (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, Ericka Katharyne Rêgo da. **Os reflexos das normas de gênero no autismo em meninas**. 2025. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

SIMÃO, Maria Veronica Oliveira. **Formação de professores e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil em Santana do Maranhão – MA**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2025.

SOUZA, Joniery Rubim de. **Formação e prática docente para inclusão de estudantes com TEA: desafios e possibilidades no IFMA – Campus Caxias**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (Brasil). **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial (ADI 6590)**. Brasília, DF: STF, 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>. Acesso em: 27 fev. 2026.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 fev. 2024.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. v. 2.

XAVIER, Fernanda Conde Collares; ALMEIDA, Veronica Eloí de; VALIM, Rosa L. de M. Em busca de pontes para uma educação anticapacitista: o que não é dito, grita. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.10270.

ZANZARINI, Brena Santana. **Inclusão escolar: um estudo das barreiras atitudinais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2023.

ZEIDAN, Jinan et al. Global prevalence of autism: a systematic review update. **Autism Research**, Hoboken, v. 15, p. 778–790, 2022. DOI: 10.1002/aur.2696.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Objetivo: Este instrumento foi elaborado com o objetivo de produzir dados junto aos docentes participantes da pesquisa, possibilitando a compreensão de suas percepções sobre a inclusão de estudantes com deficiência e sobre as barreiras atitudinais no ambiente escolar, por meio de questões abertas e fechadas.

1. Você tem ou teve algum aluno autista na escola?

() sim () não

2. Você considera que sua escola tem uma política de incentivo à inclusão dos estudantes autistas?

() sim () não

3. Você tem conhecimento sobre o que sejam barreiras atitudinais?

() sim () não

4. Você recebeu algum tipo de capacitação para trabalhar com estudantes com deficiência nos últimos 5 anos?

() sim () não

5. Você tem conhecimento da legislação voltada à inclusão de pessoas com deficiência no que diz respeito à Educação Inclusiva?

() sim () não

6. Os estudantes autistas sentem-se acolhidos por seus colegas em sala de aula?

() sim () não

7. Você já presenciou algum episódio relacionado à barreira atitudinal (preconceito/discriminação), contra alguma pessoa com deficiência, em seu cotidiano, no ambiente escolar? Pode descrevê-la?

8. Que sugestões você daria para contribuir com a diminuição de barreiras atitudinais nas instituições escolares?

9. Quais os principais fatores que levam os estudantes autistas a faltarem à escola?

10. Qual sua atitude quando presencia cenas de discriminação às pessoas autistas na escola?

APÊNDICE B - CARTILHA DE CONSCIENTIZAÇÃO



Capa da Cartilha

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência é um direito fundamental e uma responsabilidade de toda a comunidade escolar. Esta cartilha tem como objetivo conscientizar professores, estudantes e pais sobre a importância da inclusão e oferecer orientações sobre como superar barreiras atitudinais, promovendo um ambiente acolhedor e respeitoso para todos.

O que é TEA?

É um Transtorno do Neurodesenvolvimento e suas condições aparecem no início do período de desenvolvimento.

De acordo com o DSM-5-TR, o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2022)

Como o TEA é diagnosticado?

Geralmente o diagnóstico do TEA é realizado na infância, não há um exame clínico específico que consiga apresentar o diagnóstico, ele é feito pela avaliação de sinais e sintomas apresentados, assim como por meio das entrevistas realizadas que pode ser com a família, professores e cuidadores.

Legislações que garantem o direito às pessoas com TEA:

- Constituição Federal de 1988.
- Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 2015.
- Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012.
- Lei Romeu Mion, Lei 13.977/20.

Alguns sinais de Alerta mais comuns no TEA

- Dificuldades em combinar palavras ou frases
- Atraso na fala
- Quando há desinteresse por pessoas ou objetos
- Dificuldade em formar frases, prefere repetir a mesma frase várias vezes
- Incômodos quando está em locais com várias pessoas
- Apresentar movimentos repetitivos

O que são Barreiras Atitudinais?

Definição: Barreiras atitudinais são preconceitos, estigmas e atitudes negativas que podem dificultar a inclusão de pessoas com deficiência. Elas se manifestam em diversos contextos, incluindo a escola, onde podem afetar a interação social e o aprendizado.

Exemplos:

- Rótulos e estigmas associados a estudantes com deficiência, exemplo: o “retardado”, o “cadeirante”, o “doidinho”, etc.
- Dificuldade dos colegas em interagir ou trabalhar em grupo com estudantes com deficiência.
- Expectativas baixas sobre a capacidade dos estudantes com deficiência.
- Impacto: Essas barreiras não apenas limitam as oportunidades de aprendizado e socialização dos estudantes com deficiência, mas também afetam o ambiente escolar como um todo, gerando exclusão e desinteresse.

Como Superar Barreiras Atitudinais?

Dicas Práticas:

Educação e Sensibilização:

Promova campanhas de conscientização na escola sobre a diversidade e a inclusão.

Realize palestras e oficinas para professores e estudantes sobre deficiência e inclusão.

Atitudes Positivas:

Incentive o respeito e a empatia entre os estudantes, promovendo um clima de amizade e solidariedade.

Desafie estereótipos e preconceitos, encorajando os estudantes a se tornarem aliados dos colegas com deficiência.

Adaptações:

Faça adaptações nas atividades escolares para garantir que todos possam participar, como uso de materiais didáticos acessíveis.

Crie um ambiente de aprendizado onde todos os estudantes se sintam valorizados e incluídos.

Inclusão em Atividades:

Organize atividades que incentivem a colaboração entre estudantes com e sem deficiência, como trabalhos em grupo e projetos colaborativos.

Como eliminar barreiras no ambiente escolar?

- Tratar todos os estudantes sem distinção, independentemente de ser ou não deficiente;
- Não fazer uso de apelidos pejorativos;
- Não chamar o aluno com apelidos que façam referência à sua deficiência;
- Não tratar os estudantes autistas como super-heróis.

Importância das Atitudes Inclusivas

Atitudes inclusivas beneficiam não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar. Um ambiente respeitoso e acolhedor contribui para:

Desenvolvimento Social: Promove a convivência harmoniosa e a amizade entre todos os estudantes.

Crescimento Pessoal: Estimula o respeito às diferenças e a empatia, formando cidadãos mais conscientes e respeitosos.

Melhoria no Aprendizado: A diversidade enriquece as discussões e o aprendizado, promovendo um ambiente mais dinâmico e interessante.

Atividades Interativas

Sugestões de Atividades:

- **Dia da Inclusão:** Organize um dia especial na escola dedicado à inclusão, com atividades lúdicas e educativas sobre a diversidade.
- **Histórias de Vida:** Convide pessoas com deficiência para compartilhar suas experiências e desafios, promovendo a empatia e a compreensão.
- **Projeto Amigo Inclusivo:** Crie um programa onde estudantes sem deficiência se tornam amigos de estudantes com deficiência, ajudando-os a se integrar nas atividades escolares.

Conclusão

A promoção da inclusão é uma tarefa que requer o esforço coletivo de todos na comunidade escolar. Ao trabalharmos juntos para superar barreiras atitudinais e promover um ambiente acolhedor, garantimos que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e crescer em um espaço que respeite suas individualidades. Vamos juntos construir uma escola mais inclusiva, onde cada um é valorizado e respeitado!

Incluir é necessário

Incluir é necessário

Todos precisam ter respeito

Viver com dignidade

Longe de todo tipo de preconceito

O autismo não é frescura

A dislexia não é falta de sorte

A hiperatividade não é indisciplina

A deficiência não é sentença de morte.

Inclusão é atitude

Não apenas uma retórica

Essa causa vale a pena

Essa luta é histórica

Juntos e de mãos dadas

Venceremos a discriminação

Com empatia, amor e afeto

Carinho, respeito e compaixão.

Autismo não é doença

O autismo não é doença

É caracterizado por uma condição

Que afeta o neurodesenvolvimento
Com déficits na comunicação e na interação

Autismo não é rótulo
Para você identificar no olhar
Autismo também não é birra
É preciso amor para cuidar

Por falta de conhecimento
As pessoas cometem discriminação
Uns dizem: “ele não parece autista”
Pura falta de informação

O autista tem um desenvolvimento atípico
Que se manifesta em sua interação
Não podemos aceitar preconceitos
É preciso combater a discriminação

As barreiras precisam ser vencidas
Para a verdadeira inclusão
É preciso maior respeito
Carinho e atenção

Ser deficiente

Ser deficiente

Não é ser um João ninguém

Muito menos coitadinho

Que só dependa de alguém

A pessoa com deficiência

Pode ter suas limitações

Mas isso não o torna

Incapaz de suas ações

Seu direito é garantido

Como a todo cidadão

Respeito acima de tudo

Acessibilidade e inclusão

As barreiras que impedem

Ao processo de inclusão

Precisam ser combatidas

Aplicando-se a legislação

Não importa a deficiência

Se física ou intelectual

Auditiva ou visual

Múltipla ou psicossocial

O importante é o respeito

E o amor incondicional

Respeite as pessoas com deficiência

Respeite as pessoas com deficiência

Não use apelidos pejorativos

Não pratique bullying com ele

Trate-o com todo respeito possível

Se ele tiver alguma deficiência

Síndrome ou transtorno mental

Não trate diferente dos outros

Trate a todos por igual

Não julgue ninguém pela deficiência

Ame todos sem distinção

Seja contra todo preconceito

Trate todos com compaixão

Não use palavras ofensivas

Nem desdenhe de ninguém

Se coloque no lugar do próximo

Nunca deixe de fazer o bem

Chega de discriminação

A escola não é lugar de discriminação

É um lugar de aprendizagem

De compartilhar saberes

E de promover a educação

Todos devem participar da aula

Pois excluir alguém não é legal

Adaptar é o melhor caminho

Sem a presença de barreira atitudinal

O aluno deve ser acolhido

Por todos do espaço escolar

Ele precisa sentir-se seguro

E ter liberdade para estudar

Para termos uma escola inclusiva

Precisamos nos conscientizar

Tratar a todos com respeito

E a ninguém discriminar

APENDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BARREIRAS ATITUDINAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PEDREIRAS

Pesquisador: MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 83214924.3.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.480.441

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título BARREIRAS ATITUDINAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PEDREIRAS, nº de CAAE 83214924.3.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE. A pesquisa terá a modalidade qualitativa, mediante entrevistas semiestruturada com os docentes que trabalham na Unidade de Ensino pesquisada, no município de Pedreiras/MA.

O Campo de pesquisa será a Unidade de Ensino Wilna Bezerra, localizada na rua da Praça, s/n, bairro Diogo, Pedreiras/MA. Os participantes desta pesquisa serão Cinco (5) professores da rede de ensino regular da Unidade de Ensino Wilna Bezerra que atuam no ensino fundamental com alunos com deficiência e 1 professora de apoio da educação inclusiva.

Os Participantes da Pesquisa serão Cinco (5) professores da rede de ensino regular da Unidade de Ensino Wilna Bezerra que atuam no ensino fundamental com alunos com deficiência e 1 professora de apoio da educação inclusiva. Instrumentos para a coleta de dados

Será desenvolvido roteiro semiestruturado para entrevista com os participantes de modo a coletar os dados necessários, bem como observações assistemáticas do cotidiano escolar da unidade de ensino campo desta pesquisa.

Os critérios de inclusão adotados foram os professores que atuam na escola no turno

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 745 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.450.441

vespertino, que trabalham com alunos com deficiência no ensino regular, assim como professores de ambos os sexos.

Foram excluídos os professores do turno matutino, que atuam com alunos do ensino fundamental, séries iniciais.

Serão analisados os dados das entrevistas realizadas com os participantes, por meio de transcrição das entrevistas, assim como nas observações serão pontuados os comportamentos e ações adotados pelos docentes no dia a dia da sala de aula, anotando-se no diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar os impactos ocasionados pela presença de barreiras atitudinais na vida escolar dos estudantes com deficiência e de que forma os docentes podem, através de práticas inclusivas, minimizar esses impactos.

Objetivos Específicos:

Analisar atitudes praticadas pelos docentes que se configuram em barreiras atitudinais no ambiente escolar.

Identificar os desafios da aprendizagem dos alunos autistas na sala de aula.

Investigar o processo de escolarização de alunos com deficiência observando as barreiras atitudinais existentes.

Conhecer as práticas que contribuem no processo de escolarização de alunos autistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: tecer, referente a temática e duração das entrevistas. Durante as reuniões, o único risco que poderá acontecer, é ter algum momento de constrangimento ou desconforto na entrevista, mas que isso será contornado por meio do diálogo respeitoso do pesquisador com os presentes para suavizar qualquer situação embaraçosa.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais Pretendemos beneficiar de

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.480.441

imediatamente os participantes do projeto, que serão os professores da unidade de ensino Wilna Bezerra na cidade de Pedreiras - MA.

Através desta pesquisa e do acesso ao produto (cartilha) em formato de versos e rimas outros docentes poderão refletir sobre sua prática docente inclusiva em sala de aula e promover medidas para coibir as práticas discriminatórias e capacitistas contra alunos autistas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa apresenta conflitos éticos estabelecidos nas Resoluções nº 466/12 e 512/2016 do Conselho Nacional de Saúde, já que existem inadequações nos documentos encaminhados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento bem como os Riscos da pesquisa estão incompletos incoerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão, uma vez que existem outros riscos e devem ser descritos no TCLE e na metodologia do projeto. E a folha de rosto está sem a documentação e a data da responsável proponente.

Recomendações:

- Sugiro definir método de analisar os dados.
- Folha de rosto deve estar datada e com documentação do diretor do Campus.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está APROVADO e pronto para seguir com as próximas etapas da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2378781.pdf	03/03/2025 18:23:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Trabalho_Final_Projeto_Pesquisa_Marcus_Krause.docx	03/03/2025 18:22:43	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	03/03/2025 18:21:32	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_Semiestruturada.pdf	03/03/2025 18:20:03	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Marcus.pdf	02/03/2025	MARCUS PERIKS	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 5382

Bairro: Centro

CEP: 55.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.480.441

Outros	Curriculo_Lattes_Marcus.pdf	17:32:17	BARBOSA KRAUSE	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_Carolina.pdf	02/03/2025 17:30:50	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_assinado.pdf	02/03/2025 17:08:44	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito
Outros	oficio_ao_CEP_assinado.pdf	04/11/2024 16:49:36	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES.pdf	04/11/2024 16:49:15	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacao_da_instituicao.pdf	28/07/2024 12:35:40	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia_SEMED.pdf	28/07/2024 12:31:15	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	28/07/2024 12:26:42	MARCUS PERIKS BARBOSA KRAUSE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 01 de Abril de 2025

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-9175

E-mail: cepe@cesc.uema.br