

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

KEROLIN ANDRION DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: DA IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS
ATITUDINAIS E PEDAGÓGICAS À CONSTRUÇÃO DO RECURSO
EDUCACIONAL EDUPRAXIS EM PONTA GROSSA – PR**

PONTA GROSSA

2026

KEROLIN ANDRION DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: DA IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS
ATITUDINAIS E PEDAGÓGICAS À CONSTRUÇÃO DO RECURSO
EDUCACIONAL EDUPRAXIS EM PONTA GROSSA – PR**

Dissertação apresentada como avaliação parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski

PONTA GROSSA

2026

S237 Santos, Kerolin Andrion dos
Inclusão de Estudantes com TEA: da identificação de barreiras atitudinais e pedagógicas à construção do recurso educacional EduPraxis em Ponta Grossa - PR / Kerolin Andrion dos Santos. Ponta Grossa, 2026.
122 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Barreiras pedagógicas. 4. Barreiras atitudinais. 5. Formação docente. I. Manjinski, Everson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

KEROLIN ANDRION DOS SANTOS

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: DA IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS ATITUDINAIS E PEDAGÓGICAS À CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL EDUPRAXIS EM PONTA GROSSA - PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), e na Linha de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente



EVERSON MANJINSKI
Data: 30/07/2026 20:04:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente



RITA DE CASSIA DA SILVA OLIVEIRA
Data: 01/09/2026 20:36:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia da Silva Oliveira
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente



SHEILA FABIANA DE QUADROS
Data: 24/08/2026 00:04:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Sheila Fabiana de Quadros
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

PONTA GROSSA
25 de junho de 2026

*Dedico este trabalho a cada olhar que
aguarda acolhimento, a cada coração
que pulsa pela inclusão, pois educar
com amor é semear caminhos onde
antes havia muros.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, fonte de sustento, esperança e sabedoria ao longo de toda esta trajetória. Em cada desafio, encontrei em sua presença o amparo necessário para seguir; em cada incerteza, foi pela fé que reencontrei direção e serenidade. A Ele, minha eterna gratidão por me conceder força, coragem e a oportunidade de alcançar esta conquista.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Everson Manjinski, pela orientação cuidadosa, pelas valiosas contribuições e pelo acompanhamento fundamental na construção deste trabalho. Sua trajetória e sua forma de conduzir a pesquisa despertam em mim profunda admiração e o desejo de, um dia, alcançar, ainda que em pequena medida, a excelência profissional que o senhor representa. Se eu puder caminhar na direção de me tornar ao menos 1% do profissional que o senhor é, já me sentirei profundamente honrada.

À Prof^a Dr^a. Rita de Cássia da Silva Oliveira e à Prof^a. Dr^a Sheila Fabiana de Quadros, integrantes da banca avaliadora, agradeço pelas leituras cuidadosas, pelas contribuições significativas e pelos apontamentos realizados ao longo deste percurso. Suas reflexões fortaleceram esta pesquisa, ampliaram meu olhar sobre a inclusão escolar e contribuíram de forma importante para o aprimoramento teórico, metodológico e pedagógico deste trabalho e do recurso educacional EDUPRAXIS.

Ao meu esposo, Erickson, por toda a paciência, apoio, compreensão e ajuda ao longo deste caminho. Obrigada por estar ao meu lado, acolhendo meus medos, respeitando meus silêncios e fortalecendo meus sonhos. Sua presença foi um dos maiores incentivos para que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, meu mais profundo agradecimento, por ser sempre minha maior incentivadora; seu cuidado, sua confiança e sua fé em mim foram essenciais para que eu permanecesse firme. Muito do que sou e do que conquistei carrega a força do seu amor e do seu exemplo.

À minha amiga Andrieni, por sua amizade, companheirismo e presença constante nas horas mais difíceis e em tantas madrugadas. Quantas vezes precisei de uma palavra, de uma escuta ou de amparo, e você esteve ali. Nesta trajetória, compreendi que a grandeza está nos detalhes, nos encontros certos, nas mãos estendidas e nas pessoas que permanecem ao nosso lado acreditando que somos

capazes. Sua amizade foi abrigo, força e presente de Deus em minha vida.

À minha querida amiga Bruna, minha gratidão especial pelo incentivo, pela amizade e por acreditar em mim antes mesmo que eu conseguisse enxergar plenamente a minha própria força. Obrigada por me encorajar a ingressar no mestrado, por me inspirar a buscar novos caminhos e por me incentivar a ser melhor a cada dia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelos ensinamentos, pelas reflexões e pela partilha de conhecimentos ao longo dessa jornada.

Aos colegas de mestrado e a todos que caminharam comigo, pelo apoio, pelas trocas e pelo incentivo.

Aos participantes desta pesquisa, pela confiança e pela contribuição atenciosa e generosa com este estudo, especialmente pela riqueza dos detalhes presentes em suas respostas.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada. Esta conquista não é apenas acadêmica; ela também é a prova de que somos capazes de vencer nossas próprias batalhas quando seguimos com fé, coragem e o apoio das pessoas certas que Deus coloca em nosso caminho.

Ser diferente é normal.
Romeu Kazumi Sasaki

RESUMO

SANTOS, Kerolin Andrión dos. **Inclusão de Estudantes com TEA: da identificação de barreiras atitudinais e pedagógicas à construção do recurso educacional EduPraxis em Ponta Grossa - PR.** Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski. 2026. n° de 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Esta dissertação investigou como ocorreu, no contexto escolar, a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), considerando desde a identificação de barreiras atitudinais e pedagógicas à construção do recurso educacional EduPraxis. Parte do reconhecimento de que, embora o direito à educação inclusiva esteja legalmente assegurado, a efetivação no cotidiano escolar ainda encontra limites relacionados às condições reais de ensino e aprendizagem, às práticas docentes e às concepções dos profissionais da educação. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as barreiras pedagógicas e atitudinais à inclusão de estudantes com TEA na rede estadual de Ponta Grossa-PR, visando à elaboração e proposição do recurso educacional EduPraxis como estratégia de formação continuada para professores. Como objetivos específicos, buscou compreender os fundamentos conceituais e contextuais relacionados ao TEA, à inclusão escolar, às práticas e concepções docentes e às barreiras pedagógicas e atitudinais; analisar como tais barreiras se manifestam nas práticas docentes e nas concepções dos profissionais da educação, interferindo na participação, na aprendizagem e na permanência dos estudantes com TEA; e propor possibilidades formativas e pedagógicas, por meio do recurso educacional EduPraxis, para o fortalecimento de práticas inclusivas voltadas a esse público. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso, envolvendo professores regentes e utilizando entrevistas semiestruturadas, observação e análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). O estudo fundamentou-se em autores que discutem inclusão escolar, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas, como Mantoan, Glat, Pletsch e Freire. Os resultados evidenciaram que as barreiras pedagógicas e atitudinais se manifestam no cotidiano escolar por meio das dificuldades relacionadas à flexibilização das práticas docentes, da insuficiência de formação continuada específica, da fragilidade no trabalho colaborativo e de concepções que ainda limitam a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes com TEA. Esses achados indicaram a necessidade de um recurso educacional que apoiasse os professores na reflexão sobre suas práticas e na construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas. Como contribuição, foi elaborado o recurso educacional EduPraxis, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Trata-se de um ambiente digital de apoio pedagógico que apresenta trilhas formativas, orientações e estratégias voltadas à reflexão sobre as barreiras identificadas no campo da pesquisa, buscando contribuir para a formação continuada de professores e para o planejamento de práticas inclusivas na rede pública estadual.

Palavras-chave: educação inclusiva; transtorno do espectro autista; barreiras pedagógicas; barreiras atitudinais; formação docente.

ABSTRACT

SANTOS, Kerolin Andrion dos. **Inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD): from the identification of attitudinal and pedagogical barriers to the construction of the EduPraxis educational resource in Ponta Grossa - PR.** Advisor: Prof. Dr. Everson Manjinski. 2026. 129 leaves. Dissertation (Master's in Inclusive Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This dissertation investigated how the inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) occurred in the school context, from the identification of attitudinal and pedagogical barriers to the development of the EduPraxis educational resource. It was based on the recognition that, although the right to inclusive education is legally guaranteed, its implementation in everyday school life still faces limitations related to actual teaching and learning conditions, teaching practices, and the conceptions of education professionals. The general objective of the research was to analyze the pedagogical and attitudinal barriers to the inclusion of students with ASD in the state school system of Ponta Grossa, Paraná, aiming at the development and proposal of the EduPraxis educational resource as a strategy for continuing teacher education. The specific objectives were to understand the conceptual and contextual foundations related to ASD, school inclusion, teaching practices and conceptions, and pedagogical and attitudinal barriers; to analyze how such barriers manifested themselves in teaching practices and in the conceptions of education professionals, interfering with the participation, learning, and retention of students with ASD; and to propose educational and pedagogical possibilities, through the EduPraxis educational resource, to strengthen inclusive practices aimed at this population. The research adopted a qualitative approach, with a case study design, involving classroom teachers and using semi-structured interviews, observation, and content analysis, according to Bardin (2016). The study was based on authors who discuss school inclusion, teacher education, and inclusive pedagogical practices, such as Mantoan, Glat, Pletsch, and Freire. The results showed that pedagogical and attitudinal barriers manifested themselves in everyday school life through difficulties related to the flexibilization of teaching practices, insufficient specific continuing education, weaknesses in collaborative work, and conceptions that still limit the participation, learning, and retention of students with ASD. These findings indicated the need for an educational resource that could support teachers in reflecting on their practices and developing more inclusive pedagogical strategies. As a contribution, the EduPraxis educational resource was developed within the Professional Master's Program in Inclusive Education. It is a digital pedagogical support environment that provides learning pathways, guidelines, and strategies aimed at reflecting on the barriers identified in the research field, seeking to contribute to teachers' continuing education and to the planning of inclusive practices in the state public school system.

Keywords: inclusive education. autism spectrum disorder. pedagogical barriers. attitudinal barriers. teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Localização do município e da área urbana de Ponta Grossa no estado do Paraná	39
FIGURA 2 - Síntese visual da delimitação do campo de pesquisa	67
FIGURA 3 - Caminhos para o enfrentamento das barreiras à inclusão de estudantes com TEA.....	84
FIGURA 4 - Página Inicial do Website EduPraxis	87
FIGURA 5 - Seção Compreendendo o TEA.....	88
FIGURA 6 - Seção Barreiras na Inclusão.....	89
FIGURA 7 - Seção Boas Práticas Pedagógicas	89
FIGURA 8 - Seção Recursos Interativos	90
FIGURA 9 - Seção Reflexão Docente.....	91
FIGURA 10 - Seção Certificado.....	91
FIGURA 11 - Seção Sobre os Autores	93
FIGURA 12 - Folder de Divulgação do Recurso Educacional EduPraxis.....	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Linha do tempo da educação especial e inclusiva no Brasil	21
QUADRO 2 - Classificação do autismo no DSM	25
QUADRO 3 - Caracterização dos participantes da pesquisa	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DSM-IV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 4ª. edição
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª. edição
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos LBI Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PR	Paraná
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TGD-SOE	Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TEA: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS	18
2.1	CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL ...	18
2.2	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
2.3	CONCEPÇÕES SOCIAIS E ESCOLARES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	29
2.3.1	Representações sociais do TEA.....	29
2.3.2	O TEA no contexto escolar.....	30
2.3.3	Concepções docentes, formação profissional, famílias e gestão escolar	31
2.4	A REDE ESTADUAL DE PONTA GROSSA-PR COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	38
3	BARREIRAS PEDAGÓGICAS E ATITUDINAIS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	41
3.1	BARREIRAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR	45
3.2	BARREIRAS ATITUDINAIS E SEUS IMPACTOS NA INCLUSÃO.....	51
3.3	PRÁTICAS DOCENTES, CONCEPÇÕES E DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO, APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA.....	59
4	CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	64
4.1	ÉTICA NA PESQUISA E USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA).....	65
4.2	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	66
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
4.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO	69
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	71
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	73
5.1	CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	74
5.2	BARREIRAS PEDAGÓGICAS À INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM TEA	76

5.3	BARREIRAS ATITUDINAIS E INSTITUCIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR	79
5.4	ESTRATÉGIAS, APOIOS E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DAS BARREIRAS	81
6	EDUPRAXIS: UM RECURSO EDUCACIONAL PARA ENFRENTAMENTO DE BARREIRAS NA INCLUSÃO	85
6.1	CONCEPÇÕES E DESIGN DO EDUPRAXIS	86
6.2	ESTRUTURA E FUNCIONALIDADE DO WEBSITE	87
6.3	GUIA DE UTILIZAÇÃO.....	94
6.4	FOLDER DE DIVULGAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL EDUPRAXIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	102
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	107
	ANEXO A - TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	110
	ANEXO B - TERMO PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DA PESQUISA	113
	ANEXO C - TERMO DE APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA DA PLATAFORMA BRASIL	118

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui, na atualidade, um dos desafios da educação básica pública brasileira. Matricular não é incluir. Embora o Brasil tenha consolidado um dos arcabouços legais mais avançados do mundo no que tange à educação inclusiva, a presença física de estudantes com TEA nas escolas estaduais nem sempre se traduz em participação e aprendizagem.

Barreiras invisíveis, muitas vezes de natureza atitudinal e pedagógica, ainda ditam o ritmo da exclusão dentro da inclusão formal. Ao longo dos últimos anos, importantes avanços legais consolidaram o direito à educação inclusiva, assegurado pela Constituição Federal do Brasil de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), pela Lei 12.764 de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). Entretanto, a efetivação desse direito no cotidiano escolar ainda encontra limites relacionados às condições reais de ensino e aprendizagem.

Embora o acesso à escola regular esteja formalmente garantido pelo ato da matrícula, a inclusão escolar não se limita à presença física do estudante na instituição de ensino. Para que a inclusão se concretize, é necessário assegurar condições reais de participação, a aprendizagem e permanência dos estudantes com TEA nesse processo. Ainda é atravessado pelas barreiras que se manifestam tanto na organização pedagógica quanto nas atitudes e expectativas dos docentes. Esta pesquisa tem como ponto de partida a seguinte indagação: Inclusão de estudantes com TEA: da identificação de barreiras atitudinais e pedagógicas à construção do recurso educacional EduPraxis em Ponta Grossa-PR.

A partir dessa problemática desenvolveu-se esta pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar o processo de inclusão de estudantes com TEA em Ponta Grossa - PR, da identificação de barreiras atitudinais e pedagógicas à construção do recurso educacional EduPraxis, voltado à formação continuada de professores. Como objetivos específicos, buscou-se: compreender os fundamentos conceituais e contextuais relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, à inclusão escolar, às práticas e concepções docentes e às barreiras pedagógicas e atitudinais no contexto

escolar; analisar como as barreiras pedagógicas e atitudinais se manifestam nas práticas docentes e nas concepções dos profissionais da educação, interferindo na participação, na aprendizagem e na permanência dos estudantes com TEA; elaborar possibilidades formativas e pedagógicas, por meio do recurso educacional EduPraxis, para o fortalecimento de práticas inclusivas voltadas aos estudantes com TEA.

As barreiras atitudinais se referem às atitudes, concepções, expectativas e práticas sociais que, de forma direta ou indireta, dificultam a participação dos estudantes com deficiência no contexto escolar. Já as barreiras pedagógicas dizem respeito aos obstáculos presentes no planejamento dos professores, nas metodologias, nos recursos didáticos, na avaliação e na organização do ensino, que podem limitar o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência efetiva desses estudantes com TEA. Ao abordar essas barreiras, a pesquisa busca mostrar, por meio de evidências, que a inclusão escolar não depende apenas da matrícula, mas de uma construção diária de condições concretas para que todos os estudantes participem e aprendam.

Nesse olhar, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi compreendido a partir de uma perspectiva que ultrapassa a concepção centrada apenas no diagnóstico clínico, aproximando-se do modelo social da deficiência. Nessa compreensão, as dificuldades vivenciadas pelos estudantes com TEA não decorrem exclusivamente de suas características individuais, mas também das barreiras presentes no contexto escolar, como a ausência de adaptações, a rigidez curricular, as expectativas reduzidas em relação à aprendizagem e as atitudes que limitam sua participação.

Durante a observação prática realizada no estudo de caso, foi possível ter um novo olhar e perceber que a inclusão se efetiva de modo mais significativo quando a escola organiza estratégias de mediação, adapta recursos, flexibiliza metodologias e reconhece as singularidades. Assim, o estudante tem participação efetiva, aprendizagem e permanência no ambiente escolar.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas, observação e análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, a investigação também assumiu caráter aplicado, ao prever a elaboração do recurso educacional EduPraxis, estruturado em formato de website interativo, disponível em endereço eletrônico: <https://edupraxis.com.br>, voltado à formação continuada de

professores, com foco na superação de barreiras pedagógicas e atitudinais e no fortalecimento de práticas inclusivas no contexto escolar.

O EduPraxis tem como objetivo subsidiar a formação continuada de professores por meio de trilhas formativas, estratégias pedagógicas inclusivas, situações-problema e recursos interativos, contribuindo para a superação de barreiras atitudinais e pedagógicas e para o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto escolar.

Entre os fatores que interferem na efetivação da inclusão escolar, destacam-se as barreiras pedagógicas e atitudinais. As barreiras pedagógicas relacionam-se à organização do ensino, às estratégias metodológicas, à flexibilização curricular e ao uso de recursos didáticos que, muitas vezes, não contemplam as especificidades dos alunos com TEA. Já as barreiras atitudinais dizem respeito a concepções, crenças, resistências e inseguranças que atravessam a prática docente e podem limitar as possibilidades de aprendizagem e participação desses estudantes.

Nesse sentido, a prática pedagógica assume papel central na promoção da inclusão escolar. Conforme destaca Carneiro (2012), a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende tanto da formação específica do professor quanto da disposição em buscar novas formas de ensinar, considerando a diversidade e as características individuais dos alunos. Assim, a inclusão escolar não se limita ao acesso à escola comum, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que garantam a participação efetiva de todos os estudantes nos processos de aprendizagem.

Tendo esse contexto em vista, a escolha do tema desta pesquisa está relacionada à inserção profissional da pesquisadora como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de ensino do município de Ponta Grossa - PR. A atuação há três anos nesse contexto tem proporcionado o acompanhamento direto dos processos de escolarização de estudantes com TEA no ensino comum, bem como das barreiras pedagógicas e atitudinais que atravessam o cotidiano escolar.

A pesquisa fundamenta-se em autores que discutem inclusão escolar, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas, como Mantoan, Glat, Pletsch e Freire, cujas contribuições teóricas possibilitam compreender as barreiras

pedagógicas e atitudinais que atravessam o cotidiano escolar e refletir sobre a construção de práticas mais inclusivas voltadas aos estudantes com TEA.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta os fundamentos históricos e conceituais da inclusão escolar e do Transtorno do Espectro Autista. O segundo capítulo aborda as barreiras pedagógicas e atitudinais presentes no contexto escolar. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa. O quarto capítulo apresenta os resultados e as discussões. Por fim, o quinto capítulo apresenta o recurso educacional EduPraxis, desenvolvido com foco na formação continuada de professores, sua proposta formativa e o processo de validação junto aos participantes da pesquisa. A validação será realizada a partir da apreciação dos participantes da pesquisa, especialmente dos professores regentes, que poderão analisar a clareza e a aplicabilidade do recurso e apresentar uma grande contribuição para a prática do dia a dia. Esse processo buscará verificar se o website apresenta possibilidades reais de apoio à formação docente e a inclusão de estudantes com TEA.

A escolha do município de Ponta Grossa-PR como contexto da pesquisa justifica-se pela inserção profissional da pesquisadora na rede estadual de ensino e pela realidade vivida no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com TEA. A realidade observada nas escolas estaduais do município evidenciou desafios relacionados à formação docente, à organização do trabalho escolar e à superação de barreiras atitudinais e pedagógicas que ainda dificultam a participação desses estudantes.

Com esse olhar, foi criado o EduPraxis, com o objetivo de contribuir para a realidade da rede estadual local, ao oferecer um recurso educacional acessível, gratuito e voltado à formação continuada de professores. O objetivo não é apresentar respostas prontas ou padronizadas, mas disponibilizar subsídios práticos que apoiem os professores na reflexão sobre sua prática, na identificação de barreiras presentes no contexto escolar e na construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas para os estudantes com TEA.

2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TEA: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

2.1 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

No percurso histórico, torna-se necessário distinguir os conceitos de integração e inclusão, pois ambos marcaram diferentes formas de compreender a escolarização das pessoas com deficiência. A integração esteve vinculada à ideia de inserção do estudante no ensino regular, desde que ele conseguisse adaptar-se às normas, aos tempos, às metodologias e à organização estabelecida pela escola. Nessa perspectiva, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso sempre recaía, em grande medida, sobre o próprio estudante.

A inclusão, por sua vez, desloca esse entendimento ao afirmar que é a escola que deve se transformar para garantir condições de acesso, participação, aprendizagem e permanência a todos os estudantes. Assim, enquanto a integração pressupõe a adaptação do aluno à escola, a inclusão exige a reorganização das práticas pedagógicas, das atitudes, dos recursos e das estruturas escolares, reconhecendo que as barreiras não estão apenas no sujeito, mas também no contexto social e educacional.

A compreensão contemporânea da educação inclusiva no Brasil resulta de um longo percurso histórico marcado por mudanças conceituais, sociais e políticas acerca da deficiência e do direito à escolarização (Mazzota, 2011).

Ao longo de parte do século XX, principalmente na primeira metade, predominou, no cenário educacional brasileiro, o modelo médico da deficiência, no qual as limitações eram compreendidas prioritariamente sob a perspectiva clínica, centrada no diagnóstico, na reabilitação e na ideia de adaptação do sujeito ao ambiente escolar. Nesse contexto, a escolarização das pessoas com deficiência ocorria, em sua maioria, em instituições especializadas, separadas do ensino regular, reforçando práticas de segregação educacional.

Essa concepção começou a ser mais tensionada com o fortalecimento dos debates internacionais sobre os direitos humanos e, especialmente, com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006. Esse documento consolidou uma compreensão social da deficiência, ao afirmar que a deficiência não se encontra

apenas na pessoa, mas resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras presentes no ambiente, nas atitudes e na organização social.

Nessa direção, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com impedimentos e barreiras que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Assim, o foco deixa de estar na tentativa de ajustar o sujeito à escola e passa a recair sobre a necessidade de transformar os contextos escolares, eliminando barreiras que dificultam a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos sociais e das discussões internacionais sobre direitos humanos, iniciou-se um processo de revisão dessas concepções. Gradualmente, a perspectiva integracionista passou a defender a inserção de estudantes com deficiência na escola regular, desde que estes se adaptassem às normas e estruturas já estabelecidas. Contudo, ainda permanecia a ideia de que o aluno deveria ajustar-se ao modelo escolar vigente, mantendo-se práticas excludentes de forma velada (Mantoan, 2003).

Diferentemente da integração, a inclusão desloca o foco do estudante para o ambiente escolar: não é o aluno que precisa se adaptar sozinho à escola, mas a escola que deve reorganizar suas práticas, currículos, tempos, espaços, recursos e atitudes para garantir a participação e a aprendizagem de todos. A inclusão não se limita à matrícula ou à presença física do estudante no ensino comum, mas exige a eliminação das barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e organizacionais que dificultam sua participação plena. Essa compreensão permite reconhecer que as barreiras atitudinais e pedagógicas não são dificuldades isoladas, mas expressões de concepções e práticas escolares que ainda podem reproduzir mecanismos de exclusão no interior da própria escola.

Um marco significativo na consolidação da educação como direito de todos ocorreu com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu a educação como direito social e dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, ampliando a

responsabilidade do sistema educacional quanto à garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência.

Na década de 2000, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, consolidou-se o paradigma da inclusão, que desloca o foco da adaptação do aluno para a transformação da escola. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2012) destacam que a instituição escolar passa a ser compreendida como espaço de diversidade, devendo reorganizar práticas, currículo e estratégias pedagógicas para assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Essa trajetória histórica evidencia que a inclusão escolar não é um movimento pontual, mas resultado de transformações progressivas nas concepções sobre deficiência, direitos e educação. Entretanto, a transição entre modelos não ocorre de maneira linear ou homogênea, pois permanecem, no cotidiano escolar, resquícios de práticas e concepções anteriores. Tal contexto contribui para a compreensão dos desafios contemporâneos relacionados à efetivação da inclusão, especialmente no que se refere à prática pedagógica e às concepções que atravessam o trabalho docente (Pletsch, 2014).

A trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil pode ser compreendida a partir de marcos históricos que evidenciam mudanças progressivas nas concepções sobre deficiência e escolarização. O Quadro 1 apresenta uma síntese desses acontecimentos no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras.

QUADRO 1 - Linha do tempo da educação especial e inclusiva no Brasil

ANO	MARCO HISTÓRICO	CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro	Marca o início da institucionalização da educação especial no país.
1857	Fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	Consolida o modelo de escolarização segregada. Décadas de 1950 a 1970 - Expansão das instituições especializadas e fortalecimento do modelo médico-clínico, no qual a deficiência era compreendida como patologia individual, sendo a escolarização realizada em espaços separados do ensino comum.
1988	Promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.
1996	Publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Reafirma o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, fortalecendo a perspectiva integracionista.
2008	Instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Consolida o paradigma da inclusão e desloca o foco da adaptação do aluno para a transformação da escola.
2012	Sanção da Lei nº 12.764 de 2012	Reconhece a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.
2015	Aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

Fonte: Elaborado pela Autora com base em Mazzotta (2011) e Brasil (1988; 1996; 2008; 2012; 2015).

Esse percurso histórico demonstra que a inclusão escolar é resultado de transformações graduais nas concepções sociais, políticas e educacionais acerca da deficiência. Entre esses marcos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, constitui um grande divisor de águas, pois desloca a Educação Especial de uma lógica paralela ao ensino regular para uma perspectiva transversal, articulada à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser compreendido como um serviço de mediação à formação dos estudantes, sem substituir a frequência em sala de aula.

Essa compreensão dialoga diretamente com a prática do meu cotidiano no chão da escola e como professora de AEE, permitindo observar que a inclusão não se efetiva apenas na matrícula. Ela exige mais do que isso: um olhar sensível, articulação entre os profissionais e identificação das barreiras que atravessam o processo de escolarização. Essa realidade evidencia a importância do professor na mediação, na identificação dessas barreiras, na organização pedagógica da acessibilidade e no apoio aos professores regentes do ensino regular.

Nesse contexto, o trabalho do professor de AEE torna-se fundamental, pois não deve ser entendido como um trabalho isolado, restrito àquele que apenas acompanha ou “cuida” dos estudantes com deficiência em sala, muitas vezes deixando aquele estudante despercebido, mesmo dentro da sala, sem ao menos receber um “bom dia”, “boa tarde” ou “você está bem hoje?”

Ao contrário, trata-se de um atendimento individualizado que contribui para a construção de condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento, articulando-se com os professores, com a gestão escolar e com toda a comunidade educativa. Assim, a inclusão deixa de ser responsabilidade de um único profissional e passa a constituir um compromisso coletivo da escola, voltado à eliminação das barreiras que limitam o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Conforme dispõe o artigo 3º da referida legislação, barreiras são:

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, amplia essa compreensão ao definir as barreiras como elementos que podem limitar ou impedir a participação plena da pessoa com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas. Conforme dispõe o artigo 3º da referida legislação: barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015, art. 3º).

As barreiras presentes no contexto escolar não se restringem à dimensão arquitetônica ou física, mas envolvem, além disso, atitudes, concepções, práticas pedagógicas, formas de comunicação e modos de organização do ensino. Portanto, a LBI torna-se um marco fundamental.

Contudo, a consolidação legal do direito à inclusão não elimina, por si só, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às

práticas pedagógicas e às concepções que atravessam o trabalho docente. Torna-se necessário, portanto, investigar as barreiras singulares que ainda persistem no cotidiano escolar.

A análise dos marcos apresentados no Quadro 1 evidencia que a educação especial no Brasil percorreu um processo de transição entre modelos que variam desde a institucionalização segregada até a perspectiva inclusiva contemporânea. Entretanto, a consolidação normativa do direito à inclusão não implica, necessariamente, a transformação imediata das práticas pedagógicas, permanecendo, no cotidiano escolar, concepções alinhadas ao paradigma integracionista. Esse cenário contribui para a emergência de barreiras pedagógicas e atitudinais que podem dificultar a participação e o acesso à aprendizagem de estudantes com TEA no ensino regular.

2.2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A compreensão do TEA tem sido construída ao longo de décadas, acompanhando avanços científicos e transformações nas concepções sociais sobre o desenvolvimento humano. O termo “autismo” foi inicialmente descrito em 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner, que identificou, em um grupo de crianças, características como: dificuldades acentuadas na interação social, alterações na comunicação e comportamentos repetitivos. Em 1944, Hans Asperger também descreveu quadros semelhantes ao autismo, destacando, entretanto, especificidades no desenvolvimento da linguagem e das habilidades cognitivas. Essas contribuições iniciais foram fundamentais para a construção do conceito de autismo, embora ainda marcadas por uma compreensão limitada.

Durante muitos anos, o autismo foi interpretado sob uma perspectiva predominantemente psiquiátrica, sendo frequentemente associado a teorias que responsabilizavam fatores ambientais ou familiares por sua origem. Entre essas interpretações, destacou-se a hipótese das chamadas “mães geladeiras”, difundida a partir das ideias de Bruno Bettelheim (1967), segundo a qual a frieza emocional materna estaria relacionada ao desenvolvimento do autismo.

Mas essa concepção produziu vários impactos profundamente negativos, como a culpabilização das famílias, o sofrimento emocional e a estigmatização social, especialmente das mães, que geralmente eram responsabilizadas pelo

desenvolvimento do autismo. A superação da concepção das chamadas “mães geladeiras” foi essencial para transformar a relação entre a escola e a família, deslocando o olhar da culpa parental para a compreensão das necessidades de apoio do estudante. A família deixa de ser vista como responsável pelo diagnóstico e passa a ser reconhecida como parceira no processo educacional, contribuindo com informações sobre a comunicação, os interesses, as sensibilidades, as formas de interação e as estratégias que favorecem o aluno.

A partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 1994), especialmente em suas versões mais recentes, o conceito de autismo passou por importantes reformulações. O DSM-IV (APA, 1994) ainda distinguia categorias como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Já o DSM-5 (APA, 2013) unificou essas classificações sob a denominação de Transtorno do Espectro Autista, enfatizando a ideia de continuidade e variação nas manifestações clínicas. Essa compreensão é relevante para o campo educacional, pois demonstra que os estudantes com TEA não constituem um grupo homogêneo e, portanto, exigem respostas individualizadas, com flexibilização curricular, contato visual, recursos pedagógicos acessíveis e práticas diferenciadas de interação, contribuindo para que a inclusão aconteça.

Segundo o DSM-5 (APA, 2013), o TEA caracteriza-se por dois eixos principais: déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Além disso, o manual introduz a noção de níveis de suporte, indicando que o espectro envolve diferentes graus de necessidade de apoio (Quadro 2).

QUADRO 2 - Classificação do autismo no DSM

Aspectos	DSM-IV	DSM-5
Classificação	Transtornos Globais do Desenvolvimento	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Categorias	Autismo infantil, Síndrome de Asperger, TGD-SOE	Classificação única (espectro)
Perspectiva	Categórica (separação de diagnósticos)	Dimensional (continuum/espectro)
Crítérios Principais	Interação social, comunicação e comportamento	Comunicação/interação social + comportamentos restritos e repetitivos
Níveis de suporte	Não especificados	Leve, moderado e substancial

Fonte: Elaborado pela Autora com base em American Psychiatric Association (2013).

O Quadro 2 permite compreender que a mudança do DSM-IV para o DSM-5 não representa apenas uma alteração terminológica, mas uma transformação na forma de compreender o autismo. Ao substituir categorias diagnósticas separadas por uma concepção de espectro, o DSM-5 evidencia que os sujeitos com TEA não constituem um grupo homogêneo. Essa compreensão é fundamental para o campo educacional, pois desloca o olhar de uma classificação fixa para a identificação das necessidades de suporte de cada estudante. Assim, o diagnóstico não deve ser entendido como limite ou como definição antecipada das possibilidades de aprendizagem, mas como uma informação que pode orientar a organização de apoios, adaptações, recursos pedagógicos e estratégias de mediação.

Nesse sentido, a noção de espectro contribui para romper com práticas pedagógicas baseadas em estereótipos, como a ideia de que todo estudante com TEA apresenta as mesmas dificuldades, os mesmos comportamentos ou necessita das mesmas intervenções. No cotidiano escolar, essa generalização pode produzir barreiras atitudinais e pedagógicas, pois reduz o estudante ao diagnóstico e limita as expectativas sobre sua participação e aprendizagem. Compreender o TEA como espectro implica reconhecer que cada estudante apresenta formas singulares de comunicação, interação, interesse, sensibilidade e aprendizagem, exigindo da escola planejamento flexível, escuta, observação e mediação intencional.

Portanto, o Quadro 2 não deve ser lido apenas como uma síntese clínica da classificação do TEA, mas como um ponto de partida para pensar suas implicações

educacionais. Ao reconhecer diferentes níveis de suporte, a escola é convocada a refletir sobre quais barreiras precisam ser eliminadas e quais apoios precisam ser construídos para garantir acesso, participação, aprendizagem e pertencimento. Essa perspectiva dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa, ao analisar como as concepções docentes, as barreiras atitudinais e pedagógicas e as práticas escolares influenciam o processo de inclusão de estudantes com TEA no ensino regular.

No contexto brasileiro, o reconhecimento legal do Transtorno do Espectro Autista como deficiência ocorreu com a promulgação da Lei nº 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação assegurou direitos nas áreas da saúde, educação, assistência social e trabalho, garantindo, no campo educacional, o acesso à escola regular e ao Atendimento Educacional Especializado.

Ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, a Lei nº 12.764/2012 ampliou a responsabilidade da escola, pois vinculou o atendimento educacional desses estudantes ao conjunto de direitos assegurados às pessoas com deficiência. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 2015, determinou que cabe ao poder público assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

“A LBI estabelece como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar à pessoa com deficiência uma educação de qualidade, protegendo-a de toda forma de discriminação, negligência e violência” (Brasil, 2015).

Dessa forma, o reconhecimento legal do TEA não apenas garante o direito à matrícula, mas obriga a escola a enfrentar as barreiras pedagógicas e atitudinais que limitam a participação, a aprendizagem e o pertencimento desses estudantes. No contexto desta pesquisa, esse fundamento legal sustenta a análise das práticas e concepções escolares que ainda dificultam a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015), reforçou o direito à educação inclusiva em todos

os níveis e modalidades de ensino, consolidando a responsabilidade do poder público na garantia de condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem.

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.15).

Entretanto, embora a definição clínica e o reconhecimento jurídico estejam consolidados, a compreensão do TEA no cotidiano escolar nem sempre acompanha tais avanços conceituais. Em muitos contextos, o autismo ainda é reduzido a comportamentos considerados “inadequados” ou interpretados exclusivamente sob a perspectiva da dificuldade, desconsiderando potencialidades e possibilidades de aprendizagem. Essa leitura pode produzir barreiras atitudinais, pois interfere nas expectativas docentes, no acolhimento do estudante e na forma como suas possibilidades de participação e aprendizagem são reconhecidas no ambiente escolar.

Além disso, a crescente ampliação dos diagnósticos de TEA nas últimas décadas tem provocado debates acerca da medicalização da infância e da necessidade de olhar o espectro também sob a perspectiva da neurodiversidade. Essa abordagem defende que diferenças neurológicas fazem parte da diversidade humana, deslocando o foco da deficiência como déficit para a compreensão das singularidades e necessidades de suporte.

No âmbito educacional, compreender o Transtorno do Espectro Autista implica ir além dos critérios diagnósticos e considerar suas repercussões na aprendizagem, na comunicação, na interação social e na organização das práticas pedagógicas. A escola, ao assumir o compromisso com a inclusão, precisa reconhecer tanto as especificidades quanto as potencialidades dos estudantes com TEA, construindo estratégias que favoreçam a participação efetiva e significativa.

Assim, a abordagem conceitual do TEA não pode ser dissociada do debate sobre inclusão escolar. A forma como o transtorno é compreendido influencia diretamente as concepções docentes, as expectativas em relação ao estudante e as

práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Esse entendimento constitui base essencial para a análise das barreiras pedagógicas e atitudinais que podem emergir no contexto escolar.

Quando a compreensão sobre o TEA permanece restrita ao campo clínico ou apenas à leitura do comportamento como inadequação individual, a escola tende a produzir respostas pedagógicas limitadas, centradas na correção da conduta ou na responsabilidade do estudante por suas dificuldades. Nesse mesmo sentido, podem-se fortalecer barreiras atitudinais, pois essa compreensão reduz o sujeito ao diagnóstico e compromete a construção de expectativas positivas sobre suas possibilidades de aprender. Do mesmo modo, essa compreensão pode gerar barreiras pedagógicas quando o planejamento, as metodologias, os recursos de acessibilidade e as formas de avaliação não consideram as singularidades, os modos de comunicação, os interesses e as necessidades de suporte dos estudantes com TEA. Isso também se observa nas plataformas digitais, que apresentam demandas individualizadas, mas nem sempre oferecem adaptações de acesso, o que gera grande dificuldade para os estudantes acessá-las.

Assim, compreender o autismo sob a perspectiva da neurodivergência e da inclusão permite deslocar o olhar da deficiência como déficit para a construção de práticas que contemplem flexibilidade e acessibilidade.

Essa compreensão é relevante para o campo educacional, pois demonstra que os estudantes com TEA não constituem um grupo homogêneo e, portanto, demandam respostas pedagógicas individualizadas, flexíveis e acessíveis, capazes de considerar seus modos de comunicação, interação, aprendizagem e participação.

Reconhecer a existência de barreiras atitudinais e pedagógicas não significa responsabilizar individualmente o professor, mas compreender que a inclusão exige formação continuada, apoio institucional, trabalho colaborativo e recursos que auxiliem a prática docente. Não adianta investir milhões em plataformas, mas não apresentá-las de maneira que todos compreendam. Tal perspectiva também dialoga com Zerbato e Mendes (2018), quando enfatizam a importância do trabalho colaborativo como estratégia para fortalecer práticas inclusivas no ensino comum.

É nesse movimento que se insere o recurso educacional EduPraxis, desenvolvido em formato de website e concebido como apoio formativo e pedagógico aos professores, com a finalidade de contribuir para a identificação de barreiras

atitudinais e pedagógicas e para a organização de estratégias que favoreçam a participação, a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes com TEA no ensino regular.

2.3 CONCEPÇÕES SOCIAIS E ESCOLARES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.3.1 Representações sociais do TEA

No âmbito das representações sociais, observa-se a associação do TEA a comportamentos considerados problemáticos ou desafiadores, especialmente quando relacionados a dificuldades na comunicação e na interação social. Por outro lado, a mídia e determinadas narrativas sociais tendem a destacar casos de habilidades excepcionais. Ambas as perspectivas podem produzir efeitos limitadores, ao reduzir o espectro a imagens extremas e desconsiderar sua complexidade.

No cotidiano escolar, essas representações sociais podem anteceder a própria chegada do estudante à sala de aula. Muitas vezes, antes mesmo de conhecer o aluno, já circulam discursos e expectativas marcados por perguntas sobre seu comportamento, seu nível de suporte, sua possível agressividade, sua capacidade de acompanhar as atividades ou sua experiência escolar anterior. Essas falas, ainda que nem sempre sejam intencionais, revelam préconcepções que influenciam o modo como o estudante é recebido, observado e incluído nas práticas pedagógicas. Assim, as representações sociais sobre o TEA tornam-se elementos importantes para esta pesquisa, pois podem constituir barreiras atitudinais quando limitam o olhar docente às dificuldades, ao diagnóstico ou ao comportamento, em vez de reconhecerem o estudante em suas potencialidades, singularidades e direitos de aprendizagem.

Nesse sentido, as representações sociais não são apenas opiniões individuais, mas formas coletivas de compreender e interpretar a realidade vivida, influenciando atitudes, expectativas e práticas no contexto escolar. Por isso, compreender como o TEA é representado socialmente permite analisar de que modo determinados discursos podem favorecer ou dificultar a construção de uma cultura inclusiva.

A partir das contribuições de Moscovici (1978) e Jodelet (2001), compreende-se que as representações sociais orientam modos de pensar, interpretar e agir diante de determinados grupos e fenômenos sociais. No contexto escolar, essas

representações podem influenciar diretamente as expectativas dos professores em relação aos estudantes com TEA, contribuindo tanto para práticas de acolhimento e mediação quanto para atitudes de exclusão, baixa expectativa e invisibilização.

Dessa forma, investigar as representações sociais e escolares sobre o TEA é fundamental para compreender como as barreiras atitudinais se formam e se reproduzem no cotidiano da escola, especialmente quando o estudante passa a ser visto antes pelo diagnóstico do que por sua história, suas possibilidades e seu direito de participar plenamente da vida escolar.

A ampliação dos diagnósticos nas últimas décadas também tem provocado debates públicos acerca da medicalização da infância. Questiona-se, em alguns contextos, se o aumento dos casos decorre exclusivamente de maior precisão diagnóstica ou se há uma tendência à ampliação dos critérios clínicos. Essas discussões impactam o modo como o TEA é percebido socialmente, ora como condição que exige suporte específico, ora como rótulo que pode obscurecer as singularidades do sujeito.

Paralelamente, ganha força a perspectiva da neurodiversidade, que propõe compreender o autismo como variação neurológica integrante da diversidade humana. Essa abordagem desloca o foco do déficit para a diferença, defendendo o reconhecimento de direitos e o respeito às singularidades. Embora venha sendo gradualmente incorporada aos debates educacionais, sua presença ainda é desigual nos diferentes contextos sociais e escolares.

2.3.2 O TEA no contexto escolar

Na escola, as concepções sobre o TEA assumem papel central na organização das práticas pedagógicas. A maneira como o estudante com autismo é compreendida pode influenciar tanto as expectativas de aprendizagem quanto a interação estabelecida em sala de aula.

Em determinados contextos, o TEA é associado prioritariamente à dimensão comportamental, em que emerge a visão do aluno como aquele que “interrompe”, “não acompanha” ou “não se adapta” às dinâmicas da turma. Essa leitura pode levar à centralidade da disciplina e do controle comportamental, em detrimento da construção de estratégias pedagógicas diversificadas.

Em outros casos, a compreensão do autismo se articula à necessidade de adaptações curriculares, flexibilizações metodológicas e uso de recursos específicos. Contudo, mesmo quando há reconhecimento da necessidade de suporte, a responsabilidade pela inclusão pode ser deslocada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mantendo-se uma divisão implícita entre o ensino comum e o atendimento especializado.

A escola, enquanto instituição social, também reproduz concepções historicamente construídas sobre normalidade e desempenho. A lógica escolar tradicional, baseada na homogeneização e na padronização das aprendizagens, pode entrar em tensão com as singularidades do estudante com TEA. Nesse sentido, a inclusão demanda não apenas ajustes pontuais, mas uma revisão das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesse sentido, a inclusão escolar de estudantes com TEA não pode ser compreendida como um conjunto de ajustes pontuais ou adaptações isoladas realizadas apenas quando o estudante apresenta dificuldades. Ao contrário, exige uma revisão mais ampla das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que orientam o trabalho pedagógico da escola. Isso implica reconhecer que as barreiras não estão apenas no estudante, mas também nas formas como a escola organiza seus tempos, espaços, currículos, metodologias, avaliações e relações. Assim, a construção de uma prática inclusiva demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar, superando a ideia de que a inclusão é responsabilidade exclusiva do AEE ou de um único profissional.

Dessa forma, compreender o TEA no contexto escolar significa analisar não apenas as características do estudante, mas também as concepções e práticas que atravessam sua escolarização é nesse movimento que se torna necessário discutir as concepções docentes e a formação profissional, uma vez que os modos como os professores compreendem a inclusão influenciam diretamente suas expectativas, suas escolhas pedagógicas e suas formas de avaliação.

2.3.3 Concepções docentes, formação profissional, famílias e gestão escolar

As concepções docentes acerca do TEA são atravessadas por múltiplos fatores, incluindo formação inicial, experiências anteriores, suporte institucional e cultura escolar. Professores podem manifestar sentimentos de insegurança diante da

presença de estudantes com autismo, especialmente quando percebem lacunas em sua formação específica para a educação inclusiva. Em alguns contextos, o TEA é compreendido como uma condição que exige conhecimentos altamente especializados, o que pode gerar receio e dependência de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou de laudos clínicos. Em outros, há tentativas de adaptação pedagógica baseadas na experiência prática, muitas vezes sem o apoio institucional necessário para o planejamento e a efetivação de práticas inclusivas.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Zerbato e Mendes (2018), ao destacarem que o trabalho colaborativo constitui uma estratégia importante para a inclusão escolar, pois possibilita a articulação entre professores do ensino comum e da Educação Especial, favorecendo o planejamento conjunto, a troca de conhecimentos e a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa mesma direção, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) compreendem o ensino colaborativo como um modelo de apoio à inclusão escolar, no qual a responsabilidade pelo processo de ensino é compartilhada entre os profissionais envolvidos:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial [...] (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 45).

A presença de estudantes com TEA na escola comum exige que o professor seja apoiado em seu processo de formação e atuação, uma vez que a inclusão não se efetiva apenas pela disposição individual ou pela sensibilidade docente. Embora tais elementos sejam importantes, eles precisam estar articulados a condições institucionais, planejamento pedagógico, recursos acessíveis e espaços de diálogo entre os profissionais. Nesse sentido, a formação docente deve possibilitar ao professor compreender o estudante com TEA para além do diagnóstico, considerando suas formas de comunicação, interação, aprendizagem, interesses e necessidades de apoio.

Essa compreensão também permite problematizar a ideia de que a inclusão depende exclusivamente do Atendimento Educacional Especializado ou do profissional de apoio. Quando a responsabilidade pela escolarização do estudante com TEA é transferida apenas para esses profissionais, corre-se o risco de reforçar uma lógica de fragmentação do trabalho pedagógico. O estudante permanece fisicamente na sala regular, mas sua aprendizagem pode ser tratada como responsabilidade externa ao planejamento do professor regente, o que fragiliza a construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Nessa direção, a articulação entre professor regente, professor do AEE, equipe pedagógica e gestão escolar torna-se fundamental para a identificação e o enfrentamento das barreiras pedagógicas e atitudinais. O trabalho colaborativo favorece a troca de saberes entre os profissionais, permitindo que as adaptações, flexibilizações e estratégias de mediação sejam planejadas de forma mais coerente com as necessidades dos estudantes. Assim, a inclusão deixa de ser uma ação isolada e passa a ser compreendida como uma construção coletiva, sustentada por corresponsabilidade pedagógica.

Além disso, as concepções docentes influenciam diretamente a forma como o estudante com TEA é percebido no cotidiano escolar. Quando predominam baixas expectativas, insegurança ou desconhecimento sobre o transtorno, podem surgir práticas limitadoras, como a redução das atividades, a oferta de tarefas descontextualizadas ou a exclusão do estudante das propostas coletivas da turma. Por outro lado, quando o professor reconhece as potencialidades do estudante e compreende a necessidade de flexibilizar suas práticas, ampliam-se as possibilidades de participação, aprendizagem e pertencimento.

A partir dessa compreensão, o trabalho colaborativo contribui para superar a lógica de responsabilização isolada do professor regente, do professor do AEE ou do profissional de apoio, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas planejadas coletivamente. No contexto da inclusão de estudantes com TEA, essa articulação torna-se essencial, pois permite que as decisões pedagógicas considerem as singularidades dos estudantes, as demandas da sala comum e os apoios necessários à participação e à aprendizagem.

É importante destacar que as concepções docentes não são estáticas; ao contrário, constroem-se e transformam-se ao longo da prática profissional, por meio

da formação continuada, da reflexão sobre o fazer pedagógico e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Quando o professor compreende o TEA para além do diagnóstico, reconhecendo o estudante como sujeito de direitos e de potencialidades, ampliam-se as possibilidades de participação, aprendizagem e pertencimento.

Desse modo, compreender as concepções docentes sobre o TEA torna-se fundamental para analisar as barreiras pedagógicas e atitudinais presentes no cotidiano escolar, uma vez que tais concepções influenciam diretamente as expectativas, as escolhas metodológicas, as formas de mediação e as possibilidades de construção de práticas inclusivas.

Nesse contexto, as concepções docentes sobre o TEA não podem ser analisadas de forma isoladas, pois estão articuladas à formação profissional, às condições institucionais de trabalho, ao apoio da gestão escolar e à participação das famílias. A inclusão escolar exige uma compreensão coletiva do processo educativo, na qual professores, equipe pedagógica, gestão e familiares compartilhem responsabilidade na construção de estratégias que favoreçam a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes com TEA.

As famílias dos estudantes com TEA desempenham papel relevante na trajetória escolar desses alunos, pois muitas vezes acompanham o processo diagnóstico, buscam a efetivação de direitos e contribuem com informações importantes sobre as formas de comunicação, interação, interesses, sensibilidades e necessidades de apoio dos estudantes. A relação entre escola e família, contudo, pode ser marcada tanto por parcerias quanto por tensões, dependendo das concepções, expectativas e formas de diálogo estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca a participação da família e da comunidade como uma das dimensões necessárias à organização dos sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2008). Assim, a participação da família precisa ser compreendida como dimensão constitutiva do processo inclusivo, uma vez que a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis demanda escuta, corresponsabilidade e articulação entre os diferentes contextos em que o estudante está inserido.

A gestão escolar, por sua vez, ocupa posição estratégica na construção de uma cultura inclusiva. Para Paro (2016), a gestão democrática da escola não se limita

à organização administrativa, mas envolve participação, diálogo e compromisso coletivo com a função social da educação. Nesse sentido, decisões relacionadas à organização das turmas, à distribuição de recursos humanos, à promoção de formação continuada e à mediação de conflitos impactam diretamente a experiência escolar dos estudantes com TEA. A postura da equipe gestora pode favorecer o fortalecimento de práticas colaborativas ou, ao contrário, reforçar a segmentação entre ensino regular e Educação Especial.

Nesse sentido, a inclusão de estudantes com TEA não pode ser compreendida como tarefa solitária do professor regente, do professor de AEE ou da família, mas como responsabilidade coletiva da escola. Conforme Glat e Pletsch (2012), a inclusão escolar exige mudanças nas culturas, nas políticas e nas práticas institucionais, de modo que a escola se organize para responder à diversidade dos estudantes. A gestão escolar assume papel fundamental na criação de condições institucionais para que as práticas inclusivas aconteçam, seja por meio da organização dos tempos e espaços escolares, da escuta das famílias, do apoio aos professores, da articulação entre ensino comum e AEE, da promoção de momentos formativos e da mediação de situações que envolvem barreiras atitudinais e pedagógicas.

Essa compreensão também se aproxima das contribuições de Zerbato e Mendes (2018), ao destacarem que o trabalho colaborativo favorece a articulação entre os profissionais da escola e contribui para o planejamento de práticas pedagógicas mais acessíveis. Quando a gestão compreende a inclusão como princípio orientador do projeto escolar, favorece a construção de uma cultura colaborativa, na qual o estudante com TEA deixa de ser visto como responsabilidade de um único profissional e passa a ser reconhecido como sujeito de direitos de toda a comunidade educativa.

Por essa razão, o recurso educacional EduPraxis também pode contemplar uma seção voltada à gestão escolar, com orientações, reflexões e estratégias que auxiliem a equipe gestora na identificação de barreiras, no fortalecimento do trabalho colaborativo e na organização de ações institucionais favoráveis à participação, à aprendizagem e ao pertencimento dos estudantes com TEA. Essa proposta reforça que a inclusão não se efetiva apenas no interior da sala de aula, mas depende de decisões coletivas, planejamento institucional e compromisso ético-político de toda a escola.

As concepções sociais e escolares sobre o TEA, portanto, constituem dimensão fundamental para compreender os desafios da inclusão escolar. Não se trata apenas de reconhecer o diagnóstico, mas de analisar como ele é interpretado e incorporado nas práticas cotidianas. Essas interpretações criam expectativas, decisões pedagógicas e formas de organização do trabalho escolar, configurando-se como base para a análise das barreiras pedagógicas e atitudinais que serão aprofundadas nos capítulos seguintes.

Além das concepções sociais e escolares sobre o TEA, é necessário considerar o modo como políticas públicas educacionais contribuíram para redefinir o lugar dos estudantes com deficiência na escola regular. A compreensão do TEA no contexto da educação inclusiva não se limita ao campo conceitual, mas também se articula aos marcos legais que asseguram o direito de acesso, participação, aprendizagem e permanência desses estudantes na rede de ensino.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está profundamente vinculada à formulação de políticas públicas que redefiniram o papel da escola diante da diversidade. O percurso normativo brasileiro demonstra um movimento gradual de superação do modelo segregador e integracionista, em direção a uma concepção de inclusão como direito fundamental.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 inaugurou esse marco ao estabelecer, no artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988). No artigo 208, inciso III, determina-se o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa disposição constitucional desloca o entendimento da deficiência como motivo de exclusão para o reconhecimento da escolarização como direito incondicional.

Na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolidou-se o princípio de que a educação especial deve integrar-se ao ensino comum, funcionando como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. A LDB reafirmou que o atendimento educacional especializado deve complementar ou suplementar a formação do aluno, e não a substituir. Esse ponto é crucial, pois redefine a função da educação especial, afastando-a do modelo substitutivo.

A partir dos anos 2000, observa-se um avanço significativo na organização das políticas inclusivas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa um marco importante ao afirmar que todos os estudantes devem estar matriculados nas classes comuns do ensino regular, cabendo ao sistema educacional reorganizar-se para atender às necessidades específicas. Essa política orienta a implantação das salas de recursos multifuncionais, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação continuada de professores.

No que se refere especificamente ao Transtorno do Espectro Autista, a Lei 12.764 de 2012 estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reconhecendo oficialmente o autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Esse reconhecimento amplia o acesso a direitos educacionais, assegurando matrícula na rede regular e atendimento especializado quando necessário.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência fortaleceu o paradigma inclusivo ao proibir qualquer forma de discriminação ou exclusão no sistema educacional (Brasil, 2015). A LBI reafirmou a obrigação das instituições de ensino de promover adaptações razoáveis, garantir acessibilidade e investir na formação de profissionais da educação.

Entretanto, embora seja abrangente, a implementação das políticas públicas enfrenta desafios estruturais e pedagógicos. A legislação estabelece diretrizes claras quanto ao direito à inclusão, mas sua materialização depende de fatores como financiamento adequado, condições físicas das escolas, número de profissionais especializados, articulação entre ensino comum e AEE e investimento contínuo na formação docente.

No campo do Transtorno do Espectro Autista, a política educacional reconhece a necessidade de suporte individualizado, mas nem sempre detalha de forma operacional como as escolas devem organizar práticas pedagógicas para garantir aprendizagem efetiva. Essa lacuna pode gerar insegurança entre professores e gestores, especialmente quando a formação inicial não contempla de maneira aprofundada a educação inclusiva.

Além disso, a descentralização da gestão educacional no Brasil implica que estados e municípios possuem autonomia para regulamentar e operacionalizar as

diretrizes nacionais. Essa característica pode resultar em diferenças na implementação das políticas, dependendo da estrutura administrativa, dos recursos disponíveis e das prioridades locais.

Assim, as políticas públicas educacionais relacionadas ao TEA configuram um cenário de avanços normativos significativos, mas também revelam a complexidade da efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A garantia do direito à matrícula constitui etapa fundamental, porém insuficiente para assegurar participação plena e aprendizagem significativa. A inclusão, enquanto princípio legal, demanda concretização por meio de práticas pedagógicas coerentes, formação adequada e compromisso institucional.

Nesse sentido, compreender o lugar do TEA nas políticas públicas educacionais não se limita à análise do texto legal, mas implica refletir sobre as condições reais de implementação dessas normativas no espaço escolar. Essa reflexão constitui base indispensável para a análise das barreiras pedagógicas e atitudinais que podem emergir no contexto investigado.

2.4 A REDE ESTADUAL DE PONTA GROSSA-PR COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A delimitação do campo empírico constitui etapa fundamental para a coerência metodológica e analítica da pesquisa. Este estudo foi desenvolvido no contexto da rede estadual de ensino do município de Ponta Grossa, localizado na região dos Campos Gerais, no estado do Paraná. A escolha do município justifica-se tanto pela inserção profissional na rede estadual quanto pela possibilidade de aprofundamento investigativo em um contexto educacional concreto.

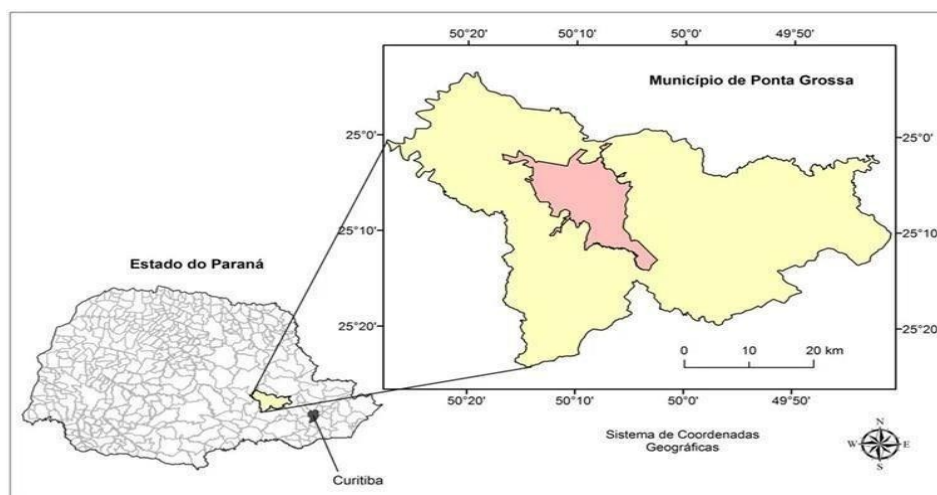
A rede estadual de ensino em Ponta Grossa integra o sistema educacional administrado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), sendo composta por escolas distribuídas em diferentes regiões do município, atendendo estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. Tal rede apresenta diversidade sociocultural e atende alunos oriundos de diferentes contextos socioeconômicos, configurando-se como espaço relevante para a análise das dinâmicas relacionadas à inclusão escolar.

Para fins desta pesquisa, o estudo foi realizado em uma escola estadual da área urbana do município. A instituição foi identificada ao longo do trabalho como Escola E1, com o objetivo de preservar a identidade institucional e assegurar o sigilo

dos participantes, em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas na área da educação, sobretudo no que se refere à confidencialidade das informações e ao respeito aos direitos dos sujeitos envolvidos (VIDAL; SILVA, 2019; CARVALHO, 2019). A escolha de uma única unidade escolar permite um olhar aprofundado sobre as práticas pedagógicas e as concepções que atravessam o cotidiano escolar, favorecendo uma análise qualitativa detalhada. A delimitação do estudo a uma única unidade escolar justifica-se pela perspectiva qualitativa, que busca compreender os fenômenos em seu contexto de ocorrência, valorizando as experiências, os significados e as relações construídas no cotidiano investigado (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2024).

A caracterização territorial do município e a localização geral da rede estadual podem ser observadas nas Figuras 1 e 2, que apresentam, respectivamente, a inserção de Ponta Grossa no estado do Paraná e sua organização geográfica no contexto regional. A inclusão desses mapas visa situar o leitor quanto ao recorte espacial da investigação, sem, contudo, identificar a instituição específica participante do estudo.

FIGURA 1 - Localização do município e da área urbana de Ponta Grossa no estado do Paraná



Fonte: Adaptado de IBGE (2007) e Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (2007).

A opção por um recorte delimitado a uma escola da rede estadual de Ponta Grossa-PR fundamenta-se na perspectiva do estudo de caso, que possibilita examinar fenômenos em profundidade dentro de seu contexto real. Ao concentrar a investigação em um campo específico, torna-se possível analisar de forma mais

consistente as barreiras pedagógicas e atitudinais que interferem na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, considerando as particularidades institucionais, organizacionais e formativas presentes no cotidiano escolar.

Ademais, a escolha do campo empírico está alinhada ao objetivo da pesquisa, que busca compreender como as práticas pedagógicas e as concepções docentes se articulam à implementação das políticas públicas de inclusão no nível da sala de aula. A análise legal e normativa, articulada às experiências concretas vivenciadas no espaço escolar, contribui para uma reflexão fundamentada sobre os desafios e as possibilidades da inclusão.

Assim, ao delimitar o estudo à rede estadual de ensino do município de Ponta Grossa-PR, especificamente à Escola E1, a pesquisa assume um caráter contextualizado e aprofundado, priorizando a compreensão qualitativa do fenômeno investigado. Tal recorte não pretende generalizar resultados para toda a rede estadual, mas oferecer contribuições analíticas que possam dialogar com realidades semelhantes, ampliando o debate sobre inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista.

Diante do percurso apresentado neste capítulo, compreende-se que a legislação brasileira consolidou importantes avanços no reconhecimento do direito à educação inclusiva dos estudantes com TEA. Entretanto, no cotidiano escolar, especialmente no contexto observado na rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, esses direitos nem sempre se materializam de forma plena. Embora existam marcos legais que assegurem o acesso e a participação, esses princípios ainda esbarram em barreiras pedagógicas, atitudinais, institucionais e formativas.

Assim, as leis indicam o direito e orientam a responsabilidade da escola, mas sua tradução na prática depende de condições concretas de trabalho, formação docente, planejamento coletivo, apoio da gestão e construção de estratégias pedagógicas acessíveis. Desse modo, temos as leis e temos o direito, mas os professores ainda necessitam de ferramentas formativas que os auxiliem a operacionalizar esses princípios na prática pedagógica. É nesse movimento entre o direito garantido e os desafios reais da prática escolar que se justifica a proposição do EduPraxis, concebido como recurso educacional voltado à formação continuada de professores e ao apoio na operacionalização de práticas inclusivas no contexto escolar.

3 BARREIRAS PEDAGÓGICAS E ATITUDINAIS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se efetiva apenas pela garantia da matrícula no ensino regular ou estar inserido em uma sala de aula. Embora o acesso à escola constitua um direito fundamental, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes dependem da eliminação de barreiras que atravessam os muros da escola. Essas barreiras podem se manifestar nas práticas pedagógicas, nas atitudes, nas concepções docentes, na organização institucional, na forma de distribuir os recursos acessíveis, na fragilidade da formação continuada e nas formas como a diferença é compreendida no espaço escolar.

Discutir as barreiras pedagógicas e atitudinais implica deslocar o olhar da suposta limitação individual do estudante para as condições oferecidas pela escola a perspectiva inclusiva. Compreende que as dificuldades não estão apenas no sujeito, mas também nas estruturas, relações e práticas que podem restringir sua participação, principalmente quando a escola mantém práticas homogêneas, currículos rígidos, e avaliações padronizadas e expectativas reduzidas; em relação aos estudantes com TEA, contribuindo para a produção de processos de exclusão dentro do próprio ambiente escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência apresenta uma definição ampla de barreiras, compreendendo-as como obstáculos que podem limitar ou impedir a participação social da pessoa com deficiência e o exercício de seus direitos. De acordo com o art. 3º, inciso IV, da Lei nº 13.146/2015, barreiras são: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, art. 3º, inc. IV).

Além de definir as barreiras, a LBI reafirma a educação inclusiva como direito da pessoa com deficiência, considerando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem:

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 (Brasil, 2015, art. 27).

Essa definição amplia a compreensão da deficiência, pois evidencia que a exclusão não decorre apenas das características individuais da pessoa, mas também das condições sociais, institucionais e pedagógicas que impedem sua plena participação. Essa compreensão é fundamental para analisar de que modo determinadas práticas, discursos, atitudes e formas de organização podem dificultar a inclusão de estudantes com TEA.

A partir desse olhar, torna-se necessário analisar como as barreiras pedagógicas e atitudinais se manifestam no contexto escolar e de que modo impactam a trajetória dos estudantes com TEA. Essas barreiras não se apresentam de forma isolada; muitas vezes, uma barreira pedagógica está associada a uma barreira atitudinal por exemplo. As barreiras atitudinais assumem centralidade, pois se expressam nas expectativas reduzidas, nos julgamentos antecipados sobre as possibilidades de aprendizagem e nas concepções que naturalizam a exclusão do estudante com TEA.

Quando o professor, a equipe escolar ou a própria organização institucional compreendem o estudante a partir do déficit, do laudo ou da ideia de incapacidade, criam-se condições para que as práticas pedagógicas também se tornem limitadas. Assim, a barreira atitudinal não aparece apenas em atitudes explícitas de rejeição, mas também em silêncio, omissões, baixa expectativa, ausência de investimento pedagógico e pouca abertura para flexibilizar metodologias, tempos, recursos e formas de participação.

A ausência de adaptação curricular pode estar relacionada não apenas à falta de recursos ou formação, mas também à concepção de que o estudante com TEA “não aprende”, “não acompanha” ou “não pertence” a turma. Do mesmo modo, atitudes de baixa expectativa podem resultar em práticas pedagógicas insuficientes, como a oferta de atividades descontextualizadas, repetitivas ou sem relação com o currículo do cotidiano.

Dessa forma, este capítulo discute as barreiras pedagógicas e atitudinais que dificultam a inclusão de estudantes com TEA, compreendendo-as como dimensões interligadas que são abordadas as barreiras pedagógicas no contexto escolar, considerando aspectos como currículo, avaliação, recursos e práticas docentes elas discutem que as barreiras atitudinais e seus impactos na inclusão escolar, especialmente no que se refere às concepções, expectativas e diferentes formas

estabelecidas com os estudantes foram analisadas as relações entre prática docente, concepções e desafios à participação, aprendizagem e permanência desses estudantes no ensino regular.

A discussão dessas barreiras também exige reconhecer que a inclusão escolar envolve disputas de concepções: de um lado, ainda persistem práticas marcadas pela homogeneização, pela padronização e pela responsabilização individual do estudante por suas dificuldades; de outro, a perspectiva inclusiva propõe compreender a diversidade como constitutiva do processo educativo, exigindo da escola uma reorganização de suas práticas, tempos, espaços, recursos, avaliações e relações. Nesse sentido, a inclusão não se reduz à boa vontade do professor, mas demanda condições institucionais, formação continuada, trabalho colaborativo e compromisso coletivo.

Quando a escola não compreende essas singularidades, corre o risco de interpretar necessidades de apoio como problemas comportamentais, desinteresse ou incapacidade. Isso pode produzir barreiras atitudinais, ao reduzir o estudante ao diagnóstico, e barreiras pedagógicas, ao limitar as possibilidades de participação e aprendizagem.

Mantoan (2003) contribui para essa reflexão ao defender que a inclusão exige a transformação da escola, e não apenas a adaptação pontual do estudante a um modelo previamente estabelecido. Nessa perspectiva, incluir significa rever práticas escolares que historicamente selecionam, classificam e excluem aqueles que não correspondem ao padrão esperado. Assim, a presença de estudantes com TEA no ensino regular convoca a escola a repensar suas formas de ensinar, avaliar, acolher e organizar o trabalho pedagógico.

Glat e Pletsch (2012) também contribuem para essa discussão ao destacarem que a inclusão escolar exige mudanças nas culturas, políticas e práticas institucionais. Essa perspectiva permite compreender que as barreiras não se limitam à sala de aula, mas atravessam toda a organização escolar. A construção de práticas inclusivas depende, portanto, da articulação entre professores, gestão escolar, Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio, família e demais sujeitos que compõem a comunidade educativa.

As barreiras atitudinais, por sua vez, evidenciam que a inclusão não depende apenas da existência de recursos materiais ou de legislação que os direitos estejam

garantidos no plano legal, sua efetivação pode ser comprometida por preconceitos, estigmas, desconhecimento, medo, resistência à mudança e baixa expectativa em relação aos estudantes com deficiência. Amaral (1998) aponta que o preconceito em relação à deficiência pode se manifestar de diferentes formas, inclusive por atitudes de rejeição, piedade, superproteção ou descrença nas possibilidades do sujeito. No contexto escolar, tais atitudes influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as oportunidades oferecidas ao estudante.

Sawaia (2001) permite compreender que a exclusão não ocorre apenas pela retirada física do sujeito de determinado espaço, mas também pela negação de sua participação plena. O estudante com TEA pode estar matriculado e presente na sala de aula, mas ainda vive processos de exclusão quando não participa das atividades, não é considerado no planejamento, não recebe os apoios necessários ou é tratado como responsabilidade exclusiva de outro profissional.

A análise das barreiras pedagógicas e atitudinais, portanto, constitui eixo fundamental desta pesquisa, pois permite compreender como a inclusão de estudantes com TEA ocorre no cotidiano escolar e quais fatores dificultam sua efetivação. Ao identificar essas barreiras, torna-se possível refletir sobre estratégias de enfrentamento que não culpabilizem individualmente o professor, mas que reconheçam a necessidade de apoio institucional, formação continuada para professores e trabalho colaborativo.

A compreensão das barreiras pedagógicas e atitudinais subsidia tanto a análise dos dados produzidos no campo empírico quanto a construção de um recurso voltado ao apoio formativo de professores. O EduPraxis, nesse contexto, não é concebido como solução isolada para os desafios da inclusão, mas como instrumento de reflexão, orientação e apoio à identificação e ao enfrentamento de barreiras no cotidiano escolar.

As barreiras pedagógicas e atitudinais que dificultam a inclusão de estudantes com TEA, são compreendidas como dimensões interligadas inicialmente, são abordadas as barreiras pedagógicas no contexto escolar, considerando aspectos como currículo, planejamento, avaliação, recursos e práticas docentes. Em seguida, discutem-se as barreiras atitudinais e seus impactos na inclusão escolar, especialmente no que se refere às concepções, expectativas e formas de relacionamento estabelecidas com os estudantes. São analisadas as relações entre

práticas docentes, concepções e desafios à participação, à aprendizagem e à permanência desses estudantes no ensino regular.

3.1 BARREIRAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

As barreiras pedagógicas referem-se aos obstáculos presentes nas formas de organização do ensino, do planejamento, da avaliação, dos recursos didáticos e das práticas docentes que podem limitar ou impedir a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA. Essas barreiras tornam-se muito evidentes quando a escola não considera suas singularidades de comunicação, interação, organização, sensibilidade, tempo de resposta e a forma de aprender. A barreira pedagógica não se restringe à ausência de uma atividade adaptada, mas envolve a forma como a escola fornece o ensino, como organiza o currículo e responde à diversidade presente em sala de aula. A inclusão exige que a diversidade seja reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo, e não como exceção a ser administrada de modo pontual. As barreiras pedagógicas se mantêm práticas homogêneas, metodologias centradas em uma única forma de ensinar e avaliações padronizadas que desconsideram os diferentes percursos de aprendizagens. Para os estudantes com TEA, tais práticas podem produzir exclusões no interior da própria sala, uma vez a presença física não garante, por si só, participação, acesso ao currículo e aprendizagem significativa.

Mendes (2006) contribui para essa discussão ao compreender que a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização do ensino e nas formas de apoio oferecidas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, incluir não significa apenas garantir a presença do estudante na escola regular, mas assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a escola inclusiva é chamada a rever suas formas de ensinar, avaliar, organizar tempos e espaços, considerando as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. A barreira pedagógica, portanto, não está no estudante que aprende de modo diferente, mas na permanência de práticas escolares rígidas, homogêneas e pouco sensíveis à diversidade.

No cotidiano escolar, as barreiras pedagógicas podem se manifestar de diversas formas. Destacam-se à ausência de planejamento flexível, a falta de adaptação curricular, a pouca articulação entre o professor regente e Atendimento

Educacional Especializado (AEE), a oferta de atividades descontextualizadas, o uso predominante de linguagem abstrata, a escassez de recursos visuais, a falta de rotina, a organização do ambiente, as avaliações padronizadas e ausência, estratégias que favoreçam a comunicação do estudante. Esses elementos podem comprometer tanto a aprendizagem quanto o vínculo do estudante com TEA.

Quando tais aspectos não são considerados no planejamento pedagógico, a escola pode interpretar dificuldades de participação como desinteresse, oposição ou incapacidade. Essa interpretação reduz a complexidade do processo educativo e desloca para o estudante a responsabilidade por barreiras que, muitas vezes, são produzidas pela própria organização escolar.

As barreiras pedagógicas também se expressam quando a adaptação curricular é compreendida de forma equivocada como simplificação excessiva, redução do conteúdo ou substituição das propostas da turma por atividades paralelas sem relação com o currículo ou apenas uma pintura aleatória. A adaptação curricular, em uma perspectiva inclusiva, não deve significar experiências de aprendizagem insuficientes, mas a criação de diferentes caminhos para que o estudante acesse o conhecimento e participe das atividades escolares. Trata-se de flexibilizar meios, estratégias, recursos, tempos e formas de expressão, mantendo o compromisso com a aprendizagem e com a participação no grupo.

Glat e Pletsch (2012) destacam que a inclusão escolar exige mudanças nas culturas, políticas e práticas institucionais, de modo que a escola se organize para responder à diversidade dos estudantes. Essa compreensão permite afirmar que as barreiras pedagógicas não se limitam à ação individual do professor, mas atravessam a organização da escola como um todo. A efetivação de práticas inclusivas depende de condições institucionais que favoreçam planejamento coletivo, formação continuada, recursos acessíveis, apoio pedagógico e articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

Não basta o discurso legal ou o estabelecimento de princípios, com o intuito de que as modificações aconteçam. É necessário muito trabalho e muita dedicação, a fim de rever concepções e, a partir delas, mudar relações e estabelecer uma cultura inclusiva, a qual reconheça a diversidade como a maior riqueza da humanidade, por romper com padrões normativos e práticas pedagógicas homogeneizadoras (Oliveira, 2018, p. 9).

Dessa forma, compreende-se que a superação das barreiras pedagógicas exige mais do que ações isoladas do professor, pois envolve a revisão das

concepções, das relações escolares, do currículo e das condições institucionais que sustentam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, uma escola inclusiva precisa organizar práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos estudantes, rompendo com modelos homogêneos de ensino e avaliação.

Nesse sentido, é necessário problematizar a ideia de que a adaptação não é responsabilidade exclusiva do professor PAEE ou da Sala de Recursos Multifuncionais. Embora esses profissionais sejam fundamentais para a construção de práticas inclusivas, a escolarização do estudante com TEA pertence ao ensino regular e deve estar articulada ao currículo desenvolvido com a turma. Quando a responsabilidade pela aprendizagem é deslocada apenas para a Educação Especial, corre-se o risco de produzir uma inclusão fragmentada, na qual o estudante está fisicamente presente na sala, mas pedagogicamente separado das propostas coletivas.

Essa fragmentação pode gerar práticas como a entrega de atividades isoladas, repetitivas ou desconectadas do conteúdo trabalhado pela turma o estudante com TEA pode ocupar o mesmo espaço físico dos colegas, mas sem participar efetivamente do processo de aprendizagem. Assim, a barreira pedagógica não se encontra apenas na ausência de material adaptado, mas também na ausência de intencionalidade pedagógica, de mediação adequada e de articulação entre o que é proposto ao estudante e o currículo escolar.

Outro ponto relevante refere-se à avaliação em muitos contextos, a avaliação ainda é concebida de forma padronizada, classificatória e comparativa, desconsiderando os diferentes modos pelos quais os estudantes aprendem e expressam seus conhecimentos. A avaliação pode se tornar uma barreira quando exige exclusivamente respostas escritas, tempo rígido, comandos extensos, linguagem difícil ou situações que desconsideram suas necessidades de organização, comunicação e regulação. Uma avaliação inclusiva precisa considerar o percurso do estudante, os apoios utilizados, as mediações realizadas, os avanços individuais e as diferentes formas de demonstrar aprendizagem.

Avaliar de forma inclusiva não significa diminuir expectativas ou retirar o estudante do processo curricular; ao contrário, significa criar condições para que ele possa demonstrar aquilo que sabe por meio de diferentes linguagens, recursos e estratégias. Isso pode envolver a ampliação do tempo, o uso de imagens, alternativas

de resposta, mediação leitora, recursos tecnológicos, comunicação alternativa, atividades práticas, registros orais ou visuais e outras formas de expressão a avaliação, nessa perspectiva, torna-se parte do processo de ensino e não apenas instrumento de classificação.

As barreiras pedagógicas também se relacionam à organização do tempo e do espaço escolar. Os estudantes podem se beneficiar de rotinas previsíveis, antecipação de mudanças, organização visual das atividades, ambientes com menor excesso de estímulos, clareza na sequência das tarefas e mediações que favoreçam a compreensão do que será realizado. Quando a escola desconsidera esses elementos, situações cotidianas podem se tornar desafiadoras, aumentando a ansiedade, a desorganização e a dificuldade de participação a acessibilidade pedagógica também contemplam o pensar no ambiente escolar como espaço de aprendizagem, acolhimento e previsibilidade.

No campo das estratégias pedagógicas, recursos visuais, materiais concretos, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, atividades multissensoriais, jogos, roteiros, agendas visuais, instruções objetivas e propostas organizadas em etapas podem favorecer a participação dos estudantes com TEA. No entanto, tais recursos precisam estar vinculados a objetivos pedagógicos claros e ao planejamento do professor o simples uso de materiais diferenciados não garante inclusão se não houver intencionalidade, mediação e relação com as experiências de aprendizagem da turma.

Zerbato e Mendes (2018) destacam a importância do trabalho colaborativo como estratégia para fortalecer práticas inclusivas, favorecendo a articulação entre os profissionais da escola e a construção de respostas pedagógicas mais acessíveis. O trabalho colaborativo permite que o professor regente, o professor do PAEE, a equipe pedagógica e a gestão escolar compartilhem responsabilidades, analisem barreiras, planejem estratégias e acompanhem os avanços dos estudantes dessa forma, a inclusão deixa de depender apenas da iniciativa individual de um profissional e passa a constituir uma ação coletiva.

Fonseca e Carvalho (2012) enfatizaram que o trabalho conjunto dos professores regentes e especialistas contribui com a identificação das condições e barreiras à aprendizagem, além de possibilitar a mensuração do que o aluno conhece e desconhece. Nessa mesma direção, para Capellini (2008) o trabalho colaborativo está relacionado com a interação dos indivíduos, com o auxílio mútuo e/ou unilateral. Enfim, a itinerância apresenta essa possibilidade de articulação e colaboração entre os profissionais, uma vez que ambos são colocados frente a frente diariamente, vislumbrando-se a potencialização do trabalho pedagógico (Amorim; Araújo, 2018, p. 37).

A partir dessa compreensão, o trabalho colaborativo pode ser entendido como uma estratégia essencial para que as práticas inclusivas não fiquem restritas à ação isolada de um único profissional ao contrário, ele favorece a corresponsabilização da escola, a análise coletiva das barreiras, o planejamento de apoios e a construção de intervenções pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos estudantes com TEA.

A ausência de trabalho colaborativo pode reforçar a solidão docente e a insegurança diante das demandas da inclusão muitos professores relatam não se sentirem preparados para trabalhar com estudantes com TEA, especialmente quando precisam adaptar conteúdos, lidar com comportamentos desafiadores, organizar recursos específicos ou avaliar de forma flexível, principalmente quando são vários na mesma sala. Essa insegurança não deve ser interpretada como falha individual, mas como expressão de lacunas na formação inicial e continuada, bem como da ausência de condições institucionais adequadas para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, incluindo a formação profissional, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes da experiência essa contribuição é importante para compreender que a prática pedagógica inclusiva não se constrói apenas por meio de prescrições externas, mas também pela reflexão sobre a experiência, pela troca entre profissionais, pelo acompanhamento das necessidades dos estudantes e pela construção coletiva de conhecimentos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a formação continuada de professores precisa ultrapassar o caráter meramente informativo ou pontual, enfrentar barreiras pedagógicas, é necessário que os processos formativos possibilitem ao professor compreender o TEA para além do diagnóstico, analisar situações reais da prática escolar, discutir estratégias de mediação, refletir sobre avaliação, construir materiais acessíveis e planejar coletivamente intervenções pedagógicas a formação continuada para professores, quando articulada à realidade da escola, pode contribuir para transformar

concepções, fortalecer práticas e reduzir a distância entre o discurso da inclusão e sua efetivação cotidiana.

As barreiras pedagógicas também podem estar associadas à falta de recursos e de condições de trabalho turmas lotadas, pouco tempo para planejamento, ausência de materiais acessíveis, escassez de apoio especializado, excesso de plataformas, infraestrutura inadequada e excesso de demandas burocráticas dificultam a construção de práticas inclusivas. Nesse contexto, é importante reconhecer que a responsabilização individual do professor não resolve os desafios da inclusão. É necessário compreender que a efetivação do direito à aprendizagem exige políticas institucionais, investimento em formação, organização do trabalho pedagógico e valorização dos profissionais da educação.

A inclusão escolar não pode ser compreendida como transferência de responsabilidade para um único profissional, para o professor do Atendimento Educacional Especializado ou para a família. Trata-se de um trabalho colaborativo. Muitas vezes, a direção afirma que o estudante é da escola, mas a responsabilidade maior permanece com o professor que o acompanha. Por isso, precisa existir uma articulação entre professores regentes, equipe pedagógica, profissionais da Educação Especial e demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Quando a responsabilidade pela inclusão é individualizada, corre-se o risco de estar reforçando a lógica de que o estudante com TEA “pertence” apenas àquele determinado profissional ou espaço, fragilizando sua participação na sala regular e na prática do cotidiano. Enfrentar as barreiras pedagógicas requer planejamento coletivo, compromisso institucional e garantia da permanência do estudante na escola.

No caso dos estudantes com TEA, a ausência de apoios adequados pode comprometer a participação nas atividades coletivas, a interação com os colegas, a realização das tarefas, a compreensão das propostas e a permanência com qualidade no ambiente escolar o enfrentamento das barreiras pedagógicas precisa considerar tanto as estratégias de sala de aula quanto as condições mais amplas de funcionamento da escola a inclusão não se realiza apenas no planejamento individual do professor, mas na articulação entre currículo, gestão, formação, recursos, avaliação e cultura escolar.

É importante destacar que a eliminação das barreiras pedagógicas não significa criar um percurso completamente separado para o estudante com TEA, mas

garantir que ele tenha condições de participar do percurso comum com os apoios necessários. A lógica inclusiva não busca afastar o estudante das experiências da turma, mas ampliar as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem a adaptação, a flexibilização e os recursos de acessibilidade devem ser compreendidos como meios para aproximar o estudante do currículo e da vida escolar, e não como mecanismos de separação.

Dessa forma, as barreiras pedagógicas revelam que a inclusão escolar precisa ser compreendida como processo contínuo de reorganização das práticas educativas. Elas evidenciam que a matrícula no ensino regular é apenas uma etapa do direito à educação, sendo necessário garantir condições efetivas para que o estudante aprenda, participe, se comunique, interaja e pertença ao espaço escolar.

No contexto desta pesquisa, a análise das barreiras pedagógicas assume papel central, pois permite compreender como as práticas escolares podem favorecer ou limitar a inclusão de estudantes com TEA na rede estadual de ensino. As falas dos participantes, analisadas nos capítulos posteriores, evidenciam desafios relacionados à adaptação curricular, à formação docente, dificuldades do seu cotidiano, à articulação entre profissionais, às avaliações, à organização dos recursos e às expectativas sobre a aprendizagem desses estudantes.

Essa discussão também subsidia a construção do recurso educacional EduPraxis, concebido como apoio formativo e pedagógico aos professores ao identificar as barreiras presentes no cotidiano escolar, torna-se possível propor reflexões, orientações e estratégias que auxiliem os profissionais na organização de práticas mais acessíveis. O EduPraxis, nesse sentido, não substitui a formação continuada para professores, o trabalho colaborativo ou as políticas institucionais, mas pode contribuir como instrumento de apoio à reflexão e ao enfrentamento das barreiras pedagógicas que dificultam a participação, a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes com TEA.

3.2 BARREIRAS ATITUDINAIS E SEUS IMPACTOS NA INCLUSÃO

As barreiras atitudinais constituem uma das dimensões mais complexas e persistentes no processo de inclusão escolar, pois estão relacionadas às concepções, crenças, expectativas, posturas e comportamentos construídos socialmente em torno da deficiência e da diferença.

Para a LBI, o termo “barreiras” pode ser compreendido como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros[...] (Brasil, 2015, p. 2).

Essa mesma lei também classifica os tipos de barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, entre os quais encontramos a descrição do termo barreiras atitudinais:

[...] a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) **barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas**; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, p. 2, grifo nosso)

A partir da prática do cotidiano escolar e da inclusão escolar de estudantes com TEA, é necessário distinguir, ainda que de forma articulada, as barreiras pedagógicas e atitudinais. As barreiras pedagógicas manifestam-se no planejamento das aulas, na organização do currículo, nas formas de avaliação, na ausência de recursos acessíveis, para atender às necessidades dos estudantes. Já as barreiras atitudinais dizem respeito às crenças, expectativas reduzidas, medos, resistências à mudança, preconceitos e formar capacitista de compreender a deficiência e o estudante com TEA. Embora possam ser vistas separadamente, essas barreiras se entrelaçam no cotidiano escolar, pois a concepção limitada sobre as possibilidades de aprendizagem do estudante pode resultar em práticas pedagógicas pouco acessíveis e excludentes.

As barreiras atitudinais compreendem posturas afetivas e sociais que se apresentam a partir da linguagem, de ações ou de omissões, traduzindo-se em discriminação e preconceito elas aparecem nos olhares, nas falas, nas omissões, nas resistências, nos julgamentos e nas formas como determinados estudantes são percebidos e tratados no ambiente escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, define as barreiras atitudinais como atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. É fundamental para compreender que a exclusão não se encontra na deficiência em si, mas nas relações sociais, culturais e institucionais que dificultam ou impedem a participação completa dos sujeitos. Essas barreiras se expressam quando o estudante da Educação Especial o estudante TEA; é visto a partir de suas limitações, de seu diagnóstico ou de suas dificuldades, e não de suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação.

No caso dos estudantes com TEA, as barreiras atitudinais assumem contornos específicos, pois aspectos relacionados à comunicação, à interação social, à sensibilidade sensorial, à autorregulação, à necessidade de previsibilidade e aos modos próprios de interpretar o ambiente são frequentemente compreendidos de maneira equivocada. Comportamentos decorrentes de sobrecarga sensorial, dificuldades comunicativas ou necessidade de organização da rotina podem ser interpretados como birra, falta de limites, oposição ou desinteresse. Essa interpretação também contribui para que o estudante seja responsabilizado individualmente por situações que, muitas vezes, decorrem da ausência de mediações adequadas, da falta de acessibilidade pedagógica e da pouca compreensão da escola acerca de suas necessidades.

Nesse sentido, as barreiras atitudinais não se restringem a atitudes explícitas de preconceitos ou discriminação elas se manifestam também quando a escola mantém as expectativas reduzidas, quando há resistência à flexibilização das atividades, quando as demandas da Educação Especial são secundarizadas nos momentos de estudo e planejamento coletivo ou quando não se reconhece que os estudantes aprendem de formas diferentes., resistência ao planejamento como no dia de estudo e planejamento eles negligenciam a fala da educação especial como se não fosse importante no meio escolar em reconhecer que os estudantes aprendem de formas diferentes.

Quando um professor acredita previamente que determinado estudante “não aprende”, “não acompanha”, “não tem condições” ou “atrapalha o andamento da turma”, essa concepção pode limitar as oportunidades oferecidas a ele a barreira

atitudinal passa a produzir efeitos pedagógicos concretos, pois interfere diretamente no acesso às atividades na quantidade das medicações, na participação em sala de aula aquele aluno que toma muito medicamento também não tem um bom rendimento pois pode ter muito sono durante o dia e na construção de seu conhecimento.

Amaral (1998) contribui para essa discussão ao problematizar as formas como a deficiência é socialmente marcada pela lógica da diferença entendida como desvio. Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência tende a ser percebida a partir da falta, da incompletude ou da incapacidade, o que produz estigmas e reduz sua condição de sujeito. Para a autora, o preconceito constitui-se a partir de uma atitude favorável ou desfavorável diante de alguém, associada ao desconhecimento concreto e vivencial desse sujeito.

Essa compreensão permite analisar que muitas barreiras presentes no cotidiano escolar não decorrem apenas da falta de informação técnica, mas também de representações sociais previamente construídas sobre a deficiência, a aprendizagem e o comportamento dos estudantes. No caso dos estudantes com TEA, tais representações podem se expressar em julgamentos antecipados sobre suas capacidades, em interpretações equivocadas de seus comportamentos e em expectativas reduzidas quanto à sua participação nas atividades escolares.

No espaço escolar, essa compreensão pode gerar práticas excludentes, ainda que não assumidas como tal, quando o estudante com TEA é colocado em uma posição de inadequação permanente, como se precisasse se ajustar sozinho a uma escola organizada para um modelo único de aluno, aprendizagem e de comportamento.

Essa concepção também se aproxima das reflexões de Sawaia (2001), ao discutir a exclusão como um processo que não se limita à ausência física do sujeito em determinado espaço, mas envolve formas de desvalorização, sofrimento e negação de pertencimento. No contexto da inclusão escolar, isso significa que um estudante pode estar matriculado, frequentar a escola e estar presente em sala de aula, mas ainda assim vivenciar processos de exclusão quando não participa efetivamente das atividades, quando não é considerado no planejamento, quando sua forma de comunicação é ignorada ou quando sua aprendizagem é vista como responsabilidade exclusiva de outro profissional.

Dessa forma, a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como garantia de matrícula ou presença física do estudante na escola comum. Embora o acesso seja uma conquista histórica e um direito fundamental, ele não assegura, por si só, participação, aprendizagem e pertencimento. Uma escola pode cumprir formalmente a exigência legal de receber estudantes com deficiência e, ao mesmo tempo, manter práticas que os colocam à margem do processo pedagógico. Essa situação revela uma inclusão apenas aparente, na qual o estudante está dentro da escola, mas não necessariamente incluído nas relações, nas propostas curriculares e nas experiências de aprendizagem.

Mendes (2006) contribui de forma significativa para essa análise ao defender que a inclusão escolar exige mudanças na organização da escola, nas práticas pedagógicas e nas formas de apoio oferecidas aos estudantes da Educação Especial.

Para a autora, a inclusão não se efetiva pela simples inserção do estudante no ensino comum, mas depende de condições concretas para sua participação e aprendizagem. Nesse sentido, as barreiras atitudinais tornam-se evidentes quando a escola transfere a responsabilidade pela inclusão para o professor de apoio, para o Atendimento Educacional Especializado ou para a família, deixando de assumir coletivamente o compromisso com o desenvolvimento do estudante.

Essa responsabilização individualizada fragiliza o processo inclusivo, pois reforça a ideia de que o estudante com TEA pertence a um profissional específico, e não à escola como um todo quando o professor regente compreende que a aprendizagem desse estudante é tarefa exclusiva do professor de PAEE, rompe-se a possibilidade de construção de práticas colaborativas. A inclusão, nesse caso, deixa de ser um princípio institucional e passa a depender da sensibilidade, da disponibilidade ou da iniciativa isolada de alguns profissionais essa dinâmica reforça a exclusão dentro da própria escola, pois o estudante permanece formalmente inserido, mas sua participação pedagógica pode ser limitada.

Diante dessa responsabilização individualizada, torna-se necessário compreender que a superação das barreiras atitudinais não depende apenas da boa vontade de um professor ou da atuação isolada do Atendimento Educacional Especializado ao contrário, exige uma reorganização das relações pedagógicas e institucionais, de modo que todos os profissionais da escola se reconheçam como corresponsáveis pela aprendizagem e pela participação dos estudantes com TEA.

Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) contribuem ao defenderem o trabalho colaborativo como uma possibilidade de articulação entre professores da sala comum, professores da Educação Especial, equipe pedagógica e demais profissionais envolvidos no processo educativo o trabalho colaborativo, nessa perspectiva, não deve ser compreendido como ajuda ocasional ou como apoio pontual ao professor regente, mas como uma forma de organização pedagógica que envolve planejamento conjunto, troca de saberes, definição de estratégias, acompanhamento das ações e corresponsabilidade pela aprendizagem. Assim, enfrentar barreiras atitudinais implica romper com a lógica de isolamento docente e com a ideia de que o estudante com TEA pertence apenas ao professor de PAEE. Trata-se de construir uma cultura escolar pautada na cooperação, na escuta e no compromisso coletivo com a inclusão.

Essa discussão também se articula aos estudos críticos da deficiência, especialmente quando se busca deslocar o olhar da deficiência como problema individual para a compreensão das barreiras produzidas socialmente. Valle e Connor (2014) contribuem para esse debate ao problematizarem concepções que localizam no sujeito a causa das dificuldades escolares, sem considerar as condições oferecidas pelo ambiente, pelas práticas pedagógicas e pelas relações institucionais. Quando a escola não flexibiliza propostas, não considera diferentes formas de comunicação, não oferece previsibilidade, não organiza mediações adequadas ou não reconhece as singularidades do estudante, acaba reforçando práticas que limitam sua participação. Desse modo, as barreiras atitudinais não se expressam apenas em falas preconceituosas ou atitudes explicitamente discriminatórias, mas também em omissões, resistências e decisões pedagógicas que restringem o direito à aprendizagem.

Aproxima-se também do conceito de capacitismo, compreendido como uma forma de opressão que avalia os sujeitos a partir de padrões normativos de corpo, mente, comportamento e produtividade o capacitismo manifesta-se quando o estudante com TEA é visto como incapaz, quando suas formas de comunicação são desconsideradas, quando suas necessidades de apoio são tratadas como privilégio ou quando sua presença é compreendida como problema para a organização da turma.

No cotidiano escolar, essas barreiras podem aparecer de diferentes maneiras elas se manifestam quando o estudante com TEA é considerado incapaz antes mesmo de serem oferecidas condições adequadas de aprendizagem, quando suas necessidades são tratadas como privilégios, quando suas crises são interpretadas apenas como problemas de comportamento, quando sua comunicação alternativa ou seus recursos visuais são desvalorizados, quando as adaptações curriculares são vistas como facilitação indevida, ou quando sua presença é compreendida como obstáculo ao ritmo da turma. Ainda que nem sempre sejam declaradas como preconceituosas, essas atitudes produzem efeitos excludentes e comprometem a participação efetiva do estudante nas experiências escolares.

As barreiras podem aparecer de diferentes formas. Uma delas ocorre entre os próprios colegas, por meio de comentários, apelidos, isolamento, rejeição e piadas. Isso também ocorre na formação de grupos, quando ninguém quer realizar a atividade com determinado estudante. Por isso, é importante destacar que tais atitudes não são construídas de forma isolada pelos estudantes, mas estão relacionadas à cultura escolar mais ampla quando a escola não promove ações de sensibilização, convivência, respeito à diversidade e valorização das diferenças, abre espaço para a reprodução de preconceitos e exclusões.

A forma como o estudante é olhado, chamado, acolhido ou rejeitado interfere em sua autoestima, em sua segurança, em seu vínculo com os professores e colegas, bem como em sua relação com o conhecimento um estudante que constantemente vivencia baixa expectativa, incompreensão ou rejeição pode desenvolver resistência à escola, isolamento e sofrimento diante das experiências escolares, o que pode prejudicar até o vínculo com os colegas e o sentimento de pertencimento.

As barreiras atitudinais também se relacionam diretamente com a formação docente muitos professores relatam insegurança diante da inclusão de estudantes com TEA, especialmente quando percebem lacunas em sua formação inicial e continuada. Essa insegurança, quando não acompanhada de apoio institucional e espaços de estudo, pode gerar resistência, medo de realizar adaptações, dependência excessiva do laudo ou do profissional especializado e dificuldade em assumir a corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem a formação docente precisa ir além de orientações gerais e oferecer subsídios práticos, teóricos e

reflexivos para que os professores compreendam o TEA, analisem suas próprias concepções e construam estratégias pedagógicas inclusivas.

Carvalho (2011) aponta que determinadas atitudes docentes podem constituir barreiras à acessibilidade, especialmente quando os professores temem trabalhar com estudantes com deficiência por se sentirem despreparados, quando apenas toleram sua presença em sala de aula ou quando rejeitam esses estudantes. Essa reflexão evidencia que a inclusão escolar depende não apenas de recursos materiais ou normativos legais, mas também da disposição ética, afetiva e pedagógica dos profissionais para reconhecerem o estudante como sujeito de direitos e de aprendizagem.

As barreiras atitudinais podem, portanto, ser compreendidas como elementos que sustentam e reforçam outras barreiras no cotidiano escolar uma atitude de baixa expectativa pode resultar em ausência de adaptação curricular; uma concepção capacitista pode levar à exclusão do estudante das atividades coletivas; a crença de que o aluno com TEA é responsabilidade apenas do apoio pode impedir o planejamento colaborativo; a interpretação equivocada de comportamentos pode gerar punições ou afastamentos desnecessários; e a resistência à flexibilização pode comprometer o direito à aprendizagem. Assim, as barreiras atitudinais não atuam de forma isolada, mas atravessam as práticas pedagógicas, as relações institucionais e a cultura escolar.

A superação dessas barreiras exige compromisso ético, político e pedagógico. Não basta reconhecer que elas existem; é necessário criar condições para enfrentá-las. Isso envolve formação continuada, reflexão coletiva, escuta dos estudantes e das famílias, fortalecimento do trabalho colaborativo, valorização dos profissionais da Educação Especial, planejamento acessível e construção de práticas que favoreçam a participação de todos.

Nesse processo, o papel da gestão escolar é fundamental uma cultura inclusiva não se constrói apenas por iniciativas individuais, mas por decisões institucionais que organizam tempos, espaços, recursos e responsabilidades. Cabe à gestão favorecer o diálogo entre professores, promover momentos de estudo, apoiar adaptações curriculares, combater atitudes discriminatórias e assegurar que a inclusão seja assumida como compromisso coletivo.

A discussão sobre barreiras atitudinais também se articula ao conceito de acessibilidade atitudinal Sassaki (2009) compreende a acessibilidade como um conceito amplo, que envolve dimensões arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais a acessibilidade atitudinal refere-se à ausência de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nas relações sociais, sendo condição indispensável para que a inclusão escolar ultrapasse a presença física e se concretize como participação efetiva.

Dessa maneira, as barreiras atitudinais representam um dos maiores desafios para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA, pois afetam diretamente a forma como esses estudantes são percebidos, acolhidos, ensinados e avaliados elas limitam oportunidades de aprendizagem, fragilizam vínculos, reduzem expectativas, dificultam a participação e podem produzir experiências de sofrimento e exclusão ao mesmo tempo, sua superação possibilita a construção de uma escola mais justa, acolhedora e comprometida com o direito de todos à educação.

Portanto, discutir as barreiras atitudinais é reconhecer que a inclusão escolar não depende apenas de leis, recursos ou matrículas, mas de mudanças profundas nas concepções e nas relações que estruturam a vida escolar. No caso dos estudantes com TEA, essa discussão torna-se indispensável, pois evidencia a necessidade de deslocar o olhar do déficit para as possibilidades, da responsabilização individual para a responsabilidade coletiva e da inclusão formal para a participação efetiva. É nesse movimento que a escola pode deixar de reproduzir práticas excludentes e avançar na construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva.

3.3 PRÁTICAS DOCENTES, CONCEPÇÕES E DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO, APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA

A efetivação da inclusão dos estudantes com TEA não se limita apenas à garantia da matrícula ou à presença física no ambiente escolar. Embora o acesso à escola regular represente um avanço importante no campo dos direitos educacionais, a inclusão somente se concretiza quando são asseguradas aos estudantes condições reais de participação, aprendizagem e permanência então dessa forma as práticas docentes, as concepções sobre deficiência e diferença, bem como as formas de organização pedagógica e institucional da escola, assumem papel central na construção de experiências escolares inclusivas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, reafirma o direito da pessoa com deficiência à educação em sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse princípio legal evidencia que a inclusão escolar não pode ser compreendida como concessão, favor ou ação individualizada, mas como direito humano, social e educacional.

Entretanto, entre o direito previsto na legislação e sua efetivação no cotidiano escolar, persistem barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais, curriculares e institucionais que interferem diretamente na escolarização dos estudantes com TEA. Essas práticas docentes são atravessadas por concepções historicamente construídas sobre normalidade, diferença, deficiência e aprendizagem quando o estudante com TEA é compreendido apenas a partir do diagnóstico, há o risco de que suas possibilidades sejam reduzidas às limitações associadas à condição clínica além de produzir baixas expectativas e práticas um pouco desafiadora, infantilizadas, isolamento pedagógico e naturalização da não aprendizagem. Por outro lado, quando o professor apresenta um olhar sensibilizado ou diferenciado, reconhece o aluno como sujeito de direitos, com modos próprios de comunicação, interação, expressão e aprendizagem. Assim, ampliam-se as possibilidades de construção de estratégias pedagógicas acessíveis e significativas.

Omote (2006) contribuiu ao problematizar as concepções de deficiência e diferença, chamou atenção para o modo como a interpretação social sobre o sujeito podem interferir como uma característica individual, mas também a partir das atitudes, expectativas e condições sociais que favorecem ou limitam a participação da pessoa nos diferentes espaços. Esse olhar permite compreender que muitos obstáculos vivenciados pelos estudantes com TEA não decorrem somente de suas especificidades, mas também das formas como a escola interpreta, acolhe e responde às suas necessidades é de extrema importância essa compreensão porque, no cotidiano escolar, o diagnóstico pode ser usado de maneira reducionista, como se explicasse todas as possibilidades ou impossibilidades do estudante.

Quando isso ocorre, a escola corre o risco de transformar o laudo em limite pedagógico, deixando de reconhecer as potencialidades, interesses e formas próprias de aprendizagem do sujeito pensar com Omote (2006) possibilita problematizar práticas que classificam, antecipam fracassos ou restringem a participação do estudante com TEA a partir de uma leitura centrada no déficit.

Mendes (2006) contribuiu para essa discussão ao defender que a inclusão escolar precisa ser compreendida como um processo que exige condições concretas de acesso, participação e aprendizagem. A presença do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular não garante, por si só, sua inclusão. É necessária a organização de apoios, recursos e diferentes estratégias. Desse modo, a inclusão não pode ser reduzida ao discurso legal ou à matrícula, mas precisa se materializar nas práticas cotidianas da escola. Essa compreensão torna-se muito relevante, pois as necessidades dos estudantes com TEA podem envolver diferentes formas de comunicação, interação e organização da rotina.

Na prática, participar não significa necessariamente realizar a mesma atividade, no mesmo tempo e da mesma forma que os demais estudantes. Em uma perspectiva inclusiva, participar envolve ter acesso às propostas pedagógicas por meio de diferentes linguagens, recursos e mediações. O estudante pode participar de uma atividade coletiva por meio de registros diferenciados, materiais adaptados e apoio visual, respeitando-se suas formas de expressão. É importante lembrar que nenhum estudante é igual ao outro, pois cada um possui suas singularidades. A aprendizagem também não pode ser compreendida de forma padronizada, por meio de avaliações reduzidas ao desempenho ou excessivamente tradicionais. Cada estudante demonstra suas capacidades individualmente e apresenta uma trajetória própria de apropriação do conhecimento. A escola precisa acolher essa trajetória para que o estudante se sinta pertencente àquele espaço.

A aprendizagem pode ser favorecida quando há previsibilidade, vinculado com o professor quando professor tem um olhar faz com que a sala de aula ele não seja apenas um rótulo mais valoriza esse estudante os conteúdos e as formas de aplicar o mesmo. A permanência, por sua vez, não deve ser entendida apenas como frequência ou continuidade da matrícula, mas socializar com os colegas, interagir em sala de aula, não ser apenas um ouvinte ou porque ele tem um laudo ser rotulado que não sabe nada participar e fazer o conhecimento ser efetivo desse modo a permanência é indissociável do processo inclusivo.

Quando o professor e a equipe compreendem a inclusão como responsabilidade coletiva e como direito, tendem a buscar alternativas, dialogar com outros profissionais e rever práticas. Quando a inclusão é percebida como responsabilidade exclusiva do professor de apoio do PAEE, há o risco de fragmentar

o processo pedagógico, mantendo o estudante com TEA fisicamente presente na sala comum, mas pedagogicamente afastado das propostas desenvolvidas com a turma.

Paro (2016), contribui para ampliar essa análise ao discutir gestão democrática da escola pública e a participação dos diferentes sujeitos no processo educativo a escola não pode ser pensada apenas como espaço administrativo ou burocrático, mas como instituição social cuja a finalidade está vinculada à formação humana e à democratização do acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva, a gestão escolar possui papel fundamental na criação de condições para que a inclusão se efetive, articulando professores, equipe pedagógica, estudantes, famílias e comunidade escolar.

A gestão escolar precisa favorecer tempos e espaços de diálogo, planejamento coletivo, formação continuada, acompanhamento das práticas e articulação com as famílias quando a gestão atua de forma democrática e participativa, ampliam-se a possibilidade de construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual as diferenças sejam reconhecidas e as barreiras sejam enfrentadas coletivamente as famílias também ocupam lugar nesse processo.

A articulação entre escola e família pode contribuir para a compreensão das necessidades, potencialidades, formas de comunicação, interesses e estratégias que favorecem o desenvolvimento do estudante com TEA. Entretanto, essa relação precisa ser construída de forma humana, dialógica e respeitosa, sem transferir à família a responsabilidade exclusiva pelo sucesso e pelas dificuldades escolares, mas também assumir seu papel pedagógico e institucional na garantia dos direitos da educação.

As práticas docentes inclusivas exigem, ainda, mais atenção às barreiras atitudinais presentes no cotidiano escolar essas barreiras não se manifestam apenas em ações explícitas de exclusão, mas também em omissões, silenciamento e na ausência de respostas pedagógicas adequadas. Superar barreiras atitudinais implica rever o modo de olhar, interpretar e responder às necessidades dos estudantes com TEA.

Ao mesmo tempo, as barreiras pedagógicas revelam limites da própria organização escolar a centralidade em aulas mais expositivas, a pouca diversificação metodológica, a rigidez dos tempos escolares e avaliação padronizada podem dificultar o acesso ao currículo para que aprendizagem ocorra, é necessário que seja

flexível, sem perder a intencionalidade formativa. Adaptar não reduz expectativas ou simplificação de forma inadequada dos conteúdos, mas criar trilhas e caminhos para que o estudante acesse o conhecimento de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Um estudante pode estar matriculado e presente, mas não participar das atividades; pode participar parcialmente, mas não acessar conhecimentos significativos; pode permanecer na escola, mas sem vivenciar pertencimento e reconhecimento. Por isso, analisar a inclusão de estudantes com TEA exige considerar não apenas a existência de políticas públicas e documentos legais, mas também as práticas concretas desenvolvidas no cotidiano escolar.

O professor ocupa um lugar fundamental, não como responsável isolado pelo sucesso ou fracasso da inclusão, mas como sujeito que, em diálogo com a equipe escolar, o PAEE, a família e as políticas educacionais, pode contribuir para a construção de percursos escolares mais acessíveis e humanizados. As práticas docentes, as concepções e os desafios relacionados a participação, aprendizagem e permanência dos estudantes com TEA evidenciam que a inclusão escolar é um processo complexo, que exige a superação de barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais fundamenta a necessidade de recursos formativos que apoiem os professores em suas práticas de estratégias mais inclusivas. É necessário contexto que se insere a proposta do recurso educacional EduPraxis, compreendido como apoio à formação continuada de professores e à reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com TEA.

4 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo foram apresentados os encaminhamentos metodológico adotados no delineamento da pesquisa, de natureza qualitativa, cujo o foco esteve na compreensão de como ocorre, no contexto escolar, a inclusão de estudantes com TEA, considerando a identificação de barreiras pedagógicas e atitudinais e a construção do recurso educacional EduPraxis. A investigação buscou analisar a realidade concreta, tomando como referência as práticas os desafios vividos e compartilhados, sem pretensão de generalização, mas com o objetivo de produzir compreensões que possam contribuir para os contextos semelhantes.

A partir dessa questão que norteadora, definiram-se o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise, procurando analisar o objeto de estudo a partir de sua realidade e em bases científicas também apresentar os cuidados éticos adotados durante a investigação, bem como o uso de Inteligência Artificial (IA) como ferramenta auxiliar no processo de alguns materiais coletados como tabelas e imagens ilustrativas.

Com tudo o caráter aplicado desta investigação, a pesquisa também se fundamentou na perspectiva da Pesquisa Translacional em ensino, uma vez que buscou aproximar da escrita acadêmica e das vivências do dia-dia escolar.

Nessa perspectiva, Colombo, Anjos e Antunes (2019) compreendem a Pesquisa Translacional como uma possibilidade de articulação entre o conhecimento produzido pela pesquisa e os processos de ensino e aprendizagem, envolvendo diferentes sujeitos e contextos. A identificação das barreiras pedagógicas e atitudinais presentes na inclusão dos estudantes dentro de sala de aula neste caminho não se limita à descrição do fenômeno investigado, mas orienta a construção do website EduPraxis, possibilitando como um apoio formativo e pedagógico aos professores da rede estadual de ensino.

Para responder à questão norteadora e alcançar os objetivos propostos optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso¹, utilizando como

¹ Nesta pesquisa, o estudo de caso é compreendido como uma estratégia metodológica que possibilita investigar, de forma aprofundada, um fenômeno situado em seu contexto real. Segundo Yin (2015), esse tipo de estudo é adequado quando se busca compreender fenômenos contemporâneos em profundidade, considerando as condições contextuais em que ocorrem. Desse modo, a escolha pelo estudo de caso justifica-se pela intenção de compreender como ocorreu a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola da rede estadual de ensino de Ponta Grossa - PR, considerando as percepções docentes, as práticas pedagógicas, as barreiras atitudinais e pedagógicas identificadas no cotidiano escolar e suas contribuições para a construção do recurso

procedimentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação sistemática, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão das práticas, concepções e barreiras presentes no cotidiano escolar, situações vivenciadas no contexto da pesquisa. Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos indivíduos ou grupos a determinado problema social ou humano.

4.1 ÉTICA NA PESQUISA E USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

A pesquisa foi desenvolvida observando os princípios éticos que orientam estudos com seres humanos na área da educação, especialmente no que se refere ao respeito aos participantes, à preservação de suas identidades, ao sigilo das informações e ao uso responsável dos dados produzidos no campo investigado.

Além desses cuidados, registra-se que, durante o processo de organização e sistematização da pesquisa, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial (IA) de forma complementar para estruturação de quadros e tabelas, imagens ilustrativas, e organização visual de informações relacionadas ao recurso educacional EduPraxis, que foi construído em uma Inteligência Artificial o uso de (IA).

O uso de IA nesta pesquisa foi orientado por princípios de transparência, responsabilidade e supervisão humana com a Comissão Europeia, sistemas de inteligência artificial confiáveis devem estar associados a ação e supervisão humana, à transparência, à privacidade, à diversidade, e a responsabilidade pelos usos e resultados. De acordo com a Miao e Holmes (2023), o uso da Inteligência Artificial generativa na educação e na pesquisa deve ser orientado por uma perspectiva centrada no ser humano, de modo que tais ferramentas contribuam para apoiar professores, estudantes e pesquisadores, sem substituir a ação crítica, ética e responsável dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No caso das tabelas, quadros e elementos visuais, a IA contribuiu para organização estética e estrutural das informações, favorecendo maior clareza na apresentação dos dados o conteúdo apresentado nesses materiais foi definido a partir dos dados produzidos na pesquisa, da caracterização por idade todo material organizado com apoio da IA passou por revisão, adaptação e validação da pesquisadora antes de ser incorporado as imagens na dissertação ou a construção do recurso educacional. Também foram observados cuidados para que o uso da IA

não compromettesse o sigilo dos participantes. As falas e informações provenientes das entrevistas foram tratadas de modo a preservar a identidade assim dialoga com as discussões sobre integridade científica e uso responsável da IA, especialmente no que se refere à necessidade de transparência sobre a finalidade e a forma de utilização dessa ferramenta. O CNPq destaca que sua Política de Integridade na Atividade Científica foi elaborada com base em ações de educação, prevenção, apuração e sanção, trazendo também diretrizes para o uso de IA na pesquisa científica.

A IA contribuiu para a organização de materiais de apoio, imagens, tabelas e elementos visuais relacionados ao EduPraxis, sem substituir a análise humana, o resultado, compromisso ético da pesquisa e a responsabilidade científica sobre os resultados apresentado.

4.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A delimitação do campo de pesquisa compreende uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Ponta Grossa - PR, localizado na região dos Campos Gerais, no estado do Paraná. A escolha do município justifica-se tanto pela inserção profissional na rede estadual quanto pela possibilidade de aprofundamento investigativo em um contexto educacional real. Trata-se de um espaço que se observa as práticas vividas e desenvolvidas no contexto da inclusão escolar de estudantes com TEA como as barreiras atitudinais e pedagógicas se manifestam no cotidiano escolar e de modo que interferem na participação e na aprendizagem desses estudantes considerando as particularidades institucionais, organizacionais e formativas presentes no cotidiano escolar.

A escolha do campo empírico está alinhada ao objetivo da pesquisa, que busca compreender como as práticas pedagógicas e as concepções docentes se articulam à implementação das políticas públicas de inclusão no nível da sala de aula. A análise legal e normativa, articulada às experiências concretas vivenciadas no espaço escolar, contribui para uma reflexão fundamentada sobre os desafios e as possibilidades da inclusão.

Tal recorte não pretende generalizar resultados para toda a rede estadual, mas oferecer contribuições analíticas que possam dialogar com realidades

semelhantes, ampliando o debate sobre inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista.

O campo de pesquisa corresponde a uma instituição da rede estadual de ensino, identificada nesta pesquisa como Escola E1, situada em um bairro periférico do município de Ponta Grossa - PR, que atende estudantes da Educação Básica, incluindo estudantes público-alvo da Educação Especial. A escolha desse campo relaciona-se à possibilidade de viver o dia a dia em uma realidade concreta, como práticas pedagógicas e as concepções docentes se articulam aos processos de inclusão escolar de estudantes com TEA.

Para trazer maior visibilidade e contextualizar o local investigado, foi elaborada uma síntese visual apresentando a localização geral do campo de pesquisa no município de Ponta Grossa - PR, situado na região dos Campos Gerais. A imagem foi produzida com auxílio de Inteligência Artificial. A proposta busca tornar a delimitação do campo mais dinâmica, evidenciando o território da pesquisa como espaço de práticas pedagógicas, relações escolares, os desafios e as possibilidades de inclusão. Mantoan (2003), ao defender que a inclusão escolar exige a reorganização das práticas e das concepções presentes na escola, de modo que o contexto educativo seja pensado a partir da participação e da aprendizagem de todos os estudantes.

FIGURA 2 - Síntese visual da delimitação do campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio de Inteligência Artificial, 2026.

A opção por um recorte delimitado a uma escola da rede estadual de Ponta Grossa - PR fundamenta-se na perspectiva do estudo de caso, que possibilita examinar fenômenos em profundidade dentro de seu contexto real. Ao concentrar a investigação em um campo específico, torna-se possível analisar de forma mais consistente as barreiras pedagógicas e atitudinais que interferem na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, considerando as particularidades institucionais, organizacionais e formativas presentes no cotidiano escolar.

Este campo, portanto, ele não restringe à apenas o campo institucional, envolve além disso compreensão do espaço escolar como um todo como: relações, práticas e significados. Dessa maneira o estudo de caso mostra-se adequado por permitir uma análise aprofundada de uma realidade específica, considerando as condições concretas em que os fenômenos educacionais se manifestam.

“Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (Ludke; André, 1986, p. 18).

A delimitação dessa pesquisa à Escola E1 compreende as barreiras pedagógicas e atitudinais a partir do contexto em que elas se evidenciam, considerando as relações escolares, as vivência da prática docente e as condições institucionais que atravessam o processo de inclusão de estudantes com TEA.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A amostra da pesquisa foi composta por 10 professores regentes de turmas regulares da rede estadual de Ponta Grossa - PR, o critério utilizado foi ter experiência de docência em sala de aula com estudantes com TEA. Esses professores eram de diferentes componentes curriculares que atuavam diretamente com os alunos com TEA em turmas regulares.

Na seleção dos participantes o critério principal considerou-se o objetivo da pesquisa, que consiste em analisar as barreiras pedagógicas e atitudinais presentes no cotidiano escolar, especialmente nas práticas docentes e no olhar dos professores. Esses professores já haviam vivenciado desafios em suas salas de aulas e buscavam transformar suas práticas possibilitando a inclusão escolar.

A escola selecionada foi identificada como E1, o convite aos professores foi realizado de forma harmoniosa e presencialmente, considerando os professores que

estavam dentro dos critérios estabelecidos. Na ocasião, foram apresentados os objetivos da pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o instrumento de coleta de dados, era composto por uma entrevista semiestruturada. As entrevistas eram feitas em um espaço com ambiente de acolhimento e silêncio usando a hora-atividade desse determinado participante.

A solicitação foi respondida por 10 professores, os quais passaram a compor o grupo de participantes da pesquisa para preservar a identidade do sujeito foram identificados pela letra P, referente a palavra Professor, seguida da numeração de 1 a 10, conforme a ordem organizada nos dados coletados: (P1, P2, ..., P10). Dessa maneira garantiu-se o sigilo dos participantes. Dos 10 professores participantes, 9 são mulheres e 1 é homem. A distribuição dos participantes por faixa etária foi apresentada a seguir:

TABELA 1 - Caracterização dos participantes por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE DE PROFESSORES
20 a 29 anos	1
30 a 39 anos	3
40 a 49 anos	3
50 anos ou mais	3
TOTAL	10

Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

Os dados dos participantes permitem visualizar o perfil do grupo investigado, composto por professores regentes que atuam em diferentes componentes curriculares e possuem experiências diretas e vivências na prática de quem está todos os dias no chão da escola com estudantes com TEA. Esses dados são significativos porque estão relacionados às trajetórias formativas, às áreas de atuação e ao olhar de cada professor.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO

A realização da pesquisa, foram observados os procedimentos necessários, incluindo a solicitação de autorização junto à Secretária de Educação do Estado do Paraná/Núcleo Regional de Ponta Grossa - PR, bem como junto à instituição coparticipante. Foram utilizados o Termo de Solicitação para Pesquisa em Instituição

Coparticipante (ANEXO A) e o Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (ANEXO B). Após essa etapa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEP/UEPG, tendo sido aprovado conforme Parecer Consubstanciado, registrado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 92602625.3.0000.0105 (ANEXO C).

Outro compromisso assumido pelos participantes foi a confirmação de aceite pelos professores, por meio da assinatura do Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), que foi entregue presencialmente após esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa. Aos entrevistados foram garantidas informações relacionadas ao estudo, bem como a possibilidade de esclarecer dúvidas antes, durante e após sua participação.

Ressalta-se que a participação ocorreu de forma livre e voluntária, podendo o participante desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo ou perda de benefícios. Também foram assegurados o sigilo das informações, a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes, os quais foram identificados por códigos, como P1, P2 e P3, e assim sucessivamente.

Com base nos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação sistemática, destinadas à compreensão das práticas, concepções e barreiras presentes no cotidiano dos professores da Escola E1. A entrevista semiestruturada foi realizada diretamente com os professores então o roteiro foi pensado e elaborado com questões abertas, buscando enxergar o olhar do docente acerca de suas práticas, das suas concepções sobre a inclusão e das barreiras atitudinais e pedagógicas presentes no contexto investigado.

Quando os professores foram fazer a entrevista semiestruturada puderam se expressarem em suas experiências e relataram fatos vividos nas suas práticas, os desafios e inúmeros sentimentos acumulados e desenfreados por se sentir impotente diante dos estudantes com TEA sobre a realidade vivida, possibilitando à pesquisadora aprofundar e levarem os participantes refletirem nos aspectos e suas estratégias tentadas e colocadas em práticas as condições institucionais que favorecem ou dificultam a efetivação da inclusão escolar.

A observação sistemática, por sua vez, foi utilizada como procedimento complementar, com o objetivo de observar situações que talvez tivesse deixado

desapercebido entre linhas de um olhar mais atento e identificar as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas e as condições institucionais que se manifestavam no processo de inclusão dos estudantes com TEA.

Esse instrumento possibilitou à pesquisadora registrar aspectos da realidade que nem sempre emergem apenas nas falas dos que contribuíram com as entrevistas mais também no olhar, na voz embargada de uns e outros participantes da realidade escolar dos bastidores o que não é visto, mas foi tão envolvente e contribuiu para uma análise com um olhar aprofundado do fenômeno investigado.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A organização e interpretação dos dados coletados, adotou-se a Análise de Conteúdo, com base em Laurence Bardin (2016), por se tratar de um procedimento que permite analisar as comunicações, falas, registros, buscando identificar sentidos recorrentes e categorizar o material coletado. Este procedimento mostrou-se adequado à presente pesquisa, uma vez que possibilitou a organização e interpretação das informações produzidas por meio das entrevistas semiestruturadas e da observação sistemática.

Análise de Conteúdo está organizada em três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na presente pesquisa, essas etapas foram importantes para orientar a leitura, a categorização e a discussão das respostas dos participantes, compreendendo as práticas e barreiras presentes no cotidiano escolar.

Na primeira etapa a pré-análise, realizou-se a organização do material, composto pelas transcrições das entrevistas e pelos registros de observação sistemática buscando, a aproximação com os dados de identificação de ideias recorrentes relacionadas à inclusão escolar dos estudantes com TEA.

Na segunda etapa, referente à exploração do material, as falas dos participantes foram agrupadas em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. As categorias iniciais definidas foram: concepções sobre inclusão escolar; práticas pedagógicas com estudantes com TEA; barreiras pedagógicas; barreiras atitudinais; formação continuada.

Na terceira etapa, por fim, realizou-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, buscou-se compreender de que maneira as barreiras identificadas

interferem na participação e na aprendizagem dos estudantes com TEA. Esse processo também contribuiu para a construção do website EduPraxis, reafirmando o caráter translacional da investigação, uma vez que os dados coletados no campo da pesquisa contribuíram diretamente para a elaboração do recurso educacional voltado aos professores.

Qualquer análise de conteúdo visa não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos. (Bardin, 2016, p. 47).

Dessa maneira, a análise das entrevistas desta pesquisa não se limita aos registro literal das falas dos participantes, mas busca compreender as condições em que essas falas foram elaboradas, considerando o contexto da escola E1, as vivências docentes, as práticas e as barreiras atitudinais e pedagógicas presentes na inclusão de estudantes com TEA.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o processo de análise, os dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas e dos registros de observação sistemática foram organizados em categorias temáticas. Essa organização considerou os objetivos da pesquisa, o roteiro de entrevista e os pressupostos da Análise de Conteúdo, possibilitando identificar sentidos recorrentes nas salas dos professores acerca da inclusão escolar.

Essa categorização possibilitou um novo olhar sobre os professores para que permitindo perceber as práticas pedagógicas, as barreiras atitudinais e pedagógicas e as necessidades de uma formação continuada específica para área de Educação Especial no contexto da Escola E1.

Os resultados contribuíram para fundamentar a construção do website EduPraxis, reafirmando a perspectiva translacional da investigação para melhorar a organização dessa análise, os resultados foram apresentados em eixos temáticos, iniciando pelas características dos professores e pelas categorias relacionadas às concepções sobre a inclusão escolar, práticas pedagógicas, barreiras atitudinais e pedagógicas, formação continuada e contribuição para o recurso educacional.

QUADRO 3 - Caracterização dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	FUNÇÃO/ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO INFORMADA	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM INCLUSÃO
P1	Professora de Sociologia	Graduação em Ciências Sociais pela Faculdade Sagrada Família (2014)	Atua desde 2015 na rede estadual do Paraná	Sim especialização em Educação Especial
P2	Professora de Arte	Bacharelado em Música e Licenciatura em Artes Visuais	6 anos na SEED/PR	Não informado
P3	Professora de História	Licenciatura em História; Pós-graduação em Educação Especial	2 anos como professora	Sim
P4	Professora de Língua Portuguesa	Licenciatura em Língua Portuguesa e Educação Especial	4 anos como professora	Sim especialização em Atendimento Educacional Especializado
P5	Professora de História	Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva	Não informado	Sim

P6	Professora de Sociologia	Pós-graduação em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial	Atua alguns anos da rede de ensino	Sim
P7	Professora de Língua Portuguesa	Especialização na área de Educação Especial	3 anos	Sim
P8	Professora rede regular/ Magistério	Especialização em TEA	Alguns anos na rede	Sim
P9	Professor da rede regular	Pedagogia e Educação Especial	Alguns anos na rede de ensino	Sim
P10	Professora da rede / AEE	Licenciatura e Pós-Graduação em Educação Especial	Experiência diversificada na rede	Sim

Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

A categorização dos participantes evidencia um grupo composto por professores de diferentes áreas de formação e atuação na educação básica. Entre os sujeitos da pesquisa, observa-se que os professores de componentes curriculares da sala regular, como Sociologia, Arte, História, Língua Portuguesa e etc...

Após a caracterização dos professores, deu-se continuidade à análise das entrevistas, considerando os blocos temáticos definidos a partir dos objetivos da pesquisa e das fala dos participantes. A organização dos dados possibilitou perceber quais as práticas pedagógicas os participantes relataram utilizar, quais barreiras atitudinais e pedagógicas identificam no cotidiano escolar e de que maneira percebem a formação continuada como possibilidade de enfrentamento dessas barreiras.

A partir da escuta, transcrição e leitura do material coletado, foram definidos os seguintes eixos de análise: concepções sobre inclusão escolar; práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes com TEA; barreiras atitudinais; barreiras pedagógicas; formação continuada; e as contribuições para o recurso educacional website EduPraxis.

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Os dados deste bloco de análise referem-se às concepções sobre a inclusão escolar dessa maneira em geral ele coloca que os participantes compreendem a inclusão como um processo que é além apenas da matrícula ou a presença física do estudante na escola, que envolvem muito além precisa ter cooperação, envolve a

participação, aprendizagem, adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes.

Nas entrevistas, observa-se que os professores associam a inclusão a necessidade de fazer a prática avançar, colocar em prática a inclusão que tanto se fala fazendo com que a participação do estudante seja efetiva que ele se socialize com os colegas da turma e tenha acesso ao conhecimento, no cotidiano escolar, os princípios da inclusão amplamente defendidos nos documentos legais e nos discursos educacionais que exigem um planejamento, mediação intencional da prática, flexibilização e compromisso coletivo da escola.

Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2003) enfatiza que ao defender que a inclusão escolar não pode ser reduzida ao acesso do estudante à escola comum, mas deve envolver a reorganização das práticas pedagógicas, das relações escolares e das formas de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, incluir significa reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, rompendo com práticas homogêneas que esperam que todos aprendam da mesma maneira e no mesmo tempo.

A compreensão aparece de forma significativa na fala da Participante 1, ela afirmou que a inclusão escolar não se limita à presença do estudante na escola, mas envolve um processo social, o reconhecimento da diversidade, a identificação de barreiras e a adaptação de materiais e práticas pedagógicas:

A inclusão escolar não é apenas a presença do aluno no colégio. É um processo social, que envolve o reconhecimento da diversidade, das barreiras e dos materiais que precisam ser adaptados. Afinal, a inclusão é um direito, mas precisa, sem dúvida, da construção de práticas pedagógicas para garantir essa inclusão. Não apenas para fazer valer o direito, de o aluno ser matriculado, e acabar sendo segregado dentro da escola. (P1)

A fala da P1 evidencia uma concepção crítica de inclusão, ao apontar que a matrícula, embora seja um direito, não garante, por si só, a participação e a aprendizagem do estudante. Ao mencionar o risco de o estudante estar matriculado e, ainda assim, permanecer segregado dentro da própria escola, a participante revela uma contradição central da inclusão escolar a distância entre o direito formal e sua efetivação nas práticas cotidianas.

Em sua participação P5, destacou que a inclusão envolve tanto uma dimensão pedagógica, relacionada à participação do estudante nas propostas curriculares, quanto uma dimensão social, vinculada ao respeito à singularidade e à

conscientização da comunidade escolar. De modo semelhante, a P2 compreende a inclusão como prática efetiva, vinculada ao uso de metodologias diferenciadas que favoreçam a autonomia e a aprendizagem real, distanciando-se de uma inclusão apenas formal ou burocrática.

Desse modo, este bloco evidencia que os professores reconhecem a inclusão como um processo amplo, que envolve diversas dimensões sociais e atitudinais. No entanto, ao mesmo tempo em que demonstram compreender a importância da inclusão, as falas revelam desafios do cotidiano, principalmente quando as práticas não são suficientemente flexibilizadas para atender às necessidades dos estudantes com TEA.

5.2 BARREIRAS PEDAGÓGICAS À INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM TEA

As barreiras pedagógicas observadas pelos professores no cotidiano escolar revelam que, embora as entrevistas e as falas demonstrem uma compreensão ampliada da inclusão, associada à participação, à aprendizagem e ao pertencimento, sua efetivação ainda encontra diversas barreiras nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na rigidez metodológica os professores não sabem flexibilizar as atividades ou fazer atividades adaptada, à carência de materiais e recursos acessíveis, as avaliações nada adequada para os estudantes com TEA e pouca interação com os professores regentes e profissionais de educação especial.

A partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), foram agrupadas neste bloco as falas que indicam dificuldades relacionadas à flexibilização das atividades, à carência de materiais e recursos acessíveis, à ausência de avaliações adequadas às necessidades dos estudantes com TEA.

Observa-se a inclusão, embora seja citada em leis importantes embora reconhecida como direito e princípio educativo, nem sempre se materializa em práticas capazes de garantir a participação e aprendizagem dos estudantes. Os apontamentos de Santos e Silva (2026), ao indicarem que práticas homogêneas e pouco flexíveis ainda são recorrentes no cotidiano escolar. As autoras destacam que a formação docente insuficiente constitui um dos entraves à consolidação de práticas inclusivas, uma vez que dificulta a adaptação curricular e o uso de estratégias diversificadas.

Essa análise evidencia que a inclusão escolar precisa constituir uma via de mão dupla, envolvendo formação continuada, reorganização das práticas pedagógicas, flexibilização curricular e trabalho colaborativo entre os profissionais.

Tavares e Gomes (2015) afirmam que a falta de adaptação às necessidades dos estudantes compromete sua participação e o desenvolvimento da aprendizagem, produzindo formas de exclusão dentro da própria instituição de ensino. Embora o estudo das autoras esteja situado no contexto da Educação Superior, pois evidencia que a presença física do estudante no espaço educacional não garante, por si só, sua inclusão. Quando os conteúdos, materiais avaliações não são acessíveis, o estudante pode permanecer na instituição, mas ser excluído do processo de aprendizagem.

Quando a Participante 5 aponta que, embora os estudantes com TEA sejam inseridos no ambiente escolar ou mesmo respeitados em atividades extraclasse, ainda enfrentam a barreira na sala de aula. A participante enfatiza que muitos professores regentes deixam de adaptar atividades pedagógicas, atribuem notas de forma protocolar ou realizam adaptações sem consultar a equipe de apoio especializado. Apresenta que inclusão pode permanecer restrita à convivência social quando não está articulada ao processo de planejamento ou a adaptação para que seja acessível ao estudante.

Ainda há uma barreira no quesito de adaptar atividades, muitos professores não levam em questão que o aluno consegue fazer, apenas dando nota, ou adaptando sem consultar os professores de apoio se a prova está de acordo com as necessidades do aluno; na maioria das vezes, não está. Na socialização eles são respeitados e incluídos nas atividades extraclasse.(P5)

P1 contribuiu para esse bloco ao destacar que a inclusão ainda depende, muitas vezes, da sensibilidade individual de cada professor, em vez de estar sustentada por uma política educacional efetiva, estruturada e assumida coletivamente pela escola. Esse dado reforça a fragilidade da inclusão quando ela se apoia em iniciativas isoladas, e não em práticas pedagógicas institucionais. Assim, a ausência de uma organização coletiva pode transformar a inclusão em uma ação pontual, dependente da disposição de determinados profissionais, e não em um compromisso pedagógico da escola como um todo.

P2 identificou a dimensão metodológica como uma das principais barreiras pedagógicas. Há dificuldade institucional em fazer com que metodologias adaptadas cheguem de forma efetiva aos professores regentes. Além disso, critica os momentos

formativos e planejamentos excessivamente teóricos, distantes da realidade da sala de aula, o que dificulta a transposição didática e a construção de práticas acessíveis. Sua fala evidenciou que não basta defender a inclusão em documentos e discursos institucionais; é necessário criar condições para que os professores compreendam como adaptar, flexibilizar e reorganizar o ensino diante das demandas concretas dos estudantes com TEA.

P3 apontou a falta de formação adequada, a ausência de recursos acessíveis, a resistência às mudanças e a insuficiência do apoio especializado como elementos que dificultam a inclusão. Demonstrou que as barreiras pedagógicas não se restringem à ação individual do professor, mas envolvem condições estruturais, materiais, formativas e institucionais que interferem diretamente na organização do ensino.

P6 e P7 reforçaram essa mesma compreensão ao apontarem que as barreiras pedagógicas estão relacionadas às condições concretas do trabalho escolar. Enquanto a P6 destacou a falta de recursos, a pouca formação dos professores e as salas com muitos alunos, a P7 também identificou como principais obstáculos a carência de recursos, as turmas numerosas e a pouca formação específica dos docentes. Evidenciou que a inclusão de estudantes com TEA depende de condições institucionais que favoreçam o planejamento, a adaptação das atividades e o acompanhamento das necessidades dos estudantes.

A participante P7 também identificou como principais obstáculos a carência de recursos, as turmas numerosas e a pouca formação específica dos docentes, ao afirmar que “as principais barreiras pedagógicas são a falta de recursos, turmas muito cheias e pouca formação de professores” P7. Esse relato evidencia que a inclusão de estudante com TEA depende de condições institucionais que favoreçam o planejamento, a adaptação das atividades e o acompanhamento das necessidades dos estudantes.

Dessa forma, as barreiras pedagógicas identificaram-se pelos professores que revelam que a inclusão escolar de estudantes com TEA ainda enfrenta limites concretos no cotidiano escolar. A falta de adaptações curriculares, flexibilização, rigidez metodológica, carência de recursos, números elevados de estudantes em sala de aula e quando apresentam os dados é apenas números marcados por índice de educação que no verdadeiro número está mascarado como inclusão para todos, a

inclusão não se efetiva apenas com a matrícula ou presença de um estudante em sala imaginou 5 alunos com diferentes níveis de TEA na mesma sala com mais 35 alunos em uma sala regular. Exige mudanças nas práticas de ensino, na formação docente, na organização do trabalho pedagógico, profissionais de PAEE, equipe pedagógica e gestão escolar.

5.3 BARREIRAS ATITUDINAIS E INSTITUCIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

As barreiras atitudinais identificadas nas entrevistas, a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), evidenciam preconceitos, baixas expectativas em relação aos estudantes com TEA, dificuldades na flexibilização em sala de aula, falta de compreensão sobre o transtorno e transferência da responsabilidade pedagógica para os profissionais da Educação Especial.

Essas barreiras atitudinais diferenciam-se das barreiras pedagógicas por estarem relacionadas às crenças, posturas, atitudes atravessam as relações escolares elas se manifestam quando o estudante com TEA é percebido a partir de sua limitação, quando sua aprendizagem é desacreditada, quando seus comportamentos são mal vistos, equivocados ou quando sua presença em sala de aula é compreendida como responsabilidade exclusiva do PAEE. De acordo com o Estatuto da Deficiência (Brasil, 2015), barreiras são:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Santos *et al.* (2023) afirmam que as barreiras atitudinais estão ligadas a atitudes e práticas preconceituosas em relação às pessoas com deficiência, trazendo de forma subjacente trazendo uma visão capacitista. As autoras destacam que essas barreiras também podem fortalecer outros obstáculos no cotidiano escolar, pois se manifestam por meio de gestos, palavras, omissões, baixas expectativas e práticas que limitam a participação e a autonomia dos estudantes.

Rodrigues e Souza discutem que o preconceito e as barreiras atitudinais interferem negativamente nos processos de inclusão de crianças com deficiência nas escolas. As autoras apontam que, embora muitos professores se autodeclarem inclusivos, ainda podem existir preconceitos, inclusive em nível subconsciente, os

quais se tornam barreiras ao desenvolvimento dos estudantes. Essa contribuição é relevante para compreender que as barreiras atitudinais nem sempre aparecem de forma explícita, podendo manifestar-se em práticas naturalizadas no cotidiano escolar.

Mas a P2 trouxe contribuições muito relevantes e bem parecidas como uma das principais barreiras atitudinais no cotidiano escolar. Segundo sua percepção, a maior resistência não se concentrava nos estudantes, mas na estrutura adulta e institucional da escola, especialmente entre professores e equipes de gestão. A participante observou que os alunos, muitas vezes, incluem os colegas com deficiência de forma mais espontânea, enquanto parte dos profissionais ainda apresentava desconhecimento, resistência e dificuldade em transformar suas práticas.

“A educação hoje clama por uma abordagem diferenciada da tradicional, pautada na heterogeneidade, que leve em consideração as experiências, interesses, motivações e características que são únicas a cada ser humano” (Antunes; Glat, 2019).

E a P3 apontou que as barreiras atitudinais aparecem, principalmente, entre os próprios professores. Sua fala destacou que, após momentos de diálogo e conscientização, os estudantes tendiam a respeitar melhor as diferenças dos colegas com TEA. Em contrapartida, alguns professores mantinham atitudes de resistência, recusam adaptações e chegavam a agir como se o estudante autista não existisse em sala de aula.

A P4 contribuiu para esse bloco ao problematizar aquilo que nomeia como uma “inclusão de faz de conta”. Segundo a percepção, ainda persistem práticas em que o estudante com TEA estava matriculado e presente na escola, mas não era efetivamente reconhecido como sujeito participante do processo pedagógico. A participante também denunciou a terceirização da escolarização, quando o professor regente transferia ao profissional de apoio a responsabilidade pela aprendizagem do estudante, afastando-se de seu papel como mediador do conhecimento.

P5 ao afirmar que muitos profissionais compreendem o estudante com TEA como “problema do PAEE” ou de outro profissional. A professora apontou atitudes como medo de inovar, resistência em flexibilizar regras, interpretação equivocada de comportamentos como “birra” e baixa expectativa em relação ao potencial de

aprendizagem do estudante. Essas posturas, segundo sua fala, limitavam o engajamento e a inclusão real.

As barreiras atitudinais são, muitas vezes, as mais difíceis de enfrentar no cotidiano escolar, porque não dependem apenas de recursos ou estrutura, mas de posturas, crenças e expectativas das pessoas. É onde mais se observam barreiras, geralmente por falta de informação, formação ou segurança para trabalhar com alunos com TEA. Medo de inovar ou de adaptar atividades, achar que o aluno é “problema do AEE” ou de outro profissional, resistência a flexibilizar regras ou a mudar práticas tradicionais, interpretação equivocada do comportamento, achar que é “birra” e não uma dificuldade sensorial ou de comunicação. Essas atitudes acabam limitando o engajamento e a inclusão real do estudante. (P5)

P5 evidenciou que a barreira atitudinal não se manifesta apenas em atitudes explicitamente preconceituosas, mas também na recusa em modificar práticas, na insegurança diante do TEA e na transferência da responsabilidade para o PAEE. Ao afirmar que o estudante é visto como “problema do PAEE”, a participante revelou uma lógica institucional de desresponsabilização do professor regente, o que fragiliza a construção de práticas inclusivas coletivas.

P6 e P7 reforçaram essa categoria ao apontarem que as barreiras atitudinais se relacionam à falta de informação e compreensão sobre o TEA entre alguns professores, estudantes e familiares. Embora suas falas foram mais simples, elas confirmaram a recorrência da falta de conhecimento como elemento que interfere nas relações escolares e na construção de práticas mais acolhedoras.

As barreiras atitudinais ultrapassam os muros da escola e manifestam-se por meio de baixas expectativas, resistência à mudança, falta de compreensão sobre o TEA, desvalorização e atribuição equivocada de responsabilidades aos professores. A mudança precisa ser coletiva para produzir efeitos concretos nas práticas escolares.

5.4 ESTRATÉGIAS, APOIOS E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DAS BARREIRAS

Por fim, neste bloco foram agrupadas as estratégias que apontam caminhos para amenizar as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, principalmente por meio de adaptações, do uso de recursos visuais, da organização da sala, da formação continuada e do trabalho colaborativo. Esses dados evidenciaram que, embora a inclusão ainda encontre barreiras nas práticas escolares, os participantes indicaram possibilidades reais para esse processo. Essas estratégias não eliminam, por si só, todas as barreiras existentes, mas podem contribuir para melhorar o desenvolvimento,

oferecendo maior repertório e segurança aos professores em suas atuações e favorecendo a participação dos estudantes.

A P1 destacou a importância da organização de uma rotina clara, da antecipação das etapas da aula, do respeito ao tempo do estudante e do uso de atividades lúdicas e materiais concretos. Sua fala demonstrou que práticas centradas apenas na explicação oral ou na cópia do quadro não eram suficientes para contemplar as necessidades dos estudantes com TEA, sendo necessário diversificar as formas de ensinar, mediar e avaliar.

P5 mencionou estratégias como o uso de figuras, tablet ou celular, comunicação alternativa, frases curtas, comandos objetivos, tarefas com início, meio e fim definidos, organização dos materiais por cores ou figuras e ambiente com poucos estímulos. Essas estratégias indicam a importância de tornar o espaço escolar mais previsível, acessível e organizado, favorecendo a compreensão das atividades e reduzindo possíveis situações de frustração ou desregulação.

A P3 apresenta estratégias pedagógicas concretas, como rotina estruturada e previsível, linguagem clara, instruções curtas, imagens, mapas mentais, flexibilização do volume de atividades, ampliação do tempo para avaliações e possibilidade de respostas por meio da oralidade ou do desenho. Além disso, mencionou a necessidade de atenção aos estímulos sonoros em sala de aula, considerando que o excesso de barulho pode interferir na concentração e na autorregulação do estudante com TEA.

A P2 contribuiu para esse eixo ao defender formações práticas, denominadas por ela como formações “mão na massa”. Mencionou a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem, das oficinas pedagógicas e da seleção criteriosa de profissionais de apoio, considerando perfil e aptidão para atuar com estudantes com TEA. Sua fala evidenciou que o enfrentamento das barreiras não depende apenas da boa vontade individual, mas da criação de condições institucionais para que os profissionais aprendam, planejem e atuem de forma colaborativa.

As P6, P7 e P8 reforçaram a importância de estratégias pedagógicas acessíveis, ao mencionarem atividades adaptadas, apoio visual, rotina organizada, atendimento individualizado, recursos concretos, incentivo à socialização e materiais adaptados. As falas destacaram a necessidade de formação continuada, apoio pedagógico, profissionais especializados, participação da família e maior suporte

institucional da escola. Demonstraram que a inclusão não se sustenta apenas na ação individual do professor, mas requer uma rede de apoio que envolva diferentes sujeitos da comunidade escolar.

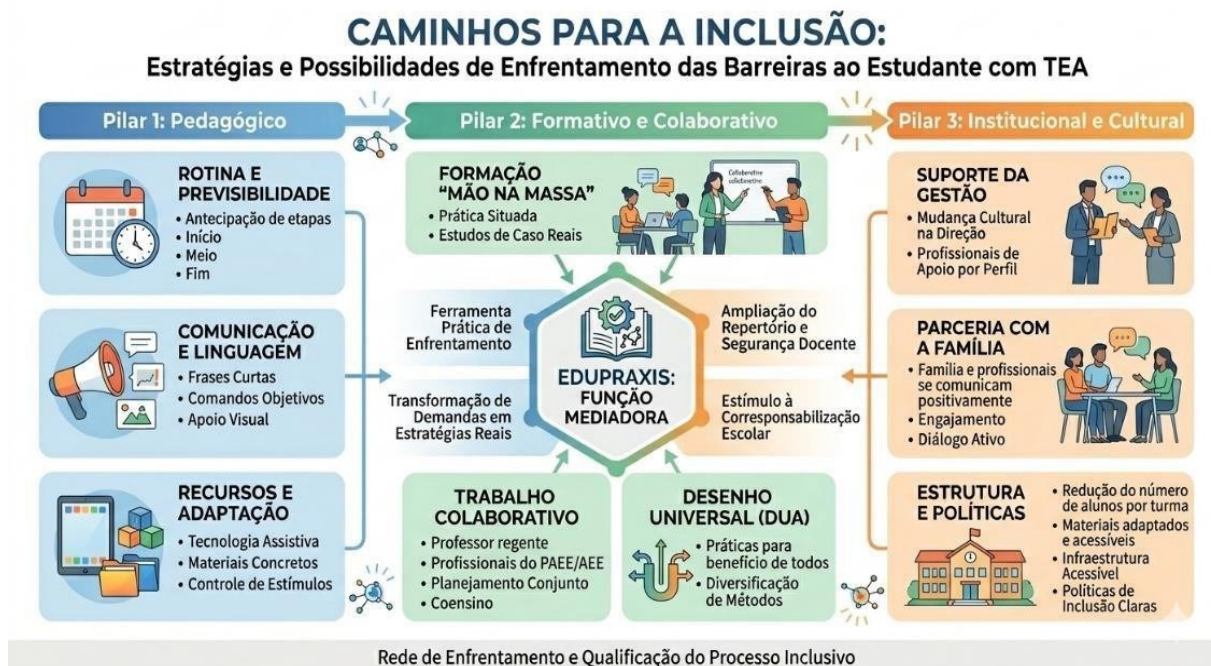
Essa discussão aproximou-se dos apontamentos de Santos e Silva (2026), ao indicarem que os facilitadores da inclusão escolar envolvem trabalho colaborativo, flexibilização curricular, tecnologias assistivas e construção de uma cultura escolar acolhedora. As autoras destacaram que a efetivação da inclusão depende de ações integradas, envolvendo formação continuada, investimentos estruturais e reorganização das práticas pedagógicas.

As falas das participantes indicaram que a inclusão se fragiliza quando a responsabilidade recai apenas sobre o professor regente ou sobre o PAEE. Por outro lado, quando há planejamento conjunto entre o professor regente, os profissionais da Educação Especial, a equipe pedagógica, a gestão escolar e a família, ampliam-se as possibilidades de construção de práticas mais coerentes com as necessidades dos estudantes com TEA.

A partir das falas das participantes, foi possível organizar os principais caminhos de enfrentamento das barreiras em três dimensões articuladas: pedagógica, formativa e colaborativa e institucional-cultural. Essas dimensões indicaram que a inclusão de estudantes com TEA não depende de ações isoladas, mas de uma rede de apoio que envolve práticas acessíveis, formação continuada, colaboração entre profissionais, suporte da gestão e participação da família.

Nesse contexto, o EduPraxis assumiu uma função mediadora, ao transformar as demandas identificadas na pesquisa em orientações, estratégias e recursos de apoio à prática docente.

FIGURA 3 - Caminhos para o enfrentamento das barreiras à inclusão de estudantes com TEA



Fonte: Elaborado pela Autora (2026), com base nos dados da pesquisa.

O EduPraxis não se apresenta como solução definitiva para as barreiras identificadas, mas como uma possibilidade de contribuir para a prática a vida dos professores da rede estadual, ao oferecer suporte formativo e pedagógico.

Assim, o recurso educacional articula-se diretamente aos resultados da investigação, constituindo-se como uma devolutiva social e pedagógica da pesquisa, na medida em que transforma as necessidades evidenciadas pelas participantes em caminhos práticos de apoio à inclusão escolar. O EduPraxis busca contribuir para que os professores reconheçam barreiras, repensem práticas e construam alternativas possíveis no contexto em que atuam, fortalecendo uma cultura escolar mais comprometida com a participação, a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes com TEA.

6 EDUPRAXIS: UM RECURSO EDUCACIONAL PARA ENFRENTAMENTO DE BARREIRAS NA INCLUSÃO

O recurso educacional compartilhado foi elaborado para uso dos professores através dos dados coletados na pesquisa, tornou-se evidente que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano da escola. As entrevistas com os professores revelaram a presença de barreiras pedagógicas e atitudinais que interferem na participação, na aprendizagem e no acolhimento desses estudantes neste contexto escolar.

Entre as barreiras identificadas, destacam-se a dificuldade de adaptação das práticas pedagógicas, a insuficiência de formação continuada prática, a resistência à flexibilização curricular, a fragilidade do trabalho colaborativo entre professor de atendimento educacional especializado (PAEE), além da compreensão limitada de que a inclusão seria responsabilidade exclusiva da Educação Especial.

O recurso educacional EduPraxis foi pensado como uma possibilidade de contribuir à prática docente, buscando aproximar os resultados da pesquisa da realidade da escola. O recurso ele é um novo olhar, uma estratégia de auxiliar o enfrentamento dessas barreiras, oferecendo orientações, reflexões, recursos e possibilidade de formação aos professores.

O recurso educacional é um importante aliado e uma estratégia pedagógica para subsidiar conteúdos, situações e temáticas que permeiam o contexto escolar e que desafiam a prática pedagógica (Martiniak; Silveira; Alves, 2023).

O EduPraxis fundamenta-se em duas ideias centrais: educação e práxis. A escolha do termo práxis está relacionada à compreensão de que a prática não pode ser reduzida à aplicação mecânica de técnicas, mas deve ser compreendida como ação crítica e transformadora. O recurso busca contribuir para que os professores reflitam novamente sobre o sentido de suas práticas e encontrem caminhos mais acessíveis, intencionais e inclusivos, favorecendo também o sentimento de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar.

Assim, este capítulo apresenta o processo de concepções, organização e possibilidades para o trabalho com esses alunos com o recurso Edupraxis como ele agrega ao cotidiano dos professores, será demonstrado como ele foi elaborado e dialoga com os dados da pesquisa e com referências teóricas que sustentam a educação inclusiva. Disponível: <https://edupraxis.com.br/>

6.1 CONCEPÇÕES E DESIGN DO EDUPRAXIS

O EduPraxis foi construído como um recurso educacional digital voltado ao apoio de professores da educação básica, especialmente aqueles que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da escola regular. Esta proposta parte da compreensão de que a inclusão escolar exige mais do que a matrícula do estudante; demanda práticas pedagógicas acessíveis, um planejamento intencional, flexibilização curricular, colaboração entre os profissionais e mudança nas concepções que ainda sustentam processos de exclusão.

A construção do recurso foi fundamentada na necessidade de transformar os achados da pesquisa em uma proposta formativa acessível, objetiva e próxima da realidade docente. As falas das participantes evidenciaram que muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas encontram dificuldades para adaptar atividades, compreender as especificidades do TEA, lidar com comportamentos associados à comunicação e articular ações com os professores do PAEE.

A construção desse recurso educacional ele foi pensado para organizar com a intenção de oferecer ao professor um espaço de consulta, reflexão onde ele abra o website e sinta que tem informações que seja prática que este website ofereça estratégias pedagógicas, situações-problemas para eles utilizarem com mais clareza. O design do website foi pensado para favorecer uma navegação simples, objetiva e intuitiva, considerando o professor como usuário do recurso. O website pode ser utilizado durante a hora-atividade, especialmente porque, muitas vezes, o docente dispõe de pouco tempo para acessar e selecionar materiais externos. Assim, sua organização busca facilitar a prática pedagógica.

A proposta visual busca privilegiar a clareza, a objetividade e a acessibilidade. Por isso, a organização das páginas utiliza linguagem direta, textos curtos, cards informativos, vídeos, ícones, botões de acesso e trilhas temáticas. Essa escolha está relacionada à intenção de facilitar a compreensão dos conteúdos e incentivar o uso do recurso no cotidiano escolar. O EduPraxis sustenta-se na ideia de que a formação docente precisa dialogar com os desafios existentes na prática escolar.

Dessa forma, foi pensado nos detalhes para aquele professor que tem os alunos com TEA em sala e não tem conhecimento do que é o TEA de como possibilitar o pertencimento daquele determinado estudante dentro de sala de aula assim o professor tem um acesso rápido e objetivo através do EduPraxis ele pode reconhecer

as barreiras e construir práticas e reflexão que está diretamente ligado a finalidade pedagógica ser um recurso formativo, acessível e prático para professor ver identificação e no enfrentamento dessas barreiras pedagógicas e atitudinais que dificultam a inclusão de estudantes com TEA.

6.2 ESTRUTURA E FUNCIONALIDADE DO WEBSITE

O website EduPraxis ele foi construído e pensado em cada espaço e cada detalhe que tem nele as seções as fases que dialogam com os principais eixos da pesquisa e com as necessidades identificadas nas entrevistas realizadas com os profissionais da educação. Organização do recurso busca conduzir o professor por um percurso formativo que parte da compreensão do TEA, avança para identificação das barreiras e apresenta possibilidades práticas de atuação pedagógicas.

A página inicial apresenta a proposta geral do recurso, destacando sua finalidade, seu público-alvo a contribuição para a prática docente e principalmente que o website é gratuito. Nessa seção, o professor é convidado a compreender o EduPraxis como um espaço de apoio, reflexão e orientação para a construção de práticas escolares mais inclusivas. A seções do website, destacam-se:

Início: Um início de muita alegria, está parte destina-se apresentação geral do Edupraxis, contemplando sua finalidade, o público-alvo e a estruturação de navegação do website. Essa página ele funciona como porta de entrada do recurso educacional, orientando o professores sobre os principais conteúdos disponíveis e sobre as possibilidades de utilização do site como apoio para a formação continuada e práticas inclusivas.

FIGURA 4 - Página Inicial do Website EduPraxis



Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

Compreendendo o TEA: Seção destinada à apresentação de informações conceituais sobre o Transtorno Espectro Autista, considerando suas características, singularidades e implicações no contexto escolar o objetivo não é reduzir o estudante ao diagnóstico, mas contribuir para que professor compreenda que cada estudante com TEA possui formas próprias de comunicação, interação, aprendizagem e participação.

FIGURA 5 - Seção Compreendendo o TEA



Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

Barreiras na inclusão: Está seção do EduPraxis foi organizada a partir das discussões teóricas e dos dados produzidos na pesquisa, especialmente a partir das falas dos participantes e das observações realizadas no contexto escolar. O objetivo é favorecer a compreensão das barreiras pedagógicas e atitudinais que interferem na inclusão de estudantes com TEA, aproximando o conteúdo do cotidiano da escola com esse olhar são abordadas situações relacionadas à adaptação curricular, à rigidez das práticas pedagógicas, à falta de formação continuada e ausência de recursos acessíveis entre os profissionais da escola.

FIGURA 6 - Seção Barreiras na Inclusão

Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

Boas práticas pedagógicas: Esta seção ela convida os professores a olhar de novas estratégias inclusivas para o trabalho com esses estudantes utiliza recurso visuais, antecipação da rotina, linguagem de forma clara e objetiva, trilhas de inclusão em grupos atividades com início, meio e fim definidos, flexibilização das propostas, organização do ambiente, mediação pedagógica e articulação com PAEE.

FIGURA 7 - Seção Boas Práticas Pedagógicas

Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

Recursos Interativos: Neste espaço é destinado à disponibilização e interação nos matérias de apoio, atividades propostas e instrumentos que possam auxiliar o professor no planejamento de práticas mais acessíveis uma funcionalidade

que buscar tornar mais dinâmico e menos maçante sua utilização em diferentes contextos escolares quando aparece Quizz para verificar sua compreensão.

FIGURA 8 - Seção Recursos Interativos



Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

Reflexão Docente: Essa seção é convidativa promover a autoavaliação docente e o aprimoramento das práticas inclusivas ele é convidado a refletir sobre expectativas em relação aos estudantes com TEA as estratégias e colaboração ele abre caminhos para a transformação pedagógica tem perguntas reflexivas busco compreender o estudante além do diagnóstico ? Um espaço que faz você observar sua prática, identificar as barreiras, e colocar o que são as suas reflexões, voce pode escrever sobre a sua prática ideias e planejar as mudanças que quer possíveis no cotidiano e também as estratégias que deu muito certo tudo fica adicionado dentro do website, a pesquisadora pode responder, mas também esclarecer dúvidas dentro do site quando eles colocam em compartilhamento de boas práticas.

FIGURA 9 - Seção Reflexão Docente



Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

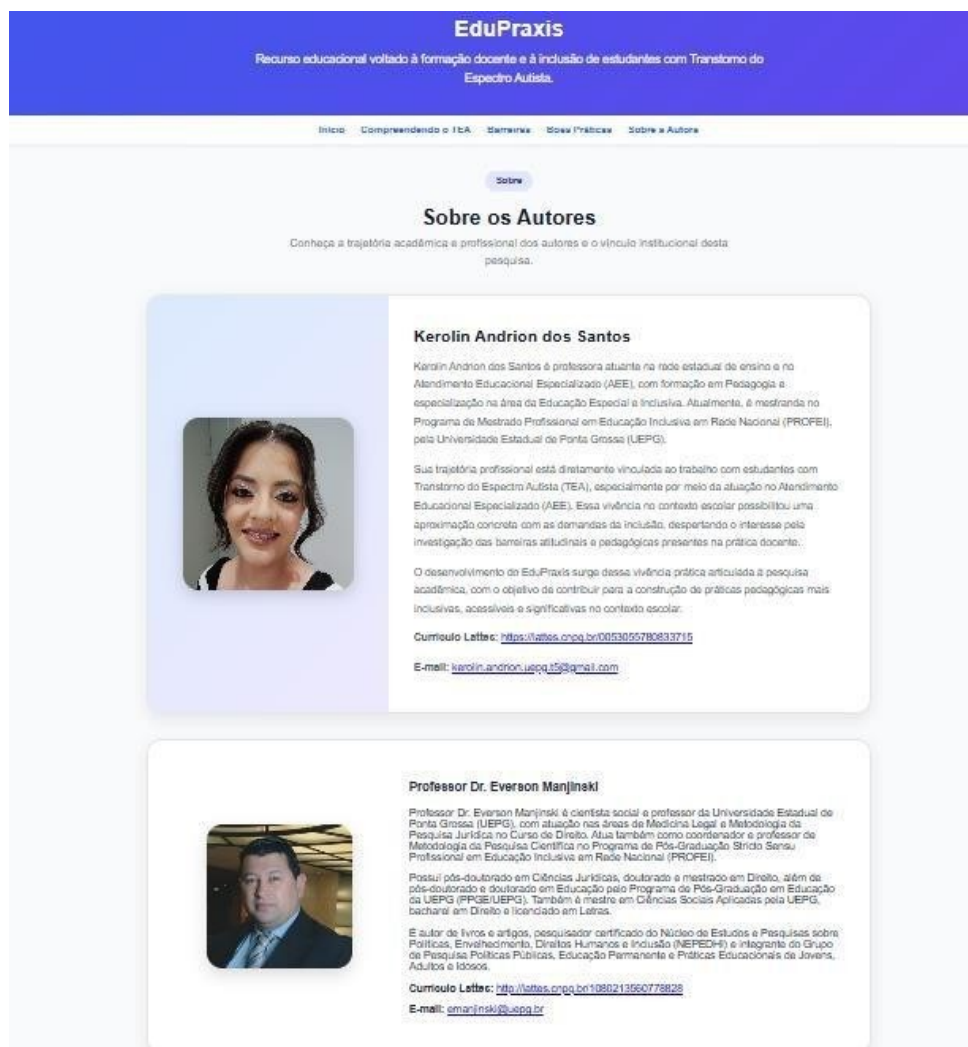
Certificado: Ele é destinado à emissão de uma versão visual do certificado de participação no percurso formativo proposto pelo EduPraxis o participante pode preencher seus dados e gerar o certificado correspondente à sua participação para salvar o documento em formato PDF, o usuário deve utilizar o botão Baixar/ Imprimir PDF e selecionar a opção salvar como PDF, essa funcionalidade ela ampla o caráter formativo permite registrar a participação do professor durante os seus estudos e reflexões disponibilizada no website.

FIGURA 10 - Seção Certificado

Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

Sobre os autores: Apresenta a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora Kerolin Andrion dos Santos e do Professor Dr. Everson Manjinski, orientador da pesquisa e coautor do recurso educacional EduPraxis. A seção evidencia a atuação da pesquisadora na Educação Especial, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (PAEE), e sua investigação sobre as barreiras pedagógicas e atitudinais à inclusão de estudantes com TEA. Também apresenta o vínculo institucional da pesquisa com o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UEPG) e destaca a contribuição do orientador no percurso teórico, metodológico e formativo que fundamentou a construção do recurso. Dessa forma, o EduPraxis é apresentado como uma produção acadêmica vinculada à pesquisa de mestrado, elaborada pela pesquisadora sob orientação do Professor Dr. Everson Manjinski, com o objetivo de apoiar a formação docente e fortalecer práticas inclusivas no contexto escolar.

FIGURA 11 - Seção Sobre os Autores



EduPraxis
Recurso educacional voltado à formação docente e à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Inicio | Compreendendo o TEA | Síntese | Sobre Práticas | Sobre a Autora

Sobre

Sobre os Autores
Conheça a trajetória acadêmica e profissional dos autores e o vínculo institucional desta pesquisa.

Kerolin Andrión dos Santos

Kerolin Andrión dos Santos é professora atuante na rede estadual de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com formação em Pedagogia e especialização na área de Educação Especial e Inclusiva. Atualmente, é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Sua trajetória profissional está diretamente vinculada ao trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente por meio da atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa vivência no contexto escolar possibilitou uma aproximação concreta com as demandas da inclusão, despertando o interesse pela investigação das barreiras atitudinais e pedagógicas presentes na prática docente.

O desenvolvimento do EduPraxis surge dessa vivência prática articulada à pesquisa acadêmica, com o objetivo de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e significativas no contexto escolar.

Curriculo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0063055780833715>

E-mail: kerolin.andrion.uepg15@gmail.com

Professor Dr. Everson Manjinski

Professor Dr. Everson Manjinski é cientista social e professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com atuação nas áreas de Medicina Legal e Metodologia da Pesquisa Jurídica no Curso de Direito. Atua também como coordenador e professor de Metodologia da Pesquisa Científica no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

Possui pós-doutorado em Ciências Jurídicas, doutorado e mestrado em Direito, além de pós-doutorado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG (PROE/UEPG). Também é mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG, bacharel em Direito e licenciado em Letras.

É autor de livros e artigos, pesquisador certificado do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas, Envelhecimento, Direitos Humanos e Inclusão (NEPEDH) e integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos.

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1080213560778828>

E-mail: emanjinski@uepg.br

Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

A organização dessas seções foi pensada para que facilite a vida do professor e tenha uma navegação não linear, permitindo que o professor acesse o conteúdo conforme sua necessidade do cotidiano o Edupraxis pode ser utilizado tanto material de consulta individual quanto como apoio em momentos coletivos de formação continuada, nos estudos e planejamentos ou quando tem o planejamento coletivo.

A escolha é importante porque uma das dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa refere-se justamente à distância entre formações teóricas e as demandas práticas do cotidiano escolar então esse website Edupraxis procura ser uma contribuição no cotidiano escolar no meio de todas as demandas que esses professores tem.

6.3 GUIA DE UTILIZAÇÃO

O EduPraxis ele pode ser utilizado de diferentes formas, conforme os objetivos da escola, dos professores ou da equipe pedagógica essa proposta ela não se limita ao acesso individual ao website, mas também contempla possibilidades de utilizar em formações coletivas, principalmente quando tem estudos e planejamentos, reuniões da equipe e estudos voltados à inclusão escolar.

Entre os exemplos de possibilidades formativa do EduPraxis, destacam-se:

- a. O uso individual pelo professor: O professor pode acessar o recurso para estudar, buscar orientações, consultar estratégias e refletir sobre suas práticas pedagógicas com estudantes com TEA;
- b. O uso em formação continuada: A equipe pedagógica pode utilizar as seções do website como um material de apoio em encontros formativos, promovendo conversas e discussões sobre as barreiras pedagógicas, as barreiras atitudinais, e adaptação curricular e práticas inclusivas ou convidar a pesquisadora para uma seção (momento de troca de experiência) trazendo prática e a construção desse website e como ele vai agregar no cotidiano escolar;
- c. Momento do Planejamento colaborativo: Professores regentes, professores de apoio e profissionais do PAEE podem utilizar o recurso como ponto de partida para pensar em suas adaptações, recursos visuais, estratégias de mediação e formas de pensar na participação completa nas atividades escolares;
- d. Instrumento de reflexão institucional: A escola pode utilizar o Edupraxis para discutir suas próprias práticas, identificando barreiras presentes no cotidiano escolar e planejamento das ações coletivas para enfrenta-las.

O EduPraxis assume uma função formativa e mediadora, pois possibilita que os dados da pesquisa retornam à sociedade em forma de recurso educacional. Essa devolutiva é fundamental fazer os professores pensarem fora de um padrão essa contribuição é um compromisso social e a construção de um pensamento mais inclusivo o recurso ele não pretende substituir políticas públicas, formação continuada

institucionalizada, apoio especializado ou mudanças estruturais necessárias à inclusão escolar.

A maior contribuição está em oferecer um caminho de apoio, de reflexão e orientação aos professores, favorecendo as práticas menos cansativas e mais colaborativas e acessíveis a transformar as barreiras identificadas na pesquisa em possibilidade formativa reafirmar a importância da práxis docente como movimento permanente de reflexão e ação em favor da inclusão.

6.4 FOLDER DE DIVULGAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL EDUPRAXIS

O folder de divulgação do EduPraxis foi elaborado como uma forma de aproximar o recurso educacional dos professores e demais profissionais da escola. Mais do que apresentar o website, esse material busca comunicar, de maneira simples, visual e objetiva, o sentido da proposta construída ao longo da pesquisa. Nele, são destacados o objetivo do EduPraxis, o público ao qual se destina, as barreiras pedagógicas e atitudinais discutidas no estudo e as possibilidades de apoio à formação docente.

A elaboração desse folder também teve a intenção de facilitar o acesso ao recurso, por meio do endereço eletrônico e do QR Code, permitindo que professores possam conhecer o EduPraxis de forma rápida e prática. Assim, o material não se constitui apenas como divulgação do produto, mas como uma estratégia para ampliar sua circulação no contexto escolar e fortalecer o diálogo entre a pesquisa acadêmica e o cotidiano da escola.

Desse modo, o folder representa uma etapa importante de socialização do recurso educacional, pois contribui para que o conhecimento produzido nesta investigação ultrapasse o texto da dissertação e chegue aos profissionais que vivenciam, diariamente, os desafios da inclusão de estudantes com TEA. Ao ser disponibilizado em formato digital, o material favorece o compartilhamento do EduPraxis e reforça sua finalidade formativa, colaborativa e acessível.

FIGURA 12 - Folder de Divulgação do Recurso Educacional EduPraxis

RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL

EDUPRAXIS

Construindo pontes entre o ensinar e o incluir

Recurso educacional digital para apoiar a formação continuada de professores na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O EduPraxis é um website interativo desenvolvido como recurso educacional vinculado à pesquisa de mestrado em Educação Inclusiva. Seu objetivo é apoiar professores na identificação e superação de barreiras pedagógicas e atitudinais presentes no cotidiano escolar.

“Matricular não é incluir. Incluir é garantir participação, aprendizagem, permanência e pertencimento.”

Por que o EduPraxis foi criado?

Elaborado a partir da investigação sobre como ocorre a inclusão de estudantes com TEA na escola, desde a identificação de barreiras atitudinais e pedagógicas até a construção de uma proposta formativa para professores.

Investigação | Identificação | Formação | Recurso

Conheça o EduPraxis

Um recurso educacional digital pensado para apoiar professores na construção de práticas inclusivas, acessíveis e colaborativas para estudantes com TEA.



ESCANEIE E ACESSSE O RECURSO

<https://edupraxis.com.br>

O que você encontra no EduPraxis?

- Trilhas formativas sobre inclusão e TEA
- Estratégias pedagógicas inclusivas
- Reflexões sobre barreiras atitudinais e pedagógicas
- Apoio ao planejamento docente
- Materiais acessíveis para professores
- Orientações para práticas inclusivas
- Participação, aprendizagem e pertencimento dos estudantes com TEA

Contribuições do EduPraxis

- Apoia a formação continuada
- Favorece o planejamento docente
- Apoia na identificação de barreiras
- Incentiva práticas inclusivas
- Valoriza a participação dos estudantes com TEA

Barreiras que precisamos superar

Barreiras Pedagógicas
Planejamento, metodologias, recursos didáticos, avaliação e organização do ensino que limitam a participação e a aprendizagem.

Barreiras Atitudinais
Concepções, expectativas, atitudes, inseguranças e práticas que dificultam o acolhimento e o pertencimento.

A quem se destina?

Professores, profissionais da educação, equipes pedagógicas, gestores escolares e demais interessados em fortalecer práticas inclusivas no contexto escolar.

Professores | Equipes Pedagógicas | Gestores Escolares | Demais Interessados

AUTORIA:
Kendry Azeiteiro dos Santos | Prof. Dr. Everton Marjinski

COORDENAÇÃO:
Prof. Dr. Everton Marjinski

EduPraxis

URPM - PROPEI | Ponta Grossa - PR, 2024

Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

Essa pesquisa teve como objetivo analisar as barreiras pedagógicas e atitudinais à inclusão de estudantes com Transtorno Espectro Autista (TEA) na rede

estadual de ensino de Ponta Grossa - PR, tendo como desdobramento a construção do recurso educacional Edupraxis. Ao longo do percurso investigado, busca-se compreender como as barreiras pedagógicas e atitudinais se manifestam na prática docentes, aprendizagem e permanência dos estudantes com TEA em um contexto escolar.

O estudo partiu da compreensão de que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula ou pela presença física do estudante na sala de aula ou mesmo na escola. Embora os marcos legais assegurem o direito à educação inclusiva, os dados analisados eles demonstram que ainda existem diversos desafios significativos para que esse direito se concretize no cotidiano da sala de aula. A pesquisa ela evidenciou que a inclusão exige práticas pedagógicas acessíveis, formação docente, no planejamento colaborativo, apoio institucional que ainda sustentam processo de exclusão dentro da própria escola.

A análise das entrevistas e das observações foi essencial permitiu que as barreiras pedagógicas se relacionem principalmente, às dificuldades de adaptações curriculares, à rigidez das práticas de ensino, a falta de materiais acessíveis, o professor de atendimento educacional especializado (PAEE) esses aspectos eles demonstram que a inclusão dos estudantes ainda encontra limites quando as práticas escolares permanecem organizadas e partir de modelos homogêneos de ensino aprendizagem. As barreiras atitudinais, por sua vez, aparecem nas concepções, expectativas e posturas que atravessam o cotidiano escolar eles relataram a insegurança docente, as baixas expectativas em relação ao potencial dos estudantes com TEA, a resistência à flexibilização das práticas pedagógicas e a compreensão equivocadas de que a inclusão seria responsabilidade exclusiva do PAEE, esses dados reforçam que a inclusão escolar ela não depende apenas dos recursos materiais, mas sim de uma transformação cultural e institucional da maneira que a escola compreenda a diferença. Neste trajeto os profissionais eles reconhecem a importância da inclusão, mas muitas vezes ainda apontam lacunas entre a instruções recebidas e as demandas na prática, essa constatação reforça a necessidade de processos formativos mais próximos da realidade do professor que auxiliem nessa estratégias para o enfrentamento dessas presentes barreiras.

Com os resultados encontrados, o recurso educacional Edupraxis ele foi desenvolvido como uma devolutiva social da pesquisa e como possibilidade de apoio

formativo aos professores estruturado em formato website interativo, o recurso reúne trilhas de aprendizagem, Quizz, estratégias pedagógicas, situações-problemas, recursos interativos, espaços para professores colocarem suas reflexões o que deu certo em sala ou o que não deu certo, emissão de certificado de participação.

É importante destacar que o EduPraxis não se apresenta como uma solução definitiva para as barreiras pedagógicas e atitudinais identificadas a inclusão escolar desses estudantes demanda políticas públicas efetivas, condições, adequadas de trabalho, formação continuada, articulação com as famílias e um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

A principal contribuição desta pesquisa está em evidenciar que as barreiras à inclusão não se encontram no estudante com TEA, mas na forma de conduzir a escola organizar a prática, conversar com os professores enfatizar que essa fala é importante e não passar batido como se não tivesse tempo de fazer a mediação entre os professores deslocar o olhar do diagnóstico para condições de participação e aprendizagem, a pesquisa reafirma que a inclusão precisa ser compreendida como responsabilidade coletiva e como processo permanente de transformação das práticas escolares.

A construção do recurso educacional neste sentido, ele representa uma tentativa de transformar os dados coletados em possibilidades concretas de apoio para os professores em seus cotidianos. Fazer articular teoria, prática e reflexão, o recurso vem para contribuir para que os professores possam identificar o que é mais difícil na sua prática, reorganizar estratégias e ampliar possibilidades de participação no ensino regular.

Dessa forma, os resultados obtidos reforçam a importância de estratégias onde exige uma práxis pedagógica intencional, colaborativa e um olhar sensível muito mais do que só garantir o acesso à escola, é necessário assegurar pertencimento, participação e aprendizagem completa. O EduPraxis reafirma o compromisso desta pesquisa com uma educação inclusiva que ultrapasse o discurso legal e se materialize em práticas acessíveis, humanas e cumpridas além de ser compreendidas com o direito de todos os estudantes da educação que reforça estratégias diversificadas, flexibilização. Acredita-se que o uso desse website contribuirá para apoiar professores no seu cotidiano escolar e facilitar sua prática.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMORIM, Gabriely Cabestré; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. A inclusão na educação infantil: as faces da itinerância. *In*: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe *et al.* (org.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 31-48.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1.

BETTELHEIM, Bruno. **A fortaleza vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limites**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. **Ethics guidelines for trustworthy AI**. Bruxelas: European Commission, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026.** Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 11 mar. 2026.

DIAS, Gleice Noronha. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência.** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Divisão municipal do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child*, [s. l.], v. 2, p. 217-250, 1943.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. **Guidance for generative AI in education and research.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>. Acesso em: 28 set. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Prefácio. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe *et al.* (org.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.** Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 9-12.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PATRÍCIO, Clécia de Oliveira Cavalcanti. **Barreiras atitudinais enfrentadas por estudantes com deficiências**: refletindo caminhos para sua minimização. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa, João Pessoa, 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PONTA GROSSA (PR). Prefeitura Municipal. **Perímetro urbano**. Ponta Grossa, 2007.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica Eloí de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-28, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>. Acesso em: 28 set. 2026.

SANTOS, Simone Statkevicius dos; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Barreiras e facilitadores para a inclusão no cotidiano escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*, **Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 1-9, maio 2026. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i5.25930>. Acesso em: 28 set. 2026.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Rosana Elizete; GOMES, Cláudia. Barreiras pedagógicas e consequente exclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO*, 4., 2015, Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em: 28 set. 2026.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE

Ponta Grossa, 26 de setembro de 2025.

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa **“A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): investigação das barreiras atitudinais e pedagógicas”**, a qual tem como objetivo geral compreender como as barreiras atitudinais e pedagógicas afetam o processo de inclusão de estudantes com TEA na rede estadual de ensino.

Sua participação no estudo será por meio de entrevistas semiestruturadas e observações registradas em diário de campo. As entrevistas serão realizadas com professores da sala. As responsáveis pela pesquisa garantem a você sigilo e que sua privacidade será respeitada. Assim, em nenhum registro aparecerá seu nome, instituição ou qualquer elemento que possa identificá-lo (a). Os materiais da pesquisa serão guardados pelas pesquisadoras.

A identificação das principais barreiras atitudinais e pedagógicas enfrentadas por alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede estadual de ensino de Ponta Grossa - PR, e como essas barreiras impactam sua inclusão escolar possibilita ampliar a temática, assim como, rever metodologias pedagógicas.

Considerando que o estudo será realizado atendendo as normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo às normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são de baixa gravidade. A participação nesta pesquisa não porá em risco a saúde física ou a integridade pessoal; tampouco, os participantes serão colocados em situações constrangedoras ou de desconforto psicológico, uma vez que terão a total liberdade de se recusar a participar da pesquisa, sem que sofram qualquer tipo de constrangimento ou qualquer tipo de perda em algum aspecto de sua vida familiar ou profissional. Considerando o uso de técnicas amplamente difundidas na obtenção de dados em pesquisas com seres humanos, serão empregadas a entrevista semiestruturada e as observações em diário de campo na coleta de dados deste trabalho. A aplicação da entrevista é uma ferramenta fundamental em pesquisas que empregam técnicas de perguntas e respostas na coleta de dados, e neste estudo,

haverá alternativas que poderão ser escolhidas pelos participantes no caso de algum desconforto ou constrangimento.

Com as alternativas oferecidas seriam minimizados os riscos de constrangimento e desconforto com o compromisso expresso de, sempre, lhes assegurar o sigilo e a privacidade. Como recurso final, os participantes poderão tomar a decisão de não participar do preenchimento do questionário sem qualquer prejuízo para eles. Os riscos de desconforto, no transcorrer do preenchimento do questionário, poderão ainda ser minimizados com diferentes estratégias. Nas ocasiões em que houver manifestação de desconforto e/ou de inibição frente à pergunta formulada pela pesquisadora a pergunta poderá ser suprimida com o consentimento do participante. Se os mesmos sinais forem recorrentes e reaparecerem diante de mais uma pergunta, a pesquisadora oferecerá a possibilidade de interromper a pesquisa, reiterando que o participante não terá qualquer prejuízo ao desistir de sua participação.

Nos casos de aparecimento de problemas de saúde a depender da duração e/ou gravidade sua participação na pesquisa será encerrada, sempre com a garantia de que não haverá qualquer prejuízo para o participante.

Durante a pesquisa se você tiver alguma dúvida ou quiser saber sobre a mesma, você poderá solicitar as pesquisadoras esclarecimentos, assim como, se em algum momento da pesquisa você não queira mais participar do estudo você terá total direito de finalizar sua participação. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

Os pesquisadores envolvidos com o presente projeto são Kerolin Andrion dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI, e o professor doutor Everson Manjinski, orientador do estudo e professor do referido programa.

Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está conforme Resolução Nº 466/2012 e Resolução Nº 510/2016 ambas do Conselho Nacional de Saúde, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP/UEPG.

Solicitamos, assim, sua participação nesta atividade e desde já agradecemos a inestimável contribuição. Quaisquer dúvidas sobre o desenvolvimento da atividade, por gentileza, entrem em contato conosco ou para recurso ou reclamações através da secretaria do Comitê de Ética pelos endereços ou telefones indicados ao final deste documento.

Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UEPG: Campus de Uvaranas
CEP: 84030-900 - Ponta Grossa - PR Horário: das 8:30 às 11:30 hs

Kerolin Andrion dos Santos Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação Inclusiva - PROFEI
Celular: (42) 99809-6270
E-mail: kerolin.andrion.uepg.t5@gmail.com

Prof. Dr. Everson Manjinski Orientador do Programa de Pós-Graduação em
Educação Inclusiva - PROFEI Celular: (42) 99107-9000
E-mail: emanjinski@uepg.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ RG: _____
Telefone: _____ E-mail: _____ Professor (a) do _
Concordo em participar da pesquisa intitulada “A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): investigação das barreiras atitudinais e pedagógicas” sob- responsabilidade de Kerolin Andrion dos Santos, orientada pela Prof. Dr. Everson Manjinski, na Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná. Declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

Esta autorização atende às exigências da Resolução Nº 466/2012 e da Resolução Nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG. Uma cópia do projeto encontra-se de posse desta Instituição. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

_____, ____ de ____ de

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista com Profissionais da Educação

O roteiro a seguir foi elaborado como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa. As perguntas foram organizadas por blocos temáticos e serão adaptadas conforme o perfil do participante (professor regente). O objetivo é compreender as percepções, práticas e desafios enfrentados na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede estadual de ensino.

Bloco 1 - Perfil do Participante

- a. Qual é a sua função na escola e há quanto tempo você atua nessa função?
- b. Você já teve formação ou capacitação específica sobre inclusão escolar ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Se sim, como foi essa formação?

Bloco 2 - Concepções e Práticas sobre Inclusão

- a. O que você entende por inclusão escolar?
- b. Como você percebe a inclusão de alunos com TEA na escola em que atua?
- c. Quais estratégias pedagógicas você utiliza (ou já viu serem utilizadas) com alunos com TEA?

Bloco 3 - Barreiras Enfrentadas

- a. Na sua opinião, quais são as principais barreiras pedagógicas que dificultam a inclusão de alunos com TEA em sua escola?
- b. E quanto às barreiras atitudinais, como você as percebe no cotidiano escolar? Elas aparecem entre colegas professores, direção, alunos ou familiares?
- c. Você já se sentiu despreparado(a) ou sem apoio para lidar com alunos com TEA? Por quê?

d. Quais mudanças você acredita que seriam necessárias para promover uma inclusão mais efetiva desses estudantes?

Bloco 4 - Expectativas e Sugestões

a. Como você acredita que a formação continuada pode ajudar no enfrentamento das barreiras?

b. Que tipo de apoio (pedagógico, técnico, institucional) você considera necessário para melhorar a inclusão de alunos com TEA?

**ANEXO A - TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**



ANEXO V da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada As Barreiras Escolares que Interferem na Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Estadual de Ensino no Município de Ponta Grossa – PR, realizada por Kerolin Andrión dos Santos, sob o RG13393532-0, nas dependências da Colégio Cívico-Militar Nossa Senhora da Glória está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Local, 26 de Setembro de 2025.

Nome e assinatura do Diretor

Emilene C. M. da Silva Bochnak
Res. 707/25 - DOE 18/02/2025
DIRETORA

CECM NOSSA SENHORA DA GLÓRIA
Ensino Fundamental e Médio
FONE: 42 3226-3730
R. Eraldo Risch, s/n - R. Pirajá
84020-770 - Ponta Grossa - Paraná

PARANÁ
 GOVERNO DO ESTADO
 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
 E DO ESPORTE
ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Ponta Grossa 25 de Setembro de 2025.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa está de acordo com a condução do projeto de pesquisa As Barreiras Escolares que Interferem na Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Estadual de Ensino no Município de Ponta Grossa – PR, a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) Kerolin Andrión dos Santos na Unidade, Colégio Cívico-Militar Nossa Senhora da Glória, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores da rede estadual de ensino, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 25 de Setembro de 2025.



Profa. Ms. Sandra Mara Dias Pedrosa
 Setor de Articulação Acadêmica (SAA)
 NRE/Ponta Grossa



ANEXO B - TERMO PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DA PESQUISA



ANEXO VII da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DA PESQUISA

1. Identificação do autor

Nome completo: Kerolin Andrion dos Santos
 CPF: 093108039-83
 e-mail: kerolin.andrion.uepg.t5@gmail.com
 Titulação: Mestranda em Educação Inclusiva

2. Identificação da Obra

(☒) Projeto de Pesquisa (☐) outros: _____
 Título da Obra: As Barreiras Escolares que Interferem na Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Estadual de Ensino no Município de Ponta Grossa – PR
 Programa/Curso de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI/UEPG
 Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski
 Data de conclusão: 13/07/2026 (previsão conforme cronograma do projeto)
 IES vinculada à pesquisa: Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
 Área do conhecimento: Educação Inclusiva / Educação Especial
 Previsão de data para conclusão do produto final: 13/07/2026

3. Termo de autorização

Autorizo a Secretaria de Estado da Educação (SEED) publicar o documento de minha autoria, acima identificado, no Portal Dia a Dia Educação, para fins específicos, educativos, técnicos e culturais, nos termos da Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 e da Constituição Federal de 1988.

Essa autorização é uma licença não exclusiva, concedida à SEED a título gratuito, por prazo indeterminado, válida para a obra em seu formato original.



Declaro possuir a titularidade dos direitos autorais sobre a obra e assumo total responsabilidade civil e penal quanto ao conteúdo, citação, referências e outros elementos que fazem parte da (s) OBRA (s). Estou ciente de que todos os que de alguma forma colaboraram com a elaboração das partes ou da obra como um todo tiveram seus nomes devidamente citados e/ou referenciados, e que não há qualquer impedimento, restrição ou limitação para a plena validade, vigência e eficácia da autorização concedida.

Ponta Grossa, 26/09/2025

Documento assinado digitalmente
gov.br NEROLIN ANDERSON DOS SANTOS
Data: 25/09/2025 15:34:25-0330
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Nome e assinatura do autor



ANEXO II da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

**REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE
REALIZAÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA**

Eu Kerolin Andrión dos Santos RG n.º 13393532-0, acadêmico do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEPG, Matrícula n.º 250205201020, venho por meio deste requerer autorização para realizar pesquisa nos estabelecimentos vinculados a esta Pasta conforme quadro abaixo.

CONCEDENTE	
Órgão	Secretaria de Estado da Educação
CNPJ	76.416.965/0001-21
Endereço	Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Município	Curitiba
CEP	80.240-900
Telefone	(41) 3340-1500
Sítio	www.educacao.pr.gov.br
Representada por	Luciana Aquiles Sleutjes
Cargo/Função	Chefia do NRE

CEDENTE	
Instituição de Ensino responsável pela pesquisa	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG / PROFEI
CNPJ	78.888.663/0001-00
Endereço	Av. General Carlos Cavalcanti - Uvaranas, Ponta Grossa - PR
Município	Ponta Grossa – PR
CEP	84030-000
Telefone	(42) 3220-3000
e-mail	profei@uepg.br
Representada por	Prof. Dr. Everson Manjinski
Cargo/Função	Orientador



PESQUISADOR	
Nome	Kerolin Andrión dos Santos
RG	1393532-0
CPF	093.108.039-83
Endereço	Presidente Arthur Bernardes, 51
Município	Ponta Grossa
CEP	84020-370
Telefone (com DDD)	
Celular (com DDD)	42 99809-6270
e-mail	Kerolin.andrion.ucpg.t5@gmail.com

Curitiba, 26 de Setembro de 2025.

Documento assinado digitalmente:
 KEROLIN ANDRIÓN DOS SANTOS
 Data: 25/09/2025 14:08:33 -0300
 Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

Nome e assinatura do Pesquisador (a)

**ANEXO C - TERMO DE APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA DA
PLATAFORMA BRASIL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS BARREIRAS ESCOLARES QUE INTERFEREM NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Pesquisador: KEROLIN ANDRION DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92602625.3.0000.0105

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.929.262

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta uma proposta de pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso, que busca compreender as barreiras atitudinais e pedagógicas que interferem na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede estadual de ensino de Ponta Grossa (PR). A justificativa do estudo é sólida, uma vez que aborda um tema de alta relevância social e educacional, alinhado às políticas públicas de educação inclusiva e aos princípios éticos de respeito à diversidade e equidade.

A pesquisa demonstra coerência metodológica, com a utilização de entrevistas semiestruturadas e observações sistemáticas como instrumentos de coleta de dados, assegurando profundidade na compreensão das práticas docentes e das dinâmicas escolares. A análise proposta é baseada na técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016).

A delimitação do público participante (professores de salas comuns que atuam com alunos diagnosticados com TEA) é pertinente ao problema de pesquisa, e o processo de consentimento livre e esclarecido está adequadamente descrito, garantindo a voluntariedade e o direito de recusa. O estudo evidencia potencial contribuição para o aprimoramento das práticas inclusivas e para a formação docente, além de prever um produto educacional (Guia de Boas Práticas) que poderá ter aplicabilidade direta em contextos escolares.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.929.262

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as barreiras escolares que interferem na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede estadual de ensino do município de Ponta Grossa (PR), considerando aspectos pedagógicos, estruturais e atitudinais que impactam o processo de ensino e aprendizagem.

De modo específico, busca-se:

Compreender a percepção dos professores e profissionais da educação quanto aos desafios enfrentados na inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar;

Mapear as principais barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e relacionais presentes nas escolas públicas estaduais;

Refletir sobre estratégias pedagógicas e de gestão escolar que possam favorecer a efetiva inclusão desses alunos;

Subsidiar a elaboração de um guia de boas práticas, voltado à promoção de ambientes escolares mais inclusivos e equitativos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa envolve riscos mínimos, relacionados à possibilidade de desconforto emocional durante entrevistas ou ao compartilhar experiências profissionais sensíveis. Tais riscos são minimizados pela garantia de sigilo, confidencialidade e possibilidade de interrupção da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os benefícios esperados são de caráter científico, formativo e social, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e para a reflexão crítica sobre as condições reais de inclusão de alunos com TEA na rede pública. Os resultados poderão subsidiar novas políticas educacionais e fortalecer o compromisso ético e social das instituições de ensino com a diversidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância social e educacional significativa, ao propor investigar as barreiras presentes no contexto escolar que dificultam a efetiva inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede estadual de ensino de Ponta Grossa. A proposta está bem fundamentada teoricamente, com embasamento em legislações e referenciais da Educação Inclusiva, demonstrando coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia.

A abordagem é qualitativa e descritiva, envolvendo a participação de professores e demais profissionais da educação, com o objetivo de compreender as percepções e desafios

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.929.262

enfrentados no processo de inclusão de estudantes com TEA. A metodologia é compatível com os objetivos e respeita os princípios éticos aplicáveis à pesquisa com seres humanos.

Os riscos são mínimos, limitando-se a possíveis desconfortos durante a entrevista ou questionário, mitigados pelo sigilo e anonimato garantidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os benefícios são relevantes, pois o estudo contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação efetiva dos alunos com TEA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os documentos exigidos pelas normas éticas vigentes, incluindo Folha de Rosto assinada, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumentos de coleta de dados, e autorização institucional da escola participante.

O TCLE encontra-se redigido em linguagem clara e acessível, assegurando a confidencialidade das informações e o direito de desistência. Os demais documentos cumprem as exigências formais da Resolução CNS nº 466/2012 e de suas complementares, não havendo pendências documentais que impeçam a tramitação ética do projeto.

Recomendações:

Seguir a descrição metodológica do estudo. Envio do relatório final para a plataforma Brasil e para PROPESP se aplicável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De modo geral, o projeto é bem estruturado, apresenta linguagem clara, coerência entre os objetivos, metodologia e fundamentação teórica, e atende aos requisitos éticos e científicos esperados em pesquisas envolvendo seres humanos no campo da Educação. O projeto demonstra clareza metodológica, coerência interna e aderência às normas éticas da Resolução CNS nº 466/2012, estando em conformidade com os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.

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_P ROJETO_2658085.pdf	30/09/2025 22:02:14		Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** cep105@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 7.029.262

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_BrochuraInvestigador. pdf	30/09/2025 21:57:16	KEROLIN ANDRION DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoKerolinassinadook_1.pdf	30/09/2025 21:47:37	KEROLIN ANDRION DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	PesquisaKerolinandriom.pdf	30/09/2025 21:28:11	KEROLIN ANDRION DOS SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Anexo_2_e_Anexo_7_.pdf	29/09/2025 10:23:02	KEROLIN ANDRION DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Diretora_.ok.pdf	29/09/2025 09:25:57	KEROLIN ANDRION DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclar ecido_.ok.pdf	23/09/2025 09:29:35	KEROLIN ANDRION DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Coleta.pdf	23/09/2025 09:18:51	KEROLIN ANDRION DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 28 de Outubro de 2025

Assinado por:
Bruno Ribeiro Cruz
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** cep105@uepg.br