



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação**

**O CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS BRASILEIRAS**

ALINE SOARES GUIMARÃES

BRASÍLIA/2021



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

ALINE SOARES GUIMARÃES

**O CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS BRASILEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Faculdade de
Educação como exigência final para obtenção
do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

BRASÍLIA/2021

TERMO DE APROVAÇÃO

ALINE SOARES GUIMARÃES

O CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Pedagoga. Apresentação ocorrida em ____/____/____.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo (Orientadora)

Profa. Dra. Wivian Weller (Examinadora Interna - FE/UnB)

Profa. Ms. Flávia Ramos Cândido (Examinadora Externa - SEEDF)

Prof. Ms. Antônio dos Santos Oliveira (Professor Suplente – SEEDF)

BRASÍLIA/2021

A todas as pessoas que desejam lutar por um mundo onde haja justiça social e a todas que buscam lutar contra qualquer tipo de preconceito, discriminação e injustiça.

AGRADECIMENTOS

Caminhar até aqui foi e está sendo uma construção de quem sou e de qual profissional estou me tornando e tenho certeza que sozinha seria quase impossível. Agradeço a Deus por ser meu confidente e meu guia, à minha família, Eva, Luis Carlos, Luana e Ana Cristina, por todo apoio durante essa jornada, ao Gabriel por sempre estar ao meu lado, às minhas amigas Angélica, Nicole, Maria Camila, Camila, Júlia, Sabrina e Isabela, que trouxeram momentos de alegria, força e dividiram comigo o peso de cada semestre, ao Caio que sempre esteve comigo mesmo aos tapas e beijos, à Beatriz e ao João por todos os momentos de fuga e diversão, e à minha orientadora, Sinara, que me ensinou quase tudo que sei hoje e me proporcionou oportunidades únicas.

Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando*
o mundo, os homens o transformam, o diálogo
se impõe como caminho pelo qual os homens
ganham significação enquanto homens
Por isto, o diálogo é uma exigência existencial.
Paulo Freire¹

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 135.

RESUMO

O capacitismo se apresenta através de atitudes que não consideram a pessoa com deficiência como um ser humano digno, a tornando inferior e a resumindo a um corpo “problemático” e sem vontade própria. A educação tem como papel social formar cidadãos ativos na sociedade de forma autônoma e emancipada, sem distinção de etnia, classe, gênero ou condição física, intelectual ou sensorial. Desse modo, o presente trabalho buscou compreender como o capacitismo se apresenta nas produções acadêmicas nacionais a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência publicada pela ONU (2006) no Brasil. Para isso, foi realizado um levantamento de artigos científicos do período de 2008 a 2020 na área da educação nas bases de dados: CAPES - artigos e periódicos; Google Acadêmico; SciELO - Scientific Electronic Library Online; e Educ@, da Fundação Carlos Chagas, utilizando a Análise de Conteúdo como método analítico. Foram selecionados 13 trabalhos mais citados para análise, tornando possível perceber que a educação precisa lutar contra o capacitismo, além de reconhecer que cada pessoa tem seu tempo e modo de aprendizado. A análise da produção acadêmica evidenciou a necessidade de ressignificar a educação, no sentido de respeitar as diferenças e promover oportunidades para a emancipação de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nessa perspectiva, a reflexão acerca dos sujeitos da educação deve estar sempre em pauta nas formações continuadas dos professores, assim como na prática pedagógica diária. Além disso, fica evidente a importância dos estudos interseccionais para compreensão da sociedade contemporânea complexa que vivemos.

Palavras-Chave: Deficiência. Pessoa com deficiência. Capacitismo. Educação.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Banco de Dados: Periódicos da Capes.....	38
Tabela 2 – Banco de Dados: Google Acadêmico.....	39
Tabela 3 – Impacto acadêmico dos autores no Google Acadêmico.....	41
Tabela 4 – Banco de Dados: SciELO.....	45
Tabela 5 – Banco de Dados: Educ@/FCC.....	45

LISTA DE SIGLAS

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

ICIDH - International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDV - Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual

ONU - Organização das Nações Unidas

OMS - Organização Mundial da Saúde

PNEEPEI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UPIAS - Liga dos lesados físicos contra a segregação

SUMÁRIO

PARTE I- MEMORIAL.....	12
PARTE II - MONOGRAFIA.....	16
INTRODUÇÃO.....	17
1 DEFICIÊNCIA, CAPACITISMO E EDUCAÇÃO.....	24
2 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE CAPACITISMO E EDUCAÇÃO DE 2008-2020.....	36
2.1 Procedimentos para a identificação das produções acadêmicas.....	36
2.2 Mapeamento da produção acadêmica sobre capacitismo e educação.....	38
3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE CAPACITISMO E EDUCAÇÃO DE 2008-2020.....	47
3.1 Compreensão do capacitismo.....	57
3.2 Capacitismo e educação.....	61
3.3 Caminhos, desejos e perspectivas futuras para a educação.....	64
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	72

PARTE I

MEMORIAL

Cara leitora, caro leitor, inicio com minha autodescrição para que todas e todos possam me conhecer. Sou uma jovem mulher branca, loira com cabelos lisos - atualmente um pouco abaixo dos ombros, olhos castanhos, tenho 1,54m de altura e sou magra. Minha trajetória na universidade começou no primeiro semestre de 2017, eu tinha 18 anos e acabava de concluir o ensino médio no Centro de Ensino Médio Setor Leste, na Asa Sul, aqui em Brasília. Como muitas pessoas que conheço, não tinha muita certeza de que profissão seguir ou se fiz a escolha certa, mas, hoje, na reta final, considero que escolhi bem e me sinto realizada.

No meu primeiro semestre estabeleci alguns temas na área da educação que me interessavam e que me encantavam. No *top 3* estavam: educação especial/inclusiva, alfabetização e história/geografia. Dentre estes, escolhi o primeiro, talvez por conhecer minha orientadora naquele período e por ter a convicção de que aquilo era o que eu realmente desejava.

Essa escolha me rendeu bons frutos e ótimas oportunidades, pois por meio dela pude vivenciar experiências de monitoria, com funções de suporte à docente e aos discentes, organização da disciplina em ambiente virtual de aprendizagem e auxílio quanto a frequência e menções. Já no segundo semestre fui monitora em Projeto 1, onde aprendi mais sobre o tripé da universidade (pesquisa, ensino e extensão) e coloquei nos meus planos que iria vivenciar todos durante a minha graduação. No terceiro semestre, experientei a tutoria na disciplina O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, onde dividi meu tempo com apoio para a organização da disciplina, auxílio aos estudantes e à professora e a produção de materiais informacionais acessíveis no Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV/FE/UnB). Nesse mesmo semestre entrei para o projeto de extensão Livros Abertos - Aqui todos contam, do Instituto de Psicologia da UnB, onde fazíamos rodas de leituras dialógicas em escolas públicas do Distrito Federal (DF) com crianças, jovens e adultos. No quinto semestre voltei a ser monitora, dessa vez na disciplina de Educação Inclusiva, onde consegui aperfeiçoar meu conhecimento sobre materiais pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas com estudantes de diferentes cursos.

Outra oportunidade que pude vivenciar foi a iniciação científica. Fui bolsista pela FAP/DF (Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal), participei de uma pesquisa intitulada “A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de

estudantes com deficiência visual no ensino médio”² e fui voluntária pelo ProIC/UnB (Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília) com o plano de trabalho “A inclusão de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos professores da área de matemática”³. Durante a iniciação científica pude me aprofundar em temas ligados à acessibilidade, à inclusão, aos jovens com deficiência visual e à organização da escolarização e do atendimento educacional especializado para esses estudantes na rede pública do DF. Além disso, aprendi muito sobre o que é a pesquisa, como realizá-la, métodos que podem contribuir para a escuta e interpretação de narrativas, com destaque para o Método Documentário⁴ que utilizei nas duas pesquisas.

Ao trabalhar no LDV, pude realizar diversos cursos sobre acessibilidade, inclusão, direitos da pessoa com deficiência e direitos humanos. Aprendi a adaptar materiais para promover acessibilidade para as pessoas com deficiência visual, conheci muitas pessoas que levarei para a minha vida, consegui aprender a ter um pouco mais de sensibilidade para compreender o outro e procurei articular a teoria com a prática.

Ainda, escrevi vários trabalhos com minhas amigas Camila e Angélica e minha orientadora Sinara, apresentei em seminários e até publiquei capítulos de livros. Destaco aqui algumas das principais publicações da minha graduação: Contribuições da Tutoria para a Formação de Professores para a Educação Especial/Inclusiva⁵, um capítulo de livro publicado pela Editora Atena, em 2019; A Experiência de Tutoria na Formação de Estudantes de Graduação na Perspectiva da Educação Inclusiva⁶, minha primeira apresentação fora do DF que ocorreu na cidade de Goiás, em 2018; Produção de Material Informacional Acessível: a experiência do Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual da Universidade de

² GUIMARÃES, ALINE SOARES. A inclusão de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos professores da área de Matemática. In: *25o Congresso de Iniciação Científica da UnB e do 16o Congresso de Iniciação Científica do DF*, 2019, Brasília. ANAIS DO 25º CONGRESSO DE IC DA UNB E 16º DO DF. Brasília: Editora UnB, 2019. v. 25. p. 1.

³ GUIMARÃES, Aline Soares. A inclusão de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos professores da área de Matemática. In: *25o Congresso de Iniciação Científica da UnB e do 16o Congresso de Iniciação Científica do DF*, 2019, Brasília. ANAIS DO 25º CONGRESSO DE IC DA UNB E 16º DO DF. Brasília: Editora UnB, 2019. v. 25. p. 1.

⁴ BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão: In: WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 67-86.

⁵ GUIMARÃES, ALINE SOARES; MOTA, Angélica Marinna Cardoso; GOMES, Camila Alves Lima; ZARDO, Sinara Pollom. Contribuições da tutoria para a formação de professores para a educação especial/inclusiva. In: GUILHERME, Willian Douglas. (Org.). *Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas*. 1ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, v. 1, p. 61-75.

⁶ GUIMARÃES, A. S.; MOTA, A. M. C.; GOMES, C. A. L. A Experiência de Tutoria na Formação de Estudantes de Graduação na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: *I Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade, 2018, Cidade de Goiás-GO. Anais do I Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade e II Seminário Regional de Inclusão e Acessibilidade: Educação Inclusiva e Acessibilidade*. Cidade de Goiás: Gráfica UFG, 2018. p. 134-143.

Brasília⁷, minha primeira publicação internacional, junto a Escola Superior de Educação do Porto, de Portugal, em 2019; e, “Às vezes me sinto incompetente”: o que dizem os professores das áreas de Linguagens e Matemática sobre a inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio⁸, um capítulo de livro que me orgulho muito, por ter simbolizado o fim da minha melhor experiência de pesquisa, em 2020. Com toda certeza, seguir esse caminho me transformou em quem sou hoje e em que visão de mundo tenho construído a cada dia.

A escolha do tema deste trabalho tem tudo a ver com a minha escolha do início da graduação, com minhas vivências e percepções sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola e como são vistas no mundo, além das mudanças que o mundo viveu após a chegada da Covid-19. Digo isso, porque de início iria estudar e realizar minha pesquisa sobre a percepção sobre diferença e identidade de crianças do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da leitura dialógica dos livros infantis do autor Todd Parr que uniria tudo que me dediquei durante esses 4 anos de graduação. Todavia, se tornou impossível realizar tal trabalho por questões de segurança e saúde pública, além do ensino remoto para todas as crianças.

Desse modo, decidi me dedicar a compreender um universo que eu não fazia parte de fato, mas que adentrei um pouco por causa da minha primeira escolha e por toda a caminhada que construí na área acadêmica. De 2018 a 2020, fiz parte da equipe de produção de material informacional acessível do Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV) na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo, que me orienta no presente trabalho. Lá aprendi a como tornar o direito à acessibilidade real para as pessoas com deficiência visual através de adaptação de material, audiodescrição e atitudes acessíveis, que reconheçam a pessoa não por sua deficiência, mas sim por ser uma pessoa, um estudante, um jovem como eu. Também, observei muito sobre a experiência de ser jovem com deficiência visual na universidade, pela omissão de alguns docentes quanto à acessibilidade atitudinal, à disponibilização de material para que nós, do LDV, pudéssemos adaptar os textos, os documentos e os *power point* a tempo de o estudante ler e estudar antes da aula para acompanhá-la em igualdade com os demais da classe, pela

⁷ MOTA, A. M. C.; ZARDO, S. P.; GUIMARÃES, A. S.; GOMES, C. A. L.; SILVA, J. S. Produção de Material Informacional Acessível: A Experiência do Laboratório de Apoio as Pessoas com Deficiência Visual da Universidade de Brasília. In: *2nd International Conference on Research in Education*, 2019, Porto. Livro de resumos. Porto: Escola Superior de Educação, 2019. v. 1.

⁸ GUIMARÃES, A. S. “Às vezes me sinto incompetente”: o que dizem os professores das áreas de Linguagens e Matemática sobre a inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio. In: ZARDO, S. P. (Org.). *Inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal*. Cap. 8. p. 169-192.

falta de empatia de colegas e professores ao não incluir esses jovens em suas aulas, ao não descreverem imagens, não adaptarem a forma de avaliação e tantas outras ocasiões de violação de direitos que observei durante esse tempo.

Outro fator que foi decisivo para meu tema atual ocorreu durante o isolamento social de 2020 por meio do *Instagram*, rede social muito popular atualmente. Lá conheci o Victor di Marco, um jovem com deficiência, cineasta e LGBTQ+, que apresenta um conteúdo sobre a luta anticapacitista. Com ele, aprendi um pouco mais sobre o tema do capacitismo e fiquei muito curiosa em compreender como esse conceito se manifesta na educação brasileira. Sei que não sou uma pessoa com deficiência, mas quero contribuir de alguma forma para a luta anticapacitista. E essa vontade, certamente, carregou comigo desde o estágio obrigatório e da minha experiência no LDV, mesmo sem saber que o termo capacitismo existia naquela época.

Agora, irei contar um pouco sobre a minha experiência de estágio e como me sinto obrigada a conversar sobre o capacitismo na educação. Em 2019, realizei o estágio curricular obrigatório em uma escola pública do DF, em uma turma inclusiva do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acompanhei uma criança com baixa visão de março a novembro daquele ano na sala comum e no atendimento educacional especializado (AEE). Essa vivência modificou meu olhar para a escola que se diz inclusiva porque aquela criança não era incluída.

Quando cheguei na escola, a criança não socializava com ninguém da turma e no recreio ela sempre ficava sozinha. Na sala de aula não havia nenhum tipo de adaptação de material ou acessibilidade atitudinal para efetivar o direito à educação dela; no AEE, realizado na sala de recursos multifuncional, a professora realizava atividades de quebra-cabeça, jogo dos 7 erros e similares, que eram inadequadas para aquela criança por não conterem caracteres e imagens ampliadas. No segundo semestre, propus uma intervenção, todavia, não foi bem recebida e as professoras entenderam que eu estava interferindo e criticando o trabalho delas, apesar de nunca ter tido essa intenção. Senti que não conseguiria mudar nada na prática docente, mas consegui que a criança que acompanhei fizesse amizades e construísse um sentimento de pertencimento com os demais colegas de turma.

Desse modo, justifico que meu trabalho final de curso se constituiu como uma maneira que encontrei de sensibilizar os futuros e talvez já professores a lutar contra o capacitismo estruturado nas instituições de ensino através da reflexão (refletir + ação) de transformação. E demonstrar que minha escolha foi construída pela minha caminhada de estudos sobre a educação inclusiva, meu trabalho no LDV, meu estágio em uma sala inclusiva, minha curiosidade e vontade de contribuir para um mundo que haja mais justiça social.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Why is disability called “dis-ability”? Why are those who are born or become different referred to by all these various names? Why so many categories? Why even such dramatics in face of what happens... so often, and which can happen to any of us? Clearly, because human life is not ready to accept “that”, because society is not organized for “that”, because exceptional measures and procedures are always called for, because we have to turn to specialized persons and institutions (and how could we do otherwise?), and so on. (STIKER, 1999, p. 5)

Ao pensar na história da deficiência, as questões acima apresentadas se tornam frequentes por analisarem que até a atualidade a sociedade e as pessoas não estão prontas para o diferente, os ambientes não são acessíveis a todas as pessoas e os direitos ainda precisam ser conquistados e efetivados. O conceito de deficiência se entrelaçou a diferentes paradigmas e modelos que o definiu, sendo no início, fundamentado na fé e no sobrenatural, ligado à crença de que ao nascer uma pessoa com deficiência na família era sinônimo de castigo divino por algum pecado cometido pelos pais, e se tais pessoas vivessem ou se tornassem pessoas com deficiência no decorrer da vida, passavam a depender da caridade das outras pessoas e de instituições como a Igreja Católica (STIKER, 1999; ARANHA, 2009). Essa concepção é definida pelo paradigma da exclusão que marca a total supressão de direitos e participação das pessoas com deficiência que muitas vezes eram sacrificadas como uma redenção (ARANHA, 2009; MENDES, 2010).

Com a consolidação do capitalismo comercial, ocorreu um movimento de institucionalização das pessoas com deficiência com o objetivo de promover um tratamento médico e de busca por estratégias para ensiná-las (ARANHA, 2009). Nessa época, no Brasil, foram criados o Hospital Juliano Moreira, na Bahia, o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, ambos no Rio de Janeiro⁹ (MENDES, 2010). Inicia-se aqui o paradigma da segregação ou da institucionalização, que segundo Aranha (2009), é compreendido como a confinamento dessas pessoas em abrigos e instituições para a prática do cuidado, reforçando a restrição de direitos e a participação das pessoas com deficiência.

Na década de 1960, com a mudança da sociedade e o entendimento de que a institucionalização não conseguiu promover a reabilitação do funcionamento do corpo, o paradigma para compreensão da deficiência também se alterou, chegando a concepção da integração que unia “esforços para tirar as pessoas de instituições, colocando-as num sistema, o mais próximo possível, do que fosse o estilo de vida normal numa comunidade”

⁹ Os dois últimos, atualmente nomeados como Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, respectivamente.

(ARANHA, 2009, p. 11). Segundo Aranha (2009), a integração se configura como uma inserção das pessoas com deficiência em determinados espaços da sociedade através da normalização dos corpos ao ajudá-las a adquirir as condições e os padrões mais próximos do considerado normal, deixando evidente que a inserção dessas pessoas está a cargo delas mesmas.

Até então, a concepção de deficiência era marcada por um modelo médico que classificava o corpo pela sua eficiência e priorizava a sua reabilitação, tornando a deficiência um tema focado somente no indivíduo (DINIZ, 2007). Essa visão corrobora para um entendimento de que a pessoa com deficiência é a responsável por sua condição, tornando-a humana através da adequação do seu corpo aos padrões socialmente aceitos de maneira a hierarquizá-las por suas inteligibilidades legitimando a ausência do Estado na promoção de acessibilidade (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020) de forma a defender que o sujeito deve se adaptar ao mundo e não que os ambientes devem ser acessíveis para todas as pessoas.

No Reino Unido, na década de 1970, um grupo chamado Upias (Liga dos lesados físicos contra a segregação) formado por homens brancos com deficiência física se reuniu para confrontar o modelo médico fundamentado na teoria marxista. Dentre os teóricos estavam Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley, Vic Finkelstein e Colin Barnes. Eles defendiam que a deficiência é a opressão causada pela sociedade que não inclui a pessoa com deficiência devido ao ambiente hostil que não considerava a diversidade que existe no mundo, resultando em um modelo social de deficiência que levava o conceito para a escala social e não mais restrita ao nível individual considerando a pessoa com deficiência como qualquer pessoa e todas as pessoas (DINIZ, 2007; 2013). Essa visão se tornou um marco por reconhecer a deficiência como uma opressão social evidenciando as barreiras sociais que impedem ou dificultam a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, além de criticar a patologização e objetificação dessas pessoas concretizando, assim, a luta anticapacitista (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020)

Com o passar do tempo, novas demandas foram surgindo e a questão das mulheres com deficiência e das cuidadoras de pessoas com deficiência se configuraram como a segunda geração do modelo social que procurava discutir sobre o cuidado, a dor, a lesão, a dependência e a interdependência relacionados à vida da pessoa com deficiência (DINIZ, 2007; GOMES, et. al, 2019). Essas teóricas feministas trouxeram ao debate questões como as restrições intelectuais sobre a ambiguidade da identidade de deficiente em caso de lesões não aparentes, e ainda apresentavam três eixos argumentativos: i) a crítica ao princípio da

igualdade pela independência; ii) a emergência do corpo com lesões; e iii) a discussão sobre o cuidado (DINIZ, 2007).

Apesar de toda mudança na concepção de deficiência, no contexto brasileiro, a participação das pessoas com deficiência ainda estava restrita a escolas especiais e classes especiais em escolas comuns, reforçando o paradigma da integração e a visão médica de deficiência. As escolas especializadas substituíam a escolarização legitimada pelo disposto na Política Nacional de Educação Especial de 1994, que se fundamenta nos princípios da normalização e da integração. No mesmo ano e após muito avanço relacionado ao tema da deficiência, diversos Estados, incluindo o Brasil, se reuniram para discutir sobre educação de modo a defender uma educação para todas as pessoas, sem distinção, sem exclusão, culminando na Declaração de Salamanca e no novo paradigma, a inclusão, que é compreendida a partir do lugar em que a pessoa com deficiência ocupa, que deve ser ao lado das pessoas sem deficiência de forma a proporcioná-las plena participação na sociedade e a reconhecê-las como sujeito de direitos (SALAMANCA, 1994). Essa declaração representa um marco internacional na defesa da inclusão escolar e na organização dos sistemas de ensino de todo o mundo (ZEPPONE, 2011). Vale ressaltar que a mudança de paradigma não resultou na superação da integração, nem na concepção de deficiência baseada no modelo médico, como apontam Cunha, Kolarik e Gomes (2017) ao analisar a Declaração de Salamanca e como ela chegou ao Brasil pelo Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Os autores afirmam que “nossa legislação faz uso de teóricos que compreendem ser a Inclusão destinada às pessoas com deficiência que ainda não foram escolarizados. E a Integração para os que já se encontram em processo de escolarização seja em escola especial, sala especial ou outros” (CUNHA; KOLARIK; GOMES, 2017, p. 8).

Em 2006, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU, 2006), além de definir o conceito de pessoa com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ibidem).

A Convenção da ONU chegou ao Brasil ratificada como emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto nº 6.949/2009 resultando na publicação da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI),

conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse movimento, se constituiu como de extrema importância para a promoção de direitos e de participação plena na sociedade das pessoas com deficiência no país, se consolidando “como um dos caminhos que leva a examinar a diferença humana como possibilidade, visando compreender o ensino como recurso para o desenvolvimento das habilidades da pessoa” (LIMA, FERREIRA, LOPES, 2020, p. 174). A LBI vem reforçando a visão social da deficiência discutida na Convenção da ONU onde reafirmaram o significado de pessoa com deficiência como: “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) promulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) com o objetivo de

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

Desse modo, a Política vem instaurando a escola como principal *locus* de inclusão para as pessoas com deficiência e de desenvolvimento da participação social e cidadã dessas pessoas. A PNEEPEI definiu, junto à Resolução CNE/CEB, 04/2009, o público alvo da educação especial garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um atendimento complementar ou suplementar à escolarização ofertado preferencialmente na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação definindo a educação especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional (BRASIL, 2008).

Ao completar 10 anos, em 2018, a PNEEPEI passou por uma revisão que resultou em sua atualização com o Decreto nº 10.502 de 2020 que instaurou a nova Política Nacional da Educação Especial como fruto de uma discussão que priorizou a fala de dois grupos: instituições privadas que ofertam atendimento às pessoas com deficiência e segmentos da comunidade surda. Segundo o ministro da educação a nova política se fundamenta como uma

valorização da singularidade e do direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional [...] Acreditamos que essa Política Nacional de Educação Especial trará significativo benefício não apenas na área educacional, mas também representará avanços nas áreas econômica, científica, artística, política e cultural. Estamos certos de que milhares de estudantes que fazem parte do público-alvo dessa política, se bem atendidos em suas demandas, poderão desenvolver suas potencialidades e tornar-se tudo o que são capazes de ser (BRASIL, 2020)

A nova política contradiz diversos teóricos da área que se posicionaram contra a atualização afirmando que ela representa a volta ao paradigma da segregação, pois, “implica excluir esses educandos das relações sociais. Não podemos colocar esses sujeitos de direitos em uma redoma, como se estes não estivessem em uma sociedade plural” (LIMA, et. al, 2020). Após várias críticas negativas, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, suspendeu a nova PNEE por entendê-la como inconstitucional, no dia 1º de dezembro de 2020 e a submetendo a plenária do dia 11 do mesmo mês.

Desse modo, fica perceptível o grande percurso vivenciado pelas pessoas com deficiência até se constituírem como sujeitos de direitos e participativos na luta e na conquista do direito à dignidade humana e à participação social. Algo que evidencia tais apontamentos é o conceito de capacitismo que ganhou força no Brasil durante a pandemia da Covid-19 que forçou todo o país a ficar em casa como medida de contenção do novo coronavírus. O capacitismo é compreendido como

como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (ONU, 2006, artigo 2º)

Durante o período de quarentena, houve um aumento significativo da visibilidade de pessoas com deficiência nas redes sociais, como o Instagram e o Tiktok, onde eles ganharam perceptibilidade e fortaleceram a luta anticapacitista através da produção de vídeos tratando sobre o tema e falando sobre as próprias vivências e percepções sobre o mundo (vide <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-que-e-capacitismo-e-por-que-todos-deveria-m-saber/>). Com destaque para a Lorrane Silva, a Pequena Lo, que é uma mulher com deficiência e psicóloga que apresenta um conteúdo humorístico, o Victor di Marco que é um homem com deficiência, cineasta, LGBTQ+ e autor do livro “Capacitismo: o mito da

capacidade”, a Clara Marinho, a ClarinhaMar, que é uma mulher com deficiência e escritora, a Lorena Heltz que é uma mulher com deficiência e idealizadora da *hashtag* Feliz com Crohn, e a Ana Clara Moniz que também é uma mulher com deficiência, universitária e ativista da acessibilidade e da luta anticapacitista. Assim, o presente estudo é influenciado pelos aprendizados adquiridos através dos influenciadores que são pessoas com deficiência e por um mapeamento de produções acadêmicas que tratam sobre o capacitismo para compreendê-lo, além de se manifestar como uma contribuição ao fortalecimento da luta anticapacitista.

De acordo com Uwe Flick (2004), as narrativas contemporâneas necessitam se limitar em locais, situações e tempo, e é aí onde a pesquisa qualitativa apresenta sua relevância para a compreensão das relações sociais devido a possibilidade de sensibilidade perante a pluralização das esferas de vida que estão mudando constantemente e se tornando cada vez mais individuais. O que obriga o pesquisador a utilizar estratégias indutivas com uso de “conceitos sensibilizantes” como partida da pesquisa, sendo esses conceitos compreendidos como “conceitos-chave que permitem o acesso à sequência mais ampla possível de processos relevantes ao campo” (ibidem, p. 66). Assim, o presente estudo se fundamenta na abordagem qualitativa por necessitar delimitar a situação - o capacitismo na educação presente em produções acadêmicas, o tempo - de 2008 a 2020, e o local - o Brasil. Ainda, partiu-se da premissa que os documentos “representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas” (ibidem, p. 45) para dessa forma, ser compreendido o seguinte problema: como o capacitismo se apresenta nas produções acadêmicas nacionais a partir da ratificação da Convenção da ONU (2008-2020) no Brasil?

Como método de construção dos dados, realizou-se um levantamento bibliográfico visando explorar e identificar o tema capacitismo nas produções científicas brasileiras a partir da ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, em 2008, como emenda constitucional pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelo Decreto no 6.949/2009. A delimitação temporal se deu por configurar como o marco da positivação da mudança de compreensão da deficiência do modelo médico para o social no Brasil (LEITE, 2012), além de ter sido construída pela “ótica de que as próprias pessoas com deficiência são as que sabem o que é melhor para elas e, por isso, devem ser ouvidas em todas as ações que as envolvam” (GOMES, et al., 2019, p. 2).

O estudo apresenta como objetivo geral: compreender como o capacitismo se apresenta nas produções acadêmicas nacionais a partir da ratificação da Convenção da ONU

(2008-2020) no Brasil. Os objetivos específicos que orientaram a pesquisa foram: a) compreender o conceito de capacitismo e sua relação com a área da Educação; b) identificar as produções acadêmicas nacionais da área da Educação que tratam sobre o capacitismo a partir da ratificação da Convenção da ONU (2008-2020) no Brasil; c) compreender as influências e as tendências das produções acadêmicas brasileiras no que se refere ao conceito capacitismo.

Para o levantamento bibliográfico, foram definidos os descritores: capacitismo; deficiência; pessoa com deficiência. Tais descritores foram selecionados por comporem um conjunto de conceitos que auxiliam na compreensão da própria teorização do capacitismo e como ele se apresenta na sociedade de modo estruturante e estruturando o pensamento do senso comum (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020). As bases de dados selecionadas para a pesquisa foram: CAPES - artigos e periódicos; Google Acadêmico; SciELO - Scientific Electronic Library Online; e Educ@, da Fundação Carlos Chagas. Para a análise qualitativa foram selecionadas produções acadêmicas que se encaixavam na tipologia de artigo científico.

Para a compreensão dos conceitos de capacitismo, deficiência, pessoa com deficiência e corponormatividade foram priorizadas publicações escritas por pessoas com deficiência e pesquisadores sem deficiência que se dedicam aos estudos sobre a deficiência com a perspectiva do pesquisar COM, definido por Moraes (2010), ao considerar que é preciso pesquisar com as pessoas com deficiência tornando-as parceiras na construção do conhecimento de modo a contribuir para a emancipação delas. Além disso, o presente trabalho e os que são a base deste adotam uma concepção social da deficiência.

Para análise das publicações optou-se por utilizar a análise de conteúdo de Bardin (2009) por se configurar como uma técnica de tratamento das informações nas mensagens que possibilita a interpretação das comunicações por meio do método de categorias que são traços de significação constitutivos da mensagem.

O trabalho está organizado em três partes: a primeira com o memorial, detalhando a minha trajetória até chegar ao tema deste estudo; a segunda apresenta a pesquisa propriamente dita, constituída por três capítulos que tratam sobre deficiência, capacitismo e educação; mapeamento das produções acadêmicas; e análise das produções acadêmicas. A última parte apresenta minhas perspectivas profissionais como pedagoga.

1 DEFICIÊNCIA, CAPACITISMO E EDUCAÇÃO

Os teóricos dos estudos sobre deficiência dividem os modelos de compreensão e conceituação da deficiência em dois. O modelo médico que considerava a deficiência a partir da sua eficiência e buscava a reabilitação e a normalização dos corpos, e o modelo social que se subdivide em duas gerações e passa a entender que deficiência “é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9).

O modelo médico é a visão mais conservadora de compreensão da deficiência, atrelando-a a medicina e focado na reabilitação dos sujeitos. Stiker (1999) define que a deficiência até a Idade Média era compreendida pela religião e que devido às grandes pestes e epidemias se tornou algo comum resultando na marginalização dessas pessoas. A partir do século XVIII, com o Iluminismo, a razão tomou o lugar da religião e consequentemente a concepção da pessoa humana era idealizada, o que tornou a pessoa com deficiência objeto de estudo no campo científico (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Stiker (1999) apresenta essa fase como o olhar para a deficiência a partir de uma perspectiva da saúde.

Outro ponto que reforçou a ideia do ser humano ideal foi o capitalismo por inserir a este homem, o ser produtivo, capaz de trabalhar e consumir (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Por isso, o entendimento da deficiência no campo médico ganhou tanta força ao ponto de relacionar a deficiência ao desemprego, a baixa escolaridade e a segregação (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). O que evidencia que a deficiência é uma característica do sujeito e um “problema” dele, sempre ligado às características biológicas, de modo a ser preciso buscar a melhor forma de tornar a pessoa com deficiência “normal” ou socialmente aceita por meio de tratamentos de reabilitação médica, além de culpabilizar os impedimentos pelas desvantagens sociais (ARANHA, 2009; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Uma das agências internacionais de fomento dessa perspectiva foi a OMS (Organização Mundial da Saúde), que na década de 1970 construiu a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) traduzido para o português como Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). O documento apresenta a compreensão de *impairment* como anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo, *disability* é entendida como consequências da deficiência de acordo com a funcionalidade, e *handicap* é compreendida como a adaptação do indivíduo ao meio resultante da deficiência e da incapacidade de modo a defender que a deficiência é uma consequência de alguma doença (FARIAS; BUCHALLA, 2005; DINIZ, 2007).

Diniz (2007) destaca cinco pontos críticos a ICIDH: o primeiro se relaciona a ausência de representatividade das pessoas com deficiência na elaboração deste documento; o segundo é a fundamentação na normalidade; o terceiro, o enfoque biomédico reforçando que a deficiência é um “problema” do sujeito; o quarto, o fortalecimento da medicalização e da reabilitação reforçando a visão médica; e quinto, o retrocesso no campo social por ignorar o modelo social de deficiência que havia surgido no Reino Unido no mesmo período.

Desse modo, é possível compreender que o modelo médico focava em tratar, reabilitar e normalizar os corpos não considerando que esses corpos eram seres humanos e que como seres humanos tinham voz, vontade e direito de opinar sobre as próprias vidas, além de fortalecer a ideia de que o Estado e a sociedade não tinham responsabilidade em tornar os espaços acessíveis, nem dar visibilidade para os ideais das pessoas com deficiência.

Como forma de reclamar a visibilidade das pessoas com deficiência, surgiu a primeira geração do modelo social que é composta por homens da elite inglesa que apresentam uma visão fundada no marxismo, na qual defendem que o contexto social determina a experiência da pessoa com deficiência, ou seja, a sociedade que torna o corpo discapacitante ou incapacitante, assim, o ambiente deve estar livre de barreiras para permitir a independência (GOMES et al, 2019).

Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley, Vic Finkelstein e Colin Barnes são os responsáveis pela mudança de compreensão da deficiência, e juntos fundaram a Upias (Liga dos lesados físicos contra a segregação), na década de 1970 no Reino Unido (DINIZ, 2007), ao mesmo tempo em que a OMS estava construindo a ICIDH. Os autores trouxeram a questão da opressão vivida pela pessoa com deficiência para o debate acadêmico, a definindo como a única característica que todas as pessoas com deficiência têm em comum e como fruto da diferença biológica que as prende em um corpo indesejado (ABBERLEY, 1987). A Upias definia que o termo lexical para determinar tais pessoas seria pessoa deficiente ou simplesmente, deficiente, pois assim, se torna evidente que a deficiência é uma parte construtiva da identidade delas. O que vai contra ao que é usado atualmente: pessoa com deficiência, definido pela Convenção da ONU, de 2006, pois, de acordo com os teóricos da Upias, a preposição “com” representa a deficiência como apenas um traço do sujeito (DINIZ, 2007).

Além disso, a Upias conceituou pessoa deficiente como “aquelas identificadas, de uma forma ou de outra, como social, biológica, intelectualmente inadequadas” (DINIZ, 2013, p. 238), realçando dois pontos, o primeiro é que as pessoas deficientes são todas as pessoas, pois a deficiência é algo que, em potencial, pode ser vivenciado por todos os humanos,

principalmente, em decorrência do envelhecimento, e segundo, identificaram como as principais causas dos impedimentos a pobreza, a violência, a poluição, e o envelhecimento, que segundo Barnes, são todas criadas socialmente (DINIZ, 2013).

Um destaque é que para reforçar a Convenção da ONU e os estudos recentes sobre a deficiência, neste trabalho optou-se por utilizar o termo pessoa com deficiência, mesmo com as considerações já apresentadas pela Upias. De acordo com Sassaki (2003), pessoa com deficiência é o termo que esse grupo decidiu utilizar por não esconder a deficiência. O autor ainda reforça essa escolha pelo termo por demonstrar uma não aceitação do “consolo” de que todas as pessoas têm deficiência como os teóricos da Upias apresentaram como justificativa da sociedade se tornar sem barreiras.

Além disso, Sassaki (2003) defende que pessoa com deficiência é uma maneira de valorizar a deficiência e as diferenças, por combater neologismos como “pessoa especial”, também, por defender a igualdade entre todas as pessoas, não ignorando as diferenças individuais, e por se tornar possível identificar os direitos nas diferenças para que o Estado e a sociedade eliminem as restrições de participação das pessoas com deficiência.

Abberley (1987), defende que a opressão experienciada por pessoas com deficiência se manifesta através do desencorajamento dos indivíduos em utilizar seus “privilégios” ao usar o termo deficiência (*disability*) e portanto isentando-os do processo de trabalho, também, da criação de estereótipos negativos e desvantagens materiais relacionados às deficiências, o que contribui para a normalização da dor e do sofrimento e os impossibilita de construir uma classe de pessoas com deficiência legitimando a ausência de acessibilidade. Desse modo, o autor estabelece cinco pilares da teoria da deficiência como opressão: 1. reconhece e enfatiza as origens sociais da deficiência; 2. reconhece e se opõe às desvantagens sociais, financeiras, ambientais e psicológicas infligidas às pessoas com impedimentos; 3. vê os dois primeiros pilares como produtos históricos, não como resultados da natureza, humano ou não; 4. afirma o valor dos modos de vida das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que condena a produção social da deficiência; e 5. é inevitavelmente uma postura política, na medida em que envolve a defesa e a transformação, tanto material quanto ideológica, da saúde e da previdência do Estado como condição essencial para transformar a vida da grande maioria das pessoas com deficiência.

Pode-se compreender que a primeira geração do modelo social foi muito importante para a luta anticapacitista por ser o primeiro marco de visibilidade das pessoas com deficiência, além de denunciar a opressão que elas viviam e ainda vivem, e elevou a deficiência para a escala social negando a tragédia pessoal e evidenciando que as barreiras

devem ser retiradas para ser possível atingir a independência, como Barnes afirma em uma entrevista concedida à Débora Diniz: “nós devemos mudar a maioria da sociedade, mudar a forma como a sociedade é organizada para aceitar a realidade da diferença humana” (DINIZ, 2013, p. 239).

A segunda geração do modelo social é composta por mulheres feministas que eram pessoas com deficiência ou cuidavam de pessoas com deficiência, no início dos anos 2000, baseadas nos estudos culturais, na teoria *queer* e nas teorias pós-modernas e pós-coloniais, que buscavam trazer à tona temas como a dependência e a interdependência como condições humanas e considerando a deficiência como uma experiência singular e a opressão como a única coisa que as pessoas com deficiência têm em comum (GOMES *et. al*, 2019), e “criticavam a aposta na inclusão feita pelos primeiros estudiosos do modelo, que não questionavam os pressupostos morais da organização social em torno do trabalho e da independência” (ibidem, p. 2).

Os estudos feministas da deficiência se configuram, segundo Gomes (*et al.*, 2019) como uma integração entre os estudos feministas e os sobre deficiência para contribuir, a partir de um contexto político e de direitos humanos, com a “explícita relação que o feminismo assume entre o trabalho intelectual e o compromisso para criar uma sociedade mais justa, equitativa e integrada” (ibidem, p. 4).

Um dos principais pontos criticados pelas feministas em relação a primeira geração do modelo social, foi o foco na independência das pessoas com deficiência que se baseava em apenas retirar as barreiras e na afirmação de que todas as pessoas com deficiência a almejavam. Todavia, tais teóricas trouxeram à tona que a experiência de viver em um corpo com impedimentos era individual de cada um e que alguns poderiam não atingir tal independência (DINIZ, 2007). Isso reforçou outro aspecto apontado pelas teóricas feministas, porque dividiu as pessoas com deficiência entre aquelas que eram “deficientes produtivos” e os que não conseguiam controlar seus corpos reforçando a ideia da normalização e distinção entre as pessoas com deficiência que atingiam o padrão ideal e as que nunca o alcançariam (DINIZ, 2007).

Além disso, a dependência com “a falta de uma ética do cuidado, por sua vez, constitui-se como uma barreira que pode restringir a participação social dessas pessoas e produzir experiências de desigualdade” (LUIZ; SILVEIRA, 2020, p. 119). Por isso, a interdependência ganhou destaque nos estudos da deficiência sendo compreendida “como parte das relações humanas, nas quais, em maior ou menor grau, todas e todos dependem (ou dependerão) uns dos outros em algum momento da vida – e isso não é exclusividade das

“pessoas com deficiência” (LUIZ; SILVEIRA, 2020, p. 117). Dessa forma, a dependência passou a ser compreendida pela perspectiva da ética do cuidado que passa a não mais considerá-la como algo negativo e sim como uma maneira de compreender a vida em sociedade, pois, segundo Luiz e Silveira (2020), todas as pessoas experienciam a dependência sendo ela inerente ao ser humano, e a independência se constitui como uma falácia do capitalismo por ser impossível atingi-la em sua totalidade.

As autoras ainda reforçam que

O cuidado, do modo como entendemos, precisa ser compreendido como instrumento de emancipação e de justiça social, oportunizando que façamos nossas escolhas com liberdade e que o Estado esteja incumbido de viabilizar o exercício de nossos direitos em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, que não deixemos, por exemplo, de frequentar o ensino superior porque nossa família está trabalhando e não pode nos levar até a universidade e nos ajudar a ir ao banheiro e a intermediar outras tarefas que se façam necessárias, mas sim que possamos fazer essas atividades com dignidade e com o auxílio de atendentes pessoais custeados pelo Estado, se assim desejarmos. (LUIZ; SILVEIRA, 2020, p. 122)

Dessa forma, os estudos feministas da deficiência contribuíram imensamente para considerar as singularidades de experienciar a deficiência, pois, além de debater a questão das barreiras, elas apresentaram outras maneiras de acessibilidade e de promoção da dignidade humana para pessoas com deficiência por meio do cuidado ético, da interdependência, da mudança moral da compreensão da deficiência e da responsabilidade do Estado nas garantias e efetivação de direitos.

Outra visão que ganhou espaço no debate sobre a deficiência, principalmente, relacionado às políticas públicas para pessoas com deficiência, foi a visão biopsicossocial, que se constitui como uma busca de equilíbrio entre os modelos médico e social (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009) e que considera a deficiência como “resultado de um relacionamento complexo entre as condições de saúde de um indivíduo e os fatores pessoais e externos” (DINIZ, 2007, p. 49), além de defender que a avaliação da deficiência deve ser realizada de forma interdisciplinar considerando a funcionalidade do corpo, que é compreendida a partir do entendimento

que cobre os componentes de funções e estruturas do corpo, atividade e participação social. [...] Segundo esse modelo, a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189).

A visão biopsicossocial considera os fatores sociais defendidos pelo modelo social e os fatores médicos para classificação da deficiência para, principalmente, a inclusão de pessoas com deficiência em políticas públicas, partindo da funcionalidade, ou seja, da avaliação das funções do corpo em relação às suas limitações e restrições de participação. Essa perspectiva ganhou grande visibilidade na construção da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) da OMS, que foi publicada em 2001, que, segundo Diniz (2007), se manifestou como uma tentativa de considerar o debate acadêmico do modelo social e uni-lo às considerações da medicina de forma a “descrever situações particulares em que as pessoas podem experimentar desvantagens, as quais, por sua vez, são passíveis de serem classificadas como deficiências em domínio relacionados à saúde” (DINIZ, 2007, p. 51).

Farias e Buchalla (2005) destacam que a avaliação biopsicossocial utiliza o modelo médico aliado ao modelo social

baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Nesse modelo cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189).

O Brasil utiliza essa forma de avaliação desde 2009, no Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), para concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) assumindo a responsabilidade de construção de um Modelo Único de Avaliação da Deficiência por meio da LBI e do Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr), publicado em 2017, para melhorar a forma de avaliação da deficiência e incluir a visão biopsicossocial com a atuação de assistentes sociais junto a médicos (BARBOSA, 2017). Dessa forma, a visão biopsicossocial assume um lugar de equilíbrio entre os modelos e auxílio na classificação das deficiências no âmbito jurídico e dos direitos.

Ao avançar mais na compreensão da deficiência, chega-se ao conceito de capacitismo, que nasceu nos Estados Unidos e no Reino Unido, nas décadas de 1960 e 1970 ao mesmo tempo da Upias. Esse termo foi constituído, em inglês, como *ableism* e surgiu a partir da luta por direitos civis das pessoas com deficiência e contra o preconceito e a discriminação, de maneira análoga ao racismo e ao sexismo (MARTÍN, 2017). Martín (2017) define capacitismo como “una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (disability), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (able-bodiedness), la cual es equiparada a una

supuesta condición esencial humana de normalidad” (p. 73) atrelando o capacitismo a uma visão de normalidade do corpo que considera o corpo da pessoa com deficiência anormal.

Barnes, na mesma entrevista citada, concedida à Débora Diniz, em 2013, aponta que desde a criação da Upias, na década de 1970, defende que a deficiência não é algo que está restrito ao sujeito, mas sim, na sociedade que não proporciona oportunidades e lugares em que as pessoas com deficiência podem ter plena participação e, segundo ele, ao afirmar que “‘sou deficiente’, no ambiente cultural convencional, é como dizer ‘sou de alguma forma inadequado, sou dependente, não sou capaz’” (DINIZ, 2013) reforçando que o capacitismo existe e é prejudicial às pessoas com deficiência ao considerá-los inferiores ou não adequados ao meio social.

O termo capacitismo só chegou ao Brasil nos anos de 2010, tendo sua primeira aparição, em documentos oficiais, na II Conferência de Políticas Públicas e Direitos Humanos para LGBTs, em 2011, aparecendo como diretriz do evento definido como um conceito que nomeia as opressões vividas pelas pessoas com deficiência (LANHOSO, 2020; BRASIL, 2011). Todavia, Anahí Guedes de Mello, que é considerada uma das precursoras do termo capacitismo no país, afirma que até o ano de 2012, não havia uma tradução de *ableism* para a língua portuguesa do Brasil, e em uma conversa via e-mail com Romeu Kazumi Sassaki discute o conceito e tradução desse termo chegando a conclusão de capacitismo, que já era utilizado em Portugal,

por duas razões principais: a primeira é a demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento; a segunda deriva do próprio postulado da teoria *crip*, ou seja, para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer (MELLO, 2016, p. 3267)

A autora entrelaça o capacitismo à teoria *queer* e a teoria *crip* ao defender que a “teoria *queer* postula que a sociedade contemporânea é regida pela heteronormatividade, na teoria *crip* sua máxima se sustenta pelo postulado da corponormatividade de nossa estrutura social pouco sensível à diversidade corporal” (2016, p. 3266), sendo o binarismo da teoria *queer*: hétero/homossexualidade, e da teoria *crip*: capacidade/deficiência, apresentando, assim, o capacitismo como ações “materializadas através de atitudes preconceituosas que

hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (ibidem).

Gesser, Block e Mello (2020), defendem que o capacitismo é estrutural e estruturante, pois, ao mesmo tempo que é moldado pelas pessoas que vivem em sociedade, também molda a sociedade que conhecemos ao idealizar o padrão de ser humano e de como a pessoa deve viver e se comportar, o que reforça a questão da opressão sofrida pelas pessoas com deficiência. Assim, Gesser (2019) enumera os principais efeitos da compreensão da deficiência pela ótica capacitista

a) a responsabilização da pessoa com deficiência pela sua condição; b) a construção de estratégias voltadas predominantemente à reabilitação do corpo, para a adequação deste às normas que tornam possível o reconhecimento deste como humano; c) a acentuação da hierarquização das condições de deficiência, uma vez que, para alguns corpos, a inteligibilidade, em decorrência das normas, não é algo alcançável, por mais esses sejam objetos de intervenções médicas voltadas à correção dos supostos desvios; e d) a emergência de uma condição precária, uma vez que o Estado-nação fica eximido de garantir a adequação dos espaços com base nas variações corpóreas. (GESSER, 2019, online)

A sociedade capacitista passa a reforçar todo o discurso médico criticado por mais de 50 anos pelo modelo social trazendo de volta o foco na reabilitação e na normalização dos corpos, da divisão entre as pessoas com deficiência que produzem e trabalham em ambientes sem acessibilidade e as que não. Além da culpabilização do indivíduo por sua deficiência e a legitimação do Estado em se ausentar de suas responsabilidades de promoção e efetivação de direitos para com as pessoas com deficiência.

Victor di Marco, em seu livro “Capacitismo: o mito da capacidade” (2020), reforça essas afirmações com a sua própria experiência de habitar um corpo com deficiência. O autor afirma que “ter um corpo com deficiência implica em não ter um corpo, as pessoas acreditam que o que eu tenho é um pedaço, um erro da medicina, um experimento filtrado a pena” (p. 14) e ainda apresenta a relação entre a pessoa com deficiência e o amor que ela é ensinada a demonstrar pela assistência limitando a sua vida e da sua família a medicina e defendendo que o fato de tudo girar em torno da deficiência a resume a isso, como se a pessoa com deficiência não pudesse ser uma criança, um jovem, uma mulher, um trabalhador, um amante das artes ou qualquer outra característica da humanidade.

Marco (2020) define que o “capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência (...). Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência” (p. 18) além de não aceitar a pessoa que

faz ou produz algo fora do padrão social de forma a se nutrir da lei do mais eficiente para domar e inviabilizar os corpos diferentes tornando a pessoa com deficiência desumana e a colocando em uma posição de sempre esperar a aprovação da pessoa sem deficiência (ibidem).

Assim, a luta anticapacitista busca construir e promover a emancipação social, cultural, política e humana das pessoas com deficiência, seguindo os princípios de: compreender a deficiência como opressão social, dar visibilidade às barreiras sociais, construir uma crítica sobre a patologização e objetificação das pessoas com deficiência, promover a interseccionalidade para entender as subjetividades e vulnerabilidades, e seguir o lema “nada sobre nós, sem nós” (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

A Declaração de Salamanca (1994), foi um importante marco para o debate sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, pois, estabeleceu orientações aos países signatários para a adoção de medidas legais para efetivação e promoção da inclusão escolar através de programas preparatórios para professores na área da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Após a ratificação da Convenção da ONU sobre as pessoas com deficiência no Brasil, em 2008, a discussão sobre a inclusão delas nos diferentes espaços da sociedade foi reforçada, priorizando a escola.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, foi estabelecido o público alvo da educação especial, sendo eles pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além de defender e reconhecer a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las colocando a educação inclusiva como local importante de debate sobre questões da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da exclusão das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

A LBI dedica o capítulo IV para tratar sobre o direito à educação, estabelecendo que a educação é um direito da pessoa com deficiência, sendo garantido o sistema de ensino inclusivo, incubindo ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema de ensino inclusivo em todos os níveis e modalidades e ao longo da vida de modo a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem com a oferta de serviços e recursos de acessibilidade com o objetivo de eliminar as barreiras e promover a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Entende-se que “inclusão é termos pessoas diferentes em um mesmo espaço e não um espaço para pessoas diferentes” (MARCO, 2020, p. 25) seguindo o princípio de que ela “começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento

para uma sociedade mais justa” (AINSCOW, 2009, p. 12) considerando que todas as formas de estar no mundo devem conviver em equidade de oportunidades e com respeito e dignidade. Congruente a isso, a PNEEPEI define que

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, n.p)

Dessa forma a PNEEPEI contribui para a compreensão de que a educação inclusiva é uma das maneiras de garantir a participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Além de defender que a escola é estabelecida como principal *locus* de inclusão, onde a luta anticapacitista deve assumir seu lugar no debate sobre as políticas públicas de educação, no currículo e na prática docente, pois, é a partir desses pilares que as pessoas com deficiência vão ter oportunidade de aprender sobre seus direitos, se tornando cidadãos ativos na sociedade, e possibilitando ensinamentos sobre igualdade e diferença, respeitando as diversas formas de estar no mundo de maneira participativa.

Congruente a isso, a participação social das pessoas com deficiência e de todas as pessoas é desenvolvida a partir da convivência social, sendo a escola, um importante meio para esse processo. A educação se constitui como um direito social humano, garantido para todos os brasileiros e todas as brasileiras na Constituição Federal, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, sendo compreendida como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

A escola é um importante ambiente de formação e debate sobre a sociedade contemporânea, suas nuances e seus desejos para um futuro onde haja mais justiça social e cidadãos que pensem criticamente e que atuem de forma efetiva na transformação da humanidade. Como Freire (1996) afirma, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47) e “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura [...], sem politizar não é possível” (ibidem, p. 58). Assim, nós, como professores, temos o compromisso social e ético de promover uma educação que forme sujeitos conscientes de seus direitos e de que são agentes da história e, portanto, podem transformá-la.

Paulo Freire (2016) defende, ainda, que em uma educação que promove a consciência crítica, não é possível aprender sozinho, e sim, se aprende por uma troca entre educadores e educandos, pois, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 120). Assim, a educação é um meio de construção de cidadãos, pois, é nela que há o exercício de perceber criticamente como estamos no mundo e como queremos estar através da troca com o diferente e da luta por manutenção de direitos e aquisição de novos.

Nesse sentido, a sociedade e os profissionais da educação tem o desafio de “fazer da escola um espaço de qualidade relacional, para que seja um espaço efetivamente de educação” (CARBONARI, 2008, p. 159), pois, como já dito, a escola em uma perspectiva inclusiva se configura como um dos principais locais de inclusão de pessoas com deficiência em igualdade de oportunidade com as demais pessoas, e portanto, é onde essas pessoas irão desenvolver a consciência de quem são, do que estão fazendo no mundo, e qual lugar desejam ocupar na sociedade de forma autônoma e emancipada.

A emancipação é compreendida, conforme Adorno (1995), como conscientização e racionalização, é um estado em que o sujeito se apresenta como um ser social, e é, ainda, um pressuposto para a democracia. Portanto, Adorno (1995) defende que a emancipação é consolidada como o oposto à barbárie, sendo a educação emancipadora um importante mecanismo de transformação social e conscientização dos cidadãos, além de ser responsável por promover que a barbárie não retorne à sociedade.

A autonomia é compreendida, segundo Freire (1996), como um processo de experiências que estimulam decisões e responsabilidade como experiências respeitadas da liberdade, é o estágio onde o indivíduo consegue escolher os caminhos da sua própria história de forma crítica e, também, se consolida como um meio para a construção da emancipação. Desse modo, o ser autônomo e emancipado se constitui como características do sujeito de direitos e, de acordo com Carbonari (2008), ele é constituído a partir da convivência com o outro usufruindo da cidadania fundamentada nos princípios da alteridade, da subjetividade, da autonomia e da emancipação.

Dessa maneira, a construção do sujeito de direitos, emancipado e autônomo se apresenta como um dos papéis sociais da escola e da educação de modo geral, pois, é por meio dessa consciência que é possível desenvolver um diálogo sobre o diferente, a solidariedade, a empatia, o respeito, a aceitação do outro e sobretudo, a humanidade. E é aí onde a luta anticapacitista assume lugar no debate, pois a partir dessa educação crítica e

transformadora é que se torna possível reconhecer o outro como ser humano, sujeito de direitos, autônomo e emancipado como eu sou.

2 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE CAPACITISMO E EDUCAÇÃO 2008-2020

A luta anticapacitista tem como objetivo principal a busca pela emancipação social das pessoas com deficiência (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020) compreendendo o capacitismo como uma “postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade” (MELLO, 2016, p. 3272). Compreendendo a educação como um dos principais meios de desenvolvimento da emancipação do ser humano, a escola se torna um ambiente propício para a discussão das diferenças, das identidades, do reconhecimento do outro e das características que formam a sociedade.

De acordo com Flick (2004), os textos têm sua importância porque “representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas” (p. 45). Dessa forma, para entender como o capacitismo se apresenta na educação é preciso compreender como os teóricos da educação e os que fundamentam o pensamento acadêmico acerca da educação interpretam esse conceito. Optou-se, então, pela construção de um levantamento bibliográfico com o objetivo de explorar e identificar o tema capacitismo nas produções científicas brasileiras na área da educação a partir da ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, em 2008.

Assim, no presente capítulo será apresentada a etapa do mapeamento dessas produções utilizando os descritores: capacitismo, deficiência e pessoa com deficiência. As bases de dados selecionadas foram: CAPES - artigos e periódicos; Google Acadêmico; SciELO - Scientific Electronic Library Online; e Educ@, da Fundação Carlos Chagas. Na pesquisa utilizou-se os operadores booleanos OR e AND, o primeiro para ser possível identificar a quantidade de produções a partir de todos os descritores selecionados, e o segundo, para limitar as produções que tratavam diretamente do conceito de capacitismo na área da educação.

2.1 Procedimentos para a identificação das produções acadêmicas

Para identificação das produções foi adotado um padrão de consulta considerando que algumas bases de dados possibilitam a pesquisa com apenas dois descritores e outras com três ou mais. Por isso, foi cruzado o descritor capacitismo com deficiência e posteriormente capacitismo com pessoa com deficiência adicionando filtros que atendam aos objetivos da pesquisa. Primeiro utilizando o operador booleano OR e em seguida AND.

Na busca na base de dados de periódicos da Capes (vide <https://www.periodicos.capes.gov.br>) utilizou-se os filtros de período: 2008 a 2020, o tipo material: artigos, restringido as áreas das ciências humanas, da educação, da educação especial e da inclusão, e publicações brasileiras. No cruzamento entre capacitismo OR deficiência foram identificadas 1.405 publicações, e com os descritores capacitismo OR pessoa com deficiência foram encontradas 526 publicações. Na busca entre capacitismo AND deficiência a base de dados encontrou 3 resultados, e no cruzamento de capacitismo AND pessoa com deficiência foram identificadas 3 publicações, sendo as mesmas nas duas buscas.

No Google Acadêmico (vide <https://scholar.google.com.br/>) o filtro está restrito ao período, não havendo a possibilidade de filtragem por tipo de material e nem área. Portanto, a pesquisa nesse banco de dados é mais abrangente, tendo sido limitada aos anos 2008 a 2020 em páginas em português. Na primeira busca: capacitismo OR deficiência, foram encontradas 98.300 publicações. Na segunda com os descritores capacitismo OR pessoa com deficiência foram identificados 25.700 trabalhos acadêmicos. Com o operador booleano AND foram encontradas 685 publicações com a pesquisa capacitismo AND deficiência e com a pesquisa capacitismo AND pessoa com deficiência foram identificadas 671 publicações. Para conseguir atingir o objetivo de identificar publicações da área da educação sobre o capacitismo, foi realizada uma nova busca com o termo “artigos sobre capacitismo e educação”, atingindo 787 publicações. Para a seleção do material, foram selecionadas as publicações que tinham as palavras educação e capacitismo em seu *corpus* para fins de análise de conteúdo, sendo selecionadas as 10 publicações mais relevantes para o presente trabalho. A relevância é constituída pelo impacto da publicação ao ser citada em outros trabalhos.

Na base de dados da SciELO (vide <http://scielo.org>) a pesquisa foi filtrada para a identificação de produções que eram citáveis, em formato de artigo, limitados aos anos 2008-2020, publicadas no Brasil, da área de Ciências Humanas. Na busca capacitismo OR deficiência foram encontradas 650 publicações, com os descritores capacitismo OR pessoa com deficiência foram encontradas as mesmas 650 publicações. Já nas buscas mais refinadas com os mesmos filtros foram encontradas no cruzamento entre capacitismo AND deficiência um único artigo, de 2019, e com os descritores capacitismo AND pessoa com deficiência não foi encontrado nenhuma publicação.

No portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas - FCC (vide <http://educa.fcc.org.br/>), que apresenta apenas resultados da área da educação, foram encontrados na busca capacitismo OR deficiência, em todos os índices, 621 publicações, não havendo a possibilidade de filtragem por ano. Quando cruzados os descritores: capacitismo OR pessoa com deficiência

foram identificadas 20 publicações. Na pesquisa com capacitismo AND deficiência a base de dados encontrou 2 publicações e com capacitismo AND pessoa com deficiência não foram identificadas nenhuma publicação. Todos os artigos identificados estão dentro do período delimitado pela pesquisa.

A análise das publicações foi realizada a partir das etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) através do Atlas.ti¹⁰, versão *cloud*, que é um *software* QDA (análise de dados qualitativos) alemão que auxilia na identificação, sistematização e categorização dos dados que auxiliam a responder o problema de pesquisa. Flick destaca que a utilização de *softwares* contribuem “para manusear, gerenciar, buscar e exibir dados e itens relacionados, como códigos ou memorandos em links para os dados” (2004, p. 261) de forma mais rápida e eficiente.

2.2 Mapeamento da produção acadêmica sobre capacitismo e educação

O mapeamento foi construído a partir das publicações identificadas nas bases de dados, em formato de artigo científico na área da Educação. No caso do Google Acadêmico foram selecionadas as 10 publicações que se encaixavam nas categorias da pesquisa pela relevância determinada pelo impacto no meio científico gerado pela quantidade de citações recebidas. A pesquisa foi realizada entre os dias 8 a 10 de abril de 2021.

Tabela 1 - Banco de dados: Periódicos da Capes

Título	Autor	Periódico
Contribuições de um Programa de Formação de Professores para a Educação Inclusiva	GESSER, Marivete; MARTINS, Reginaldo Medeiros	Paidéia
Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar	AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano Nascimento.	Estudos Feministas
Journalism And Gender: A Rising of a Subject and a Shared Teaching Report	BERTASSO, Daiane; NASCIMENTO, Fernanda; GUSTAFSON, Jessica	Estudos Feministas

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Tabela 2 - Banco de dados: Google Acadêmico

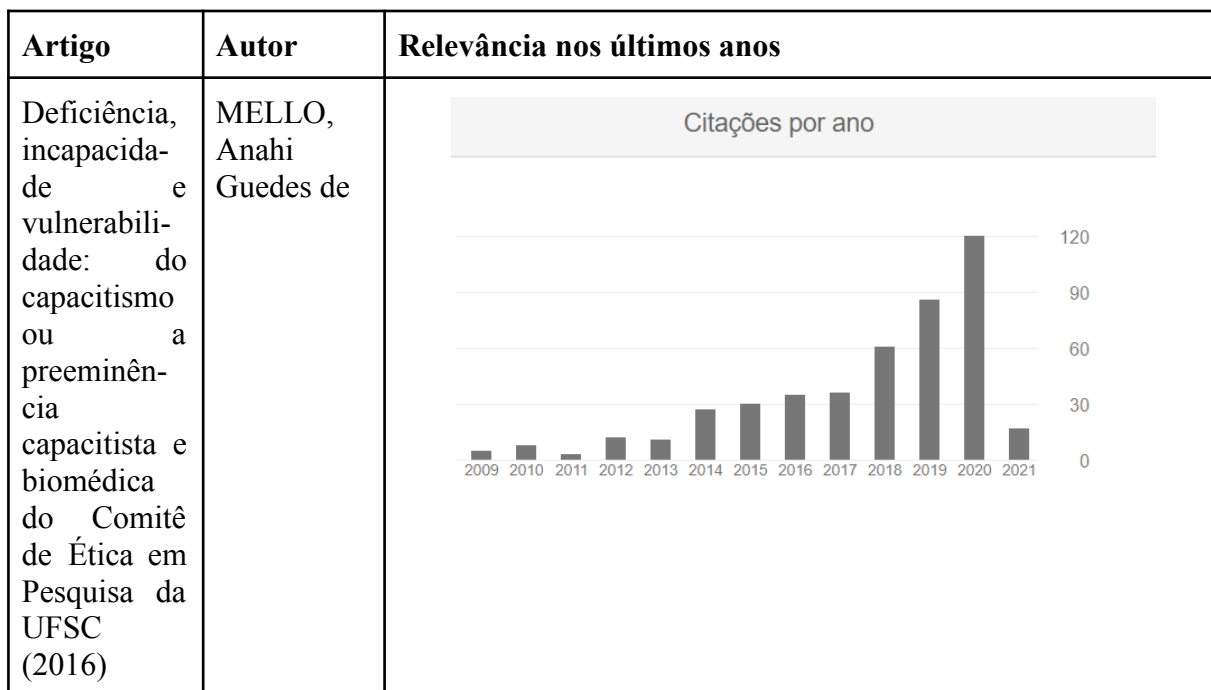
¹⁰ Saiba mais em: ACADÊMICA PESQUISA. ATLAS.ti - Software de análise qualitativa - Pesquisa na Prática #19. YouTube, 6 ago. 2019. Disponível em: https://youtu.be/dcFG_8wmtBg. Acesso em: 11 jun. 2020.

Título	Autor	Periódico
Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC	MELLO, Anahi Guedes de	Revista Ciência & Saúde Coletiva
Entre a Ética do Cuidado e o Capacitismo no Ensino Jurídico	SANTOS, Sérgio Coutinho dos; KABENGELE, Daniela do Carmo	Anais do IX Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (CONINTER)
Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar	AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano	Revista Estudos Feministas
O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores.	CAMARGO, Flávia Pedrosa de; CARVALHO, Cynthia Paes de	Revista Brasileira de Educação Especial
Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)	WUO, Andrea Soares	Revista Saúde e Sociedade
A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social.	SILVA, Karla Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene	Revista Interfaces Científicas-Educação
Educação Inclusiva e Deficiência: a perspectiva de estudantes do ensino médio	WUO, Andrea Soares; BARRETO, Karina Albuquerque; RIEGEL, Ariane Berri	Revista Pedagógica
Encontros entre deficiência, infância e formação docente: contribuições para enfrentar a medicalização da educação no presente	MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro; NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda	Revista Sociedade & Culturas
Educação de jovens e adultos com necessidades especiais: um olhar para a sexualidade	PEREIRA, Maiara Cristina	VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, III Seminário

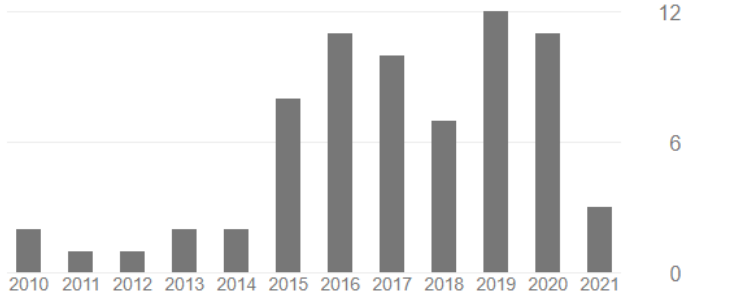
		Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, III Luso-brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidad e Resistências e Ocupações nos Espaços de Educação
Um Letramento (no) Singular: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal	ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos	Trabalhos em Linguística Aplicada

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Gráfico 1 - Impacto acadêmico dos autores no Google Acadêmico



Entre a Ética do Cuidado e o Capacitismo no Ensino Jurídico (2020)	SANTOS, Sérgio Coutinho dos	Citações por ano <table><tr><th>Ano</th><td>2007</td><td>2008</td><td>2009</td><td>2010</td><td>2011</td><td>2012</td><td>2013</td><td>2014</td><td>2015</td><td>2016</td><td>2017</td><td>2018</td><td>2019</td><td>2020</td></tr><tr><th>Citações</th><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td><td>1</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>5</td></tr></table>	Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Citações	1	1	1	0	0	1	2	1	0	1	1	2	3	5										
	Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020																											
Citações	1	1	1	0	0	1	2	1	0	1	1	2	3	5																												
KABENGELLE, Daniela do Carmo	Não há dados sobre a autora na base de dados																																									
Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar (2018)	AUAD, Daniela	Citações por ano <table><tr><th>Ano</th><td>2003</td><td>2004</td><td>2005</td><td>2006</td><td>2007</td><td>2008</td><td>2009</td><td>2010</td><td>2011</td><td>2012</td><td>2013</td><td>2014</td><td>2015</td><td>2016</td><td>2017</td><td>2018</td><td>2019</td><td>2020</td><td>2021</td></tr><tr><th>Citações</th><td>0</td><td>5</td><td>5</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>15</td><td>40</td><td>50</td><td>45</td><td>70</td><td>65</td><td>80</td><td>80</td><td>85</td><td>120</td><td>90</td><td>100</td><td>10</td></tr></table>	Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Citações	0	5	5	10	10	10	15	40	50	45	70	65	80	80	85	120	90	100	10
	Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021																						
Citações	0	5	5	10	10	10	15	40	50	45	70	65	80	80	85	120	90	100	10																							
CORSINO, Luciano	Citações por ano <table><tr><th>Ano</th><td>2014</td><td>2015</td><td>2016</td><td>2017</td><td>2018</td><td>2019</td><td>2020</td><td>2021</td></tr><tr><th>Citações</th><td>10</td><td>10</td><td>12</td><td>12</td><td>28</td><td>18</td><td>42</td><td>10</td></tr></table>	Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Citações	10	10	12	12	28	18	42	10																							
Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021																																		
Citações	10	10	12	12	28	18	42	10																																		
O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas	CAMARGO, Flávia Pedrosa de	Não há dados sobre a autora na base de dados																																								

Municipais Segundo os Agentes Implementadores. (2019)	CARVALHO, Cynthia Paes de	Citações por ano  <table><caption>Citações por ano (1999-2021)</caption><thead><tr><th>Ano</th><th>Citações</th></tr></thead><tbody><tr><td>1999</td><td>1</td></tr><tr><td>2000</td><td>2</td></tr><tr><td>2001</td><td>2</td></tr><tr><td>2002</td><td>1</td></tr><tr><td>2003</td><td>2</td></tr><tr><td>2004</td><td>1</td></tr><tr><td>2005</td><td>1</td></tr><tr><td>2006</td><td>2</td></tr><tr><td>2007</td><td>1</td></tr><tr><td>2008</td><td>3</td></tr><tr><td>2009</td><td>1</td></tr><tr><td>2010</td><td>2</td></tr><tr><td>2011</td><td>10</td></tr><tr><td>2012</td><td>10</td></tr><tr><td>2013</td><td>2</td></tr><tr><td>2014</td><td>10</td></tr><tr><td>2015</td><td>15</td></tr><tr><td>2016</td><td>12</td></tr><tr><td>2017</td><td>12</td></tr><tr><td>2018</td><td>28</td></tr><tr><td>2019</td><td>22</td></tr><tr><td>2020</td><td>25</td></tr><tr><td>2021</td><td>10</td></tr></tbody></table>	Ano	Citações	1999	1	2000	2	2001	2	2002	1	2003	2	2004	1	2005	1	2006	2	2007	1	2008	3	2009	1	2010	2	2011	10	2012	10	2013	2	2014	10	2015	15	2016	12	2017	12	2018	28	2019	22	2020	25	2021	10
Ano	Citações																																																	
1999	1																																																	
2000	2																																																	
2001	2																																																	
2002	1																																																	
2003	2																																																	
2004	1																																																	
2005	1																																																	
2006	2																																																	
2007	1																																																	
2008	3																																																	
2009	1																																																	
2010	2																																																	
2011	10																																																	
2012	10																																																	
2013	2																																																	
2014	10																																																	
2015	15																																																	
2016	12																																																	
2017	12																																																	
2018	28																																																	
2019	22																																																	
2020	25																																																	
2021	10																																																	
Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016) (2019)	WUO, Andrea Soares	Não há dados sobre a autora na base de dados																																																
A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social (2020)	SILVA, Karla Wunder da	Não há dados sobre a autora na base de dados																																																
	BINS, Katiuscha Lara Genro	Não há dados sobre a autora na base de dados																																																
	ROZEK, Marlene	Citações por ano  <table><caption>Citações por ano (2010-2021)</caption><thead><tr><th>Ano</th><th>Citações</th></tr></thead><tbody><tr><td>2010</td><td>2</td></tr><tr><td>2011</td><td>1</td></tr><tr><td>2012</td><td>1</td></tr><tr><td>2013</td><td>2</td></tr><tr><td>2014</td><td>2</td></tr><tr><td>2015</td><td>8</td></tr><tr><td>2016</td><td>10</td></tr><tr><td>2017</td><td>9</td></tr><tr><td>2018</td><td>7</td></tr><tr><td>2019</td><td>12</td></tr><tr><td>2020</td><td>10</td></tr><tr><td>2021</td><td>3</td></tr></tbody></table>	Ano	Citações	2010	2	2011	1	2012	1	2013	2	2014	2	2015	8	2016	10	2017	9	2018	7	2019	12	2020	10	2021	3																						
Ano	Citações																																																	
2010	2																																																	
2011	1																																																	
2012	1																																																	
2013	2																																																	
2014	2																																																	
2015	8																																																	
2016	10																																																	
2017	9																																																	
2018	7																																																	
2019	12																																																	
2020	10																																																	
2021	3																																																	
Educação Inclusiva e Deficiência:	WUO, Andrea Soares	Não há dados sobre a autora na base de dados																																																

a perspectiva de estudantes do ensino médio (2020)	BARRETO, Karina Albuquerque	Não há dados sobre a autora na base de dados																														
	RIEGEL, Ariane Berri	Não há dados sobre a autora na base de dados																														
Encontros entre deficiência, infância e formação docente: contribuições para enfrentar a medicalização da educação no presente (2020)	MARAFO N, Giovanna	Citado por <table><thead><tr><th></th><th>Todos</th><th>Desde 2016</th></tr></thead><tbody><tr><td>Citações</td><td>120</td><td>113</td></tr><tr><td>Índice h</td><td>7</td><td>6</td></tr><tr><td>Índice i10</td><td>3</td><td>3</td></tr></tbody></table> <table><thead><tr><th>Ano</th><th>Citações</th></tr></thead><tbody><tr><td>2014</td><td>5</td></tr><tr><td>2015</td><td>2</td></tr><tr><td>2016</td><td>5</td></tr><tr><td>2017</td><td>18</td></tr><tr><td>2018</td><td>28</td></tr><tr><td>2019</td><td>28</td></tr><tr><td>2020</td><td>18</td></tr><tr><td>2021</td><td>5</td></tr></tbody></table>		Todos	Desde 2016	Citações	120	113	Índice h	7	6	Índice i10	3	3	Ano	Citações	2014	5	2015	2	2016	5	2017	18	2018	28	2019	28	2020	18	2021	5
		Todos	Desde 2016																													
	Citações	120	113																													
Índice h	7	6																														
Índice i10	3	3																														
Ano	Citações																															
2014	5																															
2015	2																															
2016	5																															
2017	18																															
2018	28																															
2019	28																															
2020	18																															
2021	5																															
SOUZA, Marina Castro	Não há dados sobre a autora na base de dados																															
NICOLAIE WSKY, Clarissa de Arruda	Não há dados sobre a autora na base de dados																															
Educação de jovens e adultos com necessidades especiais: um olhar para a sexualidade (2018)	PEREIRA, Maiara Cristina	Não há dados sobre a autora na base de dados																														
Um Letramento (no) Singular: a retomada da	ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos	Não há dados sobre a autora na base de dados																														

agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal (2019)		
---	--	--

Fonte: Elaboração da autora com gráficos gerados pelo Google Acadêmico (2021)

Tabela 3 - Banco de dados: SciELO

Título	Autor	Periódico
O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores	CAMARGO, Flávia Pedrosa de; CARVALHO, Cynthia Paes de	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Tabela 4 - Banco de dados: Educ@/FCC

Título	Autor	Periódico
Educational goals for college students diagnosed with disabilities: from individualist to transformative activist agenda	PODLUCKÁ, Dušana.	Revista Psicologia da Educação
O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores.	CAMARGO, Flávia Pedrosa de; CARVALHO, Cynthia Paes de	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Foram selecionadas 13 publicações em formato de artigo científico para a análise qualitativa com o objetivo de compreender como o capacitismo se apresenta nas produções acadêmicas nacionais a partir da ratificação da Convenção da ONU (2008-2020) no Brasil. As publicações estão datadas entre os anos de 2016 a 2020, com destaque para o artigo da autora Anahí Guedes de Mello que foi a precursora e uma das primeiras teóricas a discutir sobre o conceito de capacitismo no Brasil. A seguir, serão apresentadas as discussões geradas com base na análise desses trabalhos a partir da Análise de Conteúdo da Bardin (2009) que seguiu

as etapas de exploração do material por meio da codificação com auxílio do *software* Atlas.ti e da categorização temática de acordo com os interesses da pesquisa

3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE CAPACITISMO E EDUCAÇÃO DE 2008-2020

Ao entender como o capacitismo está presente na vida social das pessoas com deficiência e ter consciência do papel da educação para a sociedade e para os indivíduos que a compõem, é preciso refletir sobre como essa forma de discriminação está compreendida no meio educacional e no meio científico voltado para a educação. Portanto, será apresentada nesta seção a análise qualitativa das principais produções acadêmicas da área da educação sobre o tema capacitismo, para assim, ser possível uma reflexão crítica sobre como os professores da educação básica ao ensino superior podem contribuir para a luta anticapacitista de modo a promover sujeitos autônomos e emancipados.

Para isso, foi realizada uma leitura e análise das obras selecionadas, na íntegra, com foco em seus objetivos, fundamentos teórico-metodológicos e resultados. No primeiro momento estão apresentadas as produções selecionadas para em seguida ser possível construir a análise qualitativa de acordo com os interesses da pesquisa.

O primeiro artigo é intitulado como “Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC”, da autora Anahí Guedes de Mello, publicado em 2016. Este trabalho é de extrema relevância para o meio científico e para os estudos da deficiência por ser um dos primeiros e mais relevantes, em língua portuguesa, a explicar e exemplificar o capacitismo. A autora apresenta o conceito e a construção do termo capacitismo como opressão e demonstra como viveu esse tipo de discriminação no seu processo de pesquisa no mestrado.

Mello (2016) apresenta uma diferenciação entre o termo incapacidade e vulnerabilidade, afirmando que o primeiro é fruto da ideia de que os corpos devem ser produtivos de modo a realizar todas as atividades sociais de forma autônoma e igual as pessoas sem impedimentos, todavia, algumas pessoas com deficiência podem vivenciar a interdependência e isso não anula a sua capacidade e independência de agir sobre decisões que a envolvem de modo a ser respeitada a sua vontade. Já a vulnerabilidade é definida pela autora como um indicador de desigualdade social vivenciada pelas pessoas com deficiência por razão da sua condição em ambientes com ausência de acessibilidade e que não respeitam sua independência nas decisões. A autora relaciona esses conceitos a ideia de capacitismo e como as atitudes capacitistas se apresentam no meio acadêmico e na vida das pessoas com deficiência por uma perspectiva social e feminista.

O segundo artigo é intitulado “Entre a Ética do Cuidado e o Capacitismo no Ensino

Jurídico”, de autoria de Sérgio Coutinho dos Santos e Daniela do Carmo Kabengele, publicado em 2020. Neste trabalho os autores apresentam os resultados de entrevistas com estudantes com deficiência visual no curso de Direito em instituições privadas dos estados de Alagoas, Paraná e São Paulo.

Ao apresentar os relatos dos entrevistados ficam destacados que não há acessibilidade institucionalizada, ficando sempre a cargo de um funcionário da instituição, além de evidenciar que os próprios colegas de turma e professores enxergam a deficiência como incapacidade e que por causa da condição a pessoa não deveria estar no ensino superior. Ainda, fica aparente que os estudantes com deficiência visual desenvolvem um sentimento de gratidão como se fosse um favor de ter alguém para auxiliá-los nas atividades acadêmicas e até por ser permitido a instalação de *softwares* acessíveis nos computadores da biblioteca.

A próxima produção a ser apresentada é intitulada “Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar”, de Daniela Auad e Luciano Corsino, publicado em 2018. A pesquisa tinha como foco investigar “a retomada das categorias analíticas para avançar no conhecimento da dinâmica e da interdependência das relações sociais, na luta contra as múltiplas formas conjugadas de opressão” (AUAD; CORSINO, 2018, p. 5).

Os autores compreendem a interdependência das relações de poder, raça, gênero e classe como termo que está atrelado a interseccionalidade e a consubstancialidade que são conceitos trabalhados nos estudos feministas para designar o poder da visão de mundo dos homens brancos ocidentais e cishéteros que possuem mais prestígio e relevância no meio científico do que qualquer outro conhecimento produzido por pesquisadores com outras características humanas.

Auad e Corsino (2018) defendem que o diálogo e o proporcionar oportunidades de debate sobre injustiças sociais e desigualdades, na escola e nas aulas de educação física, é essencial para a mudança de paradigmas que enxergam o diferente como inferior ou como menos humano, além de promover uma reflexão sobre a sociedade e o esporte na atualidade que valorizam mais o homem em detrimento da mulheres e das relações com outras formas de opressão.

O artigo intitulado “O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores”, de autoria de Flávia Pedrosa de Camargo e Cynthia Paes de Carvalho, foi publicado em 2019. Essa publicação apresenta uma pesquisa que objetivou “investigar a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir da atuação dos

agentes implementadores na Rede Municipal Corumbá no interior do estado do Mato Grosso do Sul” (CAMARGO; CARVALHO, 2019, p. 618). A pesquisa foi realizada em três escolas do município para aprofundamento do estudo. Vale destacar que as autoras afirmam que o município é considerado um polo de inclusão educacional para o país.

Como principal resultado da pesquisa, as autoras destacam

Como pano de fundo à implementação da política, temos as percepções dos agentes, que, por meio de aspectos relacionados ao capacitismo, somados à naturalização da precarização, podem explicar a situação atual da Rede Municipal em relação à escolarização dos alunos com deficiência: alto número de retenções nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O capacitismo, presente nos discursos e nas ações descritas pelos agentes, principalmente em sala de aula, não consideram as especificidades dos alunos, suas capacidades e conferem ao “acolhimento” da escola e de todos os seus atores o sucesso da implementação da política. Importante ressaltar que essas questões não estão presentes na formulação das políticas da Educação Especial; no entanto, apresentam-se fortemente na sua implementação (CAMARGO; CARVALHO, 2019, p. 630).

Dessa forma, Carmargo e Carvalho (2019) afirmam que apesar do município ser uma referência nacional na inclusão de estudantes com deficiência, o corpo docente e administrativo ainda considera a deficiência como incapacidade e a educação inclusiva na perspectiva da integração das crianças com deficiência, eliminando a responsabilidade dos profissionais da educação e do Estado perante a garantia e efetivação do direito à educação e à acessibilidade.

A próxima produção a ser apresentada é intitulada “Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)”, de autoria de Andrea Soares Wu, e publicada em 2019. O objetivo do artigo é “mapear as teses e dissertações produzidas sobre TEA no Sul e Sudeste do Brasil entre os anos de 2008 e 2016 [...] e analisar as abordagens sobre o TEA e inclusão escolar em pesquisas produzidas na área da educação” (WU, 2019, p. 213).

A autora encontrou 19 dissertações e teses que estão divididas entre as categorias: desenvolvimento motor, ensino e aprendizagem, família e inclusão escolar, com predominância dos anos 2014 a 2016, destacando que antes de 2014 não havia publicações nos termos da pesquisa. Algo constatado é o domínio do discurso médico que enxerga o transtorno do espectro autista como resultante de um prejuízo decorrente da condição psíquica do indivíduo. Corroborando para a ideia da

tendência em reforçar o caráter especial da pessoa com autismo [que]

perpetua o capacitismo, provocando danos ao desenvolvimento de estudantes com TEA, devido à precária implementação das políticas inclusivas. Em outras palavras, a adoção de uma perspectiva biomédica pelo discurso da educação inclusiva possibilita a emergência de uma inclusão marginal, precária, excludente (WUO, 2019, p. 219).

A autora salienta que o modelo médico da deficiência exclui as especificidades e não inclui as pessoas com deficiência no ambiente escolar, além de salientar que em muitas dissertações e teses analisadas, a educação especial é tratada como educação inclusiva, sendo que são diferentes. Também defende que ao restringir a inclusão à educação especial não há garantia de uma educação efetivamente inclusiva.

O artigo intitulado “A Educação Especial e a COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social”, de autoria de Karla Fernanda Wunder da Silva, Katiuscha Lara Genro Bins e Marlene Rozek, publicado em 2020, traz uma “reflexão crítica e dialogada entre as autoras a partir do livro de Boaventura de Souza Santos (2020) *A cruel pedagogia do vírus*” (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 125). As autoras apresentam suas percepções através da obra de Santos acerca do isolamento social imposto a todas as pessoas do mundo como medida de contenção do vírus da Covid-19 e traçam um paralelo com o isolamento em que muitas pessoas com deficiência vivenciam no cotidiano, mesmo antes do início da quarentena, devido principalmente a ideia de deficiência baseada no modelo médico e ao capacitismo.

A preocupação em relação ao isolamento anterior e durante a pandemia das crianças com deficiência e suas famílias é muito forte por todo o texto de modo a externalizarem o desejo de que a partir de agora, que todas as pessoas vivenciaram o isolamento, elas possam desenvolver o sentimento de empatia e altruísmo para com as pessoas com deficiência no cotidiano pós pandemia.

O artigo intitulado “Educação Inclusiva e Deficiência: a perspectiva de estudantes do ensino médio”, de autoria de Andrea Soares Wuo, Karina Albuquerque Barreto e Ariane Berri Riegel, publicado em 2020, apresenta como objetivo analisar as perspectivas de estudantes do ensino médio sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Para isso, as autoras dividiram a pesquisa em duas etapas, a primeira foi um levantamento bibliográfico de artigos nos bancos de dados Educ@ da Fundação Carlos Chagas e no Periódicos da Capes, do período de 2008 a 2019, por considerar a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Brasil. A segunda etapa foi realizada a partir de entrevistas com 230 estudantes com e sem deficiência, do 1º, 2º e 3º do ensino médio em uma escola pública de Santa Catarina.

As autoras afirmam que por um lado as produções acadêmicas rompem com os

paradigmas da exclusão, segregação e integração, seguindo o da inclusão com a PNEEPEI. Porém, por outro lado, é perceptível a permanência e fortificação das barreiras atitudinais na escola, de forma a contribuírem para o fracasso escolar das pessoas com deficiência.

O principal resultado é apresentado pelas autoras a partir da afirmação de que mesmo que ocorra o “reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e aceitação de sua presença, ainda há persistência de concepções que baseadas em preconceitos, velado ou não, tendem a segregar ou a distanciar o estudante com deficiência do cotidiano escolar” (WUO; BARRETO; RIEGEL, 2020, p. 16). Evidenciando que o capacitismo está muito presente na vida das pessoas com deficiência mesmo que de forma “naturalizada” e estrutural na sociedade e na educação escolar.

O próximo artigo é intitulado “Encontros entre Deficiência, Infância e Formação Docente: contribuições para enfrentar a medicalização da educação no presente”, de Giovanna Marafon, Marina Castro e Souza e Clarissa de Arruda Nicolaiewsky, publicado em 2020. O objetivo do trabalho é propor um espaço de problematização da experiência de pesquisa e extensão universitária brasileira.

As autoras fazem parte de um projeto de extensão universitária da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que atua na formação continuada docente discutindo temas ligados à deficiência, à inclusão e à mediação educacional. O artigo apresenta a experiência de alguns encontros com professoras da educação infantil, creche e pré-escola, da rede pública e privada de ensino de 13 municípios do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa em questão trabalhou os seguintes temas: concepções de deficiência; mediação e as funções desempenhadas pelo/a profissional de mediação e, os impasses quanto às exigências de laudo e diagnóstico dos/as estudantes como condição para a inclusão escolar.

As autoras se baseiam em Mello (2016) no entendimento do capacitismo e apresentam a compreensão de deficiência por dois viés, o primeiro a entende como “uma experiência de opressão socialmente produzida – atravessada por raça, gênero, sexualidade, geração, território, pobreza, etc.” (MAFARON; SOUZA; NICOLAIEWSKY, 2020, p. 171). E por outro, como “um modo de vida – que pode englobar experiências corporais de dor e sofrimento, ou não, e assim como acontece com as demais pessoas, é perpassada pela interdependência nas relações sociais” (MAFARON; SOUZA; NICOLAIEWSKY, 2020, p. 171). Assim, as autoras apresentam uma visão da deficiência construída a partir do modelo social da deficiência, com destaque para a segunda geração, das feministas, que preconizavam a ética do cuidado, a interdependência e as diferentes formas de vivenciar a deficiência.

O artigo intitulado “Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais: um

olhar para a sexualidade”, de autoria de Maiara Cristina Pereira, publicado em 2018, tem como objetivo apresentar práticas de Educação Sexual de qualidade, que promova respeito, cidadania e conhecimentos básicos para um empoderamento e autonomia dos alunos. As aulas ocorreram por meio do projeto “Plantando Sementes, que visa a inserção de equipe multidisciplinar em várias escolas do município, realizando diversos trabalhos com alunos que apresentam problemas de aprendizagem, deficiências e demais queixas escolares” (PEREIRA, 2018, s. n.), nesses encontros são trabalhados alfabetização e socialização.

A sexualidade é compreendida pela autora como

a maneira de lidar com o corpo [que] é ensinada desde o nascimento através de uma educação sexual não intencional (MAIA; RIBEIRO, 2011)¹¹. Considera-se a escola como uma instituição de grande relevância social e educacional, devido os alunos passarem anos dentro do âmbito escolar, abrangendo fases de seu desenvolvimento (LOURO, 1997)¹². (PEREIRA, 2018, s. n.)

Assim, a autora defende que a sexualidade deve ser trabalhada na escola através da educação sexual adequando os conceitos e as abordagens de acordo com as fases do desenvolvimento da pessoa. Um ponto a destacar é que o tema da sexualidade apareceu por parte dos estudantes em uma das aulas. A autora descreve o encontro e ressalta que a importância da educação sexual na escola está no desenvolvimento da emancipação ao possibilitar que os estudantes conheçam o tema e construam suas próprias considerações, além de “ser combativa a preconceitos e desigualdades existentes, possuir caráter reflexivo, proporcionando subsídios para reflexões sobre o corpo, gênero e a sexualidade” (PEREIRA, 2018, s. n.).

O artigo intitulado “Um Letramento (no) Singular: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal”, de autoria de Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan, publicado em 2019, tem como objetivo discutir o conceito de letramento crítico no contexto educacional brasileiro recente. A autora entende que o letramento é composto por “práticas sociais de leitura e escrita, que, aqui, chamamos de ‘letramento crítico’” (SOARES, 2002 apud ZAIDAN, 2019, p. 1311). Zaidan apresenta duas problemáticas centrais na educação atual acerca do letramento crítico, a primeira está relacionada

a crença na suposta redundância ou obsolescência das práticas de letramento,

¹¹ MAIA, A. C; RIBEIRO, P. R. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2011.

¹² LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

baseada no argumento de que os estudantes de língua materna ou estrangeira já as estariam experimentando na sociedade tecnologizada, independentemente da experiência escolar. [... e a segunda se baseia na] dessemantização do conceito de letramento, que, como argumentamos adiante, foi sofrendo certa captura pelo modo de produção capitalista a ponto de ser incorporado ao discurso acadêmico, sem contudo apresentar lastro na realidade social (ZAIDAN, 2019, p. 1311).

A autora afirma que a primeira consideração não leva em conta a grande desigualdade social que o Brasil enfrenta com as diferentes realidades entre classes sociais, pessoas com deficiência e sem deficiência e entre jovens e idosos. A segunda consideração da autora está ligada a uma crítica ao capitalismo que transforma as características humanas em produção para ganho de capital. Zaidan (2019) defende que o principal efeito disso no letramento é a desvinculação dele à realidade social de fato, o transformando em produto e não em uma oportunidade de reflexão e mudança social.

O artigo intitulado “Jornalismo e gênero: a emergência de uma disciplina e um relato de docência compartilhada”, de autoria de Daiane Bertasso, Fernanda Nascimento e Jessica Gustafson, publicado em 2020, tem como objetivo relatar sobre a experiência coletiva docente de lecionar a disciplina de Jornalismo e Gênero, no Departamento de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no primeiro semestre de 2017.

A disciplina é fruto da reivindicação das estudantes do curso de Jornalismo da UFSC filiadas ao coletivo Jornalismo Sem Machismo da universidade que pediam um espaço de “discussões sobre a responsabilidade do Jornalismo na produção/reprodução de narrativas que perpetuam o machismo, o sexismo e a misoginia – além de sua importância para a mudança nas próprias relações entre os integrantes da comunidade acadêmica” (BERTASSO; NASCIMENTO; GUSTAFSON, 2020, p. 3).

O curso foi composto por três módulos: 1. Gênero, cultura, linguagem e poder; 2. Gênero e interseccionalidades; e 3. Representações de gênero, mídia e jornalismo. Os temas da disciplina estavam ligados, principalmente, aos estudos feministas e de gênero atravessando os demais como identidade, diferença e desigualdade, gênero e sexualidade, e resistências e transgressões na perspectiva de gêneros em Comunicação e Jornalismo.

Como principais resultados da disciplina, as professoras relataram a grande procura pela matrícula e

a oportunidade de pensar sobre as práticas sociais e jornalísticas sob outros olhares, tendo discernimento e embasamento teórico sobre a diversidade e complexidade em torno das questões de identidades de gênero e do quanto essas questões estão presentes em todas as temáticas possíveis de serem abordadas pelo Jornalismo (BERTASSO; NASCIMENTO; GUSTAFSON,

2020, p. 7).

De modo a demonstrar que oportunidades que permitem o debate sobre diferenças e sobre injustiças sociais podem impactar os estudantes de forma a contribuir para a transformação social.

Os próximos dois e últimos artigos a serem analisados estão em língua inglesa, porém, foram publicados em revistas brasileiras por autores brasileiros. O primeiro foi identificado no portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas e o segundo no portal de Periódicos da CAPES. O primeiro é intitulado *Educational Goals for College Students Diagnosed with Disabilities: from individualist to transformative activist agenda*, ou em português “Metas educacionais para universitários diagnosticados com deficiência: de uma proposta individualista à ativista transformadora”, de autoria de Dušana Podlucká, publicado em 2020.

A autora apresenta porcentagens da educação superior dos Estados Unidos (EUA) em relação à matrícula de pessoas com deficiência e à independência financeira. Podlucká (2020) apresenta dados de aumento significativo da entrada das pessoas com deficiência em cursos de graduação de 2 anos em universidades comunitárias dos EUA a partir das reformas inclusivas e proteções legais dos anos 1970 e 1990. Esses dados podem revelar a importância e o impacto do modelo social da deficiência nos EUA a partir dos movimentos sociais da Upias no Reino Unido na década de 1960.

Podlucká (2020) afirma que de 1987 a 2003 ocorreu um aumento de 17% de ingressos no ensino superior que eram diagnosticados com alguma deficiência, sendo que a taxa de concluintes da graduação era de 11% em 2003, e 16% em 2007. A autora definiu esse público como SDWD (*Students Diagnosed with Disabilities*). Outro dado apresentado foi a taxa de emprego das pessoas com deficiência entre 18 e 64 anos que concluíram a graduação, sendo de apenas 32%, enquanto os graduados sem deficiência conseguem alcançar a taxa de 81% empregados após a conclusão do ensino superior.

O fracasso dos estudantes com deficiência na universidade é destacado pela autora por duas razões, a primeira é a ausência de orientação para realização de aulas que auxiliem os estudantes a desenvolverem pré-requisitos para a graduação. A segunda está ligada à falta de apoio ao aprendizado dentro da universidade, além da não regularização legal perante o direito à adequação curricular que só ocorre até o ensino médio.

Outra questão elencada pela autora é referente a autonomia e auto defesa do estudante com deficiência, pois, se espera que ao entrar no ensino superior, a pessoa saiba resolver suas questões e conheça seus direitos à acessibilidade dentro da instituição. Todavia, muitas vezes,

esses estudantes só apresentam um laudo comprobatório da deficiência e se auto intitulam alunos com deficiência sem saber a quem recorrer, ou até apresentam dificuldade de externalizar que são pessoas com deficiência tentando se adequar a realidade do ensino sem acessibilidade. Podlucká (2020) afirma, assim, que o sucesso do estudante com deficiência é mérito dele por meio da sua autodeterminação, e não da instituição ou de políticas públicas.

A autora apresenta suas considerações em relação às tentativas de cooperação entre instituições de ensino médio e superior para melhorar o desempenho dos estudantes com deficiência, porém, ela destaca que isso não é o suficiente, pois, é preciso mudar toda a prática pedagógica no ensino superior para receber os estudantes com deficiência, em especial, os estudantes com deficiência intelectual. Além disso, destaca que o sistema de ensino reconhece que deve melhorar o desenvolvimento da autonomia e independência das pessoas com deficiência no ensino médio, como se só através dessas habilidades e características haveria uma pessoa apta para o ensino superior e para a sociedade como cidadão economicamente ativo. Todavia, essa concepção é vista pela autora como capacitista, pois essa ideia enxerga a pessoa dependente como menos humana e não considera os estudos recentes sobre o desenvolvimento e a deficiência.

Podlucká (2020) apresenta o conceito de interdependência dentro dos estudos feministas e dos estudos sobre deficiência, apresentando que existem pessoas com deficiência que vão depender do cuidado de outras pessoas pela ética do cuidado, e isso não as tornam menos humanas, e ainda, possibilitam que elas tomem decisões sobre como realizar tarefas que não conseguem executar sozinhas e determinar as que fazem sem ajuda.

A postura ativista transformadora apresentada pela autora é desenvolvida por Stetsenko (2014, 2016, 2017, 2019 apud PODLUCKÁ, 2020) e é baseada na teoria histórico cultural de Vigotski. Essa postura traz uma concepção de desenvolvimento humano compreendida como uma luta colaborativa para mudar o mundo contribuindo para a sua transformação sendo sempre um processo individual e coletivo. A autora utiliza essa visão como plano de fundo para colocar em xeque as práticas educacionais capacitistas e confrontá-las buscando a mudança de pensamento e consequentemente uma transformação social. E finaliza parafraseando Paulo Freire ao defender que a educação problematizadora tem o papel de agente de transformação que é onde a postura ativista transformadora se fundamenta.

O último texto a ser apresentado tem título: *Contributions of a Teacher Training Program to Inclusive Education*, ou em português, “Contribuições de um Programa de Formação de Professores para a Educação Inclusiva”, de autoria de Marivete Gesser,

Reginaldo Medeiros Martins, publicado em 2019, com o objetivo de identificar as contribuições da disciplina “Deficiências e Inclusão” do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) para a promoção de processos educativos inclusivos às pessoas com deficiência na educação básica.

Os autores defendem que a partir de 2008 com a ratificação da Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os direitos das pessoas com deficiência houve um aumento significativo das práticas educacionais inclusivas no Brasil. Destacando que a Convenção foi construída com a participação de teóricos do modelo social da deficiência. Ainda, definem que a educação inclusiva está na concepção de que é possível incluir todas as crianças através da eliminação de barreiras de forma a democratizar o acesso ao conhecimento e ir contra atitudes discriminatórias de forma a valorizar e reconhecer a diversidade humana.

O Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), segundo os autores, faz parte de iniciativas que buscam a transformação do sistema de ensino regular em um espaço de aprendizado e respeito às diferenças. Especificamente, a disciplina Deficiência e Inclusão tinha como objetivo trabalhar temas como: (a) as políticas públicas nacionais e internacionais relativas às pessoas com deficiência; (b) a deficiência como categoria de análise do ponto de vista social, histórico e cultural; (c) o campo dos estudos sobre deficiência e o modelo social da deficiência; (d) o capacitismo como dimensão estruturante da cultura e produtora de discriminação e exclusão das pessoas com deficiência; (e) as diferentes barreiras presentes nas escolas, que impedem a inclusão das pessoas com deficiência; (f) as principais tecnologias, práticas sociais, recursos e atitudes que asseguram os direitos humanos das pessoas com deficiência; (g) os pressupostos teóricos e metodológicos destinados a assegurar os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência na escola.

Para o artigo foram realizados grupos focais para debater os temas da disciplina, sendo criadas três categorias de análise: 1. as diferentes concepções de deficiência que faziam parte da história de vida dos participantes e a problematização dessas concepções; 2. a contribuição do GDE para a aprendizagem de uma perspectiva inclusiva da deficiência; e 3. as reflexões sobre os desafios da implementação de políticas de educação inclusiva.

Sobre a primeira categoria foram destacados que na infância foi criada, na experiência dos participantes, uma visão da deficiência baseada na punição, na vergonha e nos impedimentos, e que elas deveriam ter piedade e praticar a caridade para com as pessoas com deficiência. Além da ideia de que a pessoa com Síndrome de Down era um perverso que iria praticar abuso sexual contra elas.

Na segunda categoria, os participantes contaram que o curso, e especificamente a

disciplina Deficiência e Inclusão, se consolidou como um divisor de águas da transição do entendimento da deficiência pelo modelo médico para o modelo social. Os participantes destacam que se desde a infância fossem educados para enxergar, reconhecer e respeitar as diferenças, poderiam ter evitado atitudes capacitistas, além de demonstrarem que a prática pedagógica já havia apresentado mudanças.

Na última categoria, os autores apresentam reflexões dos participantes sobre os desafios da implementação de políticas de educação inclusiva. O principal ponto apresentado é a falta de formação dos professores quanto ao conhecimento de como promover a acessibilidade. Outra questão abordada é a falta de consciência e responsabilidade do professor quanto a inclusão e a efetivação da acessibilidade nas aulas, pois, segundo os participantes, muitos docentes acreditam e defendem que o profissional que deve realizar todo o processo de inclusão dos estudantes com deficiência é o auxiliar de classe ou o monitor.

A partir de agora serão analisados os textos, as tendências e a compreensão acerca do capacitismo dos autores através das categorias: 1. Compreensão do capacitismo; 2. Capacitismo e educação; 3. Caminhos, desejos e perspectivas futuras para a educação. Que foram delimitadas *a priori* das leituras com base nos objetivos da pesquisa para ser possível compreender como o capacitismo se apresenta nas produções acadêmicas nacionais a partir da ratificação da Convenção da ONU (2008-2020) no Brasil através de das tendências das produções acadêmicas brasileiras no que se refere ao conceito de capacitismo.

3.1 Compreensão do capacitismo

O capacitismo é a discriminação contra a pessoa com deficiência por motivo da sua condição. Mello (2016) o define como

atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. [...] se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer (MELLO, 2016, p. 3266)

Essa definição da autora é essencial para compreender o significado do termo capacitismo, mas também revela muito sobre a sociedade que não reconhece e respeita as diferentes formas de estar no mundo. Além de ser a força por trás da restrição de direitos dessas pessoas baseada na premissa de que por ser pessoa com deficiência não pode exercer sua cidadania, nem ter domínio sobre a própria vida. O referencial de Mello é utilizado por Gesser e Martins (2019) e por Mafaron, Souza e Nicolaiewsky (2020) para conceituar o

capacitismo em suas produções, evidenciando a força dos estudos sobre a deficiência baseados no modelo social.

Auad e Corsino (2018) apresentam uma citação de Dias (2013)¹³ para conceituar o termo

Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas. (...) uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. [...] o capacitismo está para o segmento da pessoa com deficiência como o que o racismo significa para os afrodescendentes ou o machismo para as mulheres: vincula-se com a fabricação de poder (DIAS, 2013, p. 2, apud AUAD; CORSINO, 2018, p. 7).

Os autores trazem a concepção de capacitismo para compreender o sexismo dentro da Educação Física Escolar evidenciando as diferentes formas de opressão vivida por mulheres, pessoas pretas, homossexuais e pessoas com deficiência dentro do esporte. Essa ideia é reforçada pela segunda geração do modelo social, as teóricas feministas, que compreende o capacitismo de forma interseccionalizada ao sexismo, ao racismo e ao classicismo, como aponta Mello ao afirmar que “a forma como pessoas com deficiência são tratadas como ‘incapazes’, [aproxima] as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia” (2016, p. 3272).

Já Santos e Kabengele (2020) e Camargo e Carvalho (2019) explicitam suas próprias concepções de capacitismo. Os primeiros autores o qualificam como “característica [de] rotular alguém a partir da vulnerabilidade, desqualificando como pessoa ao desconsiderar seu potencial em viver em sociedade e presumindo incapacidade e dependência” (SANTOS; KABENGELE, 2020, p. 3). Camargo e Carvalho (2019) sintetizam o conceito afirmando que ele

consiste na crença de que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência. De uma maneira geral, parte-se da premissa de que pessoas com deficiência possuem um status de segunda classe, sendo consideradas inferiores por seus pares sem deficiência, gerando atitudes prejudiciais e comportamentos discriminatórios com base na deficiência, independentemente de sua origem (física, intelectual, sensorial) (CAMARGO; CARVALHO, 2019, p. 619).

Evidenciando que seguem a mesma ideia dos demais autores que se baseiam nos

¹³ DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência SEDPcD/Diversitas/ USP Legal* – São Paulo, junho/2013. p. 1-14.

estudos da deficiência a partir do modelo social ao afirmar que o capacitismo é a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência por razão da deficiência, fundamentado no modelo médico de modo a focar na incapacidade, reabilitação e nos aspectos “problemáticos” do corpo (ABBERLEY, 1987).

Wuo (2019) e Wuo, Barreto e Riegel (2020) não conceituam o capacitismo, todavia, é possível compreender que o capacitismo, segundo as autoras, também é entendida como a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência, incluindo as pessoas com transtorno do espectro autista no público que sofre essa discriminação.

Silva, Bins e Rozek (2020), influenciadas por Pereira (2008)¹⁴, entendem o capacitismo

como a discriminação e o preconceito social contra as pessoas que apresentam alguma deficiência. Em sociedades capacitistas, como a nossa, é considerado normal as pessoas não terem nenhuma deficiência, sendo assim, a exceção é ter deficiência. Nesta perspectiva, a deficiência é vista como algo a ser superado ou corrigido.

Usa-se o conceito de Capacitismo para descrever as discriminações e opressões contra as pessoas com deficiência, que surgem da ideia preconceituosa de que elas são inferiores às pessoas sem deficiência (PEREIRA, 2008). Esse movimento do Capacitismo, que gera a exclusão social efetiva, é um conceito que a escola também precisa se preocupar nos tempos atuais. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 129)

As autoras apresentam uma visão social da deficiência e compreendem o capacitismo a partir dos estudos da deficiência, e destacam a importância da escola como ambiente de discussão para a luta anticapacitista. Igualmente, Zaidan (2019) deixa claro que entende o capacitismo baseado em uma teórica de referência dos estudos sobre a deficiência em todo o mundo, evidenciando sua posição crítica baseada no modelo social da deficiência de modo a atrelar o capacitismo a opressão vivida pelas pessoas com deficiência no meio do letramento e da educação de forma geral, o definindo como

diversas formas de discriminação em relação às pessoas com algum tipo de limitação física, sensorial ou intelectual, que produz, por exemplo, a naturalização de linguagem violenta, como “louco”, “maluco”, “doido”, “imbecil”, “idiota”, “mongoloide”. A fala, o pensamento e o sentimento em relação ao Outro (a quem geralmente se refere como “deficiente”) e o Outro extraordinário, que seria, por consequência, “eficiente”, constituem o discurso capacitista. (CAMPBELL, 2009 apud ZAIDAN, 2019, p. 1312)

¹⁴ PEREIRA, A. M. B. A. *Viagem ao Interior da Sombra: deficiência, doenças crônicas e invisibilidade numa sociedade capacitista*. 2008. 257f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

A autora apresenta o conceito de capacitismo em consonância a todos os autores já abordados e reforça a ideia de que o capacitismo é compreendido como a marcação da diferença de forma pejorativa de modo a considerar a pessoa com deficiência inferior às demais.

Podlucká (2020) não traz um conceito delimitado do capacitismo em seu texto, mas é possível compreender que ela o associa à opressão, à discriminação e à exclusão que as pessoas com deficiência sofrem. Além de apresentar dados de um outro país que evidencia que apesar dos avanços da inclusão, do modelo social e dos *disability studies* em todo o mundo, o paradigma da segregação e da integração, e a concepção da deficiência pautada na incapacidade e inferioridade ainda está presente na sociedade estadunidense.

As professoras e pesquisadoras Bertasso, Nascimento e Gustafson (2020) também não definem o conceito de capacitismo, mas o explicitam em uma dinâmica chamada “Caminhada dos Privilégios”, que funcionou da seguinte forma:

Iniciamos a caminhada em espaço aberto, fora da sala de aula, lado a lado, e fomos respondendo às perguntas realizadas por uma das docentes, também participante da caminhada. Conforme a pergunta cada pessoa deveria dar um passo à frente ou um passo para trás. Foram 30 perguntas, tais como: 1. Se os seus pais trabalharam noites e finais de semana para sustentar a sua família, dê um passo para trás. (Classe). (BERTASSO; NASCIMENTO; GUSTAFSON, 2020, p. 1).

Assim, o capacitismo foi abertamente discutido na questão: Se você já foi diagnosticado com alguma doença ou deficiência mental/física, dê um passo para trás. Evidenciando que as autoras reconhecem o capacitismo como opressão e demonstraram na disciplina que ele é uma forma de injustiça social que as pessoas com deficiência sofrem.

Pereira (2018), não define o capacitismo, mas explicita que o tema foi trabalhado em um dos encontros do projeto que executou com estudantes que tinham alguma dificuldade de aprendizagem. Um ponto a destacar é que, a começar pelo título do artigo, a autora se refere às pessoas com deficiência como jovens e adultos com necessidades especiais, desconsiderando todo o debate dos estudos sobre a deficiência que defende o termo “pessoa com deficiência” por reconhecer e valorizar a deficiência e as diferenças combatendo o neologismo “pessoa especial” (SASSAKI, 2003).

Além disso, ao trazer os resultados da pesquisa, a autora afirma: “referindo-se aos alunos, observa-se que eles conseguem compreender a temática e falar com naturalidade sobre os assuntos. Apresentam dúvidas e relatam vivências de forma simples, devido ao comprometimento cognitivo” (PEREIRA, 2018, s. n.), o que revela uma narrativa capacitista

por parte da teórica ao descrever que a fala dos estudantes com deficiência intelectual como simples devido ao impedimento dessas pessoas.

Essa compreensão as resumem a um laudo, o que evidencia um olhar médico sobre a deficiência de maneira a comparar o jeito dessas pessoas falarem a como as pessoas sem deficiência se expressam. Essa atitude é manifestada pela cultura da corponormatividade estruturada na sociedade tornando a expressão e o viver da pessoa sem deficiência como o padrão aceito (MELLO, 2016). Isso reforça a ideia do capacitismo presente no ideal das pessoas, mesmo que de forma velada, como defendem Gesser, Block e Mello (2020) ao afirmarem que o capacitismo é estrutural e estruturante da sociedade.

3.2 Capacitismo e educação

A educação que busca alcançar a justiça social e apoia a luta anticapacitista precisa reconhecer o capacitismo nas atitudes cotidianas e na prática pedagógica. Auad e Corsino (2018) apresentam que assumir um papel transformador na educação pode ser uma maneira de combater tais injustiças e discriminações a partir da percepção de

raça, gênero, orientação sexual e classe como categorias conectadas e suas ações no interior dos conflitos engendrados nos espaços educacionais, assim como sua considerável complexidade durante as aulas de Educação Física, pode ser um avanço necessário no sentido de tornar visíveis as desigualdades que se impõem cotidianamente no interior da disciplina (AUAD; CORSINO, 2018, p. 8).

Assim, os autores apontam que as aulas de educação física são um espaço de debate e combate às injustiças sociais de modo a promover uma educação que reconheça e valorize as diferenças no esporte e na vida social. Como reforça Freire (2016, p. 135) ao afirmar que “é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial”, e a escola, de modo geral, é um importante ambiente para promoção do diálogo e do debate para o reconhecimento do diferente.

Um ponto a ser considerado é que muitos docentes não tiveram uma formação que questionassem as desigualdades sociais e que promovesse uma prática educativa inclusiva, como apontam Mafaron, Souza e Nicolaiewsky (2020) em um dos pontos identificados na pesquisa que se relaciona a prevalência do modelo médico da deficiência presente na fala das professoras

Em um dos encontros, uma professora de educação infantil afirmou que o laudo era essencial: "precisamos insistir em um diagnóstico, mesmo que o

médico diga que não há nada”, e completou “é o professor que sabe, que está em sala todo dia”. Quando ouvimos, o estranhamento se fez presente. Nesse caso, não é que o diagnóstico tivesse menos importância, contrariamente, o que a educadora afirma é que ele era fundamental e ela acreditava naquilo fielmente, ainda que o médico não tivesse um diagnóstico para a criança. No mesmo encontro, outra participante comentou: “o laudo é o princípio da vida da criança. Sem o laudo ela é vista igual às outras”. Percebemos uma compreensão de que o trabalho pedagógico somente poderia ser pensado e realizado a partir do laudo. Nessa fala, o princípio, o fundamento, por onde começar era atribuído magicamente ao laudo, não ao trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, chama a atenção que o laudo seja, de alguma maneira, na percepção da professora, o que poderia fazer diferença para uma criança, para que ela não seja “vista igual às outras” (MAFARON; SOUZA; NICOLAIEWSKY, 2020, p. 172)

As falas das professoras evidenciam que o modelo médico, a necessidade do laudo médico e a ênfase na diferenciação das crianças com deficiência trazem a tona aspectos abordados em quase todos os textos analisados, como as barreiras atitudinais e a crença da deficiência baseada na incapacidade como se as pessoas com deficiência fossem inferiores às demais pessoas as restringindo a um laudo.

Camargo e Carvalho (2019) também apresentam situações capacitistas observadas nas entrevistas realizadas na pesquisa através da afirmação do discurso, por partes dos entrevistados, de que a criança por ser uma pessoa com deficiência, não precisa atingir os níveis de aprendizagem dos demais estudantes na mesma etapa da educação básica e restringindo a inclusão a adaptação curricular que segundo as autoras é “caracterizada como uma simplificação ou redução da oferta e exigência em termos de conteúdo a ser aprendido por esses alunos, sem uma reflexão ou análise tecnicamente consistente que fundamentasse a decisão” (CAMARGO; CARVALHO, 2019, p. 626).

Mas atitudes e situações capacitistas não se restringem a professores e instituições da educação básica, como Mello (2016) destaca em suas vivências no processo de realização da pesquisa de mestrado onde enfrentou várias situações capacitistas frente ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina. Seu objeto de pesquisa era a violência contra mulheres com deficiência no contexto das relações de cuidado. Por ter como sujeitos de pesquisa mulheres com deficiência enfrentou diversos impedimentos quanto a aprovação no Comitê de Ética por considerarem que por essas mulheres serem pessoas com deficiência eram incapazes de responder por si e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após muita luta por não sucumbir ao modelo médico da deficiência e estruturado no Comitê, Mello escreveu um parecer para justificar seu posicionamento

[...] se fazemos um TCLE com este termo os recolocaremos

simbolicamente (e com extrema violência) no campo de representação no qual eles [as pessoas com deficiência] justamente estão se distanciando ao se reconhecerem enquanto cidadãos em busca de seus direitos. Ajustar a segunda versão do TCLE, adaptando-o aos critérios desse comitê no que diz respeito aos ‘incapazes’, seria, portanto, agir de forma incoerente tanto no aspecto jurídico-legal quanto em relação ao aspecto político no que diz respeito à capacidade legal das pessoas com deficiência. [...] Encaminhamos nova versão do TCLE em dois modelos, tal como nos foi demandado, um para os profissionais da delegacia e outro para as pessoas com deficiência a serem entrevistadas, sem, todavia, acolher a demanda deste comitê de tratá-las como ‘incapazes’. Esperamos ter esclarecido este comitê sobre as implicações éticas, políticas e científicas de nosso encaminhamento e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários. (Trechos finais da carta enviada ao CEP/UFSC) (MELLO, 2016, p. 3274)

A autora conseguiu a aprovação da sua pesquisa em dezembro de 2012, após sete meses do início da pesquisa e do pedido de aprovação no Comitê de Ética. O que revela que o meio acadêmico e científico ainda tem um caminho a evoluir quanto a exclusão e estigmatização das pessoas com deficiência, de forma a deixar evidente o quão capacitista e atrasado estão as considerações desse meio.

Na pesquisa de Santos e Kabengele (2020), também, é evidenciado o capacitismo no ensino superior. Os autores trazem pontos que evidenciam essa prática ao apresentar os relatos dos entrevistados ressaltando questões como a ausência de acessibilidade institucionalizada, atitudes dos próprios colegas de turma e dos professores que enxergam a deficiência como incapacidade e o sentimento de gratidão dos estudantes com deficiência por ter alguém para auxiliá-los nas atividades acadêmicas e até por ser permitido a instalação de *softwares* acessíveis nos computadores da biblioteca. De forma a demonstrar que o capacitismo está presente nas atitudes das pessoas, na omissão da responsabilidade das instituições e na negação dos direitos à educação e à acessibilidade já garantidos por lei no Brasil às pessoas com deficiência pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Por fim, Wuo, Barreto e Riegel (2020) apresentam os resultados da pesquisa que giraram em torno do capacitismo velado nas atitudes dos estudantes sem deficiência nas perguntas abertas como evidenciam as autoras

A despeito da categoria “inclusão” ter ficado em terceiro lugar [no questionário aplicado na pesquisa], observamos respostas relacionadas, sobretudo, a uma forma de preconceito velado, demonstrando o sentimento de receio, distanciamento e resistência ao lidar com uma suposta “limitação” do outro: “Eu quase não tinha coragem de tocar nela”; “Temos que cuidar com o que falamos, porque pode ser muito delicado um assunto para eles, que para as pessoas sem deficiência não seria”; “Eles não conseguem fazer algumas atividades que conseguimos fazer”; “Eles

sofrem bastante não podendo ter a mesma sensação que as pessoas sem deficiência tem” (WUO; BARRETO; RIEGEL, 2020, p. 7)

Fica evidente que o entendimento sobre as pessoas com deficiência ainda é privilegiado pelo discurso do modelo médico ao considerá-las a partir da incapacidade ou entendendo a deficiência como algo ruim. Outro ponto destacado pelas autoras foi que apesar da constatação anterior, os estudantes sem deficiência afirmaram que a inclusão é algo “normal”, concebida como oportunidade de aprendizado e construção de relações baseadas no respeito” (WUO; BARRETO; RIEGEL, 2020, p. 15) e as autoras defendem que essa naturalização pode ser creditada ao convívio de pessoas sem deficiência e com deficiência, principalmente na escola a partir de 2008.

Os trabalhos analisados apresentam uma característica em comum: a presença do capacitismo no cotidiano das pessoas com deficiência e nas atitudes dos profissionais da educação da educação infantil ao ensino superior. A análise da produção acadêmica revela que a educação ainda tem um longo percurso a evoluir quanto ao reconhecimento, à valorização e ao respeito ao ser humano independente das diferentes formas de estar no mundo.

3.3 Caminhos, desejos e perspectivas futuras para a educação

Ao assumir que o capacitismo está presente na educação e na escolarização das pessoas com deficiência, é necessário refletir sobre como mudar essa situação. Os autores apontam que é preciso haver debates na escola e adotar medidas que reconheçam a deficiência como uma forma de estar no mundo, a partir da adoção do cuidado a partir da ética do cuidado, da interdependência e da responsabilização por parte das instituições e dos profissionais da educação para a efetivação de uma educação inclusiva que reconheça e respeite todas as pessoas. Ainda, destacam a formação crítica dos profissionais da educação para a mudança de atitudes e da prática pedagógica.

Santos e Kabengele (2020) apresentam a importância da ética do cuidado nas instituições de ensino ao afirmarem que

É preciso pensar a ética do cuidado como uma estratégia pedagógica, contribuindo na capacitação docente e de funcionários da administração de instituições de ensino superior, que não depende da boa vontade isolada de profissionais. Caso contrário, não haverá uma instituição ética, mas a ação inclusiva manifesta quase como uma irregularidade por ser acidental, isolada, dentro contexto enfrentado pelo corpo docente dia a dia com os demais funcionários locais (SANTOS; KABENGELE, 2020, p. 12).

Dessa forma, a ética do cuidado na educação vem como mecanismo para a desconstrução da deficiência como incapacidade ou como condição que privilegia o estudante em algumas situações sendo que é o direito à acessibilidade. Como reforçam Luiz e Silveira

O cuidado, do modo como entendemos, precisa ser compreendido como instrumento de emancipação e de justiça social, oportunizando que façamos nossas escolhas com liberdade e que o Estado esteja incumbido de viabilizar o exercício de nossos direitos em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (2020, p. 122).

O cuidado sobre a ética do cuidado e a interdependência na educação vem como uma perspectiva anticapacitista de efetivar o direito à educação e à acessibilidade para as pessoas com deficiência em igualdade de oportunidade com as demais pessoas de forma a contribuir para a educação inclusiva efetiva que emancipe sujeitos e reconheça as diferenças.

Auad e Corsino (2018) afirmam que é de extrema importância proporcionar momentos de debate para discutir injustiças sociais. Eles apontam que as aulas de educação física podem impulsionar essas discussões por ser evidente o machismo e outras formas de discriminação na hora das práticas desportivas e até no cenário do esporte internacional que privilegia homens em detrimento de mulheres em algumas modalidades e até determinam quais esportes cada gênero pode praticar. O diálogo é essencial para a troca de ideia entre as pessoas e para uma mudança de pensamento, além de que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2016, p. 134)

Gesser e Martins (2020) apresentam a importância da formação continuada de professores para a efetivação da inclusão e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência na escola. Os autores defendem que os cursos devem atender às demandas dos professores de forma a se adequarem à realidade deles, da prática docente que está ocorrendo nas escolas, para surtir efeitos e ser um marcador de mudança de consciência e atitude docente contribuindo para a transformação da educação. Enquanto Camargo e Carvalho (2019) apontam sobre a importância da implementação das políticas públicas para que a inclusão chegue nos agentes que irão executar no cotidiano, de forma a entender as necessidades desses atores garantindo o direito ao público da política em questão.

Zaidan (2019) apresenta suas reflexões sobre o papel da Linguística Aplicada Crítica que a responsabiliza por engajar a transformação social de forma indistinta a produção do conhecimento, por considerar que ambos “compõem um ciclo prático no qual pensar, refletir e lutar concretamente contra a opressão estão em relação dialética. Assim como estarão a leitura e a escrita – o letramento singular em que insistimos” (ZAIDAN, 2019, p.

1326). Zaidan (2019) defende que o letramento no singular em que se refere no título do trabalho é justamente o letramento que parte da exceção para lutar a favor da transformação e da justiça social.

Wuo (2019) defende a importância dos estudos da educação inclusiva por uma perspectiva crítica por promover um entendimento de que ao não mais abreviá-la a uma “modalidade de ensino, reduzida à operacionalidade das práticas, para ser problematizada como política que invade fronteiras, incorpora novos sujeitos e saberes, desnaturaliza-se, atinge e transforma as diferentes realidades” (p. 221) contribuindo para a luta anticapacitista.

Desse modo, a educação contribui para a luta anticapacitista ao construir e promover a emancipação social, cultural, política e humana das pessoas com deficiência, desenvolver a prática pedagógica baseada nos princípios de: compreender a deficiência como opressão social, dar visibilidade às barreiras sociais, construir uma crítica sobre a patologização e objetificação das pessoas com deficiência, promover a interseccionalidade para entender as subjetividades e vulnerabilidades, e respeitar o lema “nada sobre nós, sem nós” no dia a dia da escola dando visibilidade às pessoas com deficiência nesse contexto, seguindo os passos definidos por Gesser, Block e Mello (2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência foi vista por muito tempo como incapacidade e como uma característica que necessitava de reabilitação. Por meio dos estudos da deficiência na perspectiva do modelo social, as pessoas com deficiência tiveram visibilidade para questionar a visão médica que as reduzia ao campo da medicina como uma doença ou como algo a ser superado.

O capacitismo se apresenta através de atitudes que não considera a pessoa com deficiência um ser humano, a tornando inferior e a resumindo a um corpo “problemático” e sem vontade própria. Todavia, as pessoas com deficiência são pessoas assim como qualquer outro ser humano, são sujeitos que possuem direitos e deveres, vontades e projetos de vida, que vivenciam indecisões e frustrações, e que amam outras pessoas.

A educação tem como papel social formar cidadãos ativos na sociedade de forma autônoma e emancipada, sem distinção de etnia, classe, gênero ou condição física, intelectual ou sensorial. Por isso, tem a obrigação ética e social de discutir temas relacionados à injustiça social, promovendo momentos de debate e de visibilidade de todas as pessoas, apoiando a luta das minorias e em especial para este trabalho, a luta anticapacitista. É com a troca de ideias entre pessoas diferentes que ocorre a mudança de paradigmas e da sociedade como um todo.

Assim, a educação especial em uma perspectiva inclusiva se apresenta como mecanismo de garantia da educação e da escolarização das pessoas com deficiência em igualdade de acesso, permanência e oportunidade das demais pessoas. É preciso respeitar a condição das pessoas com deficiência, mas nunca as restringir a deficiência, de forma a valorizar as diferenças de aprendizagens e de modo de viver no mundo, buscando a melhor maneira de atender as necessidades desse público para que seja possível diminuir as desigualdades sociais.

Para a pesquisa, a Análise de Conteúdo de Bardin (2009) possibilitou compreender como o capacitismo se apresenta nas produções acadêmicas nacionais a partir da ratificação da Convenção da ONU (2008-2020) no Brasil através das categorias de análise das principais publicações do país. Através da exploração do material foi identificado que os trabalhos foram publicados em periódicos e eventos ligados a uma visão mais crítica como a Revista Estudos Feministas e o Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Outro ponto observado é a prevalência de autores sulistas ou ligados a universidades do sul do Brasil, com destaque para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além disso, uma característica que chama atenção é o fato de muitos autores não serem da área da educação, mas sim da Psicologia e da Antropologia.

Em relação à primeira categoria - O conceito de capacitismo, foi possível entender que há um consenso de que o termo é utilizado para especificar a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência em razão da sua condição de forma análoga ao sexismo, ao machismo, ao classismo e ao racismo, influenciado pelos *disability studies* da visão social da deficiência. É importante destacar que o capacitismo é compreendido pelos autores como estrutural, pois é construído pelas pessoas e elas constituem uma sociedade que exclui, segrega e inferioriza as diferenças reforçando a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

A segunda categoria de análise - Capacitismo e educação, possibilitou a observação da omissão da responsabilização dos profissionais da educação, das instituições de ensino e do Estado na efetivação do direito das pessoas com deficiência no que se refere à inclusão escolar, ao direito à acessibilidade e à educação propriamente dita. O que revela que a educação atual é capacitista e tem como dever assumir que é preciso adotar uma mudança de postura em relação ao papel da educação para fortalecer a luta anticapacitista rejeitando formações docentes e discentes acríticas, pois estas são prejudiciais para a aceitação, o reconhecimento e o respeito às todas as pessoas.

De acordo com a última categoria - Caminhos, desejos e perspectivas futuras para a educação, é possível refletir, junto aos autores, como a educação pode se transformar em uma educação anticapacitista através da formação continuada dos profissionais da educação para propor uma reflexão sobre essa problemática e pensar em práticas pedagógicas realmente inclusivas e maneiras de efetivar o direito à educação para as pessoas com deficiência. Além de os professores criarem situações de debate e troca de experiência e ideias entre os estudantes para desenvolver uma consciência altruísta, empática, que reconheça o outro como humano.

O futuro da educação está nas mãos das pessoas que a concretizam, portanto, é por estas pessoas que a mudança pode ser real. A reflexão sobre os sujeitos da educação deve estar sempre em pauta nas formações continuadas dos professores, assim como na prática pedagógica diária. Entender que cada indivíduo tem seu tempo e modo de aprendizado se torna essencial para respeitar as diferenças e promover uma educação que emancipe a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Por fim, é preciso destacar que estudos interseccionais são importantes para compreender a sociedade contemporânea complexa que vivemos por abarcar diferentes visões e áreas de estudos. O presente trabalho buscou iniciar a reflexão sobre o papel da educação na luta das minorias e no reconhecimento das diferenças humanas, não se esgotando aqui tais

apontamentos. É a partir da problematização, do questionamento e do diálogo entre as pessoas sobre injustiças sociais que se torna possível a mudança e o combate às desigualdades.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília me proporcionou oportunidades e aprendizados únicos. Experimentei a universidade em seus três tripés. Participei de projeto de extensão, estive presente em todas as semanas universitárias durante a graduação através de cursos, palestras e até fui guia para estudantes do ensino médio que foram junto às suas escolas conhecer o campus Darcy Ribeiro. Fiz parte de dois projetos de iniciação científica, atuei no Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV) e viajei para um seminário na cidade de Goiás com minhas amigas para falar sobre nossa contribuição acadêmica para a área da educação inclusiva.

A universidade me ensinou a dizer a minha palavra e a escutar, de forma sensível, o que o outro tem a contar. Conheci pessoas diferentes, visões de mundo distintas e a respeitar as diferenças. Por isso, sinto que o meu dever é espalhar a empatia, o altruísmo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A partir de agora sigo uma nova fase da minha história. Pretendo me tornar professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e retribuir todos os anos da minha escolarização que vivi na escola pública distrital. Também, desejo me preparar para retornar a Faculdade de Educação para o mestrado, em um futuro breve. Mas acima de tudo, quero trabalhar e de alguma forma contribuir para uma sociedade brasileira que tenha orgulho da sua cultura, do seu povo e do seu país, que não tenha medo de lutar por seus direitos e tenha consciência de seus deveres como comunidade.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY, Paul. The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability, Handicap & Society*, vol 2, n 1, 1987.

ADORNO, W. Theodor. *Educação e emancipação*. 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Tradução: Wolfgang Leo Maar.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. In: Fávero, O.; FERREIRA, W., IRELAND, T., BARREIROS, D. (Orgs). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, no. 21, mar., 2001, p. 160-173.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. *Revista Estudos Feministas*, v. 26, n. 1, 2018.

BARBOSA, Livia. O Estado Como Produtor Da Deficiência: Desafios Biopolíticos e Democráticos para a Construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 70 ed., Lisboa: Persona, 2009.

BERTASSO, Daiane; NASCIMENTO, Fernanda and GUSTAFSON, Jessica. Journalism and Gender: A Rising of a Subject and a Shared Teaching Report. *Rev. Estud. Fem*, Florianópolis, vol. 28, n. 2, abr. 2020.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a Deficiência a partir dos Modelos Médico, Social e Pós-social. *Cad. Pes.*, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

BRASIL. Capacitismo: subestimar e excluir pessoas com deficiência tem nome. *Portal Agência Senado*, de 13 de nov. de 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/11/capacitismo-subestimar-e-excluir-pessoas-com-deficiencia-tem-nome>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

_____. *Anais da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

_____. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 17 de julho de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Constituição Federal de 1988.

_____. *Decreto nº 186, 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: Congresso Nacional, 2008.

_____. *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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009.

_____. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. *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: Presidência da República, 2015.

_____. Nova Política Nacional de Educação Especial é lançada em Brasília. *Portal gov.br*, de setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/09/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-lancada-em-brasilia>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília: MEC, 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEED, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Equipe da Secretaria de Educação Especial - SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de; CARVALHO, Cynthia Paes de. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 617-634, dez. 2019

CARBONARI, Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, Eduardo C. B. et al (Org.). *Direitos Humanos no Século XXI: Cenários de Tensão*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008. Cap. 32. p. 152-163.

CUNHA, Helio Fabeliano Lobato; KOLARIK, Karem; GOMES, Orlando Cassaro Vilela. Políticas públicas para a educação inclusiva: quando o legal não é especial!. *Revista Projeção e Docência*, v 8, nº2, ano 2017.

DINIZ, Débora. Deficiência e Políticas Sociais – entrevista com Colin Barnes / Disabilities and Social Policy - Interview with Colin Barnes - Debora Diniz. *SER Social*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013.

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

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos, justiça. *SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos*. v. 6, n. 11, dez. 2009, p. 64-77.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 8, n. 2, jun. 2005. p. 187-193.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2 ed., 2004. Trad. Sandra Netz.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 60 ed., 2016.

GESSER, Marivete. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades In: VEIGA, Ana Maria, *et al* (orgs.). *Mundos de mulheres no Brasil*. Curitiba: CRV, 2019. p. 353-361.

_____; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G.; LOPES, P. H. (Orgs.). *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-35, cap. 1.

_____; MARTINS, Reginaldo Medeiros. Contributions of a Teacher Training Program to Inclusive Education. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 2019, vol. 29.

GOMES, Ruthie Bonan *et al*. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 27, 2019.

LANHOSO, Camila Americano. Entendendo o Capacitismo. *Portal SER-DH*, 2020. Disponível em: <https://serdh.mg.gov.br/repositorio-artigos/artigo/entendendo-o-capacitismo>. Acesso em: 06 dez. 2020

LEITE, F. P. A. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: amplitude conceitual. *Rev. de Direito Brasileira*, v. 3, n. 2, 2012.

LIMA, L. J. C. et al. O direito à educação e a PNEE: atualização ou mudança no paradigma da inclusão escolar?. *Revista Educação Inclusiva - REIN*, Campina Grande, PB, v.4, n.04, set./dez. - 2020, p. 99-110.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, M.; BÖCK, G.; LOPES, P. H. (Orgs.). *Estudos da*

deficiência: antipacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020, p. 165-187, cap. 9.

LUIZ, Karla Garcia; SILVEIRA, Thaís Becker Henriques. Pessoas com Deficiência e (Inter)Dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção de justiça social. In: In: GESSER, M.; BÖCK, G.; LOPES, P. H. (Orgs.). *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020, p. 113-127, cap. 6.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro; NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. Encontros entre deficiência, infância e formação docente: contribuições para enfrentar a medicalização da educação no presente. Educação, *Sociedade & Culturas*, n. 57, p. 166-183, 2020.

MARCO, Victor di. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MARTÍN, Mario Toboso. Capacitismo”. In: PLATERO, R. Lucas; ROSÓN, María; ORTEGA, Esther (orgs.). *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra. 2017. p. 73-81.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciênc. saúde colet.*, 21 (10) Out 2016.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH)*. Genebra: OMS, 1980.

SALAMANCA. *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994.

SANTOS, Sérgio Coutinho dos; KABENGELE, Daniela do Carmo. Entre a Ética do Cuidado e o Capacitismo no Ensino Jurídico. *Anais do IX Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (CONINTER)*. Volume 9, 2020.

SASSAKI, Romeu. *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SILVA, Karla Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020.

STIKER, Henri Jacques. *A History of Disability*. University of Michigan, 1999. Trans.

William Sayers

PODLUCKÁ, Dušana. Educational goals for college students diagnosed with disabilities: from individualist to transformative activist agenda. *Psic. da Ed.*, no.50, p.52-64, 2020.

WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). *Saúde e Sociedade*, v. 28, p. 210-223, 2019.

_____; BARRETO, Karina Albuquerque; RIEGEL, Ariane Berri. Educação Inclusiva e Deficiência: a perspectiva de estudantes do ensino médio. *Revista Pedagógica*, v. 22, p. 1-20, 2020.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011.