

## Capacitismo na Educação Profissional e Tecnológica de pessoas com TEA: desafios e perspectivas

doi<sup>\*</sup> 10.47236/2594-7036.2025.v9.1675

Alana Macêdo Silva<sup>1</sup>

Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna<sup>2</sup>

Rivadavia Porto Cavalcante<sup>3</sup>

Weimar Silva Castilho<sup>4</sup>

Data de submissão: 10/3/2025. Data de aprovação: 30/4/2025. Data de publicação: 5/5/2025.

**Resumo** – O capacitismo é uma forma de discriminação contra as pessoas com deficiência e, por estar muito presente no ambiente escolar, pode proporcionar prejuízos ao desenvolvimento educacional da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). O presente trabalho objetiva analisar as perspectivas dos alunos do ensino superior de uma instituição pública do norte do país, egressos do Ensino Médio Integrado que foram diagnosticados com TEA e o efeito destas práticas capacitistas no ambiente escolar, que podem ter interferido no seu desempenho acadêmico e pessoal. Com este fim, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória, de caráter aplicado, por meio de questionários google forms aplicados a esses alunos. Para analisar os dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Os resultados encontrados, apontam que houve atitudes capacitistas na vida escolar destes alunos, durante seu percurso estudantil, e que estas atitudes afetaram os alunos em sua trajetória pessoal e acadêmica.

**Palavras-chave:** Capacitismo. Educação Profissional e Tecnológica. Transtorno do Espectro Autista.

## Ableism in the Professional and Technological Education of people with ASD: challenges and perspectives

**Abstract** – Ableism is a form of discrimination against people with disabilities and, due to its strong presence in the school environment, it can hinder the educational development of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aims to analyze the perspectives of higher education students at a public institution in the northern region of Brazil who have been diagnosed with ASD, as well as the effects of ableist practices in the school environment that may have interfered with their academic and personal performance. To this end, qualitative, exploratory, and applied research was conducted through Google Forms questionnaires administered to these students. For data analysis, Bardin's content analysis method was used. The results indicate that ableist attitudes were present in the school lives of these students during their educational journey, and that these attitudes affected them both personally and academically.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Tocantins. Palmas, Tocantins, Brasil. [Alana.silva3@estudante.ifto.edu.br](mailto:Alana.silva3@estudante.ifto.edu.br) <https://orcid.org/0009-0008-0294-7894> <http://lattes.cnpq.br/8619965837595441>.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo. Professora do Instituto Federal do Tocantins. Palmas, Tocantins, Brasil. [marysenna@ifto.edu.br](mailto:marysenna@ifto.edu.br) <https://orcid.org/0000-0002-4112-5470> <http://lattes.cnpq.br/1745769805611202>.

<sup>3</sup> Doutor em Linguística e Práticas Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Instituto Federal do Tocantins. Palmas, Tocantins, Brasil. [riva@ifto.edu.br](mailto:riva@ifto.edu.br) <https://orcid.org/0000-0002-6568-7910> <http://lattes.cnpq.br/0253765727453200>.

<sup>4</sup> Doutor em Sistemas Mecatrônicos pela Universidade de Brasília. Professor do Instituto Federal do Tocantins. Palmas, Tocantins, Brasil. [weimar@ifto.edu.br](mailto:weimar@ifto.edu.br) <https://orcid.org/0000-0002-5642-6049> <http://lattes.cnpq.br/3043820195417966>.

**Keywords:** Ableism. Professional and Technological Education. Autism Spectrum Disorder.

## Capacitismo en la Educación Profesional y Tecnológica de Personas con TEA: Desafíos y Perspectivas

**Resumen** – El capacitismo es una forma de discriminación hacia las personas con discapacidad y, al estar muy presente en el entorno escolar, puede perjudicar el desarrollo educativo de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este trabajo tiene como objetivo analizar las perspectivas de estudiantes de educación superior de una institución pública del norte del país, egresados de la Educación Media Integrada y diagnosticados con TEA, así como el efecto de las prácticas capacitistas en el entorno escolar, que podrían haber interferido en su rendimiento académico y personal. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y aplicado, mediante cuestionarios de Google Forms aplicados a estos estudiantes. Para el análisis de los datos, se utilizó el método de análisis de contenido desde la perspectiva de Bardin (2016). Los resultados encontrados indican que existieron actitudes capacitistas a lo largo de la trayectoria escolar de estos estudiantes, las cuales impactaron negativamente su experiencia personal y académica.

**Palabras clave:** Capacitismo. Educación Profesional y Tecnológica. Trastorno del Espectro Autista.

### Introdução

A busca por uma educação inclusiva, capaz de atender a todos, independentemente de suas condições ou limitações, tem se estendido ao longo de décadas. Durante esse percurso, houve períodos de retrocesso, marcados pelo silenciamento e pela segregação de indivíduos que não se ajustaram aos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade.

No entanto, aos poucos, reiniciou-se a discussão sobre o tema, a partir dos ideais internacionais de direitos para todos, partindo do movimento nacional das próprias pessoas com deficiência, que culminou com o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes (termo utilizado na época, mas que atualmente está em desacordo com a nomenclatura utilizada legalmente), realizado em Recife, em 1981, quando surge o Paradigma da Inclusão.

Com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em Nova York, em 2007, o Brasil aderiu ao movimento de inclusão escolar, aprovando e promulgando como Emenda Constitucional, que em seu art. 24, sobre Educação, item nº 1, afirma que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2009).

Estas mudanças nos paradigmas da educação refletem as demandas da sociedade, e nesse período, houve uma abertura para esta área, devido às mudanças socioeconômicas, que deu espaço para que as pessoas com deficiência e necessidades específicas de aprendizagem pudessem relatar suas experiências e expor suas demandas e necessidades.

Neste sentido, Saviani (2007) evidencia estes aspectos de transição, quando destaca em seus trabalhos, que diferentes modos de produção influenciaram as práticas educacionais e vice-versa, desde as sociedades primitivas até a era contemporânea. E afirma também que, em cada contexto histórico, a educação foi moldada de acordo com as necessidades e interesses das classes dominantes, refletindo e reproduzindo as estruturas de poder existentes.

Embora a legislação brasileira assegure o direito de acesso, permanência e sucesso educacional para discentes com TEA, muito ainda precisa ser realizado para a efetiva implementação desse direito na prática educativa.

Isso ocorre, porque os modos de produção da sociedade capitalista na qual estamos inseridos, influenciam diretamente a formulação de políticas educacionais, frequentemente privilegiando os filhos das classes dominantes em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras (Saviani, 2007).

Paulo Freire (1996) destaca que o ensino deve promover a autonomia do educando, incentivando o pensamento crítico e a participação ativa no processo educativo. O autor afirma categoricamente, em sua obra, que ‘não há docência sem discência’, defendendo assim que o ensino não existe sem a aprendizagem, pois este é um processo correlacionado. Desta forma, o docente deve respeitar e aceitar os saberes prévios dos estudantes, que ele denomina de ‘conhecimento de mundo’, e que se deve usá-los para enriquecer a aula.

Em relação à busca por ações socioeducativas para alunos com TEA, estudos fundamentados na teoria interacionista de Lev Vygotsky para a educação inclusiva (cf. Rego, 1995; Moreira, 1999; Mantoan, 2003; Sasaki, 2005; Vygotsky, 2011), indicam que tanto a escola, quanto os educadores devem adaptar-se às necessidades específicas dos alunos com condições especiais de aprendizagem, em vez de submetê-los a normas escolares que os excluem do desenvolvimento intelectual.

Dante dessas considerações, percebeu-se a necessidade de pesquisar sobre a seguinte questão: Os alunos com TEA do ensino superior de uma instituição pública do norte do país, já vivenciaram alguma prática capacitista no seu percurso estudantil? Para encontrar as respostas, definiu-se como objetivo principal, analisar as perspectivas desses alunos sobre práticas capacitistas no ambiente escolar. E para isso optamos pela metodologia aplicada, exploratória, por meio de questionários *google forms*, com perguntas fechadas e abertas para os alunos com esse perfil, que aceitaram voluntariamente contribuir com a pesquisa.

### Educação Inclusiva: contextualização histórica e aspectos legais

Anteriormente, havia uma ideia no contexto social de que o ensino deveria ser somente para os que conseguiam se desenvolver de acordo com o padrão estabelecido pelo grupo dominante. Os demais teriam que ser separados para um atendimento diferenciado, de acordo com suas necessidades e limitações, sendo este atendimento, geralmente, direcionado às questões assistenciais e de reabilitação.

Ao longo das últimas décadas, houve uma evolução significativa na forma como o direito à educação é entendido, especialmente no contexto internacional. Muitos países tiveram a preocupação de que a educação deve ser inclusiva, voltada para o desenvolvimento de todos, com ênfase na aprendizagem e não mais restrita à reabilitação ou em práticas assistenciais (Unesco Brasília, 1998). Esse movimento foi fortalecido por eventos globais, como a Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca, 1994, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006.

Iniciou-se, então, um processo de inclusão escolar, por meio da proposta de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, com objetivo de proporcionar a todos, a mesma qualidade educacional, na qual todos devem ter acesso e condições de aprendizagem, independentemente de qualquer diferença que a pessoa apresente. Sendo esse direito, também, destinado às pessoas com deficiência ou condições de aprendizado diferenciadas.

A Educação Especial é uma modalidade da educação que perpassa todos os níveis de ensino, com fins de promover condições de aprendizagem àqueles que apresentam algum tipo de disfunção de aprendizado, seja por conta da deficiência ou de outras condições (Brasil, 2008).

A primeira fase da Educação Especial focou na integração daqueles alunos que antes eram segregados, em instituições especializadas, com foco no assistencialismo e reabilitação. Então, iniciou-se o processo de integração escolar, colocando os alunos na mesma escola, mas em salas separadas e horários de socialização diferenciados. Sendo esta fase, considerada também um tipo de exclusão escolar, gerando preconceitos e discriminação dos “diferentes”. Todos que fugiam ao padrão de normalidade estabelecido naquela fase, sofriam preconceitos, na maioria das vezes de forma velada, ou por meio de estereótipos.

Para se compreender melhor sobre esta fase, Mantoan (2003) explica o conceito de integração:

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. (Mantoan, 2003, p. 15)

Com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em 2006, iniciou-se um processo de inclusão escolar, com a proposta de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), a qual propõe que todos os alunos devem estar no mesmo ambiente escolar, com direito de acesso a todos os conteúdos, mas com adaptações metodológicas e flexibilização de currículo e avaliação (Brasil, 2008).

Essa nova proposta da Educação Especial, foi se estabelecendo devido às necessidades apresentadas pelas pessoas que não eram contempladas com o ensino regular geral, o qual não propicia condições de aprendizagem para os que não conseguiam acompanhar o grupo, por motivos diversos, entre eles, as deficiências, limitações e disfunções de aprendizagem.

Dante dessas duas propostas, que são bem semelhantes, há a necessidade de se estabelecer uma comparação dos dois termos, para fins de esclarecimentos. Para isso, segue as contribuições da autora que é referência neste tema, apresentando o significado de Integração e Inclusão:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. (Mantoan, 2003, p. 16).

Ao aderir a proposta da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo n. 186/2008 e promulgada pelo Decreto n. 6949/2009, com status de emenda constitucional, incluído em seu artigo 24, o Estado Brasileiro confirma que, “deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2009). E em seguida elabora e inicia a implementação da PNEE-EI no sistema de ensino brasileiro.

O Decreto Nº 7.611/2011, que “Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências”, normatizou a Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, e determinou que é dever do Estado assegurar a Educação Especial, entre outras formas, por meio de garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2011).

Este decreto veio regulamentar os serviços de apoio à PNEE-EI (Brasil, 2008), com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e determinar como público-alvo, desses serviços, às pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Sendo que a nomenclatura mudou em relação ao termo TGD para Transtorno do Espectro Autista (TEA), à medida que foi incluído neste diagnóstico alguns transtornos antes considerados separados no diagnóstico do Autismo. E é justamente neste caminho que devemos olhar o ser humano de forma humana e integral, tema este que será abordado a seguir.

## Formação humana e Integral para todos: uma escola única, inclusiva

A educação integral é destinada a todos e deve contemplar todos os aspectos do ser humano, sem diferenciação, por isso é chamada Escola Única, conforme Gramsci (2006), sendo esta escola também considerada inclusiva, ao atender as pessoas, independente de suas condições, deficiências ou diferenças.

Saviani (2007) confirma essa proposta quando defende a importância de uma educação politécnica, isto é, um modelo educacional que busca desenvolver a capacidade integral dos indivíduos no processo educativo-formativo. Nesse contexto, a educação politécnica não se limitaria apenas à transmissão de conhecimentos teóricos e de várias técnicas, à medida que ela enfatiza a aquisição de habilidades práticas, físicas e intelectuais, por meio do ensino de cultura geral, e a capacidade de resolver problemas de forma criativa.

Neste sentido, a Educação Politécnica, também chamada de Omnilateral, contribuiria para uma compreensão mais ampla e integrada das relações entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais holística e crítica do mundo, o que seria fundamental para a formação e preparação dos indivíduos, no enfrentamento dos desafios de um mundo em constante mudança, onde as demandas do mundo do trabalho exigem, cada vez mais, um profissional capaz de atuar em diferentes contextos.

Portanto, a educação deve ser concebida como um processo que visa não apenas a transmissão do conhecimento, mas também o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de se engajar criticamente com o mundo e de transformá-lo (Saviane, 2007).

Com esta formação humana e integral, possibilitaria, assim, uma educação formativa do ser humano, centrada em uma abordagem integrada e prática do ensino, auxiliando o estudante em formação profissional com uma compreensão mais aprofundada e crítica das relações sociais e produtivas.

Esta formação politécnica, chamada por outros autores da área de EPT, de Educação Omnilateral, visa promover uma educação do Ser como um todo, da mente, do corpo e da psiquê, com igualdade de condições para todos, ou seja, que todos tenham acesso, condições de aprendizagem e por consequência, uma educação inclusiva. Para Mantoan, essa educação é possível e factível, pois, afirma que:

As condições de que dispomos, hoje, para trans-for-mar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam. (Mantoan, 2003, 28).

E é neste sentido de buscar a superação da competição adotando o caminho de dar notoriedade aos talentos que todos possuem, que entra as teorias da aprendizagem visando mostrar possíveis caminhos para reforçar estas competências do ensino.

### Teorias da aprendizagem: contribuições das abordagens sociointeracionistas

As tendências ou abordagens pedagógicas podem ser entendidas como diretrizes estruturadas que orientam a trajetória educacional de maneira eficiente e sem desvios. As teorias de Vygotsky e Paulo Freire indicam um processo colaborativo no qual todos os participantes se ajudam mutuamente para alcançar o objetivo final, que é a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

A conexão entre a teoria de Vygotsky (2011) e o ensino de pessoas com TEA, se baseia em princípios comuns de valorização do desenvolvimento individual através de mediação social, interação e respeito às particularidades de cada aprendiz, ao propor que o

desenvolvimento cognitivo ocorra através de interações sociais, onde a mediação do outro é fundamental.

No ensino de pessoas neurodivergentes esses preceitos se confirmam pela necessidade de concepção de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a autonomia e o desenvolvimento social e cognitivo, através de uma mediação sensível e adaptada às necessidades específicas de cada aluno. Isso sugere que educadores devem atuar como mediadores que facilitam o aprendizado, utilizando estratégias que respeitem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e adaptando o ensino às necessidades específicas do aluno.

Assim, comprehende-se que essa abordagem oferece um caminho para um ensino mais humano, inclusivo e eficaz para todos, pois reconhece e valoriza a autonomia e o potencial de cada indivíduo.

Então, tal como posto em Vygotsky (2011), a mediação da escola e dos educadores deve ser conduzida pela compreensão de que nesse processo de mediação educativa, é preciso criar possibilidades de ambientes e ajustes para que o processo ensino e aprendizado seja em favor do aluno.

Freire (1996) questiona todo o sistema de ensino atual, informando sobre as práticas errôneas e afirmando quais seriam certas, criticando, assim, o papel do educador como mero transmissor de conhecimentos, papel que ainda é defendido por muitos.

Freire (1996) reitera por todo seu texto sobre o que é certo, e o que não é certo, vai citando exemplos de práticas educativas, e afirma que considerar o ensino como transmissão de saber não é o certo. Ao mesmo tempo, ele informa o que é correto e exemplifica um ensino dialogado, no qual o professor aprende enquanto ensina e o aluno ensina enquanto aprende. Ambos trocam conhecimentos previamente adquiridos, transformando esses saberes em novos conhecimentos que podem ser compartilhados novamente.

Nesta teoria o processo de ensino e aprendizagem se realiza por meio da troca de saberes, pois todos têm suas experiências e saberes próprios, e ao compartilhar em sala de aula podem gerar a concepção em conjunto de novos saberes e conhecimentos. Propõe, portanto, uma educação problematizadora, onde o estudante se torna sujeito ativo refletindo criticamente sobre sua realidade.

A pedagogia proposta por Freire (1996) infere que o sujeito é um ser social, e por isso deve ser consciente do que, porque e para que está estudando. Sendo assim, também é considerada uma teoria social e humanista. E exatamente por ser um ser social, que o sujeito precisa perceber e entender sobre práticas capacitistas, para que assim possa não praticar, defender ou acolher quem a sofra. Assunto este que será abordado no próximo tópico.

## Capacitismo

De acordo com Marchesan e Carpenedo (2021, p. 49) apud (Santos, et al., 2021 p. 86922)

pode-se definir capacitismo, como atitudes que expressam discriminação e preconceito referente às pessoas com deficiência, surgiu numa cultura que nega as diferenças e é marcada por exaltar as características de aptidão ao modo de produção do mundo industrializado exigido por classes dominantes, visando atender interesses políticos e sobretudo econômicos.

Percebe-se que o capacitismo se faz por meio de atitudes discriminatórias e preconceituosas, de uma sociedade que define padrões, de acordo com o modo de produção econômica, e que geralmente atende ao que é definido por um grupo minoritário, mas que são dominantes, por deterem o poder político e econômico. Sendo que, aqueles que não contemplam esse padrão são marginalizados, seja por separação escolar, cultural ou econômica.

O termo ‘capacitismo’ se refere ao preconceito contra pessoas com deficiência ou condições semelhantes, como por exemplo, a pessoa com TEA que, de acordo com a Lei Nº 12.764/2012, art. 1º, § 2º, “é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012).

De acordo com Vendramin (2019) constata-se que, dentro do campo semântico, relativo aos outros tipos de preconceitos, como racismo, machismo, entre outros, o termo capacitismo e seu conceito se refere ao preconceito e discriminação contra PCDs e que esta palavra e seu significado ainda têm pouca circulação na comunicação e interação social, tendo em vista que acompanha os avanços dos direitos a inclusão, que de acordo com a legislação, também é relativamente novo. Conforme o trecho a seguir.

Na esfera da nomeação dos “ismos” e “obias” (racismo, machismo, homofobia, etc.), tenho percebido que o capacitismo chega por último, pois é uma palavra que ainda é desconhecida por muitas pessoas. (Vendramin, 2019, p. 18).

Por esse termo ser considerado relativamente novo no léxico da língua portuguesa, pode soar ainda estranho para a maioria das pessoas, que não tem acesso aos conhecimentos referentes a Educação Inclusiva.

Sendo que até pouco tempo, se defendia uma educação especializada, no sentido de ser realizada por profissionais especializados, principalmente na área médica e terapêutica, e desta forma, deveria ser apartada do ensino regular. Isto porque, acreditava-se que por serem diferentes, ‘especiais’, as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas e instruídas em ambientes separados para não ‘atrapalhar’ o desenvolvimento dos demais, considerados ‘normais’, ou seja, pessoas que estavam de acordo, com o que era considerado padrão para a sociedade.

Parece existir uma grande distância entre o discurso de acessibilidade e direitos humanos que se faz na contemporaneidade e o exercício de percepção e reconhecimento do capacitismo. (...) Está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão consequentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis. (Vendramin, 2019, p. 18 e 17)

A percepção de insuficiência desses corpos é atribuída aos indivíduos que são considerados incapazes devido à sua condição, sem considerar fatores ambientais, relacionais, sociais e variações de possibilidades, que influenciam se alguém pode realizar algo ou tem capacidade para determinada atividade.

Muitas vezes, o capacitismo está presente de forma sutil, sendo ativado pelo senso comum que associa a imagem da pessoa com deficiência a estigmas sociais. Quando o capacitismo é óbvio, revela o quanto esse preconceito ainda é aceito na sociedade. Essas experiências são comuns e ocorrem em vários graus na vida das pessoas com deficiência, refletindo como a sociedade contemporânea lida com o tema (Vendramin, 2019).

Ainda de acordo com Vendramin (2019), os tipos de barreiras que definem a acessibilidade se organizam em seis dimensões: arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais.

Cada uma dessas categorias abrange diferentes aspectos da inclusão e são essenciais para entender e combater o capacitismo. A acessibilidade atitudinal trata do capacitismo abrangendo preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações da sociedade contra pessoas com deficiência (Vendramin, 2019).

O discurso da acessibilidade corre o risco de se tornar estereotipado, assim como acontece com o estereótipo da inclusão. É essencial identificar e compreender os diferentes tipos de acessibilidade e barreiras, além de reconhecer atitudes capacitistas. Frequentemente, a acessibilidade é reconhecida apenas em sua dimensão arquitetônica, enquanto a dimensão atitudinal se baseia em práticas de autopercepção, conhecimento e análise crítica (Vendramin, 2019).

Parece haver uma grande distância entre o discurso atual sobre acessibilidade e direitos humanos e a percepção e reconhecimento do capacitismo. Isso está ligado a uma visão padronizada do corpo humano, que leva à crença de que corpos diferentes são insuficientes e, portanto, têm menos direitos, incluindo o direito à vida, e são vistos como não saudáveis (Vendramin, 2019).

O presente trabalho vem ao encontro de todas estas reflexões, de modo a dar voz aos que muitas vezes sofrem (por muitas vezes calados) tais práticas capacitistas.

## Materiais e métodos

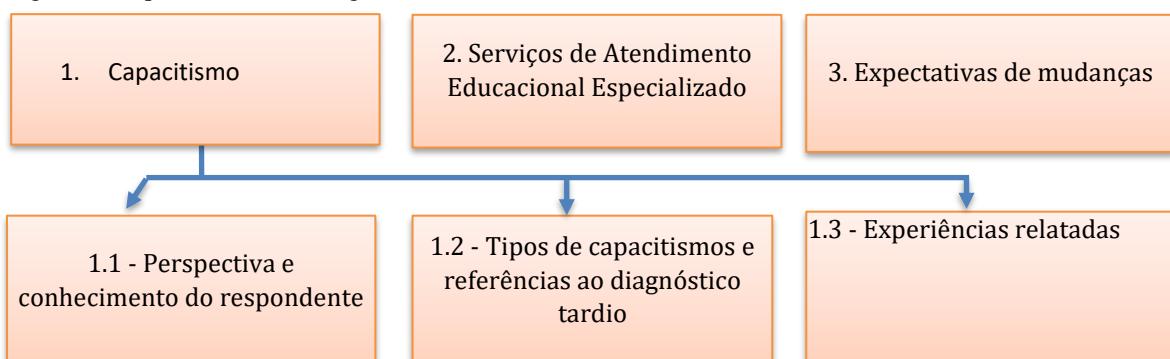
A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória, aplicada, por meio de pesquisa de campo, utilizando como coleta de dados a aplicação de questionário pelo *google forms*, com questões fechadas e abertas.

O público-alvo desta pesquisa são atualmente alunos com TEA, do ensino superior de uma instituição pública de ensino do norte do país, egressos do Ensino Médio Integrado, e por terem vivenciado, como veremos, muitos deles sem um diagnóstico fechado durante todo o ensino médio, mas devido às características que já apresentavam referentes ao transtorno, pode indicar que relatam suas vivências no ensino médio com maior clareza. Três alunos aceitaram participar da pesquisa, e foram definidos de acordo com ordem do recebimento das respostas em P1 – o primeiro participante que respondeu ao questionário; P2 – o segundo participante respondente e P3 o terceiro participante a responder a pesquisa.

Como procedimento de análise dos dados optou-se pela técnica de análise de conteúdo temática, de Laurence Bardin (2016). Aplicando essas técnicas para analisar as respostas abertas que se apresentam em formas de parágrafos, é necessário definir categorias temáticas a fim de se organizar a análise dos dados.

Desta forma, definiu-se, para a análise dos dados, as seguintes categorias: 1. o capacitismo, que se organizou em subcategorias, de acordo com as respostas encontradas no questionário, sendo a subcategoria 1.1 a perspectiva e conhecimento do respondente sobre o termo, o conceito apresentado; 1.2 tipos de capacitismos e referências ao diagnóstico tardio, também considerado uma forma de capacitismo; e 1.3 as experiências relatadas. Em seguida, a categoria 2. serviços de Atendimento Educacional Especializado, ponto principal da proposta de educação especial atual, e a categoria 3. expectativas de mudanças, por meio de ações de sensibilização da comunidade escolar, conforme demonstrado na Figura 1:

Figura 1: Esquema da metodologia de análise dos dados:



Fonte: Dados da pesquisa.

## Resultados e discussões

A primeira categoria que se estabeleceu pela análise dos dados coletados foi sobre Capacitismo, vocábulo principal neste trabalho, que tem uma origem relativamente nova, com poucos estudos recentes, mas que tem se tornado um tema de grande importância nas pesquisas sobre inclusão de pessoas com deficiência, inclusive as pessoas com TEA, que se reforça aqui a ideia de que são “consideradas pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais”, de acordo com a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012).

A primeira questão do formulário, investigou se os participantes conhecem o termo ‘capacitismo’, contemplando a subcategoria “Perspectivas e conhecimento sobre o termo”, pois, conforme foi dito anteriormente, devido este ser um vocábulo relativamente novo no léxico da língua portuguesa, e a maioria das pessoas desconhecerem seu significado, considerou-se relevante verificar o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema.

Os participantes afirmaram conhecer o significado do termo capacitismo, o que implica que esse conceito é algo familiar para este grupo, e principalmente que faz parte do seu cotidiano.

Sendo estes dados de extrema importância para sugerir que as pessoas com TEA, atualmente, conhecem seus direitos e reconhecem quando são discriminados por sua condição, mesmo sendo esse termo relativamente novo.

Ao responder à Questão 2, os participantes, relacionaram o termo ‘Capacitismo’ aos termos preconceito e discriminação, gerando um grupo de palavras com o mesmo campo semântico, sendo o capacitismo referente ao preconceito e discriminação exclusivamente às pessoas com deficiência, pelo qual, questiona-se suas capacidades. Esta relação de significados pode ser percebida na resposta do P1 sobre a questão 2, no seguinte trecho: “significa o preconceito sobre as capacidades reais de alguém com alguma deficiência”; e do P2: “Discriminação e preconceito contra as pessoas com deficiência”.

De acordo com o dicionário Aurélio Júnior, a palavra preconceito significa: “1. Ideia preconcebida. 2. Intolerância, ou aversão, suspeita, má vontade gratuitas contra pessoas, povos, crenças, etc.” (Ferreira, 2011, p. 702), neste mesmo dicionário, o termo discriminação é “1. Ato de discriminar, ou o resultado deste ato; 2. Tratamento preconceituoso dado a certas categorias sociais, raciais, etc.” (Ferreira, 2011, p. 329). Mas ao pesquisar no mesmo dicionário sobre o termo ‘capacitismo’, observou-se que não havia sido catalogada neste dicionário, pois o termo é novo e reflete as novas conquistas acerca dos direitos das pessoas com deficiência.

Diante desta verificação dos termos: preconceito, discriminação e capacitismo e seus significados, observa-se que os três termos fazem parte do mesmo campo semântico com significados muito próximos e que por vezes podem ser usados como sinônimos. E isto está presente nos relatos das pessoas com TEA, que enfrentam experiências muito negativas e desagradáveis devido a ideias preconcebidas. Isto porque, muitas vezes, há um pensamento na sociedade que as PCDs e as pessoas que estão no espectro, não são capazes de trabalhar, ou se profissionalizar em determinadas áreas, devido a sua condição, resumindo-as apenas a sua limitação, e por vezes são distratadas, com palavras ríspidas ou penosas, desacreditando seu potencial e segregando-as dos grupos sociais.

Na questão 3 e 5, observou-se relatos sobre a subcategoria “Tipos de capacitismos com referências ao diagnóstico tardio”, que também é considerado uma forma de capacitismo, pois os participantes informaram que receberam o diagnóstico de TEA já na fase adulta, e por isso não relataram episódios de capacitismo referente ao diagnóstico de TEA na educação básica, conforme pode se observar na resposta do P1: “Só descobri meu diagnóstico no ensino superior” e P2: “meu diagnóstico de TEA só foi concluído quando fiz 18 anos” e P3: “como o meu diagnóstico foi recente”

Destas respostas pode-se ter implicações, tais como referente às condições de avaliação médica e emissão de laudo médico com diagnóstico de TEA, na qual observou-se que houve uma morosidade neste processo, pois os profissionais de saúde não tinham conhecimentos específicos dessa área, talvez devido não haver muitas pesquisas sobre o tema. Por isso Kerches (2022, p. 23) alerta que

Médicos e demais envolvidos na avaliação para TEA devem considerar a possibilidade da camuflagem em suas avaliações, comorbidade que podem interferir no diagnóstico e no acompanhamento (Kerches, 2022, p. 23).

A resposta do P1, descrita acima, infere que além dos procedimentos de avaliação serem morosos, devido à falta de conhecimento específico dos profissionais de saúde, observa-se também a possibilidade de o indivíduo engajar em comportamentos de ‘camuflagem social’, que Kerches (2022) apresenta como

um conjunto de estratégias conscientes ou inconscientes, explicitamente aprendidas ou implicitamente desenvolvidas pelo próprio indivíduo com TEA, afim de “mascarar” comportamentos característicos do espectro autista, com o objetivo de adaptação e de atender às expectativas dos mais diversos contextos sociais. (Kerches, 2022, p. 22)

Neste aspecto, é importante ponderar que a ‘camuflagem social’ exige muito esforço da pessoa com TEA, causando exaustão emocional e física, podendo gerar ansiedade, estresse, depressão, baixa autoestima, pensamentos suicidas, *burnout*, entre outras experiências negativas. Esse comprometimento da saúde mental prejudica a socialização nas esferas familiar, educacional, laboral, afetivo e social. (Kerches, 2022).

Outra implicação destas respostas acima, é que ocorreu capacitismo em suas trajetórias pessoais, por terem sido diagnosticados tarde, ou seja, na fase adulta. Isto porque, estes alunos quando crianças já apresentavam características e/ou comportamentos referentes aos transtornos, além de que não puderam fazer o tratamento adequado por não ter diagnóstico fechado na infância, apresentando diversas dificuldades de interação social na vida escolar, e atrasos no desenvolvimento. Desta forma, podem ter sofrido preconceito e discriminação, devido seus comportamentos atípicos, que não se encaixavam nas outras condições.

O relato do P1: “por eu ter necessidades especiais, alguns professores relevam elas e levam como “frescura” a ignorando e não fazendo o apoio necessário para a adaptação correta do aluno”, demonstra que houve práticas capacitistas quando os educadores não acolheram suas necessidades específicas e quando não deram apoio necessário com as adaptações metodológicas. Ainda, principalmente, quando minimizaram as condições do aluno, como se fosse uma manipulação do aluno para ter o que alguns consideram ‘privilegios’, que seriam os serviços de AEE, com apoio educacional, adaptações e flexibilizações.

Além disso, há que se falar ainda nos caminhos percorridos pelos familiares em busca de diagnóstico e tratamento, que, por todos esses motivos já citados, acabavam por receber diagnósticos diversos, como doenças mentais, ou outros transtornos, que não contemplavam suas demandas específicas. Isto pode ser observado na resposta de P2: “Durante a educação básica (ensino fundamental e médio) fui diagnosticada com F83 – Transtornos específicos misto do desenvolvimento”.

O relato acima de P2, mostra que ela recebeu diagnóstico tardio, e por ter sido diagnosticada com outro transtorno, remete ao fato de o diagnóstico de TEA ser mais desafiador entre meninas/mulheres, especialmente naquelas que estão no espectro autista nível 1 de suporte. As pesquisas nesta área apontam que as ocorrências de diagnóstico tardio em meninas/mulheres, são determinadas por diversas teorias. Entre elas, duas são apontadas a seguir:

Em relação ao autismo, entre outras considerações, há a teoria do efeito protetor feminino e um modelo genético que explica o impacto de variantes genéticas e ambientais relacionadas ao TEA, chamado de ‘modelo do copo’, o qual demonstra que o sexo feminino necessitaria de um número maior de variantes genéticas para desenvolver o transtorno (Kerches, 2022, p. 21).

Ainda sobre a categoria capacitismo, na subcategoria 1.3 referente as “experiências relatadas sobre atitudes capacitistas”, observou-se nas respostas às questões 5, 6 e 8, a confirmação de práticas capacitistas, quando P1 afirma que “sempre me senti tratado diferente mesmo com o diagnóstico tardio” e quando responde “Sim, pois como meu funcionamento e pensamento é diferente dos demais, acabam excluindo por ser o diferente, tanto amizades quanto interações pessoais”. Estes relatos, indicam que o participante sofreu capacitismo, quando se sentiu discriminado devido sua forma de agir e de pensar, característicos do TEA.

Em resposta a questão 8, P1 relatou que sim, sofreu capacitismo, e quando responde: “por eu ter necessidades especiais, alguns professores relevam elas e levam como ‘frescura’ a ignorando e não fazendo o apoio necessário para a adaptação correta do aluno” identificando essas experiências da época como práticas capacitistas, apesar de não ter ainda o diagnóstico referente ao TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), que atualmente é o TEA (Transtorno do Espectro Autista). Este relato demonstra que, há também capacitismo por parte dos educadores, quando os mesmos desacreditam e desconsideram as necessidades educacionais especiais destes alunos, e desta forma minimizam seu sofrimento ao considerar suas condições como “frescura” e ao ignorar estas necessidades, não oferecendo apoio educacional e nem mesmo realizando adaptações para as condições que o aluno com TEA necessita.

Esta situação é considerada um tipo de capacitismo, quando alguém desconsidera as condições da pessoa com TEA e minimizam o seu sofrimento.

A P2 afirmou em sua resposta que, no ensino fundamental, era excluída de algumas atividades, e relata que “colegas me achavam estranha, surda por causa da minha deficiência auditiva e outras coisas que não gosto de lembrar”. Esse relato demonstra que há sim capacitismo no ambiente escolar, nesse caso, por parte dos outros alunos, que por desconhecer as condições do espectro e suas disfunções na comunicação social, consideram a pessoa com TEA, como “estranha” e muitas vezes a exclui, pois, as pessoas têm a tendência de afastar ou de se afastar diante de algo diferente do que está acostumado.

Além disso, esta participante informa que tem outra deficiência, no caso, auditiva, condição que prejudica ainda mais a comunicação, e dificulta ainda mais a interação e comunicação social. Essa questão, também exemplifica o fato de a pessoa autista apresentar, em sua maioria, comorbidades que são outras condições de saúde e/ou deficiência, o que agrava ainda mais a situação de discriminação.

No fim da sua resposta, relata que houve outros acontecimentos, que podem, também, ser classificados como capacitismo, mas que afetaram sua questão emocional de tal forma que não queria retomar este assunto, como podemos perceber no trecho “outras coisas que não gosto de lembrar”.

O P3 afirmou que o capacitismo “não afetou” sua participação nas aulas e atividades escolares, pois de acordo com a questão, 8, comprehende-se que o respondente passou por situações de capacitismo, mas considera que essas situações não afetaram seu desenvolvimento educacional, provavelmente pelo fato de não ter diagnóstico na época, não considerando suas experiências como capacitismo e nem considerando que essas experiências de alguma forma afetaram sua vida escolar.

A questão 10 se refere às ações de acolhimento e apoio psicopedagógico aos alunos que sofreram atitudes capacitistas. Os participantes se colocaram em três perspectivas diferentes, o primeiro afirmou que sim, a escola, ofereceu apoio, o segundo respondente afirmou que não, e

o terceiro respondeu “não sei”, que pode significar que ele não teve conhecimento, se houve algum tipo de apoio. Diante das respostas, observou-se que a maioria não indicou se houve apoio escolar para lidar com as atitudes capacitistas, refletindo assim, as realidades das escolas atuais, em que a maioria, não oferta serviços de apoio aos alunos com deficiência que sofreram capacitismo.

Com tudo isso, observa-se que o termo Capacitismo ainda é pouco utilizado e pouco debatido no ambiente escolar. E por desconhecimento, muitos ainda continuam sofrendo esses tipos de atitudes capacitistas.

A categoria 2. refere-se ao “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, proposto na legislação educacional, como forma de implementação da Educação Inclusiva. Por isso, se questionou ao aluno se “teve acompanhamento durante a sua vida escolar com algum profissional dentro do ambiente escolar?” E dá exemplos para embasar sua resposta, com as expressões muito utilizadas nesse contexto, como “equipe de acompanhamento multiprofissional, como do Napne ou algum pedagogo que ficava exclusivamente com você” E ainda solicita que o respondente relate suas experiências nesses aspectos, informando como, e se foi útil, para seu desenvolvimento educacional.

O P1 afirmou que só teve acesso aos serviços de apoio educacional recentemente, durante o ensino superior, pois não teve acesso ao diagnóstico na infância, e por isso perdeu oportunidades de desenvolvimento pessoal e escolar, havendo essa ausência no seu percurso estudantil.

O P2 afirma que teve acompanhamento no seu percurso estudantil, desde a educação infantil com equipe multiprofissional, formada por estagiários de fisioterapia e fonoaudiólogos, que realizava a estimulação, durante seu desenvolvimento educacional até o Ensino Médio, e que disponibilizava sala de recurso no contraturno e professor auxiliar em sala de aula.

Este participante afirma que teve os serviços básicos de atendimento educacional especializado durante seu percurso estudantil, indicando que teve acesso aos serviços da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Porém, pela sua resposta, verifica-se que não havia profissionais da educação com formação específica para esses serviços, quando fala “como equipe de estagiário” e “professor auxiliar”, além de não mencionar sobre a adaptação da metodologia, e flexibilização de currículo ou avaliação, que também são serviços de AEE, nem tampouco faz alguma referência ao professor regente, que é o principal agente de inclusão, tendo em vista que o professor regente é que planeja e executa o plano de ensino dos estudantes e que, os serviços de apoio especializado não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum. (Mantoan, 2003).

O participante 3, respondeu de forma direta que “não”. Sendo que esta resposta pode justificar ou explicar muitas ausências, que não teve atendimento ou qualquer serviço de apoio pedagógico. Então, mesmo sendo um aluno com TEA, que devido suas disfunções na comunicação social, principalmente na interação, não teve, ou não lembra, ou não relata, nenhum tipo de adequação, acessibilidade, ou serviços que apoiasse o seu desenvolvimento educacional.

Desta forma, este participante, pode ser considerado uma pessoa que teve todo percurso educacional sem o devido atendimento, possivelmente pela falta de diagnóstico, falta de informação do estudante, da família e dos educadores.

A questão 07, se refere aos efeitos na vida da pessoa com TEA, quando não tem acesso aos serviços de apoio educacional. Os três respondentes afirmam que “sim”. Estas respostas mostram que quando não há apoio educacional, com serviços referentes ao atendimento educacional especializado, a pessoa com TEA pode apresentar dificuldade na execução de atividades, na participação e avaliação, pois muitas vezes não conseguem compreender

comandos, explicações dos temas estudados e enunciados das questões avaliativas, provocando prejuízo no seu desenvolvimento escolar.

A categoria 3. refere-se às “expectativas dos participantes sobre melhorias dessa situação”. Apesar de todas essas experiências relatadas pelos participantes, eles demonstraram expectativa de melhorias no sistema educacional, e para isso sugeriram algumas ações para amenizar o sofrimento dos estudantes e melhorar o acolhimento. Além de ações de sensibilização e conscientização para toda a comunidade escolar.

A questão 11 se refere às expectativas dos participantes com relação às mudanças para melhorar o ensino para pessoas com TEA.

O P1 afirmou que é necessário haver uma “melhor compreensão e adaptação dos professores com as necessidades dos alunos com TEA”, ou seja, o professor regente da sala regular encontra dificuldades no atendimento a alunos com esta condição, por não terem em sua formação inicial, disciplinas e/ou conteúdos que explanasse sobre o tema, devido à mudança ainda recente de paradigma na educação formal, inclusive na formação docente, na qual a proposta da Educação Especial, mudou de perspectiva, de integração para inclusão, e os docentes estão vivenciando estas mudanças sem conhecimentos prévios e sem preparação acadêmica.

Desta forma, o professor da rede regular começa a ter contato com esse público, mas não sabe como lidar com a situação, não comprehende as condições do TEA e nem as metodologias adequadas e/ou adaptadas para o ensino desses alunos.

Por tudo isso, essas atitudes se tornam barreiras para o aprendizado, pois se apoiando nessas condições de formação e de estruturação do sistema educacional, os educadores, em sua maioria, se mantêm inertes as mudanças sociais de acessibilidade, ao invés de procurar mudanças em suas posturas e formas de atuarem, por meio de formação continuada, capacitação e qualificação nessa área.

Além disso, o P1 também sugeriu ações entre os discentes para acolhimento do aluno com TEA que está iniciando na escola, ação que ele chamou de “união/apadrinhamentos” dos Veteranos com TEA para seus calouros com TEA, nesta ação os alunos veteranos auxiliariam os calouros, de acordo com suas experiências na escola, facilitando assim a permanência e sentimento de pertencimento desses alunos a comunidade escolar.

O P2 indicou a necessidade de ações de conscientização da comunidade escolar, dando ênfase às características e condições de aprendizagem das pessoas com TEA, combatendo o preconceito e a discriminação, conforme observa-se no trecho “conscientização (de) que pessoas com TEA são capazes”, para desfazer os preconceitos e minimizar as situações de capacitismo.

O P3 informou que é necessária “atenção melhor dos professores e (das) provas”, ou seja, há uma necessidade de professores se qualificar para atender melhor os alunos com o transtorno, com mais atenção às suas particularidades e com adaptação das avaliações, de forma a contemplar as necessidades desses alunos, promovendo um ensino-aprendizagem de qualidade;

A questão 12 é complementar à anterior, uma reafirmação sobre a importância das ações de conscientização para combater o capacitismo na escola. Ao perguntar: Você acha que mais conscientização sobre o TEA, ajudaria a reduzir o capacitismo e assim melhorar o respeito e a inclusão na escola? Todos os participantes responderam que “sim”, pois acredita-se que o preconceito pode ser combatido com o conhecimento sobre as condições das pessoas no espectro, seus comportamentos e características.

Na questão 13 - “Você teria alguma sugestão de como trabalhar para evitar situações de Capacitismo dentro do ambiente escolar?” O P1 reafirma que é necessário ações entre os discentes de “união-apadrinhamento” dos veteranos com TEA para os seus calouros” e “fazer uma ação de sensibilização na sala de aula para saber que as necessidades do próximo não é “frescura””, ou seja, o aluno apresenta novamente a necessidade de promover ações para

conscientização da comunidade escolar sobre as condições de aprendizagem e suas características, para entenderem sobre suas necessidades educacionais e aprenderem a respeitar a todos com suas especificidades.

O P2, indicou a “Realização de workshops e treinamentos sobre diversidade, inclusão e capacitismo.” E justificou que “Isso ajuda a conscientizar todos sobre as experiências de pessoas com deficiência e TEA” Ou seja, ainda se tem a necessidade de atividades de capacitação e treinamento sobre diversidade, inclusão e formas de evitar o capacitismo.

O P3 considerou que é necessário a “ajuda dos professores, profissionais e palestras.”, os professores são os agentes de mudança social, e precisa se engajar nessa causa, para replicar aos alunos, mas é necessário também a atuação dos demais profissionais que atuam na educação, como psicólogos, pedagogos e outros, para acompanhar os alunos com deficiência e/ou TEA e as pessoas com quem se relacionam na escola, além de promover palestras sobre o assunto.

### Considerações finais

Diante dos dados analisados e discutidos de acordo com os teóricos da área, conclui-se que os alunos compreendem a educação inclusiva como viável para seu desenvolvimento acadêmico, porém manifestaram lacunas no sistema de ensino que devem ser trabalhadas a fim de melhorar a educação como um todo.

Para este fim, apresentaram demandas de formação inicial e continuada, com foco na inclusão escolar para os docentes e demais profissionais da educação, além de atividades extracurriculares, com o objetivo de conscientização de toda a comunidade escolar sobre a diversidade, pois o mundo é composto por uma diversidade de sujeitos que são únicos, em suas habilidades e fragilidades, mas que precisam um do outro para compor a sociedade, que deve ser inclusiva e para isso há que se extinguir o capacitismo ou qualquer forma de preconceito de discriminação.

### Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1<sup>a</sup> edição. São Paulo: Edições 70 LDA/ALMEDINA BRASIL, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n.º 1/1992 a 132/2023, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas [...]. Atualizada até a E. C. n. 132/2023 Série legislação; n. 1. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2016]. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 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: Casa Civil, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. **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 Casa Civil, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 7<sup>a</sup> ed. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 1996. 64 p. Conteúdo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. Atualizada até agosto de 2023.

\_\_\_\_\_. 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, Seção 1, p. 2. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=28/12/2012>. Acesso em: 20 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ACESSO E QUALIDADE. 1994. Salamanca. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394.locale=en>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior:** dicionário escolar da língua portuguesa. 2<sup>a</sup> edição. Curitiba: Positivo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25<sup>a</sup> edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. I. Os Intelectuais. O princípio educativo. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Ed.). **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

KERCHES, Deborah. Desafios no diagnóstico do transtorno do espectro autista feminino. In: KERCHES, Deborah (coord.). **Autismo ao longo da vida.** São Paulo: Literare Books Internacional, 2022. v. 2, p. 19-34.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1<sup>a</sup> edição. São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Natanniele Felício; SOUZA, Janayna. Capacitismo no ambiente escolar: implicações para alfabetização científica do estudante com deficiência / Empowerment in the school environment: implications for scientific literacy of students with disabilities. **Brazilian Journal of Development.** [S. l.] v. 7, n. 9, p. 86920-86934, set. 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n9-042. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/35441>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. **Revista da Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 34, n. 12, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2024.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3., 2019, Campinas. **Anais** [...]. Campinas, SP: PPGAC – UNICAMP, 2019. Tema: Sofia: Entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais. Memória, experiência e invenção. p. 16-25. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389.html>. Acesso em: 20 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2024.

#### Informações Complementares

		Descrição	Declaração
Financiamento		Instituto Federal do Tocantins.	
Aprovação ética		Não se aplica.	
Conflito de interesses		Não há.	
CrediT	Alana Macêdo Silva	Funções: conceitualização, curadoria de dados, análise formal, metodologia.	
	Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna	Funções: conceitualização, investigação, metodologia, administração do projeto, supervisão, visualização.	
	Rivadavia Porto Cavalcante	Funções: escrita – rascunho original.	
	Weimar Silva Castilho	Funções: escrita – rascunho original.	

Avaliadores: Nádia Mara da Silveira. O avaliador “B” optou por ficar em anonimato.

Revisor do texto em português: Rivadavia Porto Cavalcante.

Revisor do texto em inglês: Rivadavia Porto Cavalcante.

Revisora do texto em espanhol: Graziani França Claudino de Anicézio.