Revista Anhanguera
ISSN 1519-423X

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NO ENSINO SUPERIOR: UM BREVE ENSAIO SOBRE AS BARREIRAS E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

João Vítor Sampaio de Moura[1]

RESUMO: O ingresso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior brasileiro tem crescido significativamente. No entanto, a permanência com equidade permanece um desafio central. Este trabalho tem como objetivo investigar a acessibilidade atitudinal no âmbito universitário, analisando as barreiras enfrentadas por alunos autistas e a necessidade de uma docência pautada na neurodiversidade. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada no modelo social da deficiência e na educação inclusiva. Os resultados indicam que barreiras atitudinais, manifestadas por preconceitos, rigidez avaliativa, comunicação ambígua e capacitismo institucional, são entraves determinantes para a exclusão. Conclui-se que a superação dessas barreiras exige a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a formação docente contínua e uma mudança na cultura institucional, transpondo a visão da inclusão como favor para a sua compreensão como direito fundamental e oportunidade de qualificação do ensino para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Ensino Superior. Acessibilidade Atitudinal. Educação Inclusiva.

ATTITUDINAL ACCESSIBILITY IN HIGHER EDUCATION: AN BRIEF ESSAY ON THE BARRIERS AND CHALLENGES IN TEACHING PRACTICES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

ABSTRACT: The enrollment of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian Higher Education has shown significant growth. However, ensuring their retention with equity remains a major challenge. This study aims to investigate attitudinal accessibility within the university environment, addressing the barriers faced by autistic students and the need for teaching practices grounded in neurodiversity. The methodology employs a qualitative literature review based on the social model of disability and inclusive education. The results indicate that attitudinal barriers, manifested through prejudice, evaluative rigidity, ambiguous communication, and institutional ableism, are decisive obstacles to inclusion. It is concluded that overcoming these barriers requires the implementation of Universal Design for Learning (UDL), continuous teacher training, and a shift in institutional culture, moving from a view of inclusion as a favor to its understanding as a fundamental right and an opportunity to improve teaching quality for all students.

[1] Discente do curso de Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre pelo mesmo programa e pela mesma universidade. Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4179011639506808. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2792-6423. E-mail: contatomourajvs@gmail.com

UNIGOIÁS CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS
SAPC Supervisão da Área de Pesquisa Científica

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Higher Education. Attitudinal Accessibility. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior brasileiro tem apresentado crescimento significativo, impulsionado por políticas afirmativas de cotas e pelo aumento no acesso a diagnósticos precisos. Contudo, a ampliação do acesso não assegura, por si só, a permanência desses estudantes com qualidade e equidade. Este trabalho tem como objetivo investigar a acessibilidade atitudinal no âmbito universitário, abordando as barreiras e desafios enfrentados por alunos autistas em sua trajetória acadêmica. A relevância do tema está na necessidade premente de uma docência que compreenda a neurodiversidade não como uma doença ou deficiência, mas como uma diversidade natural do desenvolvimento humano.

A metodologia adotada é a revisão bibliográfica de caráter qualitativo, baseada em autores que discutem o modelo social da deficiência, a educação inclusiva e práticas pedagógicas voltadas para a promoção da acessibilidade atitudinal. O texto organiza-se inicialmente pela fundamentação teórica, que delimita o modelo social da deficiência como base conceitual para a compreensão das barreiras enfrentadas, seguida da análise das principais barreiras atitudinais presentes no cotidiano do Ensino Superior e das estratégias para sua superação por meio de práticas educacionais inclusivas.

DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre acessibilidade atitudinal no Ensino Superior exige, antes de tudo, a superação de uma compreensão restrita da deficiência, historicamente marcada por leituras clínicas, individualizantes e adaptativas. Durante longo período, a deficiência foi interpretada como uma limitação localizada no corpo, na mente ou no funcionamento psíquico do sujeito, o que levou as instituições educacionais a desenvolverem práticas centradas na tolerância, na concessão excepcional ou na tentativa de adequação do estudante a padrões previamente estabelecidos. Essa concepção, além de insuficiente, desloca para o próprio aluno a responsabilidade por

sua permanência, desempenho e adaptação ao espaço acadêmico. Em sentido diverso, o modelo social da deficiência permite compreender que a exclusão não decorre apenas das características individuais, mas principalmente da relação entre essas características e as barreiras produzidas pelo ambiente social, pedagógico, institucional e cultural (Diniz, 2007; Brasil, 2009).

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, essa mudança de perspectiva assume especial relevância, pois muitas das dificuldades vivenciadas na universidade não estão ligadas à incapacidade de aprender, mas à inadequação das formas institucionais de ensinar, avaliar, comunicar e organizar a vida acadêmica. O autismo envolve diferentes modos de percepção, interação, comunicação, processamento sensorial e organização cognitiva, razão pela qual não pode ser compreendido de maneira homogênea. A própria noção de espectro indica diversidade de manifestações, necessidades e potencialidades. Quando a universidade ignora essa diversidade e exige que todos os estudantes respondam aos mesmos estímulos, aos mesmos prazos, aos mesmos formatos avaliativos e às mesmas expectativas de sociabilidade, transforma a diferença neurológica em desvantagem acadêmica (Kapp, 2020; Apa, 2023).

A legislação brasileira também reforça essa leitura ampliada da inclusão. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Esse reconhecimento não possui apenas valor simbólico, pois produz efeitos concretos no campo educacional, especialmente no dever das instituições de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de igualdade. A partir dessa norma, a universidade não pode tratar os apoios acadêmicos como favores ou concessões pessoais de professores e gestores, mas como expressão de um direito assegurado juridicamente (Brasil, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, aprofunda esse entendimento ao definir barreiras como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação social da pessoa em igualdade de condições com as demais. Ao reconhecer expressamente as barreiras atitudinais, a norma evidencia que a exclusão não se manifesta apenas na ausência de

rampas, tecnologias assistivas ou recursos materiais. Ela também aparece em atitudes de descrença, preconceito, impaciência, ridicularização, infantilização, resistência a adaptações e desconhecimento das necessidades específicas dos estudantes. Desse modo, a acessibilidade atitudinal constitui dimensão indispensável da educação inclusiva, pois condiciona a efetividade de todas as demais formas de acessibilidade (Brasil, 2015; Sassaki, 2009).

A acessibilidade atitudinal pode ser compreendida como a eliminação de posturas, comportamentos, crenças e práticas que produzem exclusão, constrangimento ou desigualdade de participação. No Ensino Superior, ela está diretamente relacionada ao modo como professores, coordenadores, colegas, servidores e gestores percebem o estudante autista e respondem às suas necessidades. Quando o aluno é visto apenas pelo diagnóstico, como alguém naturalmente incapaz, difícil, inflexível ou inadequado à vida universitária, a instituição produz uma barreira que antecede qualquer dificuldade pedagógica. Da mesma forma, quando o estudante apresenta bom desempenho em algumas áreas e, por isso, tem suas necessidades ignoradas, ocorre outra forma de exclusão, pois se presume que competência acadêmica elimina a necessidade de apoio (Mantoan, 2015; Kapp, 2020).

Essa ambivalência revela um problema recorrente na inclusão de estudantes autistas: a permanência de estereótipos. Em alguns contextos, o autismo é associado à incapacidade generalizada; em outros, é romantizado pela imagem do sujeito genial, isolado e autossuficiente. Ambas as leituras são inadequadas, pois impedem a compreensão da pessoa concreta, com sua história, seus limites, suas competências e seus modos próprios de aprender. O reconhecimento da neurodiversidade exige abandonar imagens fixas sobre o autismo e compreender que diferentes perfis podem demandar diferentes formas de apoio acadêmico, social, comunicacional e sensorial (Singer, 1999; Kapp, 2020).

A comunicação docente constitui uma das dimensões mais sensíveis da acessibilidade atitudinal. No cotidiano universitário, muitas orientações são transmitidas por meio de comandos ambíguos, critérios implícitos, expectativas não verbalizadas, alterações repentinas e linguagem excessivamente figurada. Para estudantes autistas, esse tipo de comunicação pode gerar insegurança, sobrecarga cognitiva e dificuldade de

organização. A clareza nas instruções, a explicitação dos objetivos, a apresentação prévia dos critérios avaliativos e o registro escrito das orientações não empobrecem o ensino. Ao contrário, tornam o processo pedagógico mais transparente, organizado e acessível para todos os estudantes (Cast, 2024; Zerbato; Mendes, 2018).

A previsibilidade também deve ser considerada elemento fundamental da permanência acadêmica. Muitos estudantes autistas organizam seus estudos a partir de rotinas, antecipação de demandas e planejamento detalhado. Quando professores modificam datas sem aviso adequado, alteram atividades de modo repentino, deixam de disponibilizar materiais com antecedência ou comunicam exigências apenas verbalmente, podem ampliar a ansiedade e comprometer o desempenho desses estudantes. A disponibilização antecipada de cronogramas, planos de aula, textos, slides, orientações e rubricas avaliativas representa uma medida pedagógica simples, mas de grande impacto inclusivo. Essa prática está em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõe múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão (Cast, 2024).

O Desenho Universal para a Aprendizagem contribui diretamente para a superação das barreiras atitudinais porque desloca a pergunta pedagógica. Em vez de questionar por que determinado estudante não se adapta ao método tradicional, propõe que se pergunte de que modo o ambiente de aprendizagem pode ser organizado para contemplar diferentes formas de acesso ao conhecimento. Essa perspectiva não significa ausência de rigor acadêmico, tampouco redução de conteúdo. Significa planejar o ensino considerando a diversidade real dos estudantes, oferecendo diferentes formas de apresentação dos conteúdos, participação nas atividades e demonstração da aprendizagem. Com isso, a inclusão deixa de ser uma resposta improvisada a casos individuais e passa a integrar o planejamento pedagógico ordinário (Cast, 2024; Meyer; Rose; Gordon, 2014).

A avaliação é outro campo em que as barreiras atitudinais se tornam evidentes. A tradição universitária ainda valoriza, com frequência, provas extensas em tempo rígido, seminários orais, participação espontânea em sala, trabalhos em grupo obrigatórios e desempenho sob pressão. Embora esses instrumentos possam ter pertinência em determinadas situações, não devem ser tratados como as únicas formas

legítimas de demonstrar conhecimento. Para estudantes autistas, avaliações baseadas em exposição oral intensa, improvisação, ruído, interação social obrigatória ou ambiente sensorialmente sobrecarregado podem medir mais a capacidade de suportar determinados estímulos do que a aprendizagem propriamente dita (Brasil, 2015; Cast, 2024).

A acessibilidade atitudinal na avaliação exige compreender que adaptar o instrumento avaliativo não significa facilitar indevidamente a aprovação do estudante. Significa permitir que ele demonstre conhecimento por meio de condições compatíveis com suas necessidades. Provas em local com menor estímulo sensorial, tempo adicional, substituição de apresentação oral por gravação, elaboração de portfólio, arguição individual, relatórios escritos e orientações avaliativas mais objetivas são exemplos de medidas que preservam os objetivos acadêmicos, mas reduzem barreiras desnecessárias. Trata-se de equidade, não de privilégio (Brasil, 2015; Sassaki, 2009).

A ideia de privilégio, aliás, aparece com frequência no discurso contrário às adaptações acadêmicas. Muitos docentes e colegas compreendem as flexibilizações como vantagens indevidas, como se a igualdade consistisse em tratar todos de maneira idêntica. Essa compreensão ignora que os estudantes não partem das mesmas condições de comunicação, regulação sensorial, interação social, organização executiva e enfrentamento das demandas acadêmicas. A igualdade material exige considerar diferenças concretas para que todos possam acessar os mesmos direitos. Quando a instituição se recusa a reconhecer essas diferenças, a neutralidade aparente converte-se em manutenção da desigualdade (Bobbio, 1992; Brasil, 2015).

A flexibilização curricular também deve ser analisada com cuidado. Flexibilizar não significa retirar conteúdos essenciais, diminuir a complexidade da formação ou comprometer a qualidade acadêmica. Significa diversificar caminhos para que os objetivos formativos sejam alcançados. No caso de estudantes autistas, isso pode envolver organização mais clara das etapas de aprendizagem, mediação em trabalhos em grupo, autorização para uso de recursos de apoio, adaptação de prazos em situações justificadas, escolha orientada de temas, alternativas de participação e redução de estímulos sensoriais em determinadas atividades. Tais medidas não fragilizam a

universidade, mas a tornam mais coerente com sua função democrática (Mantoan, 2015; Cast, 2024).

As interações sociais obrigatórias representam outro desafio importante. A universidade é um espaço de convivência, debate e construção coletiva do conhecimento, mas isso não autoriza transformar toda atividade acadêmica em exigência permanente de sociabilidade. Trabalhos em grupo, dinâmicas de apresentação, debates improvisados e atividades de exposição pública podem ser produtivos para muitos estudantes, mas podem representar fonte de sofrimento para alguns estudantes autistas, especialmente quando não há mediação docente. A dificuldade de interação social não deve ser confundida com desinteresse, arrogância, resistência ou ausência de compromisso acadêmico (Apa, 2023; Kapp, 2020).

A postura docente é decisiva para evitar que a socialização se torne mecanismo de exclusão. O professor pode organizar grupos de modo mais cuidadoso, definir funções claras, permitir alternativas individuais quando necessário, oferecer orientações escritas e acompanhar a participação do estudante sem expô-lo publicamente. A inclusão não exige retirar o estudante autista da convivência acadêmica, mas criar condições para que essa convivência não seja marcada por constrangimento, imprevisibilidade ou violência simbólica. Nesse sentido, a mediação docente é parte constitutiva da acessibilidade atitudinal, pois traduz o compromisso pedagógico com a participação possível e digna de cada estudante (Mantoan, 2015; Zerbato; Mendes, 2018).

As barreiras sensoriais também se articulam diretamente às barreiras atitudinais. Salas com excesso de ruído, iluminação intensa, aglomeração, mudanças constantes de ambiente, cheiros fortes, longos períodos sem pausas e estímulos visuais excessivos podem comprometer a permanência de estudantes autistas. Embora esses obstáculos pareçam físicos ou ambientais, sua manutenção revela uma dimensão atitudinal quando a instituição minimiza seus efeitos ou interpreta o desconforto sensorial como exagero. Permitir o uso de abafadores, óculos escuros, dispositivos de organização, pausas breves ou espaços de menor estímulo pode ser decisivo para a continuidade da vida acadêmica (Apa, 2023; Kapp, 2020).

A resistência a esses recursos costuma decorrer de uma concepção disciplinar rígida, segundo a qual todos os estudantes devem se comportar da mesma maneira no

espaço universitário. Essa concepção aproxima-se daquilo que Foucault analisou como mecanismos de normalização institucional, pelos quais corpos, tempos, gestos e condutas são regulados segundo padrões considerados aceitáveis. Embora sua análise não tenha como objeto específico a educação inclusiva, ela permite compreender como instituições produzem expectativas de normalidade e corrigem comportamentos que escapam ao padrão. No Ensino Superior, a inclusão de estudantes autistas desafia justamente essa lógica de padronização (Foucault, 1987).

O capacitismo institucional também precisa ser enfrentado de maneira explícita. Ele se manifesta quando a universidade presume que existe um único modo adequado de aprender, comunicar-se, participar, produzir e demonstrar competência. Essa forma de discriminação pode aparecer em comentários aparentemente banais, como a afirmação de que o estudante precisa "se adaptar à vida adulta" ou de que "no mercado de trabalho ninguém fará adaptações". Tais discursos ignoram que a função da universidade não é reproduzir exclusões sociais, mas formar sujeitos com base em princípios de justiça, dignidade, conhecimento e cidadania. A acessibilidade, portanto, não é incompatível com a exigência acadêmica; ela é condição para que a exigência seja legitimamente aplicada (Brasil, 2015; Diniz, 2007).

A formação continuada do corpo docente constitui uma das principais estratégias para a superação das barreiras atitudinais. Muitos professores universitários dominam o conteúdo específico de suas áreas, mas não receberam formação adequada para lidar com a diversidade de perfis cognitivos, comunicacionais e sensoriais presentes em sala de aula. A ausência dessa formação pode gerar insegurança, resistência ou práticas inadequadas. Por isso, a inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior exige políticas institucionais permanentes de formação docente, com abordagem sobre neurodiversidade, legislação inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem, comunicação acessível, avaliação inclusiva e manejo pedagógico de barreiras (Mantoan, 2015; Zerbato; Mendes, 2018).

Essa formação, contudo, não deve assumir caráter meramente informativo ou burocrático. Não basta apresentar conceitos gerais sobre autismo ou listar adaptações possíveis. É necessário promover reflexão crítica sobre as próprias práticas docentes, os preconceitos naturalizados, as expectativas de normalidade e os modelos de avaliação

utilizados. A acessibilidade atitudinal exige mudança de postura, e essa mudança depende de processos formativos que articulem conhecimento técnico, sensibilidade pedagógica e compromisso ético. A docência inclusiva não se resume ao domínio de técnicas, pois envolve disposição para escutar, dialogar, rever procedimentos e reconhecer que a diferença faz parte da experiência universitária (Freire, 1996; Mantoan, 2015).

Os núcleos de acessibilidade das instituições de Ensino Superior também exercem papel relevante, mas não podem ser compreendidos como únicos responsáveis pela inclusão. Quando a universidade transfere toda a responsabilidade para setores especializados, corre o risco de desresponsabilizar docentes, coordenações e gestores. O núcleo pode orientar, acompanhar, propor adaptações e mediar situações, mas a acessibilidade atitudinal precisa atravessar a cultura institucional como um todo. A inclusão não se realiza em um setor específico. Ela se realiza na sala de aula, na secretaria, na biblioteca, nos estágios, nos laboratórios, nos corredores e nas relações cotidianas entre os sujeitos que compõem a vida acadêmica (Brasil, 2015; Sassaki, 2009).

A permanência do estudante autista também está relacionada à saúde mental. A vivência constante de incompreensão, exposição, imprevisibilidade, sobrecarga sensorial, isolamento e descrença pode produzir sofrimento psíquico e afastamento progressivo da universidade. Muitos estudantes não abandonam o curso por falta de capacidade intelectual, mas pelo acúmulo de barreiras que tornam a experiência acadêmica exaustiva. A inclusão, portanto, deve considerar não apenas o desempenho em notas e avaliações, mas também o bem-estar, o sentimento de pertencimento, a segurança emocional e a possibilidade de construir uma trajetória acadêmica digna (Kapp, 2020; Apa, 2023).

A ideia de pertencimento é central para compreender a acessibilidade atitudinal. Um estudante pode estar formalmente matriculado, frequentar aulas e realizar avaliações, mas ainda assim sentir-se estrangeiro no ambiente acadêmico. O pertencimento ocorre quando a instituição reconhece sua presença como legítima, escuta suas necessidades, respeita sua forma de participação e evita tratá-lo como problema a ser administrado. Nesse sentido, a inclusão não se limita à permanência

física, mas envolve reconhecimento simbólico e participação efetiva na comunidade universitária (Mantoan, 2015; Sassaki, 2009).

A acessibilidade atitudinal também se relaciona à ética do cuidado. Cuidar, no contexto educacional, não significa tutelar, infantilizar ou reduzir a autonomia do estudante. Significa assumir responsabilidade pela criação de condições que permitam sua participação com dignidade. A ética do cuidado, aplicada à docência universitária, exige atenção às singularidades sem transformar o estudante em objeto de pena ou exceção permanente. Trata-se de reconhecer que a relação pedagógica é uma relação humana, atravessada por responsabilidade, escuta, respeito e compromisso com o desenvolvimento do outro (Freire, 1996; Mantoan, 2015).

A autonomia do estudante autista deve ser compreendida de forma situada. Muitas vezes, a universidade associa autonomia à ausência de apoio, como se o estudante verdadeiramente autônomo fosse aquele que não demanda adaptações. Essa leitura é equivocada, pois autonomia não significa isolamento. A autonomia se constrói quando o sujeito dispõe de condições para tomar decisões, organizar sua trajetória e participar da vida acadêmica com os apoios necessários. Assim, oferecer acessibilidade não diminui a autonomia do estudante; ao contrário, amplia suas possibilidades de escolha e permanência (Brasil, 2015; Diniz, 2007).

A construção de uma universidade inclusiva também exige revisão das práticas administrativas. Processos excessivamente burocráticos para solicitação de adaptações, exigência reiterada de laudos, demora nas respostas institucionais e falta de comunicação entre setores podem funcionar como barreiras adicionais. Ainda que a documentação seja necessária em determinadas situações, ela não pode ser utilizada como instrumento de suspeita permanente sobre o estudante. A postura institucional deve ser orientada pela boa-fé, pela proteção de direitos e pela busca de soluções pedagógicas razoáveis (Brasil, 2012; Brasil, 2015).

A acessibilidade atitudinal, portanto, não se reduz à boa vontade individual de alguns professores. Ela precisa ser institucionalizada em políticas, normas internas, programas de formação, protocolos de atendimento, acompanhamento pedagógico e avaliação contínua das práticas adotadas. A universidade inclusiva é aquela que transforma experiências individuais de adaptação em compromisso coletivo com a

permanência e a aprendizagem. Isso exige planejamento, investimento, monitoramento e responsabilização institucional, pois a inclusão não pode depender da sensibilidade isolada de determinados docentes (Brasil, 2015; Sassaki, 2009).

No plano pedagógico, a presença de estudantes autistas pode contribuir para a qualificação da própria universidade. Ao exigir maior clareza, planejamento, diversificação metodológica e revisão de práticas avaliativas, a inclusão amplia a qualidade do ensino para todos. Estratégias pensadas inicialmente para estudantes com deficiência frequentemente beneficiam a turma inteira, pois tornam as aulas mais organizadas, os critérios mais objetivos e os percursos de aprendizagem mais acessíveis. Desse modo, a inclusão não deve ser vista como encargo adicional, mas como oportunidade de aprimoramento institucional e pedagógico (Cast, 2024; Zerbato; Mendes, 2018).

Também é importante destacar que a acessibilidade atitudinal não elimina a necessidade de exigência acadêmica. Pelo contrário, ela permite que a exigência seja aplicada de modo mais justo. Uma universidade inclusiva não abre mão da formação rigorosa, da produção do conhecimento e da avaliação da aprendizagem. O que se modifica é a compreensão de que o rigor não precisa estar associado à rigidez, à indiferença ou à padronização absoluta. O rigor acadêmico pode conviver com a flexibilidade metodológica, desde que os objetivos formativos sejam preservados e os critérios sejam claramente definidos (Mantoan, 2015; Cast, 2024).

Dessa forma, a superação das barreiras atitudinais no Ensino Superior depende de uma mudança cultural ampla. É necessário abandonar a ideia de que o estudante autista deve apenas adaptar-se à universidade e reconhecer que a universidade também deve transformar-se para acolher diferentes formas de existência, aprendizagem e participação. Essa transformação não é simples, pois envolve revisão de hábitos, crenças, práticas docentes, normas institucionais e concepções de mérito. Contudo, ela é indispensável para que o direito à educação superior seja exercido em sua dimensão material e não apenas formal (Diniz, 2007; Brasil, 2009; Brasil, 2015).

Portanto, a acessibilidade atitudinal constitui eixo estruturante da inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior. Sua importância está no fato de que as principais barreiras enfrentadas por esses estudantes muitas vezes não são visíveis, mas se

expressam em expectativas rígidas, comunicação imprecisa, avaliações inflexíveis, sociabilidade obrigatória, desconsideração sensorial, capacitismo e resistência institucional. Enfrentar essas barreiras exige formação docente, planejamento pedagógico, políticas institucionais e reconhecimento da neurodiversidade como parte legítima da vida acadêmica. Somente assim a universidade poderá deixar de ser um espaço de mera presença formal para tornar-se ambiente efetivo de pertencimento, aprendizagem e dignidade (Kapp, 2020; Cast, 2024; Brasil, 2015).

CONCLUSÃO

A superação das barreiras atitudinais no Ensino Superior constitui um passo decisivo para a inclusão genuína de estudantes autistas. A literatura revisada evidencia que essas barreiras, manifestadas por preconceitos, falta de compreensão das necessidades comunicacionais, rigidez avaliativa, capacitismo e padronização institucional, dificultam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar e a permanência desses alunos nas universidades. O modelo social da deficiência e ferramentas como o Desenho Universal para a Aprendizagem oferecem subsídios teóricos e práticos para a promoção de acessibilidade atitudinal.

Investir na formação docente contínua, no acolhimento das singularidades e na flexibilização curricular contribui para transformar o ambiente acadêmico em um espaço que respeita e valoriza a neurodiversidade. Assim, a acessibilidade atitudinal não deve ser vista como mera adaptação, mas como a base para a construção de uma educação superior inclusiva, que reconhece e potencializa as capacidades dos estudantes autistas, fortalecendo sua identidade e protagonismo no meio universitário.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 8 maio 2026.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAPP, Steven K. **Autistic community and the neurodiversity movement: stories from the frontline**. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SINGER, Judy. **Why can't you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergence of a new category of difference**. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally. **Disability discourse**. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.

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.

Recebido: maio de 2026
Aceito: julho de 2026