

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CAPACITISMO: COMO OS DISCURSOS FORMATIVOS MOLDAM AS PRÁTICAS DOCENTES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

INCLUSIVE EDUCATION AND ABLEISM: HOW TRAINING DISCOURSES SHAPE TEACHING PRACTICES WITH STUDENTS WITH DISABILITIES, THE TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION

André Victor Alves Portela *
Prof. Dr. Remerson Russel Martins**

RESUMO

O presente artigo discute a consolidação da educação inclusiva no Brasil diante da permanência de práticas capacitistas no cotidiano escolar. O objetivo é analisar como os discursos formativos, provenientes tanto da formação inicial quanto da formação continuada, influenciam as concepções e as práticas docentes com estudantes público-alvo da educação especial. A pesquisa é de abordagem qualitativa, natureza exploratória e descritiva, e utilizou entrevistas semiestruturadas com quatro professoras do Ensino Fundamental I da rede privada em Minas Gerais. Para o tratamento dos dados, foi aplicada a Análise de Conteúdo de Bardin, que possibilitou identificar categorias relacionadas às percepções sobre o capacitismo, às experiências vividas ou observadas e aos impactos da formação docente. Os resultados apontam manifestações sutis de capacitismo, como a manutenção de baixas expectativas, a segregação em atividades e o uso de linguagem estigmatizante, além de evidenciar o hiato entre as normativas inclusivas e sua efetivação. Conclui-se que o enfrentamento do capacitismo requer formação crítica e contínua, planejamento pedagógico inclusivo, desenho universal para a aprendizagem e foco na acessibilidade e participação.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Capacitismo; Formação docente.

ABSTRACT

This article discusses the consolidation of inclusive education in Brazil in light of the persistence of ableist practices in everyday school life. The objective is to analyze how educational discourses, derived from both initial and continuing education, influence teaching concepts and practices with students who are the target audience of special education. The research is qualitative, exploratory, and descriptive in nature, and used semi-structured interviews with four elementary school teachers from the private school system in Minas Gerais. Bardin's Content Analysis was applied to the data, which made it possible to identify categories related to perceptions of ableism, lived or observed experiences, and the impacts of teacher training. The results point to subtle manifestations of ableism, such as maintaining low expectations, segregation in activities, and the use of stigmatizing language, in addition to highlighting the gap between inclusive regulations and their implementation. It is concluded that addressing ableism requires critical and continuous training, inclusive pedagogical planning, universal design for learning, and a focus on accessibility and participation.

Key words: Inclusive education; Ableism; Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como princípio e prática pedagógica tem sido um dos maiores desafios para os sistemas educacionais contemporâneos. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabeleceram diretrizes para garantir o direito de estudantes com deficiência ao acesso, à permanência e à participação plena no ambiente escolar. No entanto, pesquisas indicam que, apesar dos avanços legislativos, práticas capacitistas ainda se fazem presentes nas escolas, muitas vezes de forma sutil, influenciando a forma como os docentes planejam, conduzem e avaliam o processo de ensino-aprendizagem (Da Silveira, Pimentel & Zorzi, 2020).

O capacitismo¹, entendido como uma forma de discriminação baseada na deficiência, não se limita a barreiras físicas, mas se estende a dimensões atitudinais e discursivas que marginalizam e reduzem as potencialidades das pessoas com deficiência (Diniz, 2007). Nesse sentido, é fundamental compreender como os discursos formativos, oriundos tanto da formação inicial quanto da continuada, moldam as concepções e práticas pedagógicas dos professores. Tais discursos podem reforçar estereótipos e expectativas reduzidas, ou, ao contrário, fomentar posturas críticas e inclusivas capazes de desconstruir o capacitismo.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar de que forma os discursos presentes na formação inicial e continuada de professores influenciam suas práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência, buscando compreender em que medida tais discursos podem (re)produzir ou enfrentar o capacitismo no contexto da educação inclusiva. A investigação se justifica por dois aspectos centrais: em primeiro lugar, pela relevância social e acadêmica de problematizar o capacitismo como barreira à efetivação da educação inclusiva; em segundo, pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre as mediações entre a formação docente e a prática pedagógica, de modo a subsidiar propostas formativas que fortaleçam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

¹ **Capacitismo** - materialização de atitudes permeadas pelo preconceito que categorizam os sujeitos conforme a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. É um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano. Trata-se de uma forma de preconceito subliminar e engravado na produção simbólica social, mostrando-se uma construção universalizada de opressão sobre a compreensão da deficiência” (Mello; Cabistani, 2019).

2. DESENVOLVIMENTO

Antes de aprofundar a análise sobre educação inclusiva e capacitismo, é necessário reconhecer que o debate ultrapassa a dimensão legal e normativa, alcançando esferas culturais, históricas e sociais que moldam diretamente as práticas pedagógicas. A efetivação da inclusão escolar exige, portanto, mais do que o respaldo de leis e políticas públicas: requer a transformação de concepções e atitudes que estruturam o cotidiano escolar e a formação docente. É nesse contexto que se insere a reflexão sobre como os professores, a partir de sua formação inicial e continuada, lidam com a diversidade e enfrentam preconceitos como o capacitismo, compreendido aqui como um fenômeno estrutural que atravessa discursos, práticas e expectativas. Compreender essa dinâmica é fundamental para identificar tanto os obstáculos quanto as possibilidades de construção de uma educação genuinamente inclusiva.

2.1 Educação inclusiva e capacitismo

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) consolida a educação especial como modalidade transversal ofertada preferencialmente na escola comum, orientando sistemas de ensino a garantir acesso, participação e aprendizagem com qualidade (Brasil, 2008). A promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fortalece esse desenho ao positivar deveres de não discriminação, acessibilidade e ajustes razoáveis (Brasil, 2009). O Decreto nº 7.611/2011 detalha a organização do atendimento educacional especializado (AEE) e a colaboração entre docentes da classe comum e da educação especial (Brasil, 2011). A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando a escolarização inclusiva e o atendimento adequado (Brasil, 2012). Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão sistematiza princípios e obrigações como acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva e adaptações razoáveis, reafirmando a educação inclusiva em todas as etapas e redes de ensino (Brasil, 2015a).

O marco normativo brasileiro dá base para uma prática docente anticapacitista ao redefinir a educação especial na perspectiva inclusiva. A PNEEPEI orienta acesso, participação e aprendizagem na escola comum, enquanto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão positivam não discriminação, acessibilidade e ajustes razoáveis, tornando as barreiras atitudinais e pedagógicas responsabilidade institucional e formativa (Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2015a). O Decreto nº 7.611 organiza o AEE como

complementar à escolarização e demanda trabalho colaborativo, e a Lei nº 12.764 assegura a escolarização inclusiva de estudantes com TEA, deslocando o foco do déficit para o desenho de contextos de aprendizagem com DUA, tecnologias assistivas e avaliação formativa (Brasil, 2011; Brasil, 2012).

A educação inclusiva, no cenário brasileiro, tem sido consolidada como um direito inalienável e como eixo fundamental para a promoção da equidade. A perspectiva inclusiva busca garantir que todos os estudantes aprendam juntos, respeitando e valorizando as diferenças e assegurando que barreiras de qualquer natureza sejam superadas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o Estado deve assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (art. 27), enquanto o Decreto nº 7.611/2011 reforça a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como medida obrigatória para a eliminação de barreiras.

Contudo, pesquisas recentes indicam que há um hiato expressivo entre a normatização e a realidade das salas de aula. Silva e Oliveira (2022, p. 68) apontam que “a inclusão ainda é, em muitos contextos, mais um discurso prescrito do que uma prática consolidada”, evidenciando que fatores como formação docente insuficiente, recursos limitados e visões restritas sobre deficiência comprometem a efetivação da política inclusiva.

Nesse contexto, o conceito de capacitismo emerge como elemento central para compreender os desafios da inclusão. Derivado do termo inglês *ableism*, o capacitismo refere-se à discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, baseado na valorização de corpos e mentes considerados “normais”. Associado a isso, Diniz (2007, p. 6) explica o conceito de deficiência que possui estreita relação as discussões feitas sobre capacitismo:

Deficiência é um conceito complexo, que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinam uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo não convencional.

No contexto escolar, o capacitismo se manifesta quando a deficiência é reduzida a uma limitação insuperável, invisibilizando as potencialidades e o protagonismo dos estudantes. Trata-se de uma forma de discriminação dirigida às pessoas com deficiência, que desconsidera sua diversidade e direito à plena participação.

O capacitismo tem suas raízes no contexto histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência, como destacam Marchesan e Carpenedo (2021, p. 53):

Enxergar a pessoa com deficiência com base em **uma perspectiva pré-concebida**, limitante por natureza, **provém de uma constituição sócio-histórica de pensamentos que fundamentam uma série de preconceitos**. Esses pensamentos resultam em ideias que passam a ser disseminadas pelas mais distintas esferas sociais e acabam por afetar todos os sujeitos com deficiência, porque pressupõe que esses sujeitos possuem limitações que lhes incapacitam em todas as instâncias da vida, fazendo com que suas capacidades sejam suprimidas por um discurso totalizante e excludente.

A análise do excerto anterior mostra que o capacitismo não se restringe a atitudes isoladas, mas constitui um fenômeno estruturado historicamente, sustentado por concepções cristalizadas que associam a deficiência à incapacidade total. Essa visão reducionista, ao ser reproduzida em diferentes esferas sociais como família, escola, mídia e políticas públicas, constrói um discurso hegemônico que invisibiliza as potencialidades e desconsidera a diversidade das experiências das pessoas com deficiência. No campo educacional, esse enquadramento contribui para práticas pedagógicas excludentes, nas quais a ênfase recai sobre limitações percebidas e não sobre estratégias de acessibilidade, participação e valorização das singularidades. Compreender a gênese sócio-histórica do capacitismo, portanto, é um passo fundamental para desconstruí-lo e promover uma educação realmente inclusiva.

Segundo Da Silveira, Pimentel e Zorzi (2020, p. 47, grifos nossos),

Infelizmente, o capacitismo é uma forma de discriminação que tende a passar despercebida, **enraizada nas atitudes, percepções e comportamentos cotidianos**. Ele se manifesta de maneiras sutis e nem sempre intencionais, perpetuando estigmas e desigualdades que minam a autoestima e as oportunidades dos estudantes com deficiência.

Verifica-se, portanto, que o capacitismo não se limita a ações explícitas de exclusão, mas está presente de forma difusa e muitas vezes invisível nas práticas sociais e educacionais. Ao destacar que ele é “enraizado nas atitudes, percepções e comportamentos cotidianos”, os autores chamam atenção para a naturalização dessa forma de discriminação, que pode ocorrer sem que o indivíduo perceba que está reproduzindo preconceitos. No contexto escolar, isso se traduz em expectativas reduzidas em relação ao desempenho de alunos com deficiência, em estratégias pedagógicas pouco desafiadoras ou em interações que reforçam a dependência, em vez de estimular a autonomia. Ao se manifestar de modo sutil e nem sempre intencional, o capacitismo perpetua estigmas e cria barreiras simbólicas e materiais que comprometem tanto a autoestima quanto as oportunidades acadêmicas e sociais desses estudantes. Esse entendimento reforça a necessidade de formação docente crítica e reflexiva, capaz de identificar e desconstruir esses padrões, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Para compreender de forma mais concreta como o capacitismo se manifesta no cotidiano escolar, é importante observar que ele nem sempre se apresenta de forma explícita ou intencional. Muitas vezes, está embutido em expressões e comentários aparentemente inofensivos, mas que carregam significados excludentes e reforçam estereótipos sobre as pessoas com deficiência. Essas falas, ao serem naturalizadas no ambiente educacional, influenciam expectativas, práticas pedagógicas e a própria percepção dos estudantes sobre si mesmos.

O quadro a seguir foi elaborado por este autor com base em exemplos e experiências vivenciadas em escolas nas quais atuei como psicólogo. Sua construção teve como propósito inicial subsidiar um momento de formação pedagógica na unidade de trabalho, buscando fomentar reflexões junto a toda a equipe escolar. Nele, apresentam-se exemplos recorrentes de expressões observadas no cotidiano, acompanhados de considerações sobre como tais enunciados podem revelar manifestações de capacitismo.

Quadro 1 – Como o capacitismo se manifesta?

Expressão:	Ideia que remete a expressão considerando o contexto em que foi utilizada:
Coitadinho	Sugere pena e fragilidade, alimentando a ideia de incapacidade e dependência.
Ela é linda, nem parece que tem deficiência	Relaciona a beleza a um padrão normativo e exclui a possibilidade de que pessoas com deficiência sejam naturalmente belas, reforçando estereótipos. Além de invalidar a experiência da pessoa, sugere que a deficiência é algo negativo que precisa ser “escondido” ou “superado”
Ele é retardado	Além de ofensiva e discriminatória, essa expressão é carregada de preconceito histórico e desrespeito, negando a dignidade da pessoa.
Ele sofre de deficiência	Atribui automaticamente sofrimento à condição, desconsiderando que a deficiência não é, por si só, um sinônimo de dor ou infelicidade.

Fonte: Autoria própria (2025).

O Quadro 1 evidencia como o capacitismo pode se manifestar no ambiente escolar por meio de expressões aparentemente banais, mas que carregam significados implícitos e excludentes. Essas falas, muitas vezes naturalizadas no discurso cotidiano, contribuem para a construção de um imaginário social que associa a deficiência à fragilidade, à limitação e à anormalidade. No contexto escolar, esse tipo de linguagem não apenas reforça estereótipos, como também influencia as expectativas sobre o desempenho e a participação dos estudantes com deficiência, podendo afetar sua autoestima e seu engajamento nas atividades. Assim,

reconhecer e problematizar tais expressões é passo fundamental para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual o respeito, a valorização da diversidade e a equidade sejam princípios efetivamente vividos no dia a dia da escola.

2.2 Capacitismo e práticas pedagógicas no âmbito escolar

No ambiente escolar, o capacitismo se manifesta de maneiras diversas, desde práticas pedagógicas que subestimam as potencialidades dos estudantes público-alvo da educação especial até discursos sutis que reforçam estereótipos. Muitas vezes, essas manifestações não se apresentam de forma explícita, mas estão implícitas em expressões, expectativas e decisões pedagógicas que limitam o acesso a experiências educativas de qualidade. O impacto desse cenário vai além da aprendizagem acadêmica, afetando também a autoestima, a autonomia e o senso de pertencimento dos estudantes com deficiência.

A formação docente desempenha papel determinante nesse cenário, pois é por meio dela que se constroem saberes, posturas e práticas. Tardif (2014, p. 269) defende que “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados”, ressaltando que o professor é fruto de experiências múltiplas que se entrelaçam entre a formação inicial, a formação continuada e a vivência escolar. Quando os discursos formativos enfatizam uma visão medicalizante ou estritamente técnica da deficiência, reforçam-se práticas que naturalizam o capacitismo, como a superproteção ou a baixa expectativa sobre o desempenho do aluno. Logo, quando o olhar do professor fica restrito apenas às limitações físicas ou intelectuais do estudante, corre-se o risco de não perceber e valorizar suas potencialidades. Isso acaba resultando em práticas pedagógicas menos desafiadoras e, conseqüentemente, em um ensino menos inclusivo.

As práticas pedagógicas, quando permeadas por visões capacitistas, tendem a reduzir as oportunidades de participação plena, restringindo o acesso a experiências educativas ricas e diversificadas. Essa postura pode ocorrer, por exemplo, quando o professor define tarefas mais simples para alunos com deficiência, presumindo que eles não conseguirão realizar atividades mais complexas, ou quando evita incluí-los em trabalhos coletivos por acreditar que atrapalharão o ritmo da turma. Da Silveira, Pimentel e Zorzi (2024, p. 5) ressaltam que “o capacitismo é uma forma de discriminação que tende a passar despercebida, enraizada nas atitudes, percepções e comportamentos cotidianos”. Assim, mesmo sem a intenção explícita de excluir, determinadas escolhas pedagógicas acabam reforçando a desigualdade e limitando o desenvolvimento integral desses estudantes.

A figura a seguir ilustra uma situação comum no ambiente escolar que exemplifica o capacitismo de forma sutil, mas significativa. Nela, observa-se uma professora orientando a turma para a prática de handebol, mas dispensando uma aluna usuária de cadeira de rodas da atividade, sugerindo que ela realize um trabalho escrito em substituição. Embora possa parecer um gesto de cuidado, essa postura evidencia a baixa expectativa em relação às capacidades da estudante e reforça a exclusão de sua participação. Tal atitude reproduz um discurso formativo que, em vez de promover adaptações para garantir a participação plena, opta por soluções que segregam, minando o direito à vivência integral das experiências escolares.

Figura 1 – Manifestações do capacitismo



Fonte: Diversa (2025).

A situação retratada na Figura 1 conecta-se diretamente à discussão sobre o capacitismo nas práticas pedagógicas, evidenciando como decisões docentes, muitas vezes tomadas sob o pretexto de proteção ou cuidado, podem reforçar a exclusão e limitar o acesso pleno à aprendizagem. Ao presumir a incapacidade do estudante com deficiência para participar de determinadas atividades, o professor não apenas restringe sua vivência escolar, mas também contribui para a perpetuação de um discurso formativo que naturaliza a segregação e compromete a efetividade da educação inclusiva.

Por outro lado, a prática pedagógica também pode ser um espaço potente para o enfrentamento do capacitismo, desde que fundamentada em princípios da educação inclusiva e pautada pela valorização das singularidades de cada aluno. Isso implica reconhecer que as

diferenças não representam deficiências no sentido de “menor valor”, mas sim variações humanas que enriquecem o ambiente de aprendizagem. Professores que adotam estratégias como a diferenciação pedagógica, a flexibilização curricular e a valorização das múltiplas formas de expressão conseguem não apenas ampliar as oportunidades de aprendizagem, mas também contribuir para a desconstrução de preconceitos historicamente arraigados.

O enfrentamento do capacitismo no contexto escolar requer, portanto, um compromisso formativo consistente, capaz de provocar reflexões críticas sobre as próprias concepções e práticas docentes. A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar discussões aprofundadas sobre o capacitismo, proporcionando ferramentas para identificar e intervir frente a manifestações discriminatórias, sejam elas explícitas ou sutis. Mais do que transmitir técnicas de ensino, é necessário fomentar uma postura ética e inclusiva que reconheça a dignidade e o potencial de todos os estudantes, fortalecendo uma cultura escolar que combata qualquer forma de exclusão e promova efetivamente a equidade.

Por outro lado, formações pautadas na concepção social da deficiência e no modelo de desenho universal para a aprendizagem têm potencial de transformar a prática docente, pois deslocam o foco da limitação do indivíduo para a eliminação das barreiras impostas pelo meio. Nesse sentido, a efetividade da educação inclusiva depende não apenas da legislação, mas da qualidade e da orientação dos discursos que chegam aos professores, capazes de moldar sua visão de mundo e sua ação pedagógica.

2.3 Formação continuada e corresponsabilidade na inclusão escolar

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) fixou objetivos que seguem atuais: garantir “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” e, crucialmente, investir em “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”, além de articular família, comunidade e acessibilidade. Esse arranjo faz da formação continuada um mecanismo estruturante da qualidade do atendimento, e não um complemento eventual.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) reforça essa arquitetura ao incumbir o poder público de assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” e, entre as medidas, explicita a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada, bem como a formação e disponibilização de professores para o AEE e de

profissionais de apoio. Em outras palavras: a formação não é opcional; ela é condição de legalidade e efetividade da política.

A formação continuada potente muda o modo como vemos e organizamos a prática. Ela precisa aprofundar fundamentos como direitos, desenho universal, ajustes razoáveis e avaliação para a aprendizagem; traduzir esses princípios em estratégias pedagógicas como planejamento acessível, múltiplos meios de engajamento e expressão e coensino; e sustentar a mudança por meio de comunidades de prática na escola. Logo, a formação deve ser contínua, situada e colaborativa, integrada ao trabalho cotidiano e alinhada a metas de participação e aprendizagem.

De acordo com Poker (2003, p. 46-47):

É o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades.

Desse modo, ao acolher os alunos, reconhecer suas competências e mapear suas especificidades, o docente torna-se mediador fundamental na construção de percursos pedagógicos significativos. A personalização das estratégias, recursos e métodos não apenas favorece o desenvolvimento de cada estudante, mas também rompe com modelos homogêneos de ensino que historicamente reforçaram exclusões. Nesse sentido, a prática docente assume caráter dinâmico e reflexivo, exigindo constante observação, sensibilidade e capacidade de adaptação para garantir que todos os alunos tenham acesso efetivo ao conhecimento.

Por outro lado, Mantoan (2003, p.12), aborda uma reflexão muito pertinente:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando (Mantoan, 2003, p. 12).

Em outras palavras, Mantoan (2003) está dizendo que a escola ficou presa a muita burocracia e acabou se dividindo em pedaços (tipos de ensino, serviços, grades rígidas), perdendo a sua fluidez para formar todos. Para voltar a funcionar bem, ela precisa de uma mudança profunda na forma de se organizar: é isso que a inclusão propõe. Em vez de separar ou encaminhar quem aprende de modo diferente, a escola deve adaptar o que faz por dentro (currículo mais flexível, apoios dentro da sala, avaliação que ajuda a aprender, participação da

comunidade) para garantir que todos aprendam juntos. Ou seja, a inclusão não é um projeto extra; é trocar o “jeito antigo” de organizar a escola por um modelo centrado no direito de aprender de cada estudante.

Percebe-se, portanto, que incluir não é tarefa solitária do professor da turma. A legislação brasileira instituiu o dever de corresponsabilidade e ampliou o elenco de atores. Além dos(as) docentes e do AEE, a Lei nº 13.935/2019 determinou que as redes públicas de educação básica contem com psicologia e serviço social em equipes multiprofissionais capazes de “desenvolver ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com participação da comunidade, atuando na mediação das relações sociais e institucionais”. Essa previsão legal reconhece que barreiras atitudinais e contextuais excedem a dimensão didática e exigem intervenções interdisciplinares.

Somado a isso, entre os entraves à consolidação do AEE, destaca-se a formação dos profissionais. A esse respeito, Mantoan (2003, p. 43) afirma:

No caso da formação inicial e continuada em relação à inclusão escolar, os profissionais devem ressignificar o seu papel de professor e de suas práticas pedagógicas e de uma formação em serviço que também muda. Essa proposta de formação parte do saber fazer, pois possuem experiências, problemas reais e situações do dia a dia, os quais funcionam como matéria prima das mudanças pretendidas pela formação (Mantoan, 2003, p. 43).

Verifica-se, que a consolidação da inclusão escolar requer uma mudança de identidade e de prática docente, pois a formação inicial e continuada deve levar o professor a ressignificar seu papel e a reorganizar o ensinar e o avaliar à luz do direito à participação e à aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação em serviço parte do saber fazer e se ancora nas situações reais da escola, transformando problemas cotidianos em matéria prima para o desenvolvimento profissional por meio de ciclos de observar, planejar, aplicar, refletir e revisar. Isso implica abandonar a lógica centrada no déficit do estudante e adotar um desenho pedagógico acessível, com planejamento colaborativo entre professor regente e Atendimento Educacional Especializado, uso do desenho universal para a aprendizagem, realização de ajustes razoáveis e fortalecimento da avaliação voltada à aprendizagem. Quando disponível, a atuação integrada de psicologia, serviço social e psicopedagogia potencializa esse processo, convertendo a formação de evento pontual em política de escola e reduzindo práticas capacitistas ao ampliar participação, autonomia e evidências de aprendizagem para todo o público alvo da educação especial.

Somado a isso, Poker (2003, p.41), afirma que:

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos.

Entende-se com isso que a formação de professores voltada para a educação inclusiva não pode se limitar a aspectos técnicos ou normativos, mas deve estar ancorada em uma sólida base científica, articulada à reflexão crítica e à criatividade docente. Isso significa reconhecer que o trabalho pedagógico em contextos inclusivos exige preparo para lidar com a diversidade, o que demanda do professor a capacidade de selecionar conteúdos relevantes, propor estratégias diferenciadas e organizar metodologias flexíveis. Dessa forma, a formação docente se configura como um processo contínuo, capaz de fomentar práticas que ultrapassem a padronização e promovam uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Por fim, para sustentar esse entendimento e explicitar as mudanças requeridas no fazer pedagógico, recorre-se à contribuição de Mantoan (2005), referência no campo. Acerca disso, Mantoan (2005, p. 96) afirma o seguinte:

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que tem comprometimento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Em síntese, sustentar a educação inclusiva exige formação continuada que reoriente crenças e métodos, e uma corresponsabilidade institucional que envolva toda a escola na remoção de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Isso significa planejar com Desenho Universal da Aprendizagem, realizar ajustes razoáveis, avaliar para a aprendizagem, elaborar e acompanhar o PEI, fortalecer o coensino entre professor regente e AEE e articular, quando houver, psicologia, serviço social e psicopedagogia, em diálogo com as famílias e a comunidade. Ao reafirmar que “estar junto” é apenas coexistir, enquanto inclusão é “estar com”, interagir e compartilhar, Mantoan (2005) convoca a deslocar a presença formal para a participação qualificada, com altas expectativas e suporte pedagógico efetivo. Assim, a escola deixa de tratar a diferença como exceção e passa a reconhecê-la como condição constitutiva do ensinar e aprender, transformando a luta anticapacitista em prática cotidiana, monitorável e com resultados concretos em participação, autonomia e aprendizagem para todos os estudantes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos dos estudos sobre educação inclusiva e capacitismo. Para a coleta das informações, utilizamos entrevistas semiestruturadas, guiadas por um roteiro flexível que permite aprofundar percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes, em consonância com a perspectiva metodológica de Minayo (2002, 2008). O estudo é de caráter qualitativo (Minayo, 2002, 2008), orientado à compreensão interpretativa dos fenômenos em seus contextos, privilegiando a densidade descritiva e analítica em detrimento da mensuração, o que justifica a opção por um instrumento que combina direção teórica com abertura à emergência de novos sentidos no campo. A escolha por esse delineamento justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade os significados, percepções e experiências atribuídos pelos professores às suas práticas pedagógicas e à sua formação, considerando o atendimento aos alunos com deficiência, público-alvo da educação especial.

De natureza exploratória e descritiva, o estudo busca identificar e analisar os discursos formativos presentes na formação inicial e continuada dos docentes, investigando de que forma esses discursos influenciam as práticas escolares, podendo reforçar ou combater o capacitismo.

O *corpus* da pesquisa foi composto por entrevistas semiestruturadas com quatro professoras do Ensino Fundamental I de uma escola da rede privada do estado de Minas Gerais.

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), por meio das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados. Essa técnica permitiu a categorização temática das falas e textos, facilitando a identificação de padrões, recorrências e singularidades nos discursos, de forma a relacioná-los com as práticas pedagógicas e com a presença ou enfrentamento de manifestações capacitistas no ambiente escolar.

Assim, a metodologia proposta possibilitou articular a compreensão dos discursos formativos com a análise crítica das práticas docentes, favorecendo a construção de reflexões e proposições para uma atuação pedagógica mais inclusiva e equitativa.

4. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo destinado à apresentação e análise dos dados, optou-se por preservar a identidade dos participantes da pesquisa, garantindo sigilo e confidencialidade em consonância com os princípios éticos que orientam estudos de natureza qualitativa. Assim, as falas das

entrevistadas serão identificadas de forma codificada, utilizando as denominações “Professora A”, “Professora B”, “Professora C” e “Professora D”, de modo a preservar a identidade das participantes e garantir o sigilo ético que orienta pesquisas de natureza qualitativa. Esse procedimento visa resguardar a imagem das participantes, evitando qualquer tipo de exposição indevida, ao mesmo tempo em que permite ao leitor acompanhar as diferentes percepções e experiências relatadas de maneira organizada e fiel ao conteúdo original das entrevistas.

A seguir, apresentam-se as quatro questões norteadoras que compuseram o questionário previamente elaborado e aplicado a quatro docentes participantes da pesquisa. A primeira questão buscou compreender as percepções das professoras sobre o conceito de capacitismo, explorando de que forma identificam sua manifestação no ambiente escolar.

Quadro 2 – Percepções sobre o capacitismo

Na sua prática profissional, como você compreende o conceito de capacitismo e de que forma percebe que ele pode se manifestar no ambiente escolar?	
Professora A	<i>“Para mim, capacitismo é quando se coloca a deficiência como sinônimo de incapacidade. Muitas vezes vejo isso acontecer em comentários que diminuem o aluno ou nas baixas expectativas que alguns colegas colocam para eles.”</i>
Professora B	<i>“Entendo o capacitismo como um preconceito que nem sempre é visível, mas está presente nas falas, atitudes e até na forma como planejamos nossas aulas. É quando tratamos o aluno com deficiência como um ‘problema’ a ser resolvido, e não como parte natural da diversidade.”</i>
Professora C	<i>“Acho que o capacitismo é quando alguém julga a capacidade do estudante antes mesmo de conhecê-lo. No ambiente escolar, isso aparece quando os professores evitam dar atividades mais complexas ou deixam de incluir o aluno em trabalhos em grupo.”</i>
Professora D	<i>“É um preconceito que parte da ideia de que existe um padrão ideal de corpo e mente. Na escola, vejo isso quando as adaptações são feitas apenas para ‘cumprir a lei’, sem considerar de fato as potencialidades do aluno.”</i>

Fonte: Autoria própria (2025).

As respostas das professoras revelam uma compreensão crítica e alinhada com o conceito contemporâneo de capacitismo, destacando tanto suas formas explícitas quanto as manifestações sutis no cotidiano escolar. Observa-se que todas reconhecem o impacto das baixas expectativas e da visão reducionista que associa deficiência à incapacidade, como aponta a Professora A. A Professora B enfatiza a dimensão estrutural e simbólica do preconceito, presente não apenas nas interações, mas também nas escolhas pedagógicas, o que reforça a necessidade de repensar o planejamento e a abordagem docente. A fala da Professora C evidencia a prática de subestimar o potencial do aluno antes mesmo de conhecer suas habilidades, resultando em exclusão de oportunidades de aprendizagem significativa. Já a Professora D ressalta a persistência de um padrão normativo de corpo e mente como referência, alertando para o risco de que adaptações sejam superficiais e meramente burocráticas. Juntas,

essas percepções mostram que o capacitismo na escola vai além de comportamentos individuais, estando enraizado em concepções, expectativas e práticas que precisam ser constantemente revistas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quadro 3 - Experiências vividas ou observadas

Você poderia relatar alguma situação, vivida ou observada, em que tenha identificado atitudes, falas ou práticas capacitistas na escola? Como foi a reação dos envolvidos?	
Professora A	<i>“Já vi um professor dizer que não valia a pena corrigir a prova de um aluno com deficiência intelectual porque ele ‘não iria aprender mesmo’. Isso me marcou muito pela insensibilidade e falta de compromisso.”</i>
Professora B	<i>“Certa vez, uma colega pediu para que um aluno com deficiência ficasse na biblioteca enquanto a turma fazia um trabalho de campo, porque ele ia atrapalhar o grupo. Eu tentei argumentar, mas percebi que havia resistência.”</i>
Professora C	<i>“Em uma reunião, ouvi uma mãe ser aconselhada a transferir a filha para uma escola especial porque seria melhor para ela. Isso foi dito sem considerar as adaptações que poderiam ser feitas na escola regular.”</i>
Professora D	<i>“Já presenciei um professor usar a palavra retardado para se referir a um aluno. Foi constrangedor e, na hora, eu pedi para ele refletir sobre a gravidade daquela fala.”</i>

Fonte: Autoria própria (2025).

As situações relatadas pelas professoras evidenciam como o capacitismo pode se manifestar de forma direta e prejudicial no ambiente escolar, revelando tanto atitudes explícitas de discriminação quanto decisões excludentes baseadas em preconceitos enraizados. O relato da Professora A expõe a desvalorização do potencial de aprendizagem do aluno com deficiência, naturalizando a exclusão acadêmica. A experiência da Professora B mostra a segregação física e simbólica, retirando o estudante das atividades sob a justificativa de que ele “atrapalharia” o grupo, o que reforça a marginalização. A fala da Professora C traz à tona a prática ainda presente de direcionar alunos para escolas especiais sem considerar adaptações inclusivas, reproduzindo a lógica segregacionista. Já o episódio descrito pela Professora D evidencia o uso de linguagem ofensiva e discriminatória, que, além de ferir a dignidade do estudante, contribui para a perpetuação de estigmas. Esses exemplos reforçam que o enfrentamento ao capacitismo exige não apenas mudanças estruturais, mas também a revisão crítica das atitudes e discursos no cotidiano escolar.

Quadro 4 - Situação pessoal de reprodução ou observação de capacitismo

Na sua experiência como professora, você já presenciou ou reproduziu atitudes ou falas que possam ser consideradas capacitistas no ambiente escolar? Como isso aconteceu e de que forma você avalia esse tipo de situação?	
Professora A	<i>“Infelizmente, sim. No início da carreira, achei que estava ajudando ao não exigir muito de um aluno com deficiência física. Depois percebi que estava limitando seu potencial.”</i>
Professora B	<i>“Já aconteceu de eu excluir um aluno de uma atividade em grupo achando que ele se sentiria desconfortável. Hoje entendo que essa decisão foi baseada em preconceito, não em cuidado.”</i>
Professora C	<i>“No começo, eu tinha receio de chamar um aluno com deficiência para apresentações. Achava que ele poderia ficar constrangido. Hoje vejo que era um olhar capacitista.”</i>
Professora D	<i>“Eu mesma já usei expressões inadequadas, como ele sofre de deficiência. Na época, eu não percebia o quanto isso é carregado de preconceito.”</i>

Fonte: Autoria própria (2025).

As respostas das professoras revelam um movimento importante de autorreflexão e reconhecimento de práticas que, mesmo partindo de intenções aparentemente positivas, acabaram reforçando o capacitismo no ambiente escolar. As experiências compartilhadas pela Professora A e pela Professora B mostram como atitudes de “proteção” podem, na verdade, limitar a participação e o desenvolvimento do aluno, criando barreiras sutis à inclusão. A Professora C evidencia o impacto de estereótipos internalizados, que a levaram a evitar a exposição do estudante em atividades públicas, privando-o de experiências de protagonismo. Já a Professora D destaca o peso das palavras, reconhecendo que o uso de determinadas expressões carrega preconceitos implícitos e perpetua visões estigmatizantes sobre a deficiência. Esses relatos mostram que combater o capacitismo também passa por um processo contínuo de formação, desconstrução e mudança de postura por parte dos próprios docentes.

Quadro 5 - Influência da formação docente

Na sua formação inicial e continuada, o tema do capacitismo e da educação inclusiva foi abordado de forma clara e aprofundada? Quais conteúdos ou metodologias mais marcaram essa formação?	
Professora A	<i>“Na graduação, falamos sobre inclusão, mas não sobre capacitismo. Só fui conhecer o termo em uma formação continuada recente.”</i>
Professora B	<i>“O tema apareceu de forma muito superficial na minha formação inicial. Acho que falta preparo para lidar com a questão de maneira crítica e prática.”</i>
Professora C	<i>“Tive algumas disciplinas que abordaram inclusão, mas sempre no aspecto legal e técnico, sem discutir os preconceitos que existem no dia a dia escolar.”</i>
Professora D	<i>“Só fui compreender realmente o capacitismo quando participei de um curso promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Antes disso, eu mesma reproduzia práticas excludentes sem perceber.”</i>

Fonte: Autoria própria (2025).

As respostas demonstram que, embora o tema da educação inclusiva esteja presente na formação docente, o capacitismo ainda é pouco explorado de forma crítica e aprofundada. A Professora A e a Professora D apontam que o contato com o conceito ocorreu apenas em formações continuadas, evidenciando uma lacuna significativa na graduação. A Professora B reforça que a abordagem inicial foi superficial, sem fornecer ferramentas práticas para enfrentar o problema. Já a Professora C destaca que, quando o tema é tratado, costuma restringir-se aos aspectos legais e técnicos, deixando de lado a reflexão sobre preconceitos e barreiras atitudinais. Esses relatos revelam a necessidade urgente de integrar o debate sobre capacitismo de maneira mais estruturada e reflexiva nos currículos de formação docente.

4.1 Análise das percepções docentes à luz da literatura sobre capacitismo

As percepções das professoras entrevistadas revelam um alinhamento com a literatura recente que compreende o capacitismo como um fenômeno estrutural e multidimensional, presente tanto em práticas explícitas de exclusão quanto em atitudes sutis e naturalizadas no cotidiano escolar. Quando a Professora A associa o capacitismo à ideia de deficiência como sinônimo de incapacidade, observa-se a reprodução do que Diniz (2017) descreve como uma ideologia social que segrega e desvaloriza corpos não normativos, obscurecendo suas potencialidades. Nesse mesmo sentido, Marchesan e Carpenedo (2021) lembram que tais visões reducionistas são resultado de construções histórico-sociais, consolidadas em discursos que reforçam a suposta “incapacidade total” das pessoas com deficiência, o que ecoa diretamente na prática pedagógica.

A fala da Professora B, ao enfatizar que o capacitismo se manifesta até mesmo no planejamento das aulas, aproxima-se da reflexão de Silveira, Pimentel e Zorzi (2020), para quem esse tipo de discriminação tende a passar despercebido, enraizado em atitudes e comportamentos cotidianos. O reconhecimento da professora de que a deficiência é tratada como um “problema a ser resolvido” evidencia como discursos formativos centrados em uma abordagem medicalizante contribuem para uma prática pedagógica excludente, conforme alerta Tardif (2014) ao discutir a influência dos saberes docentes construídos ao longo da formação e da vivência profissional.

A Professora C aponta para a prática de subestimar o potencial do aluno antes mesmo de conhecer suas habilidades, o que se relaciona à crítica de Poker (2003), ao defender que o professor precisa reconhecer competências, estilos de aprendizagem e especificidades de cada estudante, ajustando suas práticas a partir desse mapeamento. A ausência desse movimento

resulta em práticas que reduzem expectativas e limitam a participação. Já a fala da Professora D, que denuncia adaptações superficiais e meramente burocráticas, remete à crítica de Mantoan (2003), que destaca a necessidade de ruptura com paradigmas organizacionais fragmentados e burocráticos, propondo uma reorganização escolar capaz de acolher a diversidade de maneira efetiva.

Em conjunto, os relatos mostram que o capacitismo, embora reconhecido pelas professoras, ainda perpassa práticas e decisões pedagógicas, seja por meio de baixas expectativas, da segregação física ou da linguagem discriminatória. Essa constatação converge com a análise de Diniz (2007), que define o capacitismo como sistema de opressão baseado na naturalização da exclusão. Ao mesmo tempo, aponta para a urgência de repensar a formação inicial e continuada de professores, uma vez que, como destacam as entrevistadas, a abordagem do tema ainda é superficial ou tardia, deixando de fornecer ferramentas críticas para a identificação e o enfrentamento das manifestações capacitistas.

Assim, a análise evidencia que o desafio não está apenas em cumprir a legislação inclusiva, mas em transformar concepções e práticas docentes. Esse exercício crítico se aproxima da perspectiva freireana (Freire, 1996), que destaca a importância da consciência e da constante revisão da prática pedagógica como condição para a transformação. A literatura e as falas se encontram ao indicar que o combate ao capacitismo exige um investimento consistente em processos formativos que articulem ciência, reflexão crítica e criatividade, como defende Poker (2003), e que ressignifiquem o papel docente e a própria organização escolar, como propõe Mantoan (2003, 2005). Somente a partir dessa articulação será possível construir ambientes escolares nos quais a diferença não seja vista como obstáculo, mas como condição constitutiva do processo de ensinar e aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho demonstra que embora a educação inclusiva esteja consolidada no marco legal brasileiro como princípio ético e pedagógico, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta barreiras culturais, estruturais e atitudinais. As falas das professoras participantes revelaram que o capacitismo não se restringe a práticas explícitas de exclusão, mas se manifesta de forma sutil em discursos e escolhas pedagógicas que, mesmo quando motivadas por intenções de cuidado, acabam limitando a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Esse dado empírico dialoga diretamente com Diniz (2017), ao afirmar que a deficiência não pode ser compreendida apenas como lesão corporal, mas como uma construção social marcada por opressões históricas. Quando a Professora A associa capacitismo à ideia de incapacidade, evidencia-se a permanência dessa ideologia que reduz a pessoa à deficiência, confirmando o que Marchesan e Carpenedo (2021) chamam de concepção pré-concebida e totalizante que obscurece capacidades. Do mesmo modo, a Professora B, ao relatar que o capacitismo se manifesta no planejamento, reforça a constatação de Silveira, Pimentel e Zorzi (2020) de que essa discriminação está enraizada em práticas cotidianas, muitas vezes invisíveis até para quem as reproduz.

As falas da Professora C, que indicam a subestimação do potencial do estudante antes mesmo de conhecê-lo, encontram ressonância no alerta de Poker (2003), de que o professor precisa reconhecer competências e estilos de aprendizagem para planejar práticas significativas. Já a percepção da Professora D, que denuncia adaptações superficiais, conecta-se à crítica de Mantoan (2003; 2005), que defende uma mudança paradigmática na organização escolar, rompendo com burocracias e separações para garantir que a inclusão seja vivida de forma plena.

Ao relacionar as percepções docentes com a literatura, fica evidente que a formação inicial e continuada desempenha papel determinante. As professoras reconheceram lacunas importantes em seus percursos formativos, sobretudo no trato do capacitismo, o que confirma a análise de Tardif (2014) sobre a influência decisiva dos discursos formativos na constituição dos saberes docentes. Essa ausência de debate crítico contribui para práticas marcadas por baixa expectativa e superproteção, enquanto formações mais consistentes, baseadas na reflexão e na criatividade, como defende Poker (2003), podem favorecer práticas pedagógicas emancipadoras.

Assim, as falas das professoras não apenas ilustram, mas também confirmam as posições dos principais pesquisadores da área, revelando que o combate ao capacitismo exige um processo contínuo de autorreflexão, ressignificação e transformação da prática docente. Conclui-se, portanto, que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda investimento permanente em formação crítica, apoio institucional e engajamento ético dos professores, de modo a substituir discursos excludentes por práticas que reconheçam a diversidade como princípio constitutivo do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L186.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

CECÍLIO, Camila. **Capacitismo: o que é e como a escola deve enfrentá-lo**. DIVERSA, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/capacitismo-o-que-e-e-como-a-escola-deve-enfrenta-lo/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

DA SILVEIRA, Bruno Perozzi; PIMENTEL, Guilherme Henrique; ZORZI, Thais Holanda de Abreu. **Inclusão além das barreiras: desafiando o capacitismo no ambiente escolar**. *Revista de Educação da Faculdade SESI-SP*, v. 1, 2024. Disponível em: https://revistacientifica.sesisp.org.br/index.php/nee_arandu/article/view/35/28. Acesso em: 31 jul. 2025.

DA SILVEIRA, Bruno Perozzi; PIMENTEL, Guilherme Henrique; ZORZI, Thais Holanda de Abreu. **“Pensei que você era normal!” – Discutindo o capacitismo no ambiente escolar**. Anais do I Congresso Internacional de Educação SESI-SP, São Paulo, 2023. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sesisp/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV195_MD1_ID866_TB37_21102023141045.pdf. Acesso em: 31 de jul. 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Nova Escola, maio, 2005. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2017.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. **Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência**. Trama, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 56-66, fev. 2021. DOI: 10.48075/rt.v17i40.26199. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MELLO, Anahí Guedes de; GESSER, Marivete; DINIZ, Débora. Diálogos feministas sobre a deficiência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 32, n. 3, e102006, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n3e102006>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118-139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso: 31 jul. 2025.

MINAYO, M. C. S. (Org), **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ, Editora Vozes. 2002.

MINAYO, M. C. S.. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo, Ed. HUCITEC. 2008.

SILVA, Rayane Cristina Chagas; OLIVEIRA, S. M. **Educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília: UnB, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/5069>. Acesso em: 14 ago. 2025.

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

UNESCO. **A educação para pessoas com deficiência: diretrizes e recomendações**. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>. Acesso em: 14 ago. 2025.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 14 ago. 2025.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n.4, p.39-50, 2003. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9350>. Acesso: 22 de ago. 2025.