



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO ALEXANDRE DOURADO MAPURUNGA

**CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE PRECONCEITO
ESTRUTURAL E PERSPECTIVAS EMANCIPÁTORIAS**

FORTALEZA

2024

FRANCISCO ALEXANDRE DOURADO MAPURUNGA

CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE PRECONCEITO
ESTRUTURAL E PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M254c Mapurunga, Francisco Alexandre Dourado.
Capacitismo no contexto escolar: entre preconceito estrutural e perspectivas emancipatórias /
Francisco Alexandre Dourado Mapurunga. – 2024.
122 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

1. Capacitismo. 2. Modelo social da deficiência. 3. Educação inclusiva. 4. Pesquisa emancipatória. I.
Título.

CDD 370

FRANCISCO ALEXANDRE DOURADO MAPURUNGA

CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE PRECONCEITO
ESTRUTURAL E PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Vieira Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Solange Cristina da Silva
Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Dra. Luana Adriano Araújo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A minha vó Perpétua.

RESUMO

A presente pesquisa explora a temática do capacitismo na educação inclusiva, relacionada aos sujeitos com deficiência e ao seu direito de acesso e aprendizagem na escola comum. O termo capacitismo advém dos estudos da deficiência para designar o preconceito e a opressão estrutural contra pessoas com deficiência, enquanto a educação inclusiva é a perspectiva emancipatória da educação especial que entende a escola comum como o local democrático de acolher e de educar todos sem que ninguém seja excluído com base na sua deficiência. Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar o capacitismo no contexto educacional a partir da perspectiva de distintos atores dessa comunidade - professores, gestores, familiares, sujeitos com deficiência, movimentos sociais. Os objetivos específicos, por seu turno, intencionaram: i) mapear a gênese do conceito de capacitismo no Brasil; e ii) identificar manifestações de capacitismo nas práticas educacionais desenvolvidas no contexto da escola pública regular, sob a perspectiva dos participantes dessa investigação. A fundamentação teórica desta pesquisa pode ser dividida em dois eixos principais que dialogam e se complementam como referencial conceitual: Educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Lustosa, 2009; 2021; 2023; Mantoan, 2006 e Figueiredo, 2010; 2013); os Estudos da deficiência e Capacitismo (Mello, 2009, 2012, 2014; Gesser, Block e Mello, 2020; Gáverio, 2017; Diniz, 2012; Dias, 2013), Bardin (1970; 1977); e Bogdan; Biklen (2019) na abordagem metodológica. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, norteada na perspectiva do Modelo Freiriano de Pesquisa Emancipatória da Deficiência, proposta por Deepak (2019). Os dados empíricos foram coletados em 4 (quatro) oficinas reflexivas e analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Os sujeitos dessa pesquisa são atores da comunidade escolar que convivem com a perspectiva da educação inclusiva: ativistas da inclusão (OPD), pessoas com deficiência e familiares, professores do atendimento educacional especializado, professores da sala de aula regular e gestores, engajados como sujeitos-colaboradores que permitiram a realização de uma co-investigação com suas narrativas e compartilhamento de experiência e saberes. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que os Estudos da Deficiência e a Teoria Aleijada alcunharam o termo capacitismo no Brasil, advindo como neologismo, uma tradução da palavra inglesa *ableism*, também adotado em outros países de língua espanhola e portuguesa. A pesquisa argumenta que, para haver inclusão educacional e desmonte do capacitismo, faz-se necessário a adoção do modelo social da deficiência, concepção que reconhece a deficiência como uma expressão da diversidade humana, e não como um estado diminuído de ser. As informações produzidas

apontam, ainda, que o capacitismo erode e corrompe a própria noção de inclusão, imiscuindo concepções individualizantes e caritativas e distorcendo a percepção de dignidade inerente às pessoas com deficiência. Conclui-se que a inclusão, enquanto movimento que se instala no contexto escolar, é atravessada por processos de resistências e negações que podemos atribuir ao capacitismo. Ao mesmo tempo, tem o condão debelar de procedimentos discriminatórios e excludentes, a inclusão passa a ser corroída pela estrutura que gera a exclusão e que tenta acabar, por vezes, de maneira explícita, outras de maneira sub-reptícias.

Palavras-chave: capacitismo; modelo social da deficiência; educação inclusiva; pesquisa emancipatória.

ABSTRACT

This research explores the theme of ableism in inclusive education, related to individuals with disabilities and their right to access and learn in mainstream schools. The term ableism comes from disability studies to designate prejudice and structural oppression against people with disabilities, while inclusive education is the emancipatory perspective of special education that views mainstream schools as democratic spaces for educating everyone without excluding anyone based on their disability. Thus, this study aims to analyze ableism in the educational context from the perspective of various community actors - teachers, administrators, families, individuals with disabilities, and social movements. The specific objectives are: i) to map the genesis of the concept of ableism in Brazil; and ii) to identify manifestations of ableism in educational practices in the context of public regular schools, from the perspective of the participants of this investigation. The theoretical foundation of this research can be divided into two main axes that dialogue and complement each other as conceptual references: Special Education from the perspective of Inclusive Education (Lustosa, 2009; 2021; 2023; Mantoan, 2006; Figueiredo, 2010; 2013); and Disability Studies and Ableism (Mello, 2009; 2012; 2014; Gesser, Block, and Mello, 2020; Gáverio, 2017; Diniz, 2012; Dias, 2013), Bardin (1970; 1977); Bogdan & Biklen (2019) in the methodological approach. The methodology adopted is qualitative collaborative research, guided by the Freirean Model of Emancipatory Disability Research, proposed by Deepak (2019). The empirical data were collected in four reflective workshops and analyzed using Content Analysis (Bardin, 1977). The subjects of this research are actors in the school community who live with the perspective of inclusive education: inclusion activists (OPD), people with disabilities and their families, special education teachers, regular classroom teachers, and administrators, engaged as co-researchers who contributed with their narratives and shared experiences and knowledge. The results of this research show that Disability Studies and Crip Theory coined the term ableism in Brazil, emerging as a neologism, a translation of the English word "ableism," also adopted in other Spanish- and Portuguese-speaking countries. The research argues that for there to be educational inclusion and the dismantling of ableism, it is necessary to adopt the social model of disability, a conception that recognizes disability as an expression of human diversity, rather than a diminished state of being. The information produced also indicates that ableism erodes and corrupts the very notion of inclusion, infiltrating individualistic and charitable conceptions and distorting the perception of inherent dignity of people with disabilities. It concludes that inclusion, as a

movement that installs itself in the school context, is traversed by processes of resistance and denial that can be attributed to ableism. While it has the power to eliminate discriminatory and exclusionary practices, inclusion can be undermined by the very structure that generates exclusion and attempts to end it, sometimes explicitly, other times subversively.

Keywords: ableism; social model of disability; inclusive education; emancipatory research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípio da dignidade humana das pessoas com deficiência	89
Figura 2 – Sistema de categorias construído com base na leitura inicial	89

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Quadro 1 – Divulgação da chamada para reunião com organizações de pessoas com deficiência	40
Quadro 2 – Contagem do tipo por ano de publicação	57
Quadro 3 – Contagem do Programa por ano de publicação.....	57
Quadro 4 – Educação e capacitismo em outros programas.....	58
Quadro 5 – Autor/a referência para conceituar capacitismo	59
Quadro 6 – Relação do pesquisador com a temática.....	60
Quadro 7 – Discussão sob a perspectiva interseccional.....	61
Tabela 1 – Conjuntos categoriais	83
Tabela 2 – Análise de associação: percepção da deficiência segundo participantes	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADC	Análise do Discurso Crítica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício da Prestação Continuada
BTD	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (APA)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
trad.	Tradutor
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO E CATEGORIAS TEÓRICO-ANALÍTICAS	18
2.1	Marcos políticos e legais da educação especial na perspectiva	18
2.2	Educação inclusiva contra educação normalizadora	19
2.3	Educação e capacitismo	22
2.4	Antinomias e contradições da inclusão	27
3	METODOLOGIA	30
3.1	Delineamento da pesquisa	30
3.2	Fenômeno, campo e sujeitos	38
3.3	Etapas da pesquisa	39
3.4	Planejamento e fase inicial da pesquisa	39
3.5	Coleta de dados	41
3.6	Técnicas de análise de dados	43
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES: CONSTRUINDO COMPREENSÕES A PARTIR DAS PESQUISAS, PERCURSOS E MARCADORES SOCIAIS DOS DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES	45
4.1	Gênese e trajetória da discussão sobre capacitismo no Brasil	45
4.1.1	<i>O que é capacitismo</i>	46
4.2	As palavras que usamos para expressar a discriminação dos corpos deficientes ...53	
4.3	Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	55
4.3.1	<i>Capacitismo nas pesquisas acadêmicas: levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES</i>	56
5	O QUE AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS NOS INFORMAM SOBRE CAPACITISMO NAS VIVÊNCIAS SOCIAIS E ESCOLARES	69
5.1	Considerações sobre a perspectiva da pesquisa emancipatória e suas implicações para a área	69
5.2	A deficiência e suas narrativas quanto às vivências sociais e escolares	76
5.2.1	<i>Dinâmicas de capacitismo e inclusão no contexto escolar: o que os participantes falam sobre inclusão?</i>	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	102

APÊNDICE A - AÇÃO FORMATIVA: CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO.....	108
APÊNDICE B - PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA	110
APÊNDICE C - PROPOSTA DE ORIENTAÇÕES PARA CAMPO	112
APÊNDICE D - PROPOSTA CARTA DE APRESENTAÇÃO	113
APÊNDICE E - PROPOSTA FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	114
ANEXO A - ARTE DO CONVITE PARA APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS....	115
ANEXO B - ARTE DO CONVITE PARA APRESENTAÇÃO ÀS OPD.....	116
ANEXO C - ARTE DO CONVITE PARA AS OFICINAS	117
ANEXO D - REGISTRO DAS OFICINAS NO SITE MULTIMEIOS DA UFC .	118

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda as temáticas capacitismo e educação inclusiva, duas categorias que se relacionam por meio dos sujeitos envolvidos, as pessoas com deficiência. Assim, os objetos deste estudo são o capacitismo, enquanto categoria que advém dos estudos da deficiência, para designar o preconceito e a opressão estrutural contra pessoas com deficiência, e a educação inclusiva em uma perspectiva emancipatória da educação especial, que entende a escola comum a partir da perspectiva de local democrático de educar e que, portanto, deve estar preparado para acolher todos, sendo que ninguém pode ser excluído com base na sua deficiência. Nesse sentido, há uma vinculação do conceito de capacitismo à concepção de educação inclusiva, defendendo a necessária aproximação entre os campos da educação especial e dos estudos da deficiência.

Assim sendo, o interesse por essa temática surge da minha história familiar e experiência de vida enquanto pessoa autista, militante dos direitos humanos e das pessoas com deficiência. Esses são fatores que despertam o meu interesse na luta e na pesquisa por educação inclusiva. É importante esclarecer que, enquanto pesquisador, tenho uma implicação com a temática abordada, visto que as questões sobre deficiência atravessam o meu entendimento de mundo desde a minha mais tenra idade.

Eu nasci em uma família com dois irmãos autistas, com alto nível de demanda de suporte¹. As discussões, as comparações e as reflexões sobre capacidade e incapacidade foram parte inerente de nosso desenvolvimento. Já adulto, e com o meu próprio diagnóstico, foi possível supor que não ter sido classificado como deficiente mais cedo se deu pelo contraste entre mim e meus irmãos, uma vez que eles não falavam e apresentavam uma série de comportamentos desafiadores. Por outro lado, eu usava a linguagem oral para comunicar-me, mesmo que de forma a questionar alguns padrões requeridos pela sociedade.

Já bem no início da vida escolar, meu irmão Giordano foi colocado para fora da escola, primeiro da escola regular, depois, na adolescência, da especial. Nenhuma instituição se dizia preparada para atender pessoas autistas e não havia lei que garantisse esse direito nos anos 1980 e 1990. Já eu, sem diagnóstico, fui um aluno arrevesado: sempre de recuperação, chamadas na diretoria, mudanças de escolas, ou seja, atravessando aos “trancos e barrancos” o processo escolar. Ao contrário de meus irmãos, cheguei a terminar o ensino médio e entrar numa universidade pública, que logo abandonei. Hoje, entendo que foi por falta de apoio. E

¹ Autista nível 3 pela atual classificação do DSM-V.

depois iniciei em uma faculdade particular, que finalmente terminei, mas não sem as marcas próprias de uma educação fundamentalmente excludente.

À vista disso, para fins desta pesquisa, tento não recorrer demasiadamente à minha memória dos tempos escolares, distantes e possivelmente imprecisas, mas que ainda sim apontam para um sentimento constante de fracasso, incompetência e despertencimento. Poderia dizer, de outra maneira, que a escola quis convencer-me de que eu era incapaz e que aquele não era o meu lugar. Ademais, a minha experiência familiar dizia que a educação regular era excludente e que a educação especial, feita para gente que não era capaz de estar na escola, também excluía quando não conseguia lidar com os comportamentos desafiadores das pessoas autistas com alta necessidade de suporte. No entanto, até aqueles considerados normais e aptos, como eu, para frequentar uma escola regular sofriam com os processos aos quais eram submetidos.

Mais tarde, já atuando como ativista por direitos humanos das pessoas com deficiência, pude compreender parte dos processos de exclusão social, esses a que eu mesmo tinha sido submetido na escola. Tais processos, por vezes de maneira explícita, outras subliminarmente, exigem alto grau de adaptabilidade dos educandos a padrões performáticos específicos, além de não considerar os contextos de vida e subjetividades dos indivíduos, classificando-os como capazes ou incapazes, aptos ou inaptos.

Ao longo dos anos, desde a minha infância até os dias de hoje, presenciei um notável progresso no campo da deficiência e da educação especial. Os conceitos relacionados à deficiência, bem como as políticas voltadas para a educação inclusiva, têm evoluído de forma significativa. Estamos vivenciando uma sensível transformação, na qual as compreensões sobre a deficiência avançam e questionam a exclusão, e, nesta senda, fortalece-se as políticas de inclusão de pessoas com deficiência. Nada disso, porém, acontece sem reação conservadora, sem as dificuldades que por vezes nos fazem até mesmo questionar os avanços evidentes, e, assim, a educação das pessoas com deficiência se torna um campo de enfrentamento sistemático.

Diante dessa premissa, rastrear a origem do termo "capacitismo" no Brasil, que se configura como uma terminologia relativamente recente, parece importante, além de buscar a incorporação que se pensa necessária e disruptiva com noções superficiais e despolitizadas do termo. Por isso, percebo como é importante e necessária a ampliação dos horizontes de pesquisas sobre o conceito, suas aplicações e seus usos no campo da educação inclusiva.

Também se vislumbra estabelecer um histórico e um contexto epistemológico mais sólidos para sua utilização, o que possibilitou o enquadramento teórico que orienta esta

pesquisa, fornecendo bases conceituais e metodológicas mais sólidas para o desenvolvimento da investigação, assim contribuindo para a validade e a relevância do conhecimento produzido. Eventualmente, isso pode vir a proporcionar uma base mais concreta para pesquisadores sobre os estudos da deficiência, permitindo que se compreenda melhor a evolução do conceito e sua relevância para a realidade brasileira.

Nesse contexto, pensar capacitismo em relação ao paradigma da educação inclusiva parece não ser apenas um próximo passo lógico, mas também necessário, uma vez que a concepção tende a tornar-se cada vez mais preponderante no contexto dos debates sobre deficiência.

Dessa forma, este estudo se orienta em uma linha teórica vinculada aos estudos sociointeracionistas e da perspectiva de compreensão histórica e dialética da sociedade e da educação, compreendendo os sujeitos e os processos históricos das lutas de classes que marcam a construção do nosso sistema educacional, ancorado na pesquisa emancipatória de Mike Oliver (1996).

Assim, essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando aprofundar e elucidar os significados inerentes à realidade investigada, compreendendo os múltiplos sentidos e significações dessa realidade (Bogdan; Biklen, 1994). Sendo assim, a natureza aplicada do estudo se revela pela sua investigação de um problema enfrentado nas escolas do Estado. Envolvendo-se na perspectiva emancipatória de pesquisa e utilizando a pesquisa-ação como ferramenta, nela, os participantes atuam como sujeitos-pesquisadores, engajando-se na compreensão e na intervenção em questões relacionadas ao capacitismo no contexto escolar. Esse envolvimento ativo visa não apenas compreender, mas também transformar a realidade em busca de justiça social (Oliver, 1996). Com relação à análise de dados, a Análise de Conteúdo de Bardin (1970), a partir da análise categorial, foi utilizada como referência.

“A incorporação de práticas educativas capazes de acolher todos os alunos na escola regular não apenas assegura o acesso, mas propicia a permanência com um ensino de qualidade” (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 22). Esse novo paradigma lança uma nova luz sobre a questão da educação especial. Crianças e jovens com deficiência passaram a ter seus direitos educacionais reconhecidos, e o ônus da adaptação e preparação não recai mais sobre o indivíduo, mas sobre a própria escola.

No entanto, a aparente simplicidade desse movimento oculta a complexidade intrínseca. A transformação efetiva a que se propõe a educação inclusiva não se restringe a assegurar o acesso e garantir os apoios e as adaptações necessários, trata-se de um processo multifacetado que busca alterar uma concepção histórica arraigada sobre capacidade e

normalidade. São justamente esses aspectos que esta dissertação propõe explorar.

Tendo em vista tudo que foi discutido, tratados de direitos humanos foram promulgados como parte do processo histórico, assim, o Brasil ratifica a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, conferindo-lhe status de Emenda Constitucional. O Artigo 24 dessa Convenção consagra o direito à educação inclusiva. Ademais, políticas públicas foram implementadas, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, delineando diretrizes para a inclusão nas escolas regulares, e o Programa BPC na Escola², que identificou e eliminou barreiras para estudantes com deficiência beneficiários do Benefício de Prestação Continuada.

Esses esforços resultaram em uma integração notável de alunos com deficiência no ambiente escolar. Apesar desses avanços incontestes, desafios conceituais e práticos persistem, incluindo financiamento insuficiente³, desmonte das políticas de educação inclusiva e uma sociedade estruturalmente capacitista. É esse último aspecto que engloba todos os demais desafios, e é nisso que essa pesquisa busca intervir.

Tais avanços no âmbito da educação vêm na esteira dos novos entendimentos sobre a deficiência, das disputas entre modelos que fizeram emergir novas interpretações e abalaram as concepções até então cristalizadas. A partir da incidência política e teórica de acadêmicos com deficiência, a questão, com frequência compreendida como tragédia pessoal ou como uma doença a ser curada, passa a ser descrita a partir de uma perspectiva social e emancipatória, deslocando o foco da discussão para o ambiente (Diniz, 2012). Por sua vez, as contribuições advindas da crítica feminista e dos estudos de gênero ampliaram as possibilidades de compreensão do fenômeno ao postular deficiência como um sistema de exclusões que estigmatiza diferenças e a questionar os padrões compulsórios de normalidade (Gavério, 2017).

Ante o exposto, proponho investigar sobre a temática do *capacitismo na educação no contexto das escolas públicas, das redes de ensino do estado do Ceará*. Essa pesquisa busca envolver diversos segmentos e agentes sociais em torno do mesmo fenômeno e objeto

² O Programa BPC na Escola tem como objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes até 18 anos, com deficiência, que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é concedido a todos os idosos a partir de 65 anos e a pessoas com deficiência, independentemente da idade, que não possuam meios de subsistência próprios ou cuja família não possa provê-los. Para ter direito ao BPC, é necessário que a renda familiar por pessoa seja de até ¼ do salário-mínimo.

³ A implementação da política de teto de gastos teve um impacto real para educação inclusiva; desde 2015 o Governo Federal não financiou nenhuma nova Sala de Recurso Multifuncional, ficando a cargo dos estados e municípios adquirirem os equipamentos.

de estudo, situando o olhar sob o mesmo *locus*: a escola e as vivências dos sujeitos nesse contexto em comum, que reúne a experiência educativa desses profissionais da educação, estudantes e famílias. Na investigação, incorporar-se-ão escolas indicadas por pares das organizações de pessoas com deficiência (OPD). Essas organizações formarão um grupo-referência para a pesquisa, engajando-se junto ao projeto, contribuindo para seus resultados via reflexão investigativa e atuando em uma perspectiva emancipatória como sujeitos pesquisadores⁴.

Nesse sentido, organizam-se algumas inquietações que guiam esta atividade investigativa: i. o termo capacitismo e o fenômeno que ele designa são de conhecimento da escola?; ii. como o capacitismo se expressa/marca o contexto educacional e quais as implicações para a inclusão de estudantes com deficiência na escola pública do estado do Ceará?; e iii. a partir de quais paradigmas os atores da comunidade escolar alicerçam suas práticas em relação à deficiência e da inclusão escolar desses estudantes?

Diante de tais questionamentos, delinea-se o objetivo geral dessa investigação, que intenciona analisar o capacitismo no contexto das escolas públicas do estado do Ceará na perspectiva de distintos atores dessa comunidade (professores, gestores, familiares, sujeitos com deficiência, movimentos sociais). Os objetivos específicos são norteados pelas seguintes pretensões: i) mapear a gênese do conceito de capacitismo no Brasil; e ii) identificar manifestações de capacitismo em práticas educacionais no contexto da escola pública regular na perspectiva de seus atores.

A fundamentação teórica dessa pesquisa pode ser dividida em dois eixos principais que dialogam e se complementam como referencial conceitual: Educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Lustosa, 2009; 2021; 2023; Mantoan, 2006 e Figueiredo, 2010; 2013); os Estudos da deficiência e Capacitismo (Mello, 2009, 2012, 2014; Gesser, Block e Mello, 2020; Gáverio, 2017; Diniz, 2012; Dias, 2013); Bardin (1970; 1977); Bogdan e Biklen (2019) na abordagem metodológica.

Após essa Introdução, o capítulo 2 traz o referencial teórico dessa pesquisa abordando a conceituação de deficiência em um cenário de disputas de modelos interpretativos e a educação inclusiva em contraponto a um histórico de uma escola normalizante.

Por sua vez, o capítulo 3 traz o percurso metodológico adotado nessa pesquisa,

⁴ Não meramente como sujeitos de pesquisa, mas como atores que se apoderam das técnicas investigação e conduzem junto o processo.

detalhando a abordagem, as etapas e os instrumentos da metodologia, os procedimentos e o método de análise de dados.

O capítulo 4 trata da discussão dos dados quanto ao conceito de capacitismo e suas repercussões no Brasil, apresentando sua gênese, sua trajetória e principais pesquisadores brasileiros pioneiros na temática, situando a ampliação da compreensão autoral do pesquisador.

O capítulo 5, por sua vez, apresenta a ação da pesquisa de campo com o grupo de sujeitos, a partir da experiência empírica realizada colaborativamente aos atores sociais da escola e da análise do fenômeno no contexto escolar, e as respectivas análises das discussões que aconteceram durante esse processo.

Por fim, o capítulo 6 traz a síntese das discussões e encerra o que foi desenvolvido ao longo dessa pesquisa, assim, formulando as considerações finais. Em seguida, as referências que fundamentaram o estudo, os apêndices e anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E CATEGORIAS TEÓRICO-ANALÍTICAS

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos que alicerçaram a pesquisa realizada: com base nos Estudos da Deficiência, na Teoria Aleijada e nos princípios da educação inclusiva, sendo dividida em dois eixos principais que dialogam e se complementam como referencial conceitual: i. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva; (Lustosa, 2009; 2021; 2023; Mantoan, 2006 e Figueiredo, 2010; 2013); ii. Estudos da deficiência e Capacitismo (Mello, 2009, 2012, 2014; Gesser, Block e Mello, 2020; Gáverio, 2017; Diniz, 2012; Dias, 2013).

Ao longo da seção, tematiza-se os marcos políticos e legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, posicionando-se contra educação normalizadora, capacitismo e tecendo considerações sobre as antinomias e as contradições da própria inclusão.

2.1 Marcos políticos e legais da educação especial na perspectiva

Foram diversos os marcos políticos e normativos que tiveram um papel determinante no processo de institucionalização do paradigma da educação inclusiva. Nesse contexto, é fundamental destacar a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, cujo resultado redundou na Declaração de Salamanca que estabeleceu: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1998).

O documento em questão, construído por lideranças políticas, acadêmicos, ativistas da educação e dos movimentos de pessoas com deficiência, deixa claro que o mérito de uma escola inclusiva não se resume ao provimento da educação para todos, mas também das ferramentas de combates à discriminação e de transformação da sociedade em uma perspectiva inclusiva.

Ademais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos do século XXI. Foi construído a partir da participação ativa das próprias pessoas com deficiência e traz mudanças de paradigmas a partir da ascensão do modelo social e de direitos humanos da deficiência, em contraponto ao modelo médico e ao modelo caritativo. Essa discussão sobre os modelos de deficiência tem uma interface importante com o modelo de educação e, conseqüentemente, com a concepção

de educação inclusiva.

Em seu artigo 24, a CDPD positiva o direito à educação inclusiva em uma escola dotada de competências para tal e com a missão de promover uma sociedade livre de preconceitos. No Brasil, a Convenção foi ratificada em 2008, com *status* de Emenda Constitucional, elevando os direitos das pessoas com deficiência ao nível mais alto na hierarquia das normas jurídicas. A CDPD demanda do Estado Parte signatário a mudança em leis, políticas e práticas sociais incompatíveis com o tratado. Nesse sentido, o esforço estatal para empreender uma cultura inclusiva passou a ser mandatório.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) regulamentou uma série de dispositivos da CDPD e buscou harmonizar a legislação brasileira ao tratado internacional, superando reminiscências de modelos ultrapassados que ainda estavam em vigor. Em seu artigo 27, parágrafo único, a LBI estabelece que é “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015). Aqui, a necessidade de adesão a uma cultura inclusiva vira obrigação legal partilhada entre sociedade, Estado, família e comunidade escolar, implicando cada ator, de forma a proteger o direito à educação do aluno com deficiência.

A escola regular, portanto, tem uma dupla função no que concerne à inclusão: a) educar com igualdade de condições a todos os alunos, assegurando os meios e as práticas para o efetivo processo de ensino aprendizagem; b) salvaguardar os alunos com deficiência de toda forma de discriminação. Tais postulados são apresentados em uma perspectiva de transformação da sociedade a partir da própria inclusão em uma sociedade mais acolhedora. Em outras palavras, a cultura inclusiva é objetivo e instrumento essencial da educação inclusiva.

2.2 Educação inclusiva contra educação normalizadora

Como já demonstrado, os marcos políticos, teóricos e legais afirmam a dupla obrigação da escola em educar com qualidade crianças com e sem deficiência, bem como combater ativamente a discriminação, não apenas no âmbito escolar, mas na sociedade. Para tanto, a necessidade de transformação se dá não apenas na estrutura física e no instrumental utilizado, mas no próprio modelo de educação a que historicamente se propôs.

Educação inclusiva “é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de

seus atributos pessoais” (Sasaki, 1998, p. 8). A construção de uma escola inclusiva exige que se modifique, de maneira radical, a perspectiva pela qual se entende a educação, superando as práticas de normalização dos indivíduos e da segregação em classes ou escolas especiais (Sasaki, 2005). Tal perspectiva de educação inclusiva implica a necessidade de lidar com próprias contradições do sistema de ensino e a possibilidade de aproximação com o conceito de capacitismo. Conforme nos apontou a professora Mantoan (2020), isso só acontece quando a comunidade escolar é capaz de questionar, de forma veemente, as práticas e estruturas excludentes vigentes.

Nesse sentido, é possível entender a necessidade de a escola ser capaz de identificar e lidar com as situações de exclusão sistêmicas (mais recentemente designadas como capacitismo), o que está diretamente implicado com a cultura inclusiva e com a gestão para inclusão.

Para Lustosa (2009), a cultura inclusiva refere-se à criação de uma comunidade educativa baseada em valores de solidariedade compartilhados por todos os membros da instituição, o que leva a um ambiente acolhedor, livre de preconceitos e estereótipos, em que o sucesso de todos é priorizado, independentemente de suas características individuais, como cor, sexo, gênero, origem social, condição econômica, religião, cultura e pertença étnica. Tal ambiente seria gestado a partir do desenvolvimento de valores inclusivos, surgidos da convivência com a diversidade e promovidos ativamente pela comunidade escolar.

Em termos de organização institucional, a cultura inclusiva refere-se ao desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre os profissionais da escola e com a participação de todos (professores, funcionários e gestores), seus alunos e suas famílias. Essa cultura é expressa e manifestada em valores transmitidos a todos os que chegam à escola, materializados no respeito e na valorização das diferenças e implica o desenvolvimento de ações que se concretizam no estabelecimento de um ‘clima’ organizacional em que as pessoas se posicionam nesse sentido, num continuum de renovação de valores e condutas sociais que primem pelo desenvolvimento da escola e de sua função social (Lustosa, 2009, p.34).

A indução consciente da cultura inclusiva estaria embasada em um “tripé” de ações que consistem em **sensibilizar**, **informar** e **formar** os atores da comunidade escolar, com especial atenção aos professores (Lustosa, 2009). Como podemos depreender, a cultura inclusiva é condição para que inclusão funcione, mas também é resultado do processo de inclusão contínua. As condições são as necessárias para o acolhimento e a permanência do aluno com deficiência, o que, por si só, vai desafiar o modelo vigente. Nesse contexto, segundo a autora:

[...] o desenvolvimento de uma cultura inclusiva possibilita mudanças na política e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Assim, em efeito cascata, enunciam-se

implicações que se desdobram em ordem de causas e consequências, em retroalimentação permanente (Lustosa, 2009, p. 36).

Com mais de catorze anos de vigência da perspectiva educacional inclusiva⁵, cabe-nos questionar que fatores interagem de maneira a potencializar ou impedir o florescer de uma cultura inclusiva no contexto escolar e além.

Figueiredo (2010) considera que os aspectos relacionados à transformação da escola com vistas à inclusão estão diretamente vinculados com a gestão da sala de aula e da escola. Para a autora, a partir da inclusão, mudanças na gestão da escola se configuram no sentido de torná-la mais democrática e participativa para alunos, professores e demais atores desse espaço pedagógico. Significa compartilhar projetos e decisões e desenvolver uma política que compreenda o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns, cada um deles representando uma oportunidade real de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, gestão na escola inclusiva tem um caráter colaborativo que implica o desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos (Figueiredo, 2010).

A autora se baseia no trabalho de Hines (2008) para apontar os princípios que devem fundamentar a atuação da gestão escolar na perspectiva de uma educação inclusiva, que seriam: a) estimular a comunicação livre, aberta e honesta entre os professores; b) compartilhar a liderança e estimular a troca de experiência, em especial, entre professores do atendimento especializado e da sala comum, criando um senso de união dentro da equipe; c) estabelecer metas comuns e viáveis entre os professores de sala comum e do atendimento educacional especializado; e d) atuar na lógica de mediação de conflitos, a partir de escuta aos professores, deixando claro o papel indispensável de cada um numa “gestão escolar inclusiva”.

Figueiredo (2010) ressalta que, embora a atuação dos níveis de gestão seja indispensável, o processo inclusão não será bem-sucedido sem a atuação dos professores da sala de aula comum reorganizando o seu trabalho, considerando a presença do aluno com deficiência. Em outras palavras, há um nível de gestão da inclusão que acontece a nível de sala de aula.

Alguns professores aderem rapidamente e demonstram confiança na possibilidade de desenvolverem uma pedagogia que contemple as diferenças de todos os alunos. Outros, ao contrário, resistem a essa ideia, e, há aqueles que se apropriam pouco a

⁵ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

pouco dessa concepção e vão implementando pequenas mudanças no ensino e na gestão da classe (Figueiredo, 2010, p. 37).

Verifica-se que a diversidade de reações entre professores quanto à educação inclusiva pode ser classificada em três grupos principais. O primeiro grupo acredita firmemente na possibilidade de desenvolver uma pedagogia inclusiva, demonstrando uma atitude positiva e proativa em relação à diversidade. O segundo grupo representa aqueles que encontram dificuldades ou barreiras, tanto internas quanto externas, para aceitar e implementar mudanças inclusivas. Já o terceiro grupo ilustra um processo de adaptação mais lento e incremental, indicando que a mudança não é sempre imediata e pode requerer tempo e experimentação. Essa divisão reflete uma realidade comum em contextos educacionais, em que a implementação de novas práticas pedagógicas encontra variadas reações, o que pode estar relacionado a diferentes níveis de preparação, apoio institucional, experiência prévia e crenças pessoais sobre educação inclusiva.

2.3 Educação e capacitismo

A implicação da efetiva inclusão que gera uma transformação cultural, capaz de retroalimentar-se, evidencia a necessidade de entender a conformação histórica das estruturas opressivas que, no contexto escolar, até hoje resistem à presença das pessoas com deficiência.

A compreensão histórico-materialista da educação de Gramsci (1982) e Ponce (2001) nos possibilita entender que a educação, a partir do momento em que foi institucionalizada, assume um papel instrumental para as classes dominantes no sentido de assegurar sua hegemonia.

Nesse contexto, em vez de buscar o bem comum ou o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, a educação voltada às massas serviu ao propósito de selecionar e adequar os indivíduos aos interesses da classe dominante. Por outro lado, a segregação do processo educacional é característica marcante da estratégia de manutenção de privilégios.

Ponce (2001) argumenta que, em certo momento histórico, a educação perdeu seu propósito de promover o bem comum e passou a ser utilizada como ferramenta para perpetuar a hegemonia das classes dominantes. De acordo com o autor, à medida que a sociedade se tornava estratificada em classes, o processo educacional para as novas gerações deixou de ser orgânico e comunitário, transformando-se em um modelo sistemático baseado na disciplina e na especialização do conhecimento.

Além disso, Ponce (2001) destaca o uso dos ritos de passagem nas sociedades antigas, os quais estabeleciam uma distinção fundamental entre a classe dominante e a classe trabalhadora, tanto em termos físicos quanto espirituais. Esses ritos conferiam aos iniciados acesso a uma educação diferenciada, aceita pela comunidade como um todo. Isso evidencia a transição de um modelo educacional orgânico e abrangente para um modelo coercitivo e segregacionista, determinado pelas capacidades individuais e a serviço da classe dominante.

Nesse contexto, é a classe dominante quem estabelece quais são as capacidades requeridas, fomentadas e padronizadas no processo de formação educacional. Tal conteúdo é consequentemente assegurado por estratégias de obtenção de consentimento e adesão espontânea da sociedade, o que envolve as relações educadoras diretas e indiretas (Gramsci, 1981).

Para Gramsci (1981), a massificação dos aparatos educacionais, advindos da ascensão do Estado Liberal Burguês, possibilitou a criação da ideia massificada de um homem normal, ligada à capacidade produtiva. Essa produtividade, por sua vez, era determinada pelos aparatos produtores de hegemonia e consenso.

Nesse ponto há o nascedouro da ideia de ser humano normal: aquele que é capaz de performar e produzir lucro aos detentores do capital. Salta à percepção de que a ideia do homem normal tenha nascido justo no momento histórico do nascimento do capitalismo e que a instituição escolar tenha tido um papel crucial nesse processo.

Tal perspectiva ressalta o aspecto contraditório do sistema educacional, uma vez que a inclusão, enquanto abordagem emancipatória, convive com o modelo de educação neoliberal, extremamente competitivo e normalizador, que exige de aparatos educacionais, dos professores e estudantes performances e resultados estabelecidos pela classe dominante.

Um bom exemplo disso são os processos avaliativos (Spaace, ANA) pelos quais passam as escolas públicas e dos quais os alunos com deficiência e, muitas vezes, outros que apenas tiveram dificuldades nas notas são excluídos mediante apresentação de laudos médicos com vistas a que o perfil geral do estabelecimento não seja rebaixado.

À vista dessas questões, a perspectiva histórico-materialista da educação, conforme abordada por Gramsci (1982) e Ponce (2001), permite-nos compreender que a institucionalização da educação assumiu um papel instrumental para as classes dominantes a fim de assegurar sua hegemonia. É válido ressaltar que a educação segregada sempre existiu⁶,

⁶ Sobre isso, escrevi um capítulo de livro, em coautoria com as colegas do PPGE/UFC Fabiana Maria Barbosa de Sousa, Francisca Sueli Farias Nunes e com a professora Francisca Geny Lustosa, intitulado “Desafios da

uma vez que a classe dominante sempre teve sua própria educação com o objetivo de assegurar privilégios à sua descendência.

Sendo assim, as capacidades normativas requeridas na formação educacional são estabelecidas pela classe dominante e asseguradas em estratégias de obtenção do consentimento e adesão espontânea da sociedade, envolvendo as relações educadoras diretas e indiretas. Com a criação e a idealização massificada do homem normal, ligada à capacidade produtiva, determinada pelos aparatos produtores de hegemonia e consenso, a escola normalizadora tenta cumprir a função de produzir indivíduos capazes de performar e produzir lucro para os detentores do capital, dando origem à ideia de ser humano normal.

É preciso refletir que, em uma sociedade estruturalmente desigual e excludente, a ampliação dos índices de desigualdade e acumulação de privilégios dificilmente será interrompida sem lutas que gerem transformações sociais. Nesse sentido, a inclusão escolar da pessoa com deficiência se insere no contexto de discussão do papel da educação como instrumento de emancipação humana.

A perspectiva gerencialista⁷ e neoliberal exige uma educação de resultados na perspectiva da classe dominante. Assim, é preciso compreender de maneira crítica como tais aspectos históricos e sociais impactam as políticas de educação inclusiva. Han (2019, p. 25) aponta mudanças importantes na sociedade durante a transição do século XX para o século XXI, que teria saído de um paradigma imunológico para um paradigma neurológico⁸.

As classes dominantes entendem que é bem mais efetivo um sistema positivo de poder, que não renuncia à ideia de dever, mas que deixa de lado os esquemas de proibição próprios da sociedade da disciplina. Nesse esquema, o lucro é maximizado e o fracasso é individualizado em um esquema de liberdade coercitiva no qual o “agressor e vítima não

Inclusão em um Sistema Educacional Padronizante”, publicado no livro Educação Brasileira: dilemas históricos e contemporâneos.

⁷ O gerencialismo é uma abordagem de gestão que tem sido adotada em diversas áreas da administração pública, especialmente a partir da década de 1980. Ele se baseia na ideia de que é possível melhorar a eficiência e a efetividade da administração pública por meio da aplicação de princípios e práticas gerenciais do setor privado. No Brasil, o gerencialismo na educação tem sido amplamente utilizado desde a década de 1990, especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que prevê a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino. Entre as principais medidas adotadas pelo gerencialismo na educação, estão a implementação de sistemas de avaliação de desempenho e de qualidade, a criação de planos de gestão escolar baseados em metas e indicadores, a valorização da meritocracia e da competência técnica, a redução da burocracia e a adoção de uma cultura organizacional mais voltada para os resultados.

⁸ Para Han (2019), deixamos de ser sujeitos da obediência para sermos sujeitos do desempenho e, por consequência, nossa sociedade deixou de gerar loucos e delinquentes, e passou a produzir depressivos e fracassados. Han (2019) aponta que esse processo advém de uma internalização da figura do opressor. Em resumo, não é mais o gerente, o capataz, o chefe ou outras figuras externas que exigem de nós, trabalhadores, o desempenho necessário para produção de resultados, pois esse sentimento foi internalizado.

podem mais ser distinguidos” (Han, 2019, p.30).

Corroborando com as reflexões do autor sul coreano, o relatório sobre diversidade no ambiente corporativo realizado pelo Hay Group mostra que: a) organizações que consideram a diversidade no recrutamento entregam resultados 25% melhores do que organizações “não-diversas”; b) a presença da diversidade está associada a melhores resultados, mais criatividade, clima inclusivo e diminuição de rotatividade; c) nas empresas em que a diversidade é reconhecida e praticada, a existência de conflitos chega a ser 50% menor que nas demais organizações; e d) nas empresas em que o ambiente de diversidade é reconhecido, os funcionários estão 17% mais engajados e dispostos a ir além de suas responsabilidades formais do que nas empresas em que esse ambiente não é incentivado.

Já o site da Bluvision⁹, com a consultoria McKinsey, que avaliou 1000 empresas em 12 países, constatou que aquelas que priorizavam a diversidade de gênero eram 21% mais lucrativas, enquanto a lucratividade era 33% maior em empresas que também levavam em conta raça, etnia e outras diferenças. Em outras palavras, explorar a diversidade gera lucro.

Algumas questões importantes surgem a partir do panorama desvelado por Han (2019): qual papel desempenha as pessoas com deficiência nessa sociedade ultracapacitista de sujeitos do desempenho? Que função é reservada aos aparatos de educação que tradicionalmente excluem e padronizam os indivíduos de acordo com os interesses do mercado?

O fato de grandes corporações passarem a assimilar o discurso da diversidade para ampliarem o processo de exploração e acúmulo pode dar pistas para compreendermos as contradições manifestas nas políticas de educação inclusiva. Outro ponto que merece destaque é que isso é feito a partir de uma perspectiva da motivação individual, na qual cada um busca atingir as suas metas e os seus objetivos pessoais, ao invés de uma perspectiva da realização dos direitos sociais.

Gramsci (1982) desenvolveu uma ampla discussão sobre o papel da educação, dos intelectuais e da cultura na luta de classes, argumentando que a formação para a classe trabalhadora tem uma concepção educativa meramente instrumental, alinhada aos interesses do mercado e, conseqüentemente, da classe dominante. Ao descrever a disputa pela hegemonia nos aparatos institucionais e os papéis dos intelectuais na esfera civil e no Estado, Gramsci (1982) oferece caminhos para a compreensão dessas dinâmicas. O autor delineou as

⁹ Ligada à Braskem.

responsabilidades dos intelectuais¹⁰ em nome da classe dominante nos seguintes campos: a) estabelecer o consenso na sociedade civil a partir dos interesses de sua classe; b) operar o aparato estatal de coerção e disciplina para evitar que o consenso falhe.

Nesse sentido, ante a perspectiva que a diversidade faz as corporações lucrarem mais através da ideia internalizada de respeito e identidade, não é de se estranhar cada vez menos resistência e incorporação de consensos em torno da educação inclusiva na academia e no meio jurídico. Ao mesmo tempo, persistem problemas estruturais de financiamento da educação, bem como a ideia de que a escola é instituição normalizadora e classificadora que exclui com base nas capacidades normativas.

A escola, nesse novo contexto, não rejeita o diferente e garante a matrícula, mas deixa o estudante por si só, negando os apoios que deveria ofertar. A pessoa com deficiência, na sociedade do desempenho, não é sujeito de direitos, mas sim sujeito de superação, que tem que, ao mesmo tempo, ultrapassar os obstáculos à sua participação e provar-se útil para gerar lucros tão bem ou melhor que as demais pessoas.

Assim, garante-se que a escola seja o aparato selecionador das pessoas com deficiência que vão estar aptas para o mercado, mas só aquelas que são mais capazes de enfrentar um ambiente competitivo, aquelas que não vão requerer muita transformação do ambiente ou das práticas, aquelas que são capazes de produzir resultados sem reclamar seus direitos.

As mesmas corporações que admitem lucrar a partir de um ambiente diverso, pois essas pessoas estariam dispostas a serem mais exploradas, são aquelas que incidem, no final das contas, pelo subfinanciamento da educação e das políticas públicas de inclusão. Podemos compreender que há interesse da escola em continuar como selecionadora dos mais capazes e que as pessoas com deficiência sejam incluídas nesse processo.

Não haveria, então, uma perspectiva de “gatilho” para uma transformação cultural, mas de aprofundamento das desigualdades, nas quais as pessoas com deficiência, que conseguem passar nessa peneira escolar, estão aptas para serem exploradas enquanto sujeitos do desempenho e da superação numa lógica que aprofunda o capacitismo, mesmo enquanto se diz inclusiva.

Essa compreensão se baseia na análise das estruturas sociais e econômicas que

¹⁰ Os intelectuais são representantes de suas classes, em especial, da classe dominante e, nesse sentido, agem representando seus interesses no sentido gerar um consenso social ou de ocupar, no aparato estatal, os mecanismos de coerção. A classe dominante tem mais condições de “gerar” intelectuais orgânicos ou de cooptar os intelectuais tradicionais para que trabalhem em seus interesses.

moldam o contexto educacional. O sistema capitalista, em sua lógica de competição e hierarquia, pode perpetuar visões capacitistas que valorizam e privilegiam determinados padrões de habilidades e desempenho. Essas normas podem criar barreiras para a inclusão plena de alunos com deficiência, limitando seu acesso a oportunidades educacionais e reforçando estigmas sociais.

A luta pela inclusão escolar não deve resumir-se apenas a questões pedagógicas ou políticas, mas também exige uma análise crítica do sistema em que estamos inseridos. Ao compreender as limitações impostas pela estrutura atual, podemos buscar alternativas e estratégias mais abrangentes e transformadoras, visando uma educação inclusiva e emancipadora para todos.

2.4 Antinomias e contradições da inclusão

Os formuladores do modelo social da deficiência basearam sua construção numa concepção marxista considerando a luta de classes como elemento central desse processo. A própria adoção de um modelo de dinâmica social em antagonismo ao modelo médico carrega a essência do movimento dialético em oposição ao positivismo: a consideração da construção das dinâmicas e dos processos históricos de transformações sociais na definição do que é deficiência em contraponto à determinação supostamente neutra e objetiva dos dados clínicos.

Para Finkelstein (2001), por exemplo, o modelo social da deficiência deveria ser mais que uma ferramenta para entender os processos de discriminação, mas se constituir em instrumento que permita entender a natureza incapacitante do próprio capitalismo. A partir de sua visão que ele próprio considerava radical, o autor via limites nas abordagens meramente legalistas do modelo de direitos americano. Uma vez que é a sociedade capitalista que nos incapacita e aprisiona, o modelo de direitos americano, com base nas campanhas por direitos, teria no máximo a chance de tornar tal prisão mais humana sem nunca, de fato, levar à emancipação. Nesse contexto, a real luta das pessoas com deficiência, em última instância, é uma luta contra o capitalismo e em favor de uma sociedade menos competitiva. Nesse contexto, torna-se relevante compreender o movimento das contradições manifestas no contexto escolar a partir do paradigma da inclusão considerando-as como parte.

Enquanto para Hegel o pensamento cria a realidade e, nesse sentido, a dialética é um movimento ideal, para Marx e Engels, a realidade criada é quem cria o pensamento, bem como o movimento dialético tem origem nessa materialidade (Fernandes, 2020). Nossas ideias, portanto, enquanto sujeitos históricos que somos, são fruto da realidade material. A

realidade existe de maneira objetiva, independente de nossa consciência sobre ela. A transformação dessa realidade vem a partir da tomada de consciência que gera as condições materiais para negar a realidade, a antítese. A reação à negação, ou seja, a negação da negação, seria a síntese. A compreensão dos processos dialéticos implica considerar a complexidade dos movimentos históricos, dos conflitos e das contradições em contextos múltiplos e interdependentes.

A antinomia acontece no axioma inclusão/exclusão quando não se produz uma síntese, quando inclusão é negada dentro do próprio aparato de inclusão.

A pesquisadora Lustosa (2002) exemplifica bem como essa exclusão continua a acontecer dentro do sistema de educação, ainda que orientado para inclusão:

A inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, se analisada sob a perspectiva da exclusão, atinge duas dimensões: ocorre uma exclusão no exterior do sistema, que corresponde à negação ao acesso do espaço escolar; e ocorre uma exclusão que se estabelece no interior do sistema, quando as instituições recebem, mas não se comprometem e não se sentem responsáveis pela qualidade do atendimento a esses sujeitos (Lustosa, 2002, p. 25).

Provoca-nos indagações: nessas ocasiões, por que os atores da comunidade escolar não passam a contestar as práticas excludentes?

Nunca é demais argumentar nossa compreensão e defesa de que a inclusão é um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras que não se encerra com a entrada do aluno na instituição escolar. Nesse sentido, não haveria contradição nos processos que são inerentes à inclusão, como formação continuada, adequação dos espaços etc.?

Fica sempre a questão como provocação: o que impede o desenvolvimento da cultura e das práticas inclusiva na escola?

Se considerarmos que a escola é uma instituição construída para normalizar e até hoje se baseia em premissas capacitistas, o processo de inclusão evidencia algumas contradições do sistema de ensino. Uma delas, por exemplo, é o sistema de avaliação¹¹ quando frequentemente se exigem laudos dos alunos com deficiência para que eles fiquem de fora da avaliação produtivista que premia a escola.

Em outras palavras, a escola abre as portas para diferenças de um lado e do outro estabelece uma política estrita de ensino e avaliação padronizado. Esse seria um exemplo de contradição manifesta na educação inclusiva. Mais uma vez, é Lustosa (2009) que dá a

¹¹ O Ceará costuma ter ótimos resultados no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mas pessoas com deficiência são excluídas do processo de avaliação e aplicação da Prova Brasil, com uso de laudos médicos, para que as notas das escolas não sejam diminuídas.

amostra prática de como esse movimento dialético no contexto das lutas por educação inclusiva pode transformar as condições materiais em favor da emancipação das pessoas com deficiência:

A sociedade competitiva que se configura na atualidade estabelece uma espécie de 'darwinismo social', ou seja, só os 'fortes sobrevivem', ou aqueles que detêm os capitais econômico, cultural, social, simbólico, dentre outros. Nesse modelo societário, qualquer inabilidade, deficiência ou dificuldade é usada como justificativa para legitimar a negação da cidadania e de acesso aos bens materiais e simbólicos socialmente produzidos. Paradoxalmente a essa realidade, convivemos com atores sociais que não se conformam com tais imposições e convertem suas indignações em movimentos de pressão e de enfrentamento do fenômeno de naturalização da exclusão. Com essas lutas imiscuindo-se no âmbito da educação formal, bem como no campo pedagógico-conceitual, tem-se a possibilidade concreta de se legitimar uma educação inclusiva em benefício dos direitos sociais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência (Lustosa, 2009, p. 30).

Em um panorama mais amplo, podemos voltar críticas para um modelo educacional que não visa à emancipação justamente por estar voltado para os interesses do mercado. Nesse sentido, a inclusão enfrenta suas contradições processuais, que derivam justamente de uma perspectiva educacional limitante e bancarizado. O ensino "bancário" é aquele que está a serviço do mercado e não do desenvolvimento do sujeito eticamente autônomo, deforma e tolhe a criatividade do educando (Freire, 2019).

A questão ética que se coloca é, em se constatando tais contradições, o que fazer? Quais as possibilidades de intervenção e de incidência a partir de uma lógica que rompa com padrões capacitistas? Para Freire, é necessário que se mantenha vivo o gosto pela rebeldia da parte do educando para superar o "bancarismo" escolar.

3 METODOLOGIA

Referida seção dispõe a literatura sobre pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa, adotada pela natureza dos objetivos da investigação em relação às aproximações éticas e ideológicas do pesquisador, conforme estabelece autores como Minayo (1993; 2001) e Bogdan e Biklen (1994).

Apresenta-se nessa seção, também, os procedimentos metodológicos da pesquisa, ressaltando como se organizou, sua configuração e realização, trazendo as peculiaridades detalhadamente para melhor compreensão dos pilares e das ações que a constituíram.

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa científica é um processo contínuo e sucessivo de aproximação permanente da realidade, que envolve indagação e descoberta, bem como a relação intrínseca entre a teoria e os dados extraídos da própria realidade (Minayo, 1992). Além disso, a pesquisa científica é marcada pela interdependência entre diversas áreas do conhecimento, promovendo uma visão integrada do objeto de estudo.

Assim, compreende-se que escolher uma linha metodológica de investigação não pode ser entendido como uma atitude banal e voluntariosa da parte do pesquisador, pois a metodologia, implicada a cada etapa do processo de pesquisa, soma-se às escolhas de fundo epistemológicas e relaciona-se à pergunta-problema e ao tema investigado, bem como ao percurso de vida do investigador. Nesse sentido, as escolhas metodológicas demandam criatividade e disciplina para o planejamento, o replanejamento e a operacionalização (Nunes, 2021).

Esta pesquisa se delineia como uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo. A pesquisa qualitativa se caracteriza por preocupar-se com “o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 1992). Minayo e Sanches (1993, p. 6), dissertam que “[...] é no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa”, oferecendo uma perspectiva rica e detalhada sobre os fenômenos sociais. Ainda de acordo com as autoras, na investigação qualitativa,

A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas estabelecidas dadas pelas observações, experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (Minayo; Sanches, 1993, p. 6).

A pesquisa qualitativa é caracterizada por uma abordagem interpretativa, que busca compreender a perspectiva dos indivíduos envolvidos no fenômeno estudado. Ela também se diferencia pela sua flexibilidade e capacidade de adaptação à complexidade dos fenômenos estudados, e pela sua ênfase na descrição detalhada das experiências dos indivíduos (Bogdan; Biklen, 1982). Assim sendo, a pesquisa qualitativa nessa perspectiva busca entender como as relações de poder e as desigualdades sociais afetam a vida das pessoas e como esses indivíduos resistem e lidam com essas condições.

Já em uma perspectiva histórico-materialista, há o foco na compreensão dos fenômenos sociais e dos individuais dentro de um contexto histórico e social mais amplo, considerando como esses fenômenos estão relacionados às estruturas econômicas e políticas subjacentes. Portanto, há a busca por entender o mundo como algo dinâmico e em constante mudança, e que a interação entre as condições materiais e as ações humanas é o que gera os fenômenos sociais.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, também se diferencia pela sua ênfase na descrição detalhada das experiências dos indivíduos e pela sua capacidade de adaptação à complexidade dos fenômenos estudados. Trata-se também de uma pesquisa engajada, comprometida com a transformação social, com as demandas dos movimentos sociais e com as necessidades dos sujeitos estudados, e não apenas com a compreensão dos fenômenos estudados.

No contexto da educação, a pesquisa histórico-materialista intenciona compreender como as estruturas sociais, econômicas e políticas afetam os processos educacionais. Por outro lado, busca compreender também como a educação atua na reprodução ou na transformação dessas estruturas. Em outras palavras, intenta compreender como a educação é utilizada para perpetuar as desigualdades sociais e como as pessoas buscam formas de sobrevivência em meio a essas condições.

Com relação às pesquisas que ocorrem pela metodologia de campo, essas são caracterizadas pela coleta de dados diretamente no ambiente natural onde os fenômenos ocorrem em oposição a um ambiente controlado de laboratório (Gil, 2014). O estudo de campo busca compreender a dinâmica, o contexto e as interações sociais de um determinado fenômeno em seu ambiente real. Esse tipo de pesquisa pode envolver a utilização de diferentes métodos, como entrevistas, observações, questionários ou análise de documentos, a

fim de obter uma compreensão abrangente da situação estudada.

No caso dessa pesquisa sobre o capacitismo no contexto escolar, a combinação de estudo de campo e pesquisa emancipatória da deficiência deve resultar em: enquanto informa sobre políticas e práticas inclusivas, empodera pessoas com deficiência e promove mudanças positivas em relação à sua emancipação. Dessa forma, o investigador está implicado na pesquisa como sujeito político, o que se reflete em suas escolhas e no desenvolvimento da investigação. As escolhas dos referenciais teóricos-metodológicos, portanto, devem ser investidas de intencionalidade, refletindo suas relações culturais e políticas que, dessa maneira, devem estar explicitadas. À vista dessas questões, minha trajetória, enquanto pessoa autista, ativista de direitos humanos, especialmente das pessoas com deficiência, e militante de esquerda, fez emergir em mim a consciência dessa intencionalidade de incursão na academia.

Nesse sentido, essa pesquisa se orienta ontológica e epistemologicamente em uma perspectiva histórico-materialista, que considera a necessidade de reconhecimento da realidade objetiva, seus fenômenos, objetos e sujeitos históricos (Martins; Lavoura, 2018); considerando uma perspectiva ética, a pesquisa em educação deve estar comprometida em ampliar o reconhecimento dos direitos humanos e a transformação social (Nunes, 2021).

Assim, para além de uma mera identificação pessoal do pesquisador com o método histórico-materialista, é preciso destacar a emergência original do modelo social da deficiência a partir dessa perspectiva. Ademais, Fernandes (2020) expressa muito bem a questão quando diz que o “materialismo histórico se atenta para como as estruturas organizam a vida material e geram ou impedem condições para as escolhas do presente e do futuro”. Logo, apresenta-se como uma perspectiva teórica para a análise adequada da investigação sobre o capacitismo e as condições que afetam a vida das pessoas com deficiência.

Outrossim, este estudo também se inspira na abordagem teórico metodológica da pesquisa emancipatória de Oliver (1997), o mesmo teórico que ajudou na elaboração do modelo social de deficiência. A pesquisa emancipatória entende a necessidade de mudança nas relações de produção em pesquisa.

Nesse paradigma, os pesquisadores precisam aprender a colocar suas habilidades e seus conhecimentos à disposição dos sujeitos de pesquisa para que assim sejam aplicados da maneira que eles escolherem. No entanto, a questão principal para a pesquisa emancipatória não é como empoderar as pessoas, uma vez que o empoderamento é um processo que se dá coletivamente, por decisão das próprias pessoas, mas o que a pesquisa pode fazer para facilitar esse empoderamento.

A pesquisa emancipatória se baseia nos princípios da reciprocidade, ganho e

empoderamento (Oliver, 1997), que, em verdade, são questões éticas a nortear a pesquisa, por exemplo: Quem ganha? Há ganho real para os sujeitos ou eles são meros objetos de pesquisa? Como o trabalho de pesquisa contribui para empoderar ou desempoderar os sujeitos pesquisados?

A produção acadêmica de pessoas com deficiência reordena o discurso dominante sobre deficiência e obtém grande impacto social e político¹². Nesse contexto, a pesquisa emancipatória emerge dos estudos da deficiência numa perspectiva de questionar o próprio modelo de produção de ciência que possibilitou o surgimento do paradigma médico.

Por isso, o paradigma emancipatório aponta a necessidade de mudar as relações materiais de produção de pesquisa para as pessoas com deficiência, não apenas do controle do processo de pesquisa, mas também dos recursos materiais necessários para fazer pesquisa (Oliver, 1997).

Barnes e Mercer (1997) descrevem a proposição de pesquisa emancipatória de Mike Oliver como ambiciosa e radical, conectada com o materialismo histórico-dialético de Marx:

Para Oliver, a pesquisa emancipatória deve estar ancorada no modelo social de deficiência. Deve rejeitar a visão individual ou médica de que a deficiência é a causa raiz dos problemas das pessoas com deficiência. Isso inclui dar o devido reconhecimento à deficiência e às pessoas com deficiência na pesquisa social (por exemplo, em estudos sobre família, emprego, sexualidade, educação e afins), mas de forma mais ambiciosa, sugere-se que a pesquisa sobre deficiência apresenta uma alternativa radical à teoria e aos métodos de pesquisas convencionais. A ideia de que a pesquisa deve ser sobre a mudança do mundo, não apenas sobre descrevê-lo, remonta pelo menos a Marx¹³ (Barnes; Mercer, 1997, p. 5).

A pesquisa emancipatória, portanto, não é neutra e se coloca como crítica à objetificação das pessoas com deficiência que acontece, inclusive, com frequência, no ambiente acadêmico e de pesquisa da educação especial¹⁴. O paradigma emancipatório é, de maneira intencional, uma forma de combater a opressão contra as pessoas com deficiência, e Oliver (1997) relaciona seis formas em que isso pode acontecer:

¹² A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é amplamente influenciada por essas discussões e tem repercussão universal, uma vez que foi adotada pela ampla maioria dos países do Sistema ONU.

¹³ For Oliver, *emancipatory research must be located in the social model of disability. It must reject the individual or medical model view that impairment is the root cause of disabled people's problems. This includes giving proper recognition to disability and disabled people in social research (e.g. in studies of the family, employment, sexuality, education and the like) but more ambitiously, it is suggested that disability research presents a radical alternative to mainstream research theory and methods. The idea that research should be about changing the world, not simply describing it, goes back at least to Marx* (Barnes; Mercer, 1997, p. 5).

¹⁴ Estudo mostra que a maioria das pesquisas feitas na educação especial segue o paradigma médico.

Eu sugeri seis formas pelas quais esse novo paradigma de pesquisa pode contribuir para combater a opressão das pessoas com deficiência: 1) uma descrição da experiência diante de acadêmicos que abstraem e distorcem a experiência das pessoas com deficiência; 2) uma redefinição do problema da deficiência; 3) um desafio à ideologia e metodologia dos paradigmas dominantes de pesquisa; 4) o desenvolvimento de uma metodologia e conjunto de técnicas compatíveis com o paradigma de pesquisa emancipatória; 5) uma descrição da experiência coletiva diante de acadêmicos que desconhecem ou ignoram a existência do movimento de pessoas com deficiência; e 6) um monitoramento e avaliação dos serviços estabelecidos, controlados e operados pelas próprias pessoas com deficiência.¹⁵ (tradução livre do pesquisador).

Assim, primeiramente, Oliver (1997) sugere que a deficiência seja descrita como uma experiência das próprias pessoas com deficiência em vez de descrições abstratas e distorcidas, com frequência, produzidas na academia. O autor também aponta que a pesquisa emancipatória pode ajudar a consolidar a redefinição do problema da deficiência que deixa de ser uma questão individual para ser tratada como uma questão social. Para isso, por sua vez, é necessário desafiar os paradigmas dominantes de pesquisa, os mesmos que emergiram com a perspectiva do modelo médico e, ao não prover lugar de agência para as pessoas com deficiência, tratava-os como meros objetos.

Outro ponto importante apontado por Oliver (1997) é a necessidade de descrição da experiência coletiva das pessoas com deficiência, para além do depoimento individual. Nesse sentido, é preciso considerar a contribuição dos movimentos sociais e organizações de pessoas com deficiência. Para Oliver (1997), é essencial questionar-se qual o ganho real para pessoas com deficiência participantes da pesquisa e como a pesquisa contribui para emancipação das pessoas com deficiência.

Assim, a pesquisa emancipatória é uma abordagem importante dentro dos estudos da deficiência, uma vez que questiona todo processo de produção de saberes sobre a deficiência que levou, por exemplo, ao modelo médico e soluções que passavam, em última instância, pela eliminação das pessoas com deficiência.

À base disso, a pesquisa emancipatória tem como paradigma a transformação da realidade social a partir da ação consciente dos sujeitos envolvidos. Essa abordagem pressupõe a construção de um conhecimento coletivo e a participação ativa dos sujeitos

¹⁵ *I suggested six ways in which this new research paradigm can make a contribution to the combating of the oppression of disabled people: 1) a description of experience in the face of academics who abstract and distort the experience of disabled people; 2) a redefinition of the problem of disability; 3) a challenge to the ideology and methodology of dominant research paradigms; 4) the development of a methodology and set of techniques commensurate with the emancipatory research paradigm; 5) a description of collective experience in the face of academics who are unaware or ignore the existence of the disability movement; and 6) a monitoring and evaluation of services that are established, controlled and operated by disabled people themselves (Oliver, 1997, p. 6).*

envolvidos na pesquisa tanto no processo de produção quanto na aplicação dos resultados.

Embora a inspiração na pesquisa emancipatória e em seus princípios seja um caminho desejado, é preciso reconhecer o desafio de sua adoção em sua perspectiva radical, considerando a necessidade de atender aos requisitos e critérios acadêmicos para conclusão desta dissertação, como prazos, autoria etc.

Deepak (2019) aponta que a pesquisa emancipatória da deficiência possibilita obter informações que não seriam obtidas por pesquisadores sem deficiência. Todavia, Deepak alerta que a maioria dos exemplos dessa abordagem são provenientes de países desenvolvidos e aponta sua própria experiência com projetos realizados em países em desenvolvimento¹⁶.

Nesses projetos, pessoas com deficiência recebem formação para se tornar pesquisadores e produzir dados e reflexões com foco em suas experiências de vida e nas barreiras que enfrentam. Dessa forma, o autor encontra similaridades com as ideias de Paulo Freire e chama essa perspectiva de Modelo Freiriano de Pesquisa Emancipatória da Deficiência (Deepak, 2019). O modelo de pesquisa proposto pelo autor consta de oito etapas¹⁷.

Logo, o paradigma emancipatório de pesquisa, proposto por Deepak (2019), indicou os caminhos metodológicos para esta pesquisa, uma vez que toca justamente nos

¹⁶ O pesquisador Deepak destaca que esses conhecimentos advêm sua própria experiência em projetos promovidos pela ONG AIFO.

¹⁷ Etapas do Modelo Freiriano de Pesquisa Emancipatória da Deficiência: i. Estabelece-se o diálogo colaborativo com Organizações de Pessoas com Deficiência (OPD) e outros atores interessados para iniciar as discussões e condução da pesquisa emancipatória da deficiência; ii. Envolve-se a participação ativa de OPD, organizações comunitárias e movimentos sociais na identificação e capacitação de pesquisadores com deficiência, considerando diversidade em níveis educacionais, gênero, faixas etárias, tipos e graus de deficiência; iii. Constitui-se um Grupo de Apoio Técnico (GAT), composto por pesquisadores acadêmicos e especialistas em deficiência, para oferecer suporte técnico aos pesquisadores, auxiliando no planejamento da pesquisa e fornecendo feedback ao longo do processo; iv. Proporciona-se um “treinamento” conciso (4-5 dias) aos pesquisadores, abrangendo a análise das causas do problema, adoção do modelo social de deficiência, condução de entrevistas, realização de auditoria de acessibilidade, noções de ética, privacidade e imparcialidade, bem como preparação de relatórios. Ao final do treinamento, os pesquisadores são orientados a identificar os problemas nos quais desejam direcionar suas investigações; v. Elaborar-se um plano de pesquisa e um cronograma de atividades, com apoio da equipe do Programa. Os pesquisadores realizam visitas às comunidades, entrevistam autoridades, prestadores de serviços e outras pessoas com deficiência para coletar informações relacionadas ao problema selecionado. Reúnem-se periodicamente para compartilhar as informações coletadas e refletir sobre suas descobertas, podendo convidar participantes adicionais para enriquecer as discussões; vi. Todos os relatórios de reuniões, incluindo descobertas, reflexões e sugestões, são submetidos à revisão da equipe do programa, OPD e membros do GAT, que oferecem feedback, informações complementares e comentários; vii. O processo de indagações, discussões e reflexões coletivas acerca de questões específicas segue os princípios da Práxis Freiriana, conforme aplicados na pesquisa-ação participativa (PAR). Nesse contexto, os pesquisadores, juntamente com outras pessoas com deficiência nas comunidades e OPD, podem iniciar atividades específicas para abordar as necessidades identificadas; viii. Um relator é designado para documentar todas as descobertas, discussões e atividades de acompanhamento. O período de pesquisa pode variar, geralmente durando alguns meses, mas frequentemente estendendo-se a um ano ou mais.

desafios enfrentados, especialmente, quanto à necessidade de retorno ao campo e ao público de interesse da investigação. Com base nas etapas propostas por Deepak (2019), foi possível construir etapas em articulação direta com os movimentos de pessoas com deficiência que atuam em defesa da inclusão.

Assim, as etapas da pesquisa incluíram:

- 1ª etapa:
 - i. Validação dos instrumentais com a participação em disciplina¹⁸ na graduação em Pedagogia da FAGED/UFC - Apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes de graduação em Pedagogia/UFC e explanação dos estudos e conceitos de capacitismo e educação inclusiva para estudantes do curso. A partir dessa participação, os estudantes conheceram e utilizaram um instrumental com as questões sobre o tema, de forma que se envolviam e apropriavam-se desses referenciais para a prática da pesquisa, ao mesmo tempo em que se engajavam nos conceitos da deficiência e inclusão. Esse momento foi importante também para validar e aperfeiçoar o instrumental, bem como informar graduandos, futuros(as) professores(as), sobre o capacitismo no contexto escolar;
 - ii. Divulgação da pesquisa nas mídias e redes sociais - chamada para reunião com organizações de pessoas com deficiência.
 - iii. Reunião para apresentação do projeto de pesquisa às organizações de pessoas com deficiência (OPD) com fins de convite ao engajamento, a partir dos princípios da pesquisa emancipatória. O envolvimento das OPD

¹⁸ Essa etapa pesquisa fez um percurso importante de, inicialmente, apresentar-se aos estudantes do Curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal do Ceará (UFC) para gerar conhecimentos sobre o tema do Capacitismo em suas formações de professores em nível inicial. Essa apresentação ocorreu no âmbito da disciplina "Práticas de Ensino em Educação Inclusiva", ministrada pela professora orientadora do estudo, na Faculdade de Educação (Faced/UFC). Os estudantes estavam vinculados à atividade curricular e tiveram a oportunidade de participar de palestra com o mestrando sobre o tema do capacitismo, além de conceitos e reflexões relacionados ao modelo social da deficiência e educação inclusiva. Após a palestra, os estudantes foram convidados a visitar escolas públicas de seu interesse e aplicar a primeira versão do instrumental de pesquisa. A atividade objetivou envolver os estudantes do curso de Pedagogia na pesquisa, apresentar os estudos da deficiência e introduzir uma atuação no campo da educação inclusiva. Além disso, permitiu a validação da metodologia adotada, proporcionando aprendizados significativos tanto para os estudantes quanto para a pesquisa em si. Assim, a atividade proporcionou um espaço no qual os estudantes formaram duplas e visitaram 12 escolas de sua escolha, entrevistando gestores, professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula comum. Durante as visitas, foi utilizado o instrumental de apoio para a entrevista estruturada, que aborda os temas da inclusão, concepção de deficiência e preconceito no contexto escolar. A experiência de campo dos alunos foi discutida posteriormente, assim, foi possível aferir a viabilidade de utilização da metodologia e dos referenciais, bem como dos instrumentos propostos. Os dados de campo coletados nessa primeira etapa não foram e nem serão utilizados na pesquisa, servindo apenas como validação inicial da metodologia e como introdução à prática de pesquisa para os graduandos.

teve grande relevância se considerarmos a perspectiva emancipatória de pesquisa do modelo social da deficiência, uma vez que não basta ser pessoa com deficiência para representar o nós, do “nada sobre nós sem nós”, mas sim uma experiência da deficiência que seja mediada por uma luta coletiva.

- 2ª etapa:
 - i. Realização da ação formativa¹⁹, por meio de 8 (oito) oficinas temáticas, com o objetivo refletir sobre capacitismo no contexto escolar, voltada para os membros das OPD. As oficinas objetivaram ainda: problematizar e fazer a reflexão sobre os conceitos de capacitismo e de deficiência, a partir do modelo social da deficiência, considerando suas implicações no contexto escolar inclusivo; identificar as experiências vividas pelos participantes acerca dos conceitos capacitismo no contexto escolar em seus respectivos campos de atuação; realizar coleta de dados para pesquisa junto aos participantes; e capacitar os sujeitos pesquisantes em conceitos relativos à pesquisa acadêmica e pesquisa emancipatória;
 - ii. Incursão do grupo de pesquisadores colaboradores ao campo (Ida às escolas)²⁰.

Desse modo, o encontro da pesquisa emancipatória com Paulo Freire colore de sentidos o lema do movimento das pessoas com deficiência: “nada sobre nós sem nós”, que traz para o campo da educação, a partir da realidade brasileira, compartilhada em muitos países do sul global. Nesse sentido, Freire (2020, p. 111) expõe sua perspectiva sobre uma pedagogia baseada na escuta solidária ao invés da imposição dos valores:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

Essas experiências devem ser consideradas em pesquisas de cunho emancipatório que intencionam promover uma mudança nos referenciais tradicionais para adotar estratégias

¹⁹ No Apêndice I é possível encontrar detalhes sobre a ação formativa.

²⁰ Esta última etapa não chegou a ser realizada. Inicialmente a banca de qualificação sugeriu a progressão para o doutorado e que essa etapa da pesquisa seria mais bem explorada nesse momento, uma vez que já havia material suficiente na pesquisa os objetivos da dissertação. Em função de questões administrativas relacionadas com o PGGE, da greve de professores das Universidades Federais de 2024 e porque posteriormente fui indicado para assumir o cargo de Diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação, essa etapa não pode ser realizada durante o período do mestrado. No entanto, segue como intenção minha, enquanto pesquisador, dar continuidade a essa ação junto ao grupo de sujeitos pesquisantes.

e procedimentos inspirados em práticas coletivas, dialógicas e na troca de conhecimentos, utilizando metodologias que perpassam pelos saberes construídos nos movimentos sociais.

Assim, os princípios e fundamentos desses novos referenciais são construídos a partir do engajamento ideológico, conceitual, político e social, sempre com o objetivo de buscar soluções para as questões sociais reais, bem como defender uma educação inclusiva para todos.

Ademais, é importante destacar que a conexão entre a pedagogia de Paulo Freire e o paradigma emancipatório de pesquisa se dá a partir dos fundamentos da valorização do protagonismo dos indivíduos, do diálogo como ferramenta de construção do conhecimento e na valorização da capacidade de cada pessoa para tornar-se mais consciente, crítica e engajada na transformação da sociedade. Nesse contexto, a matriz do pensamento freiriano colabora com a construção do referencial teórico-metodológico dessa pesquisa²¹.

3.2 Fenômeno, campo e sujeitos

Ante o exposto, consideramos importante destacar o alinhamento intencionalmente coerente entre o objeto dessa pesquisa, o capacitismo na escola pública inclusiva, a linha epistemológica, histórico-materialista, e a natureza da pesquisa adotada, pesquisa qualitativa.

A pesquisa, nesse sentido, propõe-se a ampliar a compreensão do fenômeno capacitismo enquanto uma dinâmica complexa no arranjo estruturante da nossa sociedade, mas, em particular, no contexto das escolas públicas do estado do Ceará, campo dessa pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (2003), trabalhar em campo é adentrar no mundo do sujeito, não como alguém que sabe tudo, mas como quem quer aprender. O campo escolhido é a escola pública a partir do seu modelo inclusivo. A escolha se dá na perspectiva de compreender como acontece a dialógica inclusão-capacitismo nesses aparatos de ensino.

Os sujeitos dessa pesquisa são atores da comunidade escolar que convivem com a perspectiva da educação inclusiva: pessoas com deficiência, ativistas da inclusão, familiares, professores do atendimento educacional especializado, professores da sala de aula comum e gestores.

²¹ Alguns elementos que constituem a matriz do pensamento de Paulo Freire também são inspiração para essa metodologia: a esperança crítica, a confiança, a criticidade.

No contexto da pesquisa emancipatória da deficiência, os sujeitos pesquisados foram as pessoas com deficiência e suas comunidades, reconhecendo-as como especialistas de suas próprias experiências, aqueles que são diretamente afetados pela questão estudada e têm sua voz valorizada e incluída no processo de pesquisa.

Ademais, a investigação de cunho emancipatório busca ir além da abordagem tradicional, na qual os pesquisadores assumem um papel de autoridade e detêm o controle sobre o conhecimento produzido. Em vez disso, a pesquisa emancipatória busca empoderar os sujeitos pesquisados, reconhecendo suas perspectivas e conhecimentos como fundamentais para a compreensão do problema e a busca de soluções.

Desse modo, os sujeitos ligados às organizações de pessoas com deficiência e que atuam em defesa da educação inclusiva vinculam-se ao objetivo específico dessa pesquisa, que visa colaborar com as organizações de pessoas com deficiência para desenvolver estratégias de levantamento de dados e combate ao capacitismo no contexto escolar.

3.3 Etapas da pesquisa

Não há uma fórmula única para se fazer pesquisa, mas há consenso sobre, pelo menos, quatro grandes etapas que devem ser cumpridas: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação, e redação do relatório (Gil, 2014). Esses estágios são enriquecidos pela pesquisa emancipatória, por essa ser fundamentada nos princípios da reciprocidade, ganho e empoderamento em todas as etapas do processo de pesquisa a fim de garantir uma abordagem ética e de promover a emancipação dos sujeitos pesquisados. Esses princípios podem ser incorporados nas etapas conforme veremos nas seções seguintes.

3.4 Planejamento e fase inicial da pesquisa

No planejamento da pesquisa emancipatória, é essencial considerar quem se beneficia com a pesquisa e como ela contribui para o empoderamento dos sujeitos envolvidos. Isso implica buscar uma abordagem colaborativa desde o início, envolvendo os sujeitos pesquisados no processo de definição dos objetivos, perguntas de pesquisa e métodos a serem utilizados.

Como etapa prévia de desenvolvimento e planejamento da pesquisa, houve ações que intencionaram contemplar o envolvimento das pessoas com deficiência e de suas organizações com o projeto dessa investigação. Essas ações visaram iniciar a discussão sobre

os conceitos e os objetivos da pesquisa, bem como esclarecer os significados da pesquisa emancipatória.

Além disso, foi estabelecido um diálogo direto com as pessoas com deficiência, familiares e suas organizações para apresentar a proposta de pesquisa e compartilhar informações sobre os objetivos, metodologia e importância da pesquisa emancipatória. Esse diálogo proporcionou um espaço para esclarecimentos e troca de ideias, permitindo que os envolvidos entendessem o propósito da pesquisa e pudessem expressar suas perspectivas e preocupações. Assim, no dia 5 de maio de 2023, foi realizada uma reunião de apresentação da pesquisa às organizações de pessoas com deficiência, que foi divulgada entre organizações de pessoas com deficiência por meio de grupos do *Whatsapp* (Quadro 1).

Quadro 1 – Divulgação da chamada para reunião com organizações de pessoas com deficiência

(continua)

1ª FASE		
Atividade	Data/Local	Resultados esperados/realizados
Validação dos instrumentais com a participação em disciplina na graduação em Pedagogia da FACED/UFC	25/04/2023 Faced/UFC	Realizamos a validação dos instrumentais com uma atividade vinculada à disciplina da professora orientadora do estudo, no âmbito da graduação (Disciplina Práticas de ensino em educação inclusiva/FACED-UFC), por meio das seguintes etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pesquisa a estudantes do curso de Pedagogia da disciplina na FACED/UFC. - Palestra - Os graduandos tiveram uma palestra com o mestrando sobre o tema do capacitismo. - Seguidamente, visitaram escolas públicas de seus interesses e aplicaram o instrumental de pesquisa. A atividade permitiu a validação do instrumental e da metodologia, além dos estudos e das reflexões sobre a temática do capacitismo junto aos estudantes da graduação.
Encontro de apresentação da pesquisa as organizações de pessoas com deficiência (OPD) ²² .	2/5/2023 Faced/UFC	Contribuição e engajamento das OPD no projeto, ajuste de expectativas para lançamento da ação formativa. Escuta das organizações.
Ação formativa – Oficina 1 ²³	16/5/2023 <i>Google Meet</i>	Discussão sobre modelo social da deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e suas implicações no contexto escolar.
Ação formativa – Oficina 2 ²⁴	22/5/2023 <i>Google Meet</i>	Discussão sobre eugenia, capacitismo e inclusão escolar.

²² A atividade foi realizada, foi gravada e pode ser acessada pelo link: <https://youtu.be/WN163NZd9I4>

²³ A oficina 1 foi realizada, foi gravada e pode ser acessada pelo link: <https://youtu.be/uZHK2CRlzZY>

²⁴ A oficina 2 foi realizada, foi gravada e pode ser acessada pelo link: <https://youtu.be/7YJILfQUZeM>

Quadro 1 – Divulgação da chamada para reunião com organizações de pessoas com deficiência

(conclusão)

1ª FASE		
Atividade	Data/Local	Resultados esperados/realizados
Ação formativa – Oficina 3 ²⁵	29/5/2023 <i>Google Meet</i>	Discussão sobre pesquisa emancipatória e técnicas de pesquisa. Discussão sobre o instrumental de pesquisa e definição das escolas que serão campo.
Ação formativa – Oficina 4 ²⁶	19/6/2023 <i>Google Meet</i>	Discussão sobre a contribuição feminista ao modelo social e a perspectiva da ética do cuidado no contexto escolar. Fim da formação inicial dos sujeitos pesquisantes numa perspectiva emancipatória.
2ª FASE		
Atividade	Data/Local	Resultados esperados/realizados
Incurso do grupo de pesquisadores colaboradores ao campo (Ida às escolas)	Ago/2023	Obtenção de dados sobre capacitismo, inclusão e deficiência.
Reunião com OPD para discutir os achados da pesquisa.	Set/2023	Devolutiva do campo dos sujeitos pesquisantes. Compreender o que as OPD querem fazer a partir de então. Como o que aprendemos pode nos ajudar a transformar a realidade?

Fonte: Dado da pesquisa.

Nos anexos e apêndices deste estudo, é possível encontrar detalhes da programação das oficinas, proposta de roteiro de entrevista, *prints* de tela das oficinas e artes de divulgações das atividades.

3.5 Coleta de dados

Durante a coleta de dados, é fundamental garantir a reciprocidade entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados. Isso significa que os sujeitos não devem ser apenas objetos de pesquisa, mas também participantes ativos, com voz e agência. Os pesquisadores devem estabelecer uma relação de respeito mútuo e buscar o engajamento dos sujeitos, permitindo que eles expressem suas perspectivas, experiências e conhecimentos atuando como “sujeitos pesquisantes”.

Considerando o aprendido sobre pesquisa emancipatória, o ideal seria perseguir uma metodologia que pudesse possibilitar às pessoas com deficiência e suas OPD, de posse dos conceitos e instrumentais de pesquisa, uma incursão ao campo escolar, conforme foi descrito por Deepak (2019).

²⁵ A oficina 3 foi gravada e o vídeo pode ser acessado pelo link: <https://youtu.be/Ur3e3MqK2SE>

²⁶ Deste ponto em diante, as atividades não foram realizadas e os resultados apresentados são os resultados esperados.

No entanto, o paradigma emancipatório tem implicações que não podem ser completamente absorvidas pelas exigências desta pesquisa de mestrado como, por exemplo, tempo para realização das etapas de uma pesquisa colaborativa, questões de autoria etc.

O processo de coleta de dados para essa pesquisa se deu mediante a interação direta com os sujeitos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários. Ademais, esse processo também foi desenvolvido por meio de atividades como oficinas, rodas de conversa com os alunos e treinamentos com os professores sobre a temática capacitismo e educação inclusiva, motivando a produção de reflexões, que serão objeto de análise posteriormente.

Sendo assim, a pesquisa-ação, para Bogdan e Biklen (2003), consiste em uma coleta sistemática de informações com o objetivo de promover transformações sociais. A coleta de informações pode ser útil para transformação social, como destacam os autores, inclusive citando um exemplo aplicado à transformação para inclusão educacional de pessoas com deficiência:

A recolha sistemática de informação pode auxiliar na identificação de pessoas e instituições que contribuem para tornar intolerável a vida de grupos particulares de pessoas. Por exemplo, Geraldo Rivera denunciou as condições da escola estatal Willowbrook, em Nova Iorque, com o objectivo de modificar o modo como eram tratadas as pessoas com deficiências (Rivera, 1972). Os críticos dos serviços para pessoas com deficiências notaram que, frequentemente, tais instituições eram construídas em locais isolados, fora das comunidades, para limitar o acesso público. Rivera socorreu-se da câmara de televisão para aumentar o acesso ao público (Bogdan; Biklen, 2003, p. 297).

A partir da pesquisa-ação, será possível ampliar consciência dos sujeitos da pesquisa e, conseqüentemente, da comunidade escolar sobre o capacitismo, ao mesmo tempo em que se coleta dados sobre a realidade concreta.

Nesse sentido, em uma aproximação com os princípios da pesquisa emancipatória, o pesquisador não age simplesmente para extrair informações, mas para facilitar o empoderamento dos sujeitos participantes da pesquisa. É nesse contexto que se encaixa as possibilidades de rodas de conversa/oficinas com os alunos e de treinamento com os professores.

Ademais, o método da entrevista é uma ferramenta valiosa de investigação utilizada para compreender como os sujeitos da pesquisa interpretam o mundo (Bogdan; Biklen, 2003). Nessa pesquisa, a utilização da técnica foi necessária para capturar a percepção e a experiência de alunos com e sem deficiência. Para isso intencionamos utilizar entrevistas semiestruturadas.

Bogdan e Biklen (2003) apontam que as entrevistas semiestruturadas são úteis para obter dados comparáveis de vários sujeitos, mas que a adoção da técnica tem a desvantagem de retirar a possibilidade de perceber-se como esses sujeitos estruturam a questão. Gil (2014), por sua vez, aponta que muitos autores consideram a entrevista a técnica de excelência na investigação social, sendo o instrumento adequado para obter informações sobre o conhecimento, a crença, os desejos e as expectativas dos sujeitos investigados.

3.6 Técnicas de análise de dados

Em uma perspectiva emancipatória, os pesquisadores devem trabalhar em conjunto com os sujeitos para compreender e interpretar os dados, valorizando suas perspectivas e conhecimentos. Isso implica evitar interpretações paternalistas, bem como estabelecer uma análise crítica que leve em conta as experiências e as vozes coletivas das pessoas com deficiência.

O empoderamento dos sujeitos pesquisados não apenas enriquece a pesquisa, mas também contribui para a promoção da igualdade, da autonomia e da justiça social. Nesse contexto, é necessário considerar, na análise de dados, como o processo de pesquisa contribuiu no sentido de fortalecer as lutas dos movimentos sociais e dos sujeitos pesquisados envolvidos.

Para análise de dados, foi utilizada técnica da Análise de Conteúdo (AC), conforme ao termos propostos por Bardin (1977), permitindo uma interpretação crítica das manifestações sobre capacitismo e inclusão no contexto escolar, a partir das falas transcritas nas oficinas desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

A AC é uma técnica de análise de dados que permite a identificação, a categorização e a interpretação de informações presentes em diversificadas fontes de conteúdo. É uma abordagem sistemática e objetiva que visa à extração de padrões, tendências e relações presentes nos dados analisados.

Essa técnica tem sido amplamente utilizada nas ciências sociais e em outras áreas que necessitam de análise de dados qualitativos (Sampaio; Diógenes, 2021). A utilização da técnica de análise objetiva de grandes quantidades de informação, a partir de critérios objetivos previamente definidos, é aplicável a diversos tipos de conteúdo, incluindo textos, áudios e vídeos, sendo possível relacionar diferentes categorias de dados.

Quando aplicada numa perspectiva histórico-materialista, a Análise de Conteúdo de Bardin pode ajudar a compreender como as relações sociais e econômicas se expressam em

discursos e imagens produzidas ao longo do tempo. Nesse sentido, é preciso começar pelo estudo do contexto histórico e social em que o material foi produzido. Nesse contexto, tal análise contextual permite compreender as condições materiais e as estruturas sociais que influenciaram a produção dos discursos e, como poderemos ver, desvelando as eventuais contradições e conflitos presentes na escola regular no que concerne ao capacitismo.

Ao utilizar a análise de conteúdo na pesquisa emancipatória, é possível investigar como as estruturas e as práticas capacitistas se manifestam no contexto escolar. Isso inclui identificar discursos, práticas e representações que perpetuam a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência. Dessa forma, a análise crítica dos dados coletados pode revelar contradições e conflitos presentes na escola regular, contribuindo para uma compreensão mais profunda das condições que dificultam a efetiva inclusão e emancipação das pessoas com deficiência.

Em síntese, a análise de conteúdo utilizada na pesquisa emancipatória permite a compreensão das relações sociais e econômicas presentes nos discursos e imagens produzidos ao longo do tempo.

Essa abordagem, aliada à análise contextual e crítica, contribui para evidenciar as estruturas e as práticas capacitistas na escola regular, oferecendo possíveis subsídios para a transformação e a superação dessas realidades opressivas.

Nesse contexto, ante a multiplicidade de meios e formatos dos dados que resultaram, certamente, a partir da pesquisa, bem como a possibilidade da definição e codificação das categorias de análise, pensamos que a técnica de análise de conteúdo mostrou-se adequada para os objetivos dessa pesquisa e as análises procedentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: CONSTRUINDO COMPREENSÕES A PARTIR DAS PESQUISAS, PERCURSOS E MARCADORES SOCIAIS DOS DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

Este capítulo apresenta os conceitos fundamentais do capacitismo, abordando terminologia e significação, além de explorar sua trajetória histórica e seu uso no contexto da luta por direitos das pessoas com deficiência. Buscou-se compreender melhor o impacto das práticas capacitistas na vida dessas pessoas e, especificamente, no contexto escolar, como tais práticas influenciavam e, conseqüentemente, contribuía para a negação da aprendizagem. O preconceito, a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência constituíram uma prática social estruturada e naturalizada, profundamente enraizada e cristalizada ao longo do tempo. Assim, o texto seguinte está permeado por diversas perspectivas sobre a deficiência, baseadas em pesquisas e em relatos de experiências pessoais, que foram articulados com aspectos genealógicos, históricos e epistemológicos do capacitismo.

4.1 Gênese e trajetória da discussão sobre capacitismo no Brasil

Quando aprendi sobre o modelo social da deficiência, em meados dos anos dos anos 2000, já havia vários anos que eu trabalhava e participava ativamente do movimento do autismo. Esse novo entendimento transformou completamente minha percepção sobre o tema, muito embora muito desse entendimento já estivesse expresso em nossa prática. A teoria oferecia uma base sólida para explicar a sensação de injustiça que experienciávamos e fornecia o suporte necessário para sustentar nossas reivindicações, até então não articuladas de forma adequada. Ainda mais encorajador foi saber que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estava prestes a transformar esses princípios em legislação internalizada no Brasil.

Essa era uma boa nova que mobilizou os movimentos para deslocar as discussões do modelo médico para o modelo social com uma mudança de gramática consistente. Todo um projeto de lei sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em discussão há quase uma década, precisou ser revisto para adequar-se ao novo tratado internacional. Por volta de 2007 a 2012, boa parte dos eventos, seminários, conferências focavam na chamada mudança de paradigma que havia sido internalizada pela assinatura e ratificação da CDPD e seu Protocolo Facultativo.

Durante essas discussões, lembro-me de um diálogo específico com um interlocutor que ouviu com bastante interesse eu dizer entusiasmado que a deficiência era uma construção social relacionada às barreiras que sociedade impunha, a uns e a outros não. Esse sujeito, que trabalhava na mesma instituição que eu, retrucou: “muito bacana, mas, convenhamos, um ovo ainda é um ovo”. Naquela ocasião, outras preocupações giravam sobre as implicações para a medicina, ressaltando sua importância para a humanidade. Os argumentos eram que pessoas com autismo grave, devido às suas inabilidades sociais e dificuldades de comunicação, só sobrevivem na sociedade atual por serem cuidadas, e em uma sociedade primitiva não teriam chances.

Ao relemburar desse diálogo ocorrido há quase 20 anos, consigo perceber que, no mesmo ponto em que a virada de paradigma finalmente atingia um tratado de direitos humanos e começava a afetar globalmente as políticas públicas, havia e ainda há outra camada de entendimento, além da mera apreensão de conceitos e conhecimento dos atos normativos, que se revela na resistência cultural e epistemológica ao modelo social da deficiência. Esse diálogo ilustra bem como a percepção tradicional e biomédica da deficiência ainda está profundamente enraizada, mesmo entre aqueles que operam em setores voltados para a inclusão de pessoas com deficiência.

Dentro dos estudos da deficiência, o conceito de capacitismo emerge como uma chave de compreensão que permite analisar criticamente como as normas sociais e culturais promovem a ideia de que corpos e mentes "normativos" são superiores e desejáveis. Essa perspectiva revela como as expectativas sobre a performance, a independência e a produtividade são usadas para marginalizar e excluir aqueles cujas capacidades diferem do que é considerado padrão. Dessa maneira, amplia-se as possibilidades de descrição do fenômeno que atravessa e implica as pessoas com deficiência e que ajuda a organizar o imaginário social para legitimar sua exclusão sistemática.

Na próxima seção, explorarei como o conceito de capacitismo emerge e é trazido ao cenário de luta por direitos das pessoas com deficiência no Brasil, buscando estabelecer pontes com a educação especial na perspectiva inclusiva.

4.1.1 O que é capacitismo

A emergência dos estudos da deficiência como um campo teórico e discursivo marca uma transformação paradigmática na compreensão da deficiência, deslocando o foco do corpo lesionado ou deficiente para uma análise das estruturas sociais que perpetuam a

opressão. Esse campo não mais enxerga a deficiência exclusivamente como uma limitação individual, mas como um conceito complexo que expõe as barreiras sociais e culturais impostas às pessoas com deficiência. Esse novo entendimento encontra suas raízes na Inglaterra da década de 1970, quando teóricos pioneiros foram influenciados pela provocação do sociólogo Paul Hunt, que reclamava a necessidade da união de pessoas com deficiência física severas, para proposição de leis contra segregação e os maus tratos em instituições. Além do próprio Hunt, pessoas com deficiência como Mike Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein²⁷ começaram a articular uma crítica incisiva ao modelo médico da deficiência e a advogar por um modelo social que reconhecesse a intersecção entre deficiência e injustiça social (Diniz, 2012).

A partir dos anos 1980, após duas décadas de lutas por direitos civis e contra a opressão e a segregação em instituições, emergem duas principais tradições dentro dos estudos da deficiência: o modelo de direitos americano e o modelo social inglês (Gavério, 2017). Embora apresentem aproximações e distinções, ambos os modelos concordam que a deficiência é uma forma de opressão social, não simplesmente o resultado de uma lesão. Posteriormente, tais modelos foram classificados, de maneira crítica, por Shakespeare (2006) como socioconstrucionistas, devido à importância que atribuem aos fatores sociais na definição da deficiência, deixando as discussões relativas ao corpo da pessoa com deficiência para um segundo plano.

A intersecção entre os estudos sobre deficiência, feminismo e teoria queer nas décadas de 1990 e 2000 possibilitou novas abordagens metodológicas e analíticas, enfatizando a corporalidade (Gavério, 2017). É nesse cenário que as perspectivas de raça, gênero e sexualidade passam a figurar nas discussões sobre deficiência. As críticas feministas aos paradigmas sociais, culturais e científicos da época ampliaram os debates, especialmente ao questionar as concepções construcionistas da deficiência. A crítica feminista, de autoras como Susan Wendell (1996), aponta para problemas nas abordagens socioconstrucionistas e para a cisão entre corpo e sociedade, trazendo a perspectiva da interdependência de cuidados dentro dos estudos da deficiência. A contribuição dos estudos feministas da deficiência define as categorias de deficiência e corpo deficiente (Diniz, 2012). A primeira deficiência refere-se a um sistema de exclusões que estigmatiza diferenças. Já o corpo deficiente é compreendido como gerador de identidade, não apenas como marcador da exclusão. Nesse sentido, a

²⁷ Criaram *Union of Physical Impairment Against Segregation* (Upias), considerada a primeira organização política DE pessoas com deficiência e não PARA pessoas com deficiência. É no estatuto de fundação da UPIAS que se encontram muitos dos fundamentos do que se chama hoje modelo social da deficiência.

deficiência, tal como raça e gênero, passa a ser compreendida como um sistema de hierarquização dos corpos.

A Teoria Aleijada (Crip Theory), por sua vez, propõe uma análise crítica das normas sociais que definem o que é considerado um corpo "normal" e valoriza a diversidade de corpos e experiências. Essa teoria não só desafia a noção de normalidade, mas também revela como essas normas perpetuam o capacitismo. McRuer (2021) e Kafer (2013) argumentam que a corponormatividade, ou a expectativa de que todos os corpos se conformem a um padrão específico, é uma forma de opressão que marginaliza pessoas com deficiência. Através da lente da Teoria Aleijada, o conceito de capacitismo emerge para incluir uma crítica abrangente das estruturas sociais, culturais e políticas que perpetuam a exclusão e a discriminação. Campbell (2009, p. 5, tradução própria) descreve o capacitismo como:

Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de subjetividade e corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e plenamente humano. A deficiência, então, é apresentada como um estado diminuído de ser humano.

Essa nova perspectiva crítica permite uma nova chave de análise sobre as maneiras pelas quais a sociedade constrói e mantém a hierarquia de corpos, e como essas construções impactam a vida das pessoas com deficiência. Além disso, essa abordagem interseccional, que incorpora *insights* da Teoria Queer e dos estudos de gênero, reconhece a diversidade corporal como uma parte essencial da experiência humana, questionando, inclusive, a centralidade do corpo normal e ressignificando conceitos até então considerados pejorativos, como “deficiente” e “aleijado”.

O capacitismo é, nesse sentido, o que faz a sociedade compreender o corpo deficiente como um desvio do corpo normal e, portanto, ontologicamente errado. Essa visão estabelece uma hierarquia de valores que considera os corpos desviantes, em termos de raça, gênero, orientação sexual, etnia, condição de deficiência etc., como inerentemente inferiores e sujeitos a um lugar social de exclusão. Tal perspectiva não apenas marginaliza e estigmatiza pessoas com deficiência, mas também reforça normas sociais e culturais que perpetuam a manutenção de privilégios de classes, tal como outras formas de opressão.

Pesquisadores e pesquisadoras do campo dos Estudos da Deficiência (Wolbring, 2008; Campbell, 2009; Dias, 2013; De Mozzi, 2018; Mello, 2019; Gesser; Block; Mello, 2020) apontam que o capacitismo tem sido comumente referido como discriminação contra pessoas com deficiência. Embora esse sentido não seja equivocado, esse seria apenas um dos aspectos desse conceito, justamente o que tem tido uso mais popularizado dentro de uma discussão

complexa sobre o lugar da deficiência em corpos que são atravessados de múltiplas formas opressões para legitimar lugares de exclusão e privilégio. Nessa segunda perspectiva, os teóricos e as teóricas da deficiência e da Teoria Aleijada oferecem ferramenta analítica poderosa para questionar e, quem sabe, dismantelar (ou aleijar) práticas sociais que perpetuam a exclusão.

A teoria aleijada questiona a exclusão do capacitismo como matriz de discriminação interseccional nas teorias feministas, queer e decoloniais. Como ocorre com o queer, os termos *crip* e *aleijado* têm sentidos propositalmente pejorativos e subversivos, demarcando a importância do engajamento aleijado contra as práticas de normalização de corpos, por meio da crítica aos sistemas de opressão marcados pelo patriarcado, pela heterossexualidade compulsória (Rich, 2010), pela cisgeneridade compulsória (Simakawa, 2015) e pela capacidade corporal compulsória (McRuer, 2002) (Mello; Aydos; Schuch, 2022, p. 18).

No contexto dos estudos da deficiência, surge o conceito de capacitismo para nomear e dar significado à opressão sofrida pelas pessoas com deficiência. Pesquisadores da área (Wolbring, 2008; Campbell, 2009; Dias, 2013; Taylor, 2017; Mello e De Mozzi, 2018; Mello, 2019; Gesser; Block; Mello, 2020) apontam que o capacitismo tem sido utilizado para designar a discriminação com base na deficiência e é entendido como um eixo de opressão que, ao se intersectar com o racismo e o sexismo, resulta na ampliação dos processos de exclusão social.

O termo "capacitismo", também adotado em outros países de língua espanhola e portuguesa, chegou ao Brasil como um neologismo. Trata-se de uma tradução da palavra inglesa "*ableism*", que se refere à crença de que corpos com determinados atributos possuem maior dignidade (Dias, 2013). As antropólogas e pesquisadoras com deficiência Anahí Guedes Mello e Adriana Dias foram as primeiras acadêmicas brasileiras a introduzir e discutir o termo no país.

A concepção central do capacitismo está associada à produção de poder por meio da narrativa social, relacionada à temática do corpo e ao ideal de um padrão corporal perfeito, dito normal e normativo. É um neologismo que sugere uma exclusão baseada na deficiência, afastando a ideia de capacidade e aptidão. Segundo Anahí Guedes Mello, a tradução para o português deve seguir a orientação do espanhol e do português de Portugal, utilizando "capacitismo" (Dias, 2013).

O conceito de capacitismo abre uma nova chave de compreensão para o fenômeno da deficiência e da discriminação que sofrem sistematicamente as pessoas com deficiência, dimensionando a opressão, os diversos tipos de barreiras enfrentados e os atravessamentos que implicam a subjetivação do corpo deficiente. Embora de utilização relativamente recente,

o movimento de pessoas com deficiência tem se apropriado do termo e discutido sua implicação.

É comum entre aqueles que defendem a educação inclusiva ouvir expressões como "a lei é bonita, mas não funciona na prática" ou "a inclusão só funciona no papel". Essas frases são frequentemente proferidas tanto por pessoas exaustas da exclusão contínua quanto por outras que desejam desacreditar os avanços significativos proporcionados pela perspectiva inclusiva na escola. Pais e mães, esgotados de tentar que seus filhos sejam aceitos e de enfrentar negativas constantes, olhares reprovadores e as mais diversas justificativas para a exclusão, acabam por validar a percepção de que a lei parece mais bela do que a realidade que vivenciam. Por outro lado, aqueles que são ideologicamente contrários à inclusão veem os desafios enfrentados nas escolas não como obstáculos a serem superados, mas como evidências da inviabilidade da inclusão, reforçando a crença de que a escola inclusiva é apenas uma utopia.

Seja pela experiência reiterada da discriminação em função da deficiência ou pela constituição de uma mentalidade que não concebe a convivência a partir da diversidade e das diferenças, é possível aferir como o capacitismo se estrutura e se apresenta de diversas maneiras, diminuindo e deslegitimando a participação dos corpos deficientes, indo além da dicotomia inclusão-exclusão, produzindo formas sutis de preconceito e discriminação que persistem, mesmo quando a participação é assegurada. Assim, pode, por exemplo, haver a participação sem agência (Gesser; Block; Mello, 2020) ou ações que parecem benfazejas, mas que escondem desprezo, jactância e que nunca têm, ao final, a consideração dos estudantes com deficiência com sujeitos iguais e dignos.

A reflexão do fenômeno capacitismo, a partir da aproximação entre estudos da deficiência e educação inclusiva, pode apontar para novos entendimentos e questionamentos relativos ao papel da escola, bem como a sua função precípua de incluir. Sendo assim, depreende-se que apenas lidar ou investigar a temática das pessoas com deficiência não garante a promoção da inclusão, uma vez que a simples participação delas não implica agência ou poder de decisão no processo (Gesser; Block; Mello, 2020).

O capacitismo pode ser entendido de duas maneiras complementares: a mais comum delas é como sinônimo de discriminação por motivo da deficiência, já a outra é como uma forma estrutural de opressão que se intersecciona com o racismo e o sexismo, produzindo e ampliando a exclusão social de maneira sistemática. Para Gesser, Block e Mello (2020, p. 18), o capacitismo:

[...] condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes.

Logo, podemos compreender que o ato capacitista (capacitismo enquanto discriminação contra pessoas com deficiência) é reflexo do capacitismo enquanto opressão estrutural.

Outro ponto a destacar é que, em países de língua portuguesa, como o Brasil, o uso do termo "capacitismo" pode cumprir o papel relevante relacionado à ambiguidade que envolve o uso do termo "deficiência". Em inglês, o termo *disability* já carrega a conotação opressiva da dimensão social, enquanto o termo *impairment* se refere ao impedimento ou lesão, sem uma valoração negativa *per se*. No entanto, no Brasil, o termo "deficiência" se refere tanto à lesão quanto à dimensão social representada pelas barreiras, tornando a emergência do conceito de "capacitismo" e sua utilização no contexto local ainda mais relevante, no sentido de nomear de forma adequada, o preconceito e as questões relacionadas a produção de barreiras sociais relacionadas às pessoas com deficiência.

O termo capacitismo veio para popular as discussões acadêmicas e de militância política apenas recentemente, abrindo uma chave de compreensão importante acerca da construção do imaginário e da experiência da deficiência. A primeira acadêmica a publicar sobre o assunto no Brasil foi Adriana Dias que, no artigo intitulado: "Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social" (Dias, 2013), credita à Anahi Guedes de Mello a corresponsabilidade na incorporação do conceito à pauta dos estudos da deficiência desenvolvida no país.

Embora a discussão sobre capacitismo tenha iniciado no Brasil apenas em 2013, ela ganha força internacionalmente, enquanto categoria acadêmica, no ano de 2009 com a publicação do livro *Contours of Ableism* (Contornos do Capacitismo, tradução minha), da pesquisadora australiana Fiona Kumari Campbell. A publicação faz referência a um artigo da própria autora, publicado em 2001, no qual ela estabelece a definição de capacitismo adotado em suas investigações:

Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de *self* e corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e plenamente humano. A deficiência é, então, caracterizada como um estado diminuído de ser humano (Campbell, 2001, p. 44, tradução minha).

No campo dos estudos da deficiência, a incorporação das discussões sobre capacitismo vem no bojo da aproximação com os estudos de gênero e das contribuições

críticas feministas ao modelo social da deficiência. Nesse sentido, o conceito tem se tornado elemento-chave no debate acadêmico e de construção de políticas públicas sobre deficiência.

Ademais, a mudança de paradigma trazida pelo modelo social (Oliver, 1997; Finkelstein, 2001), no qual a deficiência deixa de ser percebida como um atributo corporal e passa a ser entendida como uma opressão exercida sobre os corpos das pessoas lesionadas ou com impedimentos, também traz contribuições, pois, apesar de não usar essa nomenclatura, já incorporava elementos do que viria a ser depois definido como capacitismo.

Ali foram definidas duas formas antagônicas de interpretar o fenômeno da deficiência. Em uma delas, a mais difundida, a deficiência é uma tragédia individual e as pessoas com deficiência são anormais que sofrem por conta das disfunções de seus corpos. Na outra, a deficiência é causada por uma sociedade governada por e para pessoas sem impedimentos, que privilegia determinados tipos de corpos e mentes em detrimento de outros, justamente aqueles e aquelas sem impedimentos corporais ou mentais.

Assim, Dias (2013), ao abordar a genealogia do capacitismo, remonta à formação dos ideais eugenistas de Francis Galton, do final do século XIX e início do século XX, com repercussão até os dias atuais, que acenou com a possibilidade de criação de uma raça superior a partir da eliminação das características indesejáveis.

Lima (2022), por sua vez, debate as consequências epistemológicas da eugenia na educação especial do Brasil, destacando como a ideia se tornou dominante e deixou marcas profundas que permanecem até os dias atuais na produção dos saberes e de políticas educacionais. Ribeiro, Silva e Lustosa (2018), a partir de revisão bibliográfica, avaliaram estudos para identificar os saberes que mobilizam as práticas inclusivas das escolas e, assim, relatam o silenciamento dos saberes pedagógicos em favor dos saberes médicos no contexto escolar.

Corroborando com essa informação, Mata (2018), ao analisar a produção científica sobre deficiência intelectual, separada em função da possível classificação de seus objetivos em relação ao modelo conceitual de deficiência, constatou que 84,8% delas atendiam o modelo biomédico da deficiência e apenas 15,2% se fundamentam no modelo social da deficiência. Lockmann e Traversini (2010) discorrem que a escola tem secundarizado a função de ensino-aprendizagem para dedicar-se a uma variedade de intervenções normalizantes.

Assim, vale notar que o ideal capacitista de corponormatividade torna possível a manutenção e o aperfeiçoamento do sistema capitalista neoliberal (Dias, 2013; Gesser, Block, Mello, 2020), uma vez que a lógica da performance e o mito do homem independente

contribuem, em última instância, para justificar o dismantelo das políticas públicas. Essa rede de crenças, processos e práticas que promovem a marginalização de pessoas com deficiência está profundamente enraizada no contexto escolar, influenciada pela corponormatividade e pela predominância do modelo médico da deficiência.

À vista disso, enquanto aparelho de produção e reprodução ideológica (Althusser, 2023), a escola se constitui elemento crucial na dinâmica capacitismo-inclusão (Mapurunga, 2023) a partir das disputas instaladas pelos novos paradigmas emergentes das lutas por emancipação. Assim sendo, essa pesquisa argumenta que, para haver inclusão educacional e desmonte do capacitismo, é necessária a adoção do modelo social da deficiência que a reconhece como uma expressão da diversidade humana, e não como um estado diminuído de ser.

Essa abordagem promove uma mudança paradigmática nas práticas educacionais e nas políticas públicas, desafiando as estruturas históricas e sociais que legitimam e perpetuam a exclusão. Ademais, essa pesquisa tem como base a articulação de duas categorias conceituais: capacitismo e educação inclusiva. Essas categorias fazem parte de dois campos de pesquisa com aproximações necessárias, mas com abordagens etimológicas, muitas vezes, distintas.

Além disso, a discussão conceitual e as disputas em torno da categoria deficiência também têm importância no entendimento do objeto pesquisado, bem como categorias de gestão da inclusão e cultura inclusiva, já bastante exploradas, têm relação direta com a temática do capacitismo, uma vez que tratam de temas que lidam com práticas e concepções relacionadas à diferença dentro do contexto escolar.

Nessa perspectiva, seguem listadas as principais categorias-conceitos dessa pesquisa, com a respectiva abordagem conceitual dos respectivos autores de referência, que posteriormente pretendo discorrer com mais profundidade, sem prejuízo de outras importantes que podem emergir e incorporar-se à pesquisa no decorrer da investigação.

4.2 As palavras que usamos para expressar a discriminação dos corpos deficientes

O chamado modelo médico trata a questão como uma anormalidade corporal e aponta que a cura, a normalização ou a prevenção seria a solução para o problema. O modelo caritativo, por sua vez, lida com tema como uma tragédia pessoal, oferecendo a caridade como saída.

Em contrapartida, dentro dos estudos da deficiência, elaborado por acadêmicos

com deficiência, surgiu o modelo social da deficiência que entende que a sociedade é quem incapacita as pessoas com lesão/impedimento, impondo-lhes a deficiência (Finkelstein, 2021). Ou seja, mesmo dentro do campo dos estudos da deficiência, há uma série de embates e postulações a serem pormenorizadas.

Tendo em vista esse tópico, é importante ressaltar que foram as contribuições dos estudos feministas da deficiência que categorizaram a deficiência e o corpo deficiente. A deficiência é compreendida como um sistema de exclusões que estigmatiza diferenças. O corpo deficiente passa, então, a ser compreendido como gerador de identidade e não apenas como marcador da exclusão sistemática.

Em um panorama legal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) assimilou os avanços conceituais emanados pelos movimentos sociais e acadêmicos de deficiência, trazendo em seu preâmbulo a seguinte mensagem:

[...] deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009).

À vista disso, vê-se que a discussão sobre deficiência no Brasil carrega uma série de problemas linguísticos, dada a tradução do modelo social inglês. Por exemplo, não há referentes distintos para *impairments* (a lesão corporal) e *disability* (barreiras sociais), ambas as categorias são traduzidas como deficiência em português, o que afeta a real compreensão da mudança de paradigma trazida pelo modelo social.

Nesse mesmo contexto, a CDPD traz uma série de erros de tradução, alguns derivados dessa característica linguística do português, outros que são apenas problemas técnicos, mas que afetam a compreensão e atribuição a quem são as pessoas com deficiência.

A exemplo disso, a citação acima na versão original²⁸ da CDPD, em inglês, está escrita da seguinte forma: "[...] *disability results from the interaction between persons with impairments and attitudinal and environmental barriers [...]*" (ONU, 2006). Aqui o tratado de direitos humanos se refere às pessoas com impedimentos ou lesões, mas a versão brasileira foi traduzida como pessoas com deficiência.

A situação cria um paradoxo, já que é a interação entre pessoas com deficiência e

²⁸ A ONU trabalha com 5 línguas oficiais (árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo), nesse sentido existem 5 versões originais do texto. No entanto, a CDPD foi discutida e elaborada de Nova Iorque, entre 2001 e 2006, as discussões se deram majoritariamente em inglês. Cada país vai realizar a implementação do tratado conforme suas práticas e sistema jurídico.

as barreiras que gera a deficiência. Nessa leitura, alguém mais atento vai reparar que a deficiência já existia o tempo todo, afinal.

Já o artigo 1 da CDPD usa o mesmo vocábulo do preâmbulo “deficiência”, mas para tratar de outra categoria. Ou seja, mesmo o mais importante documento reproduz essa confusão conceitual. Aqui deficiência se refere àquela causada pela interação com as barreiras, conforme podemos ver:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2008).

No entanto, esse não é o único erro desse artigo, na versão em inglês da CDPD está escrito “*Persons with disabilities include those*”, em tradução livre, “pessoas com deficiência incluem”, enquanto a versão brasileira foi traduzida como “pessoas com deficiência são”. Esse erro de tradução torna a definição taxativa no Brasil. É um erro grave, uma vez que as discussões que levaram a cabo o tratado tencionaram justamente que o texto fosse aberto para possibilitar que múltiplas condições fossem interpretadas como deficiência²⁹.

4.3 Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Somado a isso, dentre os objetivos específicos, esta pesquisa também busca constituir um Estado da Questão para a temática por meio da busca pelo termo “capacitismo” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Banco em 5/7/2022³⁰. Os resultados desse levantamento são aqui reunidos e, de certa forma, compõem referenciais teórico-políticos de estudos em escala nacional.

Outrossim, requer uma reflexão que agregue os conhecimentos já produzidos academicamente a debates mais amplos sobre e com a escola – tal necessidade, interesse desse estudo, confirma-se no mapeamento dos trabalhos levantados na etapa exploratória.

²⁹ Em agosto de 2011 eu estava participando de um *fellowship* com a *International Disability Alliance*, em Genebra, Suíça. Na ocasião, eu participei de oficina de validação de treinamento do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas sobre a CDPD, lá descobri que o artigo 1 da CDPD traz, na verdade, uma não definição de deficiência. Fiquei abismado que, no Brasil, essa perspectiva havia sido alterada por conta do erro de tradução e da substituição de uma simples palavra.

³⁰ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

4.3.1 Capacitismo nas pesquisas acadêmicas: levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

A busca com os descritores capacitismo e educação inclusiva, realizada em agosto de 2023, mostrou 22 resultados para o termo “capacitismo”, sendo 16 dissertações e 6 teses. Dessas, quinze são do ano de 2021, duas são de 2020 e duas 2019, uma de anos de 2013 e 2014. Com relação às áreas do conhecimento, 8 se relacionam à Educação; 3 são do campo da Psicologia, Direito, Linguística e Sociologia/Antropologia, com 2 trabalhos para cada área; e Administração, Desenvolvimento Social, Ciências Sociais, Saúde e Comunicação, contendo 1 trabalho em cada área. Com base na busca, analisando as dissertações e teses, foi possível produzir a tabela em anexo, que permitiu aferir o estado da questão no Brasil:

Quadro 2 – Contagem do tipo por ano de publicação

Tipo	Ano						
	2013	2014	2017	2019	2020	2021	Total Geral
DISSERTAÇÃO	1	1		1	2	11	16
TESE			1	1		4	6
Total Geral	1	1	1	2	2	15	22

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3 – Contagem do Programa por ano de publicação

Programa	Ano						
	2013	2014	2017	2019	2020	2021	Total Geral
ADMINISTRAÇÃO						1	1
ANTROPOLOGIA SOCIAL		1					1
CIÊNCIAS SOCIAIS				1			1
COMUNICAÇÃO						1	1
DESENVOLVIMENTO SOCIAL	1						1
DIREITO					1	1	2
EDUCAÇÃO			1	1		4	6
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA						1	1
LINGUÍSTICA					1	1	2
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO						1	1
PSICOLOGIA						2	2
PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL						1	1
SAÚDE DA CRIANÇA E DA MULHER						1	1
SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA						1	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise do Quadro de Referência o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD) coleciona todos os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* aprovados no Brasil. Nessa plataforma, é possível fazer buscas dentro das palavras-chave e nos resumos de trabalhos apresentados a partir do ano de 1987.

No entanto, “capacitismo” só começa a aparecer como categoria discursiva, no Brasil, em 2011. A primeira tese acadêmica que usa o termo para descrever o preconceito contra as pessoas com deficiência é da autoria de Werley Pereira de Oliveira, intitulada “As pessoas com deficiência, os paradigmas sociais e o Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC): uma análise do direito constitucional de mínimo social”, de 2013.

A pesquisa investiga o acesso ao Benefício da Prestação Continuada na cidade de Montes Claros/MG. Já a origem do conceito de capacitismo utilizado vem de um ensaio de Ana Baila Pereira intitulado “Corpo (-) Sentido: Reflexões sobre "deficiência" e doença crônica”³¹.

Em 2014, Anahí Guedes de Mello apresenta sua dissertação de mestrado; nela, o termo capacitismo aparece no título: “GÊNERO, DEFICIÊNCIA, CUIDADO E CAPACITISMO”. O texto investiga a violência contra mulheres com deficiência e as interfaces entre gênero e deficiência por meio de uma abordagem interseccional.

Quadro 4 – Educação e capacitismo em outros programas

Programa	Dissertação	Tese	Total Geral
ADMINISTRAÇÃO	1		1
LINGUÍSTICA	1	1	2
PSICOLOGIA	1		1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Trata-se da dissertação de uma das pesquisadoras responsáveis por localizar a discussão sobre capacitismo no Brasil. Mello busca em Ana Baila Pereira uma referência para discutir o capacitismo, pelo menos a definição do termo no Brasil, passando posteriormente ela mesma a ser uma das maiores referências na temática.

Apesar de ser uma categoria emergente, a concepção de capacitismo tem repercutido dentro e fora da academia. O ano de 2021 é, de longe, aquele com mais menções

³¹ No processo de pesquisa, foi possível descobrir um uso anterior relevante do termo capacitismo por um autor que não as precursoras do tema no Brasil (Adriana Dias e Anahí Mello), além de identificar o primeiro a proposição, por Ana Pereira, do termo a ser utilizado como tradução de *ableism*.

ao termo no BTB. As aproximações entre educação inclusiva e os estudos da deficiência por meio da concepção de capacitismo também são evidentes, tanto pelos oito trabalhos advindos do campo da Educação³² quanto por dois trabalhos de Linguística, um de Psicologia e outro de Administração, que se utilizam da categoria capacitismo para fazer incursões investigativas na Educação Inclusiva, com três dissertações e uma tese.

Assim, Mello aparece como maior referência em capacitismo no Brasil, sendo a autora mais recorrentemente utilizada para conceituação do termo. Nesse levantamento, foi possível identificar 14 vezes nas quais a referida autora foi referenciada. Dias (2012), a outra antropóloga que também trabalhou para inserir o termo nas discussões brasileiras, junto com Mello (2019), foi mencionada cinco vezes.

Fiona Campbel, por sua vez, responsável pelas primeiras publicações da versão americana do termo (*ableism*), também foi mencionada oito vezes. Ana Baila Pereira, que propôs o termo capacitismo em Portugal, é mencionada quatro vezes.

Quadro 5 – Autor/a referência para conceituar capacitismo

Autor/a	2013	2014	2017	2019	2020	2021	Total Geral
CAMPBELL				1	1	6	8
DIAS						5	5
MELLO			1	1	1	11	14
NARIO-REDMOND						1	1
PEREIRA	1	1				2	4

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ademais, a grande maioria das pesquisas, 19 ao todo, são de natureza qualitativa, enquanto três adotam uma perspectiva qualitativa-quantitativa de investigação. Com relação à abordagem epistemológica, pelo menos três dos trabalhos declaram uma perspectiva histórico-materialista, outras três adotam a análise do discurso crítica (ADC).

Um outro ponto relevante investigado é a implicação do investigador com o tema. Isso é particularmente relevante quando se trata da perspectiva emancipatória. Assim, é importante destacar que não se trata de fazer juízo de valor sobre a qualidade do trabalho, no entanto, a participação direta das pessoas com deficiência como agentes de produção científica, não apenas como objeto de pesquisa, sobretudo em temas que lhes são afetos, representa um importante aspecto a considerar. Da mesma maneira, é importante perceber a

³² 6 Educação, 1 Profissional em Educação e 1 Educação Profissional e Tecnológica

forma como a comunidade acadêmica, de uma forma geral, desperta para os estudos da deficiência e para o conceito de capacitismo.

Quadro 6 – Relação do pesquisador com a temática

Relação	Total
FAMILIAR	3
PESSOA COM DEFICIÊNCIA	6
PROFISSIONAL	13
Total Geral	22

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerarei que todos os artigos são motivados por interesses profissionais e/ou acadêmicos; quando no texto havia alguma explicitação de ligação familiar ou de que o autor é uma pessoa com deficiência, eu destaquei essa observação. Nesse sentido, na Tabela 4, é possível verificar que a maioria dos pesquisadores que produziram teses e dissertações relacionadas ao capacitismo tem interesse estritamente profissional e acadêmico, mas que uma parte considerável, mais de 1/3, é produzida por pesquisadores com deficiência ou familiares.

A interseccionalidade também é altamente considerada, em especial, a relação entre questões de gênero e deficiência. Quase a totalidade dos trabalhos menciona de alguma maneira a importância das questões interseccionais no conceito de capacitismo e na temática da deficiência; isso se identifica a partir do arcabouço teórico trazido por Mello (2019) e sua discussão sobre o capacitismo no Brasil, que é referência e influenciou a produção acadêmica sobre o tema.

Isso é particularmente importante, porque o conceito de capacitismo enquanto opressão implica uma dimensão interseccional que faz interface com outras opressões estruturais. Nesse contexto, a análise do capacitismo, de alguma maneira, deveria dimensionar o impacto conjugado dessas múltiplas formas de discriminação, que não apenas se somam, mas que agem de maneira particular em suas intersecções. No entanto, não são todas as teses e dissertações que vão além de uma mera menção e realmente se aprofundam nos atravessamentos entre classe social, gênero, raça e deficiência.

Quadro 7 – Discussão sob a perspectiva interseccional

Discussão de interseccional	Classe	Raça	Gênero
NÃO	12	8	7
SIM	9	13	15
SEM INFORMAÇÃO	1	1	0
Total Geral	22	22	22

Fonte: Elaborado pelo autor.

No total, das 22 teses e dissertações analisadas, 15 abordavam de forma aprofundada aspectos interseccionais que atravessam a vida das pessoas com deficiência e têm interface com a discussão do capacitismo, enquanto 7 não abordaram ou abordaram de forma superficial. Dois dos trabalhos não estavam disponíveis para leitura, o que prejudicou a avaliação que foi feita apenas pelo resumo.

Em um deles, a questão de gênero, classe e raça estava evidente; no outro, apenas a questão de gênero ficava clara, pois se tratava de uma pesquisa com mães de pessoas autistas e a questão da sobrecarga relativa ao cuidado imposto socialmente às mulheres. Como não foi possível aferir a discussão sobre raça e classe social, optei por assinalar “sem informação” nesse quesito para o referido trabalho.

Dentre todos os trabalhos, um em particular me chamou a atenção por ter uma posição crítica à discussão das chamadas minorias dentro da escola e da academia³³. Em outras palavras, colocar-se contra uma abordagem interseccional no tema do capacitismo e da educação inclusiva. Apesar de usar Mello (2019) para conceituar capacitismo, que traz uma perspectiva inerentemente interseccional ao conceito, o trabalho questiona professores com “posturas socialistas” que levantam essas questões.

O texto também questiona a efetividade do Atendimento Educacional Especializado e aponta o Desenho Universal de Aprendizagem como uma solução neutra. Apesar do trabalho tocar nas questões interseccionais, dado o objetivo traçado ser anular a essa abordagem, eu optei por marcar “não” no momento de categorizar.

É possível constatar, portanto, que há muito o que avançar nesse aspecto, bem como a existência de pesquisadores combatendo a perspectiva interseccional de pesquisa e ensino, a luta dos que são minorizados, inclusive distorcendo os conceitos de Direitos Humanos e inclusão, o que é algo lamentável.

³³ “Tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual aplicada ao ensino: novas concepções na formação inicial e continuada de professores no Instituto Federal do Acre”, dissertação para conclusão de mestrado profissional de Francisco Héilton do Nascimento.

No entanto, é de se esperar que essa disputa de significados exista dentro dos aparatos de produção acadêmica, uma vez que, segundo Gramsci (1982), um dos eixos fundamentais da luta de classes se dá pela formação dos intelectuais orgânicos e por meio da cooptação ideológica dos intelectuais tradicionais³⁴.

Para além desse destaque, que se mostrou incoerente com a própria conceituação de capacitismo, outras teses e dissertações analisadas trazem reflexões pertinentes para o debate e para essa pesquisa. A dissertação de Soares (2021)³⁵, intitulada “A encruzilhada entre deficiência e emprego: os caminhos do direito do trabalho sob a perspectiva deficiente”, investiga o direito trabalhista em relação aos trabalhadores com deficiência e busca evidenciar a relação entre neoliberalismo e capacitismo, assim, utiliza-se da pesquisa de natureza qualitativa, em uma abordagem jurídico-sociológica numa perspectiva histórico-materialista³⁶, por meio de técnicas da pesquisa bibliográfica.

A autora destaca a ressignificação dos termos antes considerados ofensivos:

[...] algumas pessoas têm defendido que as pessoas com deficiência utilizem termos até mesmo ‘mais ofensivos’, como ‘aleijado’, com o intuito de escancarar a violência simbólica cometida pela sociedade, constituindo um ato político que rejeita as tentativas e as expectativas de normalização dos deficientes e os esforços sociais de esconder as diferenças, as ‘deficiências’ – como se estas fossem ruins e, portanto, características a serem superadas. Ademais, a defesa pela apropriação do conceito ‘deficiente’ contribui para que se perceba que a pessoa com deficiência apenas pode ser contextualizada quando contrastada pela pessoa que não tem deficiência. Diniz (2012) aponta que o movimento crítico mais recente, no entanto, optou por ‘deficiente’ como uma forma de devolver os estudos sobre deficiência ao campo dos estudos culturais e de identidade. Assim como os estudos sobre raça não mais adotam o conceito de ‘pessoa de cor’, mas ‘negro’ ou ‘indígena’, os estudos sobre deficiência assumiram a categoria ‘deficiente’. E é como resultado da compreensão da deficiência como mecanismo de identidade contrastiva que surgiu o conceito de ‘pessoa não-deficiente’ ou ‘não-deficiente’ (Soares, 2021, p. 30).

Como está exposto no excerto, a autora faz uma reflexão que problematiza inclusive a consagrada utilização do termo pessoa com deficiência, com fundamentos nos estudos críticos da deficiência, e estabelece um paralelo com o que acontece com outros movimentos sociais. Em uma aproximação epistêmica com as hipóteses dessa pesquisa, a

³⁴ O que acontece quando pesquisadores com deficiência defendem a lógica produtivista e excludente do mercado, a mesma lógica que se sustenta por meio do capacitismo e da corponormatividade que compulsoriamente temos que performar? Creio que, para além de julgamentos individuais, a descrição gramsciana da luta de classe, bem como sobre o papel dos intelectuais e da educação nas disputas pelos aparatos de hegemonia e produção de consenso e coerção é capaz de nos oferecer um bom ponto de reflexão sobre situações como essas.

³⁵ Maria Clara Persilva Soares, mestrado em Direito na Universidade Federal de Minas Gerais.

³⁶ As dissertações de Werley Pereira de Oliveira (2013) e de Anahí Guedes de Mello (2014), as primeiras pesquisas de pós-graduação a tratar de capacitismo no Brasil, também se utilizam da abordagem materialista histórico-dialética.

autora estabelece uma relação direta entre capitalismo na sua fase mais aguda e capacitismo:

[...] para os trabalhadores de maneira geral, e para as pessoas com deficiência, de forma particular e ainda mais cruel: [...] nesta fase, busca-se a todo custo a padronização de pessoas, de comportamentos, de pensamentos e de estética, o que pode levar tanto à tentativa desesperada de adequação da PCD à sociedade (tentativa esta que irá, fatalmente, fracassar), quanto à sua segregação e exclusão profundas no campo do trabalho. O neoliberalismo, ao se contrapor ao Estado de Bem-Estar Social, não busca apenas a economia de dinheiro, mas também tem como objetivo promover padrões de comportamento individual e organizacional mais eficientes, trazendo as relações mercantis para todas as esferas sociais. Nessa conjuntura, diminuem-se as políticas públicas, mantendo às margens aqueles que já tinham sua participação política e social prejudicada, como é o caso das pessoas com deficiência (Soares, 2021, p. 85).

Tal perspectiva coaduna com a ideia de normalização do ser humano a partir da massificação de sua educação na perspectiva de formação da força de trabalho, conforme já mencionado. A dissertação de Soares (2021) traz uma excelente reflexão sobre como as relações de trabalho em nome do lucro corrobora com a percepção de que capacitismo está enraizado na sociedade, perpetuando as situações de exclusão. Dessa forma, é possível inferir, portanto, que a escola orientada para o mercado se guia por esses mesmos princípios, o que destaca as contradições imanentes dos processos de inclusão das pessoas com deficiência na escola normalizante.

A tese de Santos (2021)³⁷, por sua vez, busca saber o potencial formativo e de incidência política dos grupos de autodefensores nas lutas anticapacitistas. A autora utiliza-se de uma vasta gama de autores para conceituar capacitismo como Mello (2019), Campbell, Wolbring e Garland-Thomson. No campo metodológico, orienta-se pela pesquisa emancipatória e utiliza grupos focais para obtenção de dados. Nessa senda, Santos criou concernente à educação inclusiva e capacitismo a escuta que se dá a partir dos próprios sujeitos concernentes e interessados.

Quanto às pesquisas sobre o tema, Martins *et al.* (2012) afirmam que a questão da deficiência como eixo central de reflexão não é amplamente debatida em muitos centros acadêmicos, revelando a necessidade de tais produções compreenderem as barreiras e os constrangimentos pelos quais as pessoas com deficiência passam diariamente.

Os autores apontam que, fundamentada pelos estudos da deficiência, a pesquisa emancipatória pretende redefinir a função de pesquisador, repensar supostos valores de neutralidade e objetividade científica, e, por conseguinte, impor mudanças metodológicas bastante significativas, que possibilitam captar a complexidade real da vida dessas pessoas,

³⁷ Luciana Stoppa dos Santos, doutorado em Educação na Universidade de São Paulo.

viabilizando sua efetiva escuta e participação.

Sendo assim, os autores enfatizam a necessidade de adotarmos métodos de pesquisa e análise de resultados que: prevejam a participação das pessoas com deficiência no planejamento e na execução da pesquisa, bem como na análise dos resultados, em um processo de construção coletiva do conhecimento; estejam atentos às relações que se estabelecem entre a comunidade científica, as pessoas com deficiência e as instituições que as representam; compreendam as diferentes vertentes epistemológicas e culturais que explicam a deficiência, a fim de entendermos os valores que sustentam determinadas vivências e processos coletivos; estejam atentos aos usos políticos da linguagem ao fazerem referência às pessoas com deficiência, pois elas designam a forma como a humanidade historicamente naturalizou a deficiência (Santos, 2021).

Além disso, a autora se apoiou em um grupo consultor constituído por três pessoas com deficiência para orientar as questões de acessibilidade³⁸. Uma outra reflexão da autora se refere à possibilidade de as posições em defesa de educação inclusiva ou segregada estarem mais ligadas ao aparato que presta serviço do que à necessidade do aluno com deficiência propriamente dito:

[...] as pessoas com deficiência intelectual e as autistas constituem grande contingente de estudantes matriculados tanto em classes e escolas comuns quanto em instituições segregadas, expressando importantes contradições e dilemas em razão das barreiras educacionais existentes. Assim, é possível que a existência de posicionamentos em favor da educação inclusiva e em favor de instituições segregadas relacione-se menos aos sujeitos e suas condições individuais e mais às posições preestabelecidas das instituições prestadoras de serviços (Santos, 2021, p. 199).

A tese de Santos aponta os desafios da autorreflexão crítica e organização política das pessoas com deficiência intelectual devido às barreiras impostas pelo capacitismo. A autora considera que os normativos de “organização, tempo, comunicação e deliberação” são constituintes dessas barreiras. Em outras palavras, a forma como acontece a organização e a luta política também é capacitista para determinados grupos de pessoas com deficiência, como as pessoas com deficiência intelectual³⁹.

³⁸ Um estudante de pedagogia com síndrome de Down; uma psicóloga, mestra em educação, com deficiência física; uma jornalista, ativista dos direitos das pessoas com deficiência, com baixa visão, que tem desenvolvido recursos de acessibilidade. Isso parece se constituir uma aproximação ou uma inspiração na pesquisa emancipatória, mas não fica claro que os princípios de reciprocidade, ganho e empoderamento estão colocados, parece apenas que há uma escuta.

³⁹ A discussão sobre a importância e os limites dos grupos de autodefensoria me é muito instigante. A Abraça rejeitamos esse rótulo porque não nos consideramos autodefensores.

Nesse sentido, cabe-nos questionar como uma educação inclusiva em uma perspectiva emancipatória pode garantir oportunidades de emergir o dirigente que pensa e se imiscui na vida social numa perspectiva política, não meramente como instrumento da classe dominante.

Dutra (2020)⁴⁰ em seu trabalho, cujo título é “Capacitismo e a experiência da mulher com deficiência: uma reflexão sobre o Direito e a produção do saber”, faz uma ampla discussão sobre as intersecções entre as questões gênero e deficiência para desvelar o olhar sobre as mulheres com deficiência no acesso à justiça. A autora aponta que:

[...] a interseccionalidade entre gênero e deficiência é importante ao se pensar em experiência, de modo a visibilizar a mulher com deficiência no contexto político (como Lia diz ter sido negado a essas mulheres no movimento feminista historicamente), considerando a dupla opressão sobre esses corpos [...] (Dutra, 2020, p. 60).

Este apontamento está em linha com muitas outras pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que tratam da temática de capacitismo, o que é de se esperar, uma vez que o conceito traz essa perspectiva para o debate da deficiência. Em um outro momento, a pesquisadora debate a situação de uma de suas sujeitas pesquisadas: mulher e mãe de um filho autista, que está se descobrindo ela mesma uma pessoa com deficiência.

Diana é uma mulher que passou a vida sem saber que tinha qualquer neurodiversidade. Ainda assim, era tratada e vista como diferente. Ela conta que, a partir do diagnóstico de Leon, seu filho, começou a ter um hiperfoco em autismo e a estudar muito o tema: "e claro, cada livro que eu estudava eu ficava: nossa, mas eu sou assim, nossa eu sou assim. Mas não chegava à conclusão que era autista porque eu sempre achei que eu comunicava muito bem" (Relato 9, Parte 1). Foi quando seu marido sugeriu a possibilidade de ela ser neurodiversa:

[...] eu não, eu ri. Não é possível. Mas aí a dúvida ficou e eu não sei lidar com o não saber, com a dúvida. Eu preciso saber' [...] E para ela conhecer a presença da neurodiversidade provocou alívio: 'era o que eu estava realmente buscando, foi o entendimento de que eu não sou uma pessoa ruim' (Dutra, 2020, p. 63).

A partir disso, a autora busca explicar, apoiando-se em Judith Butler, porque a obtenção de um diagnóstico e a assimilação de uma identidade considerada subalterna pode gerar conforto a algumas pessoas com deficiência, uma vez que, de maneira subjetiva, passa a consolidar-se certa organização dentro do sistema de opressão e, além do mais, a própria existência passa por critério de legitimação.

⁴⁰ Gabriella Sabatini Oliveira Dutra, mestrado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Assim, na tese há uma discussão aprofundada sobre as relações de gênero e deficiência na qual se invoca vários autores e autoras que são referências nos estudos da deficiência, mostrando que homens e mulheres experienciam a deficiência de maneira muito distinta, estando as mulheres com deficiência sujeitas a múltiplos estigmas relacionados à deficiência, gênero e sexualidade. Em síntese, a vulnerabilidade da mulher se amplia por ela ser uma pessoa com deficiência, enquanto nos homens, em muitos casos, a deficiência viria em decorrência das suas próprias atitudes viris, ligadas à masculinidade.

Outra dissertação que aborda os atravessamentos de gênero e deficiência foi escrita por Pereira (2021)⁴¹, intitulada “Deficiência e Laço afetivos: que interfaces atravessam esses encontros?”. A pesquisa contém uma boa contextualização dos estudos da deficiência e do modelo social da deficiência no Brasil.

A autora faz uma reflexão sobre sexualidade, relacionamentos e deficiência a partir de uma perspectiva de gênero, utilizando-se de pesquisa bibliográfica inspirada pela abordagem PesquisasCOM. A pesquisadora em questão faz um paralelo interessante do modelo social da deficiência com os estudos de gênero, comparando lesão com sexo e deficiência com gênero, a significação social dessa condição.

Amparados nas construções analíticas dos estudos de gênero, nos quais se identificava a força das estruturas sociais para a opressão das mulheres, retirando da natureza as justificativas morais sobre a desigualdade de gênero, o Modelo Social da Deficiência fez o mesmo ao separar lesão de deficiência.

Lesão é o equivalente, nos estudos de gênero, a sexo. E assim como o papel de gênero que cabe a cada sexo é resultado da socialização, a significação da lesão como deficiência é um processo estritamente social. Nessa linha de raciocínio, a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de uma pessoa com deficiência não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades.

A retirada da deficiência do campo da natureza e sua transferência para a sociedade foi uma guinada teórica revolucionária, tal como a provocada pelo feminismo: não era mais possível justificar a opressão das pessoas com deficiência por uma ditadura da natureza, mas por uma injustiça social na divisão de bem-estar, uma afirmação com implicações políticas desconcertantes (Pereira, 2021).

A despeito do paralelo bastante preciso trazido pela pesquisadora, é importante

⁴¹ Anna Paula Rezende Pereira, mestrado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense.

destacar que a contribuição feminista aos estudos da deficiência buscou superar essa cisão, assim como a aproximação com os estudos de gênero e a Teoria Queer ressignificou a importância do corpo com a emergência da Teoria Aleijada. Essas discussões são questões que até hoje causam discussões importantes dentro desse campo sobre os modelos e significados da deficiência.

Farias (2017)⁴² também desenvolve sua tese a partir de uma perspectiva interseccional, estudando a trajetória educacional de mulheres com deficiência. O título do seu trabalho é “Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência”, que investiga como o capacitismo afetou as trajetórias educacionais de quatro mulheres com deficiência, inclusive da própria pesquisadora que é mulher cega e professora da Universidade Federal da Paraíba. Assim, a pesquisa utiliza a análise de trajetórias de Bourdieu com entrevistas junto às mulheres sujeitas da pesquisa.

Considerando o quanto, para Joana Belarmino e Nayara, as escolas especiais, assim como, para Cida, a escola regular foram importantes no sentido de fortalecer o empoderamento e garantir autonomia no processo de tomada de decisões, enfatizo a necessidade de implementar-se um sistema educacional inclusivo que, reformulado a partir de estruturas menos capacitistas e desiguais, possa responder às demandas específicas dessas mulheres.

Nessa perspectiva, para além dos laudos médicos que, por vezes, determinam o limite "máximo" a ser alcançado por essas pessoas, é preciso explorar suas potencialidades a fim de que, por meio do acesso à educação formal, reconheçam que, além de detentoras de direitos, são capazes de assumir responsabilidades em vista do desenvolvimento social (Farias, 2017).

Mesmo tratando-se de mulheres que são professoras universitárias, ao analisar as trajetórias educativas, a conclusão é que as estruturas educacionais deveriam organizar-se de uma forma menos capacitista para ampliar as potencialidades e as possibilidades da existência e desenvolvimento. Tal constatação nos faz refletir que, mesmo para aquelas pessoas com deficiência que atingem certo nível social, como um emprego como professora universitária, o capacitismo opera amesquinhando a existência e diminuindo as oportunidades de desenvolvimento de uma vida plena. Ali, como em outros casos, é um acúmulo de violências grandes e pequenas, simbólicas e reais, que vão permeando a vida.

A análise das teses e dissertações disponíveis no BDTD que tratam de capacitismo

⁴² Adenize Queiroz de Farias, doutorado em Educação na Universidade Federal da Paraíba.

me permitiu compreender como o tema vem sendo tratado dentro da academia e incorporar algumas contribuições relevantes desses trabalhos para a minha própria pesquisa. Nesse contexto, algumas questões se fizeram notar, que talvez valha a pena destacar por ora.

Primeiramente, o conceito de capacitismo emergia em temas relacionados à deficiência, como aconteceu na dissertação de Werley Pereira de Oliveira, em 2013, mas foi com a atuação de acadêmicas com deficiência que se passa a forjar um sentido nacional para conceito, bem como se catalisa o processo disseminação do uso tanto pelo movimento social quanto nas discussões acadêmicas.

4.4 Impacto da Concepção de Capacitismo para o Contexto Escolar e para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

A escola, ao mesmo tempo que desempenha uma função formativa, mas também traz em si o papel de combate à discriminação e promoção dos direitos fundamentais, colocando os estudantes a salvo de qualquer forma de discriminação. No entanto, no que se refere aos estudantes com deficiência⁴³, essa proteção não pode ser eficaz sem uma transformação cultural profunda, que desafie os padrões normativos estabelecidos historicamente pela classe dominante. A emancipação cultural que a educação inclusiva propõe requer o questionamento constante dos discursos e práticas que, de forma velada ou explícita, promovem a exclusão. O capacitismo, enraizado no histórico normalizante da escola, atua como uma rede de crenças, processos e práticas que marginalizam as pessoas com deficiência.

No contexto escolar, é possível identificar o capacitismo como uma dinâmica que distorce e nega a inclusão, ao mesmo tempo que naturaliza a exclusão a partir de concepções individualizantes, baseadas no modelo médico e caritativo; que cria barreiras para participação plena; e que, em última instância, resulta na justificação do uso de práticas pedagógicas excludentes, falta de recursos adequados para práticas inclusiva e na segregação em ambientes educacionais exclusivos.

Essa marginalização é sustentada por concepções arraigadas de capacidade e normalidade, que entendem a deficiência como um desvio da norma, perpetuando barreiras que dificultam a inclusão plena. A transformação efetiva, portanto, exige que essas concepções históricas sejam radicalmente revisadas e desmanteladas. A educação inclusiva

⁴³ Como também outros grupos socialmente minorizados.

não pode florescer espontaneamente, uma vez que é um movimento contra hegemônico; ela deve ser construída conscientemente, por meio da desconstrução do capacitismo e da implementação de práticas anticapacitistas que reconheçam a diversidade humana em suas múltiplas formas.

O desafio está em quebrar as expectativas de uma cultura inclusiva que surge naturalmente, pela simples presença ou convivência com estudantes com deficiência. Em vez disso, é necessário trabalhar de forma ativa e consciente para transformar as estruturas capacitistas, reconfigurando as bases normativas da educação.

5 O QUE AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS NOS INFORMAM SOBRE CAPACITISMO NAS VIVÊNCIAS SOCIAIS E ESCOLARES

Essa seção apresenta as reflexões ocorridas nas oficinas implementada pela pesquisa, nas quais socializamos, por vezes, seções em particular ou discussões mais gerais que contaram a todos.

A construção desta seção não tem interesse em proceder a uma análise moral sobre qual enquadramento conceitual está mais certo ou errado sobre o tema a partir do que pensam ou externalizam os sujeitos sociais em termos de compreensão sobre as pessoas com deficiência. Embora seja importante o emprego de uma linguagem que promova respeito e seja acurada, a simples redução do debate sobre inclusão e capacitismo ao como expressar-se rebaixa a complexidade que envolve a temática, localizando o problema na mudança das expressões usadas antes das transformações reais das estruturas que geram a desigualdade.

5.1 Considerações sobre a perspectiva da pesquisa emancipatória e suas implicações para a área

Quanto à apresentação da pesquisa às OPD, o encontro ocorreu na Faculdade de Educação (Faced/UFC) com o objetivo de engajar e obter a contribuição das OPD no projeto, além de ajustar as expectativas para o início da ação formativa. Durante o encontro, foi dedicado tempo para escutar atentamente as organizações presentes, constituindo-se uma oportunidade para conhecer as perspectivas em relação à pesquisa. A partir desse encontro, foi possível alinhar as ações da pesquisa, levando em consideração as necessidades e as demandas das organizações.

Para a realização desta pesquisa, foram aplicadas quatro oficinas, voltadas para professores, que abordaram uma série de temas relacionados ao capacitismo no contexto escolar, tais como: modelos de interpretação da deficiência, direitos humanos, inclusão escolar, eugenia, ética do cuidado etc. Esses temas geraram discussões, a partir da metodologia proposta, que foram gravadas e posteriormente transcritas e submetidas ao processo de codificação e categorização segundo a AC categorial.

Análise de Conteúdo (AC) é um conjunto diversificado de técnicas de análise das comunicações, que se utiliza de uma gama de diferentes instrumentos em conformidade com o tipo de documento ou conteúdo a ser analisado e objetivo da pesquisa (Bardin, 1977).

Para Bardin (1977), a aplicação da AC permite fazer inferências, com base nos

dados investigados, com a intencionalidade de responder dois tipos de questões: a) o que levou a determinado enunciado; b) quais as consequências de determinado enunciado. Destaca-se, portanto, que a AC não se presta à mera descrição e classificação de mensagens e discursos, mas também a avaliar, sob critérios lógicos, as circunstâncias que influenciam e as eventuais consequências da comunicação investigada. Nesse sentido, Bardin (1977, p. 44) define AC da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Por sua vez, Sampaio e Diógenes (2021, p. 22) relatam uma série de possíveis usos da AC, dentre os quais “[r]efletir sobre atitudes, interesses e valores (padrões culturais) de grupos da população”. Assim, é possível perceber a consonância da técnica de análise de dados com os objetivos dessa pesquisa no sentido de permitir a reflexão sobre atitudes, interesses e discursos dos sujeitos acerca do capacitismo no âmbito escolar.

Em relação à realização das oficinas, cada uma foi estruturada para ter um momento expositivo, de aproximação ou alinhamento com os conceitos trabalhados na pesquisa; o momento de discussão em grupos, a partir de consignas determinadas; e a apresentação dos resultados das discussões. A maior parte da coleta de dados se deu nessa última etapa, embora toda a oficina tenha sido registrada.

A primeira oficina foi estruturada da seguinte maneira:

- Apresentação do projeto de pesquisa e dos participantes;
- Apresentação do tema da oficina: “Compreendendo a deficiência”;
- Divisão dos participantes em quatro grupos de discussão, para discutir os seguintes temas:
 - dignidade;
 - autonomia;
 - igualdade e não discriminação;
 - participação, inclusão e acessibilidade;
 - respeito pela diferença.
- Apresentação dos resultados das discussões em grupo.

O item 2 (Apresentação do tema da oficina: “Compreendendo a deficiência”), descrito acima, refere-se à apresentação dos conceitos relacionados ao modelo social da deficiência em contraposição a outras formas de compreender o fenômeno, modelos médicos,

caritativos e de direitos humanos.

Antes de iniciar propriamente a exposição, perguntei aos participantes “o que é deficiência para eles?” a fim de exemplificar o conteúdo que seria tratado a seguir: que, em nossa sociedade, a deficiência pode ser compreendida de diversas maneiras. Durante a apresentação, houve uma intervenção de uma das participantes para dizer que não concordava com a inclusão escolar.

As demais partes, de apresentação dos participantes e de exposição de material teórico, não têm interesse para análise de dados, a não ser pelo contexto de que as discussões se deram em um ambiente de ação formativa engajada, no qual os participantes estavam cientes do objetivo da pesquisa e tiveram contato com os conceitos abordados. Vale ressaltar, também, a preocupação em deixar explícita a perspectiva ética, teórica e metodológica adotada na pesquisa, com intuito de fundamentar as discussões em grupo; tais questões foram explicadas na tanto na apresentação quanto no momento expositivo.

Assim, relacionado com a 1ª Oficina, obtivemos sete excertos das discussões que foram transcritos, transformados em documentos individuais e codificados, quais sejam:

- O que é deficiência para você;
- Questionamento de participante;
- Falando sobre dignidade;
- Falando sobre autonomia;
- Falando sobre participação, acessibilidade e inclusão;
- Falando sobre igualdade e não discriminação;
- Falando sobre respeito às diferenças.

Sendo assim, as temáticas se iniciaram pelo tema da dignidade humana. Previamente, os participantes foram divididos aleatoriamente em cinco grupos de quatro ou cinco pessoas. Todos receberam um texto com uma conceituação básica sobre um princípio de direitos humanos, com a orientação para debater o conceito a partir de algumas questões provocadoras: i) como esse princípio ganha materialidade no dia a dia?; ii) como esse princípio se realiza no contexto escolar?; iii) exemplos desse princípio sendo respeitado; iv) exemplos desse princípio sendo negado.

No grupo que debateu o conceito de dignidade, o material disponibilizado para fomentar a discussão foi: “A dignidade se refere ao valor inerente de cada pessoa. Os direitos humanos visam à proteção e promoção do respeito de todas as pessoas. Todos devem sentir-se respeitados na sua comunidade e na sociedade, bem como nas atividades diárias” (DRPI, 2012,

tradução livre do pesquisador). Os sujeitos que participaram desse grupo foram três professoras da escola exclusiva, uma pessoa com deficiência visual, também professora dessa escola exclusiva, e um professor de escola regular.

Cada grupo ficou responsável por apresentar o conceito e o resultado da discussão aos demais participantes e, para isso, escolheria um representante. Como a discussão se deu no formato *online*, via *Google Meet*, foi disponibilizado um documento editável do *Google Docs* que continha as orientações, o conceito e as questões orientadoras. Nele, os participantes puderam anotar os pontos importantes da discussão que lhes serviu de referência para apresentação posterior.

A escuta ativa das OPD foi essencial para garantir uma participação significativa e o alinhamento de interesses do grupo de participantes. Ficou decidido, por exemplo, que as oficinas seriam desenvolvidas *online* para possibilitar a participação das mães atípicas que, devido à necessidade de acompanhar seus filhos, com frequência, são prejudicadas em oportunidades formativas.

A partir desse diálogo, foi possível construir uma base sólida para o lançamento da ação formativa, na qual as OPD tiveram papel ativo na reflexão sobre capacitismo no contexto escolar a partir do compartilhamento de suas experiências.

Na etapa de ação diretamente, foram realizadas quatro oficinas por meio do *Google Meet*. As oficinas tiveram como objetivo promover a formação inicial dos sujeitos pesquisados em uma perspectiva emancipatória, abordando diferentes temas relacionados ao capacitismo, à inclusão escolar, à pesquisa emancipatória e às perspectivas feministas. Assim, a partir de uma reflexão conceitual, os participantes foram estimulados a expor suas experiências no contexto escolar e de lutas pelos direitos por inclusão.

Na primeira oficina⁴⁴, discutiu-se o modelo social da deficiência e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, explorando suas implicações no contexto escolar. Os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre as barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência e a importância da educação inclusiva.

A segunda oficina⁴⁵ teve como foco a discussão sobre eugenia, capacitismo e inclusão escolar. Os participantes exploraram as origens históricas do capacitismo e como o conceito se relaciona com práticas discriminatórias no contexto escolar. Foi debatido como os saberes médicos influenciam o ambiente da escola, subordinando as práticas pedagógicas e de

⁴⁴ Realizada em 16/5/2023.

⁴⁵ Realizada em 22/5/2023

inclusão.

Na terceira oficina⁴⁶, foram discutidos temas relacionados à pesquisa emancipatória. Os participantes tiveram contato com diferentes técnicas de investigação, os fundamentos da perspectiva de pesquisa defendida por Oliver (1997), adotada neste projeto, e discutiram a importância de uma abordagem crítica e engajada, com vistas a transformações que mirem a justiça social.

Também houve uma discussão sobre o instrumental de pesquisa e sobre quais perguntas poderiam ser adicionadas, modificadas ou suprimidas. Ao final, foram indicadas as escolas de interesse das OPD que seriam campo de estudo.

Por fim, na quarta oficina⁴⁷, o foco foi a contribuição feminista ao modelo social da deficiência e a perspectiva da ética do cuidado no contexto escolar. Essa oficina contou com a colaboração, como palestrante, de Laureane Costa⁴⁸, pesquisadora dos estudos da deficiência com foco na ética do cuidado.

Os participantes exploraram como a crítica feminista contribuiu para uma compreensão mais ampla da deficiência e de como a perspectiva da ética do cuidado pode ser aplicada na prática educacional. Questões relacionadas ao cuidado e de autonomia foram sugeridas para serem incorporadas ao instrumental de pesquisa que irá a campo.

Posteriormente, foi realizada uma nova reunião com OPD para discutir os achados da pesquisa. O objetivo foi realizar uma análise conjunta da experiência de campo com os sujeitos pesquisadores. Esse encontro também favoreceu discussões sobre possíveis estratégias para a transformação da realidade a partir da incidência das OPD.

Ademais, a metodologia adotada se mostrou bastante relevante, sendo efetiva em favorecer o levantamento de dados pertinentes ao fenômeno do capacitismo no contexto escolar a partir de momentos de reflexão ocorridos durante a ação formativa.

Além disso, os resultados parciais evidenciam que os temas abordados contribuem para ampliar as possibilidades de ação das OPD em prol da justiça social e da luta por

⁴⁶ Realizada em 29/5/2023

⁴⁷ Realizada em 19/6/2023

⁴⁸ Falecida no dia 17/10/2023, Laureane Lima Costa, a Lau, foi uma importante teórica e ativista dos Estudos Feministas da Deficiência, sua militância contribuiu para a produção de muitas fissuras e aleijamentos no capacitismo em todos os espaços que alcançou. Psicóloga de formação, atuou na monitoria do Laboratório Didático de Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Ladesp/FEUSP), doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ). Integra o grupo de pesquisa e de estudos "Políticas de Educação Especial: táticas de resistência à produção de um não lugar para as diferenças na escola". Tem interesse em: Educação Sexual Emancipatória, Estudos Feministas da Deficiência, Educação Inclusiva, Ensino Superior.

educação inclusiva.

Assim sendo, a pesquisa possibilitou a ampliação do conhecimento das OPD sobre a temática do capacitismo, promovendo reflexões sobre os efeitos no contexto escolar. Os participantes relataram um maior desejo de engajamento e mobilização para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, a partir de uma maior compreensão, construída coletivamente, sobre os desafios para construção de uma educação inclusiva e emancipatória.

Um resultado importante foi o despertar do interesse de participantes da pesquisa, incluindo estudantes de Pedagogia e membros das OPD, pela temática dos direitos das pessoas com deficiência e pela pesquisa emancipatória. A pesquisa serviu como um catalisador para a conscientização sobre os potenciais de utilização de ferramentas de pesquisa para balizar a luta por direitos: pelo menos dois dos participantes se disseram motivados a se tornarem pesquisadores acadêmicos do campo da educação inclusiva.

Conforme já ressaltado, a pesquisa emancipatória desafia os paradigmas tradicionais de pesquisa e exige uma mudança na forma como o conhecimento é produzido e valorizado; isso pode encontrar resistência em estruturas institucionais e acadêmicas estabelecidas, exigindo um esforço contínuo de envolvimento das OPD.

O processo de escuta e engajamento das pessoas com deficiência, através de suas organizações participativas, pode encontrar entraves no que se refere à disponibilidade dos indivíduos em engajar-se nas investigações. Pessoas com deficiência e familiares de pessoas com deficiência representantes dessas organizações podem ter pouca disponibilidade de tempo, bem como dificuldades de deslocamentos que precisam ser consideradas.

Uma outra questão importante se refere ao tempo de uma pesquisa emancipatória que pode se estender por um ano ou mais (Deepak, 2019). Esse tempo de maturação pode ser necessário para consolidar o envolvimento ativo das organizações de pessoas com deficiência, estabelecer relações de confiança, e assegurar uma coleta de dados participativa e a análise crítica dos dados que resulte em informações úteis para o alinhamento da luta por inclusão e justiça social. Nesse sentido, os tempos de uma pesquisa de mestrado podem mostrar-se demasiadamente curtos para o aprofundamento dessas relações.

Um outro desafio se refere à autoria. O projeto de pesquisa tradicional delimita bem o papel do autor/pesquisador e dos sujeitos/participantes; na pesquisa emancipatória, essa delimitação é deliberadamente questionada. Nesse tipo de abordagem, estabelecem-se relações colaborativas e horizontais, reconhecendo os sujeitos/participantes como agentes ativos na produção de conhecimento. Assim, nas produções derivadas do ciclo da pesquisa emancipatória, é importante considerar a autoria compartilhada pelos envolvidos no processo

de pesquisa, enquanto sujeitos pesquisantes, em gesto de reconhecimento da coprodução de saberes.

Outra dificuldade destacada está relacionada ao planejamento e à direção da pesquisa. A pesquisa emancipatória requer uma flexibilidade e adaptabilidade por parte dos pesquisadores, uma vez que os caminhos da pesquisa vão sendo moldados e ajustados à medida que o diálogo com os participantes avança, em um percurso mediado pelas perspectivas e necessidades dos sujeitos pesquisantes. O planejamento inicial se constitui em um ponto de partida de um processo que, de fato, vai ser construído à medida que novas informações e *insights* emergem durante o processo de interação e colaboração.

A despeito da inerente flexibilidade do paradigma emancipatório, o critério de participação no projeto também deve ser claro no que se refere ao alinhamento ético-epistemológico em defesa da inclusão. No caso particular desse projeto de pesquisa, foram convidados para participar OPD que atuam na defesa da educação inclusiva, em particular na escola pública. No processo de divulgação e convocação das organizações, é importante que isso fique claro, para que não sejam legitimadas postulações segregacionistas. Em resumo, não basta ser uma pessoa com deficiência ou ter experiência na área, deve estar eticamente vinculada ao compromisso com a inclusão e direitos humanos.

É necessário reconhecer, todavia, as dificuldades que a pesquisa emancipatória pode enfrentar para sua implementação, como as relativas ao alinhamento com os princípios epistemológicos, a questão da autoria e da participação ativa dos sujeitos. Tais desafios exigem a constante reflexão e diálogo junto aos sujeitos pesquisantes, considerando a ética na pesquisa e tendo por base os fundamentos do paradigma emancipatório: ganho, empoderamento e reciprocidade. Nesse sentido, a implementação da pesquisa emancipatória requer tempo, colaboração e uma abordagem metodologicamente flexível.

Por fim, a pesquisa emancipatória da deficiência se apresenta como uma abordagem relevante para a pesquisa educacional e a produção de conhecimento no campo da educação inclusiva. Em um contexto em que perspectivas dissonantes da inclusão, como as que se baseiam e reverberam o modelo médico da deficiência, ainda prevalecem e colonizam os saberes pedagógicos, a pesquisa emancipatória se destaca como uma alternativa crítica, ética e transformador.

A subseção seguinte traz mais os elementos e narrativas advindas de tal processo.

5.2 A deficiência e suas narrativas quanto às vivências sociais e escolares

A discussão sobre essa temática permeia desde a primeira oficina e a partir dela, por meio das falas manifestadas pelos participantes, as análises aqui procedidas são divididas em seis blocos temáticos, que já se apresentavam, a princípio, em categorias sob as quais importam a discussão aqui tratada, são elas: i) deficiência; ii) dignidade; iii) autonomia; iv) participação, acessibilidade e inclusão; v) igualdade e não discriminação; e vi) respeito às diferenças.

A discussão sobre deficiência foi feita antes de qualquer exposição conceitual do pesquisador, portanto, traz em sua origem as concepções e o ponto de compreensão desses atores sociais. Neste sentido, é que foi perguntado para os participantes: “o que é deficiência para você?”. Importante destacar que, dentre as pessoas que compunham esse grupo, alguns, além de profissionais da educação e/ou ativistas dos direitos das pessoas com deficiência, sendo membros de associações, são também pessoas com deficiência ou familiares; nesse sentido não estamos trazendo aqui narrativas quaisquer.

Por sua vez, o debate sobre os demais temas veio depois da exposição conceitual inicial, feita por todos do grupo, anterior a do próprio pesquisador em seus encaminhamentos dentro da oficina de pesquisa.

Assim após a escuta e as reflexões provocadas em todo grupo, ocorreu uma divisão em cinco grupos de discussão nos quais cada tema foi debatido. As orientações para os grupos de discussões foram descritas em um documento Google⁴⁹ com as questões orientadoras, as quais o grupo poderia atualizar e utilizar como referência no momento do debate.

Essa discussão foi essencial compreender sob qual ponto de vista os participantes se posicionavam ante o conceito de deficiência. A própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) diz que “deficiência é um conceito em evolução” e, como já exploramos, existem uma série de fatores culturais e linguísticos que interferem na compreensão do fenômeno no Brasil.

Como resposta à interpelação o que é deficiência para você, a reflexão aqui encetada não tem interesse em proceder a uma análise moral sobre qual enquadramento conceitual, ou o que está mais certo ou errado sobre o tema, e sim pensarmos sobre o que externalizam os sujeitos sociais em termos de compreensão sobre as pessoas com deficiência.

⁴⁹ Ver na seção de apêndices.

Importante ressaltar que os sujeitos participantes das oficinas não eram neófitos na temática da deficiência e da inclusão escolar; antes mesmo da apresentação sobre os modelos da deficiência, já tinham contato a partir de seus movimentos, escolas, famílias e instituições com essa temática. Portanto, ao chegarem no momento formativo proposto pela pesquisa, já estavam munidos de reflexões e, na sua atuação cotidiana, lidam com uma concepção de deficiência atravessada socialmente.

Nessa atividade de reflexão-exploratória de pesquisa, o objetivo é de apresentar o modelo social da deficiência e criar meios de avaliar sob qual ponto de vista a deficiência é compreendida pelos atores da comunidade escolar e por aqueles que, de alguma maneira, têm incidência nos processos relativos à educação inclusiva.

Nesse sentido, emergem das falas dos participantes três maneiras de descrever a deficiência: i. deficiência como uma limitação do corpo; ii. deficiência como uma construção social, imposição de barreira; e iii. deficiência como uma característica/diferença que precisa ser respeitada.

Assim, a questão “O que é deficiência para você?” foi proposta ao grupo para adesão voluntária dos participantes. O primeiro a responder foi o professor de escola exclusiva para estudantes com deficiência visual, instituição educativa da rede de ensino pública de Fortaleza, que atua com orientação e mobilidade para pessoas cegas; ele disse:

Assim, no meu entender, a deficiência é uma limitação permanente no qual a pessoa, dentro das suas faculdades, físicas, cognitivas, pode sentir que tem alguma limitação diante de sua natureza, sua vivência, dentro da sociedade. Existe essas limitações não impedindo, lógico, de que ela possa realizar, dentro das suas condições, as necessidades de realizar suas atividades durante o dia, durante as suas... as suas atividades... pode ser estudo, de trabalho... Isso no caso a deficiência ela, ela é isso, né..., mas não limitando ao ponto de ser agregado (SIC). Ela pode ter essas atividades dentro de uma adaptação, né? Pode ser colocada para pessoa com deficiência (Professor de escola exclusiva, oficina 1).

Nessa primeira intervenção, a deficiência é enquadrada como um problema individual que limita a participação na sociedade. As limitações são de diversas naturezas, permanentes e afetam a percepção da pessoa com deficiência, mas não a ponto de impedir que realize atividades como trabalhar ou estudar. As atividades, nesse caso, devem ser adaptadas para permitir a participação. É interessante que o professor indica que a limitação da pessoa com deficiência não justifica a segregação, no entanto, ele usou a palavra “agregado”, o que muda completamente o significado da frase, se a análise estivesse deslocada do contexto.

Essa unidade de registro foi codificada como “deficiência: limitação”, uma vez que a percepção emerge da concepção de que os problemas que a pessoa com deficiência enfrenta têm origem nos impedimentos corporais e não nas barreiras sociais, ainda que

apontada a necessidade de adaptar as atividades para assegurar algum nível de participação.

Na sequência, o professor de sala comum em escola pública regular (1) disse:

Eu entendo deficiência como uma condição, seja biológica ou seja adquirida ao longo da vida, em que ao sujeito apresenta certas limitações, para utilizar a mesma palavra mencionada¹¹, em que é necessário apresentar. Isso se apresentando ao sujeito, aí ele precisa de suporte, seja materiais, de recursos humanos, a depender de qual for a sua deficiência, para conseguir realizar plenamente as suas ações e desenvolver essa autonomia.

Nesse momento, no que se refere ao entendimento do que é deficiência, a fala do professor da escola regular é muito similar ao da escola exclusiva: uma condição no corpo da pessoa que precisa de apoios para desenvolver autonomia. No caso anterior, ficou mais explícito que é a condição no corpo que limita a participação; aqui, apesar de isso não ser verbalizado, há uma sinalização de concordância com o que foi falado anteriormente. A ausência de referências às barreiras ou questões que desloquem o problema da deficiência para além do corpo com impedimento permitem codificar esse trecho como “deficiência: limitação”.

A terceira intervenção foi de uma pessoa com deficiência (1) ligada aos movimentos de defesa da inclusão escolar; ela também é mãe de um garoto diagnosticado com TDAH que estuda na escola pública e relata enfrentar barreiras para educação de seu filho, tanto pela descredibilização que sofre enquanto mulher com deficiência, como pela falta de apoio na escola. Sobre o que é deficiência, ela disse:

Deficiência é uma limitação só que, no meu ponto de vista, é uma limitação diferenciada porque todo mundo tem limitações, a nossa, porém é diferenciada. Mas para resumir a deficiência: a minha deficiência eu costumo dizer que é uma característica minha.

Aqui o discurso difere do primeiro e do segundo porque, apesar da palavra limitação ser expressa como sinônimo de deficiência, ela não é colocada como algo que impede ou limita a participação social, mas como uma característica, uma diferença. Em outras palavras, é possível perceber uma deliberada tentativa de distinguir esse enunciado dos anteriores ao apontar que, para além de uma limitação, deficiência é um marcador de identidade. Essa unidade de registro foi codificada como “deficiência: diferença”.

Na sequência, uma outra mulher com deficiência (2) pediu a palavra para dizer o que é deficiência para ela:

Parafraseando outra frase: a gente não se nasce deficiente, torna-se deficiente. A deficiência ela é um conceito, uma construção, uma coisa criada a partir da sociedade e daquilo que ela considera como limitação, como problema e com aquilo que ela, de alguma forma, não consegue lidar dentro desse padrão normalidade

estabelecido. Mas eu vejo mais como um conceito mais social do que às vezes com uma coisa mecânica, médica.

Essa fala transparece o contato com o modelo social, no qual a deficiência é retratada como processo de exclusão dos que não são considerados normais. Há também uma clara contraposição à postulação da deficiência como uma mera limitação corporal. Assim, esse trecho foi codificado como “deficiência: social”.

Por fim, a professora aposentada, mãe de pessoa com deficiência, disse:

Só complementando essas duas ideias mesmo. O conceito de deficiência é um conceito realmente social criado porque, na real, a deficiência é uma característica daquela pessoa, é uma dificuldade que ela tem a mais de realizar algumas ações, algumas coisas, mas é uma característica inerente aquela pessoa. Eu acredito que é assim que tem que ser visto, mas não é vista assim ainda. É por isso que a gente tá nessa troca de ideias aqui, para justamente mudar esse paradigma. Porque a deficiência é vista ainda como uma coisa que limita por demais as pessoas. Porque todos nós temos algum tipo de deficiência. Só que as pessoas consideradas com deficiência a dificuldade delas é vista maior. Tá mais na cara, tá mais à vista; mas é uma característica, tem que ser considerada como uma característica do ser humano, assim como a questão da diversidade humana. Assim como eu tenho cabelo grisalho, como eu sou gordinha como, eu estou gordinha, né? Como eu tenho 1,53. São características minhas. A deficiência é para ser encarada como uma característica daquela pessoa, do ser humano, dentre tantas características que o ser humano tem, dentro da diversidade que que é o ser humano.

A fala dessa participante reforça que deficiência é uma construção social, deveria ser encarada como uma diferença, mas é vista majoritariamente como limitação pela sociedade. No entanto, há um componente de ambiguidade na fala quando se aponta que deficiência: “é uma dificuldade que ela tem a mais de realizar algumas ações, algumas coisas”. Em outras palavras, há uma aderência ao discurso da diferença e do modelo social ao mesmo tempo em que descreve a deficiência como uma dificuldade individual. Nesse sentido, marquei o trecho com cada um dos códigos descrito acima, ainda assinalando um caráter de ambiguidade.

É possível inferir que esses pontos de vistas têm implicância direta no que vem a ser entendido como um problema e o que deveria ser a solução para questões enfrentadas pelas pessoas com deficiência no contexto escolar. Por exemplo: o professor de escola regular declara que a deficiência é uma limitação congênita ou adquirida e, mais adiante, destaca que se assegura a dignidade do aluno com deficiência na escola quando a família leva para as terapias e garante o atendimento multidisciplinar.

Isso está em linha com o que postulou Mike Oliver (1997) no sentido de que a concepção de deficiência afeta diretamente as respostas que serão dadas para as situações experienciadas pelas pessoas com deficiência. Assim, os professores de escola exclusiva para pessoas com deficiência, que, por sua vez, também apontaram a deficiência como uma

limitação no corpo, ressaltaram que a sala regular é um local inseguro e que ali não havia preparo para especificidades dos alunos com deficiência, apontando que o capacitismo acontece lá e não quando os alunos com deficiência estão entre iguais, com professores capacitados especificamente para suas necessidades.

A construção desses discursos pode dar pistas de como opera o capacitismo, não apenas negando frontalmente as possibilidades de inclusão, mas distorcendo seu sentido. Em outras palavras, é possível dizer que o capacitismo erode e corrompe a própria noção de inclusão, imiscuindo concepções individualizantes e caritativas e distorcendo a percepção de dignidade inerente às pessoas com deficiência. Isso decorre, especialmente, de um fazer inclusão a partir de uma concepção equivocada da deficiência.

Na ocasião, temos um questionamento de uma das participantes da pesquisa quando traz uma análise do contexto político vivenciado naquele momento. Considero importante relatar o questionamento da participante professora e gestora de uma escola exclusiva para pessoas com deficiência visual por vários motivos que podem ser evidenciados no relato a seguir. Assim, também destaco que a intervenção da professora-gestora foi feita no momento que o pesquisador dava exemplos dos modelos da deficiência e da sua repercussão nas políticas públicas educacionais. Para fins de contextualização, segue a transcrição da fala do pesquisador que ensejou a intervenção da participante, que também disponho a seguir, subsequentemente:

O governo Bolsonaro tentou implementar o Decreto 10502 que trazia de volta as classes e escolas especiais e dizia que a escola regular não era um lugar para todos. Veio com aquela história de que aluno com deficiência atrapalhava os outros alunos. Por conta disso, teve uma ação no STF e o STF tinha suspenso esse decreto por liminar, estava já estava para julgar, mas aí entrou o governo Lula agora que suspendeu esse decreto, antes do julgamento final. Qual o propósito da convenção? O propósito da convenção é proteger, promover e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade. Gente, veja isso daqui é basicamente é afirmar que as pessoas com deficiência são gente, não é? Que elas são gente que têm os mesmos direitos que as outras pessoas, mas por que que isso é necessário? Não já tem lei dizendo que a gente é gente? Isso é necessário porque as pessoas com deficiência não são tratadas como gente. Você tem uma escola, mas você chega na escola e ela não aceita a pessoa, então a gente precisa ter uma outra lei pra dizer que essa escola não pode excluir, o posto de saúde tem que ter tudo que vale para todo mundo, também vale para pessoa com deficiência e ainda mais: tem que ter acessibilidade. Ainda mais: tem que garantir tudo que a pessoa com deficiência precisa.

E, seguidamente, a participante, quando pede a palavra e retruca:

Pronto, você falou uma frase aí que eu fiquei aqui questionando. O governo Bolsonaro, fez isso aquilo, o outro governo Lula... não me interessa quem é Bolsonaro, né? Queria só falar o que, em relação... Trabalho há 26... 28 anos com

crianças com deficiência, crianças, adultos. Então eu me dediquei a vida toda realmente. Desde que eu me entendo como gente, iniciei trabalhos voluntários no meio desse mundo de Deus por amor à causa. Depende de cada pessoa, pelo olhar o que é. O que que eu quero falar com isso é que a criança com deficiência, dependendo da deficiência dela, ela precisa, sim, de um atendimento diferenciado. Ela está dentro de uma sala de aula regular, não significa que ela tá inclusa, ao contrário, muitas vezes ela está dentro da sala de aula e ela não está incluída. Ela está por estar. Como existe nas escolas públicas as crianças lá dentro com o cuidador que tira a criança da sala de aula, fazendo de conta que ela está sendo atendida e não está. Então, mas esse curso não é sobre isso sobre, mas como assim, não é? Aí eu estou só trazendo isso porque a criança realmente, o adulto, hoje, ou a criança, ele tá falando realmente sobre capacitismo, mas com medo de capacitismo na sala de aula mesmo.

A fala da participante⁵⁰ trouxe uma contribuição especial para pesquisa, pois revela, para além do óbvio de que o contexto escolar é atravessado de processos excludentes, as sutilezas e os subterfúgios que o capacitismo opera para minar a inclusão. Na sua fala, há um encadeamento de relatos sobre problemas que acontecem na sala de aula, mas a conclusão decorrente da constatação desses problemas é que algumas pessoas com deficiência não devem frequentar a sala comum.

O trecho evidencia elementos alinhados com uma visão caritativa da deficiência: dedicação movida por amor e de forma voluntária; evocação do nome de Deus; a descrição da segregação como se fosse cuidado especial, justificado pelo medo da convivência com a diferença. Nessa perspectiva, há uma linha antagônica ao modelo de direitos e ao social da deficiência que entende a deficiência como uma tragédia individual.

À vista disso, é importante notar que o discurso do modelo caritativo⁵¹ aqui se coloca para negar a inclusão, para dizer que um espaço de segregação se configura como cuidado e para dizer que inclusão escolar é capacitista. Ao afirmar que “dentro de uma sala de aula regular, não significa que ela tá inclusa, ao contrário”, instala-se uma contradição ao tentar dizer que a inclusão não inclui, ao contrário, ela exclui. Por sua vez, o local de acolhimento para a pessoa com deficiência seria um lugar diferenciado da sala regular, onde a pessoa possa ser tratada com amor e dedicação. A sala regular, por sua vez, é um lugar de medo e capacitismo.

Nesse sentido, a partir da análise desse trecho e de outros, foi possível inferir uma relação de negação entre inclusão e capacitismo. A inclusão, enquanto movimento que se

⁵⁰ O desenrolar do diálogo não tem maiores interesses em termos de coleta de dados, mas talvez seja importante dizer que foi esclarecido que a perspectiva ético-teórica da pesquisa e do momento formativo se fundamentava na educação inclusiva e que os relatos feitos não tratavam de opinião sobre político a ou b, mas relato sobre fatos ocorridos relacionados com a política de educação inclusiva relacionados com o tema que estávamos abordando.

⁵¹ O modelo caritativo, tal como o modelo médico da deficiência, pode ser compreendido como uma faceta do capacitismo, uma vez que coloca a deficiência como uma questão individual.

instala no contexto escolar, é atravessada por processos de resistências e negações que podemos atribuir ao capacitismo. Ao mesmo tempo, tem o condão debelar de procedimentos discriminatórios e excludentes, a inclusão passa a ser corroída pela estrutura que gera a exclusão que tenta acabar, por vezes de maneira explícita, outras de maneira sub-reptícias.

Assim, quando simplesmente não se pode mais dizer “aqui não é o seu lugar”, diz-se “você é bem-vindo, só preciso que você traga o laudo”. Nesse sentido, é possível utilizar de todo um jargão inclusivo, partindo de premissas capacitistas. Partindo desse viés, torna-se plausível, sob um ponto de vista distorcido pelo capacitismo, dizer que a convivência com outros alunos na sala regular é capacitista e que a convivência numa sala só com pessoas com deficiência é inclusão.

O capacitismo, portanto, cria uma distorção corponormativa da percepção e no que é deficiência, e, por consequência, do que vem a ser inclusão. Podemos identificar a presença dessa relação dialética entre inclusão e capacitismo nos discursos e práticas escolares quando, por exemplo, garante-se o acesso e os apoios para as pessoas com deficiência, no entanto, a garantia desse direito universal à educação se orienta por laudos médicos ou quando, de resto, a discussão das políticas de educação inclusiva acaba sendo pautada predominantemente a partir do modelo médico.

Após essas experiências, iniciou-se o tratamento dos dados, que foram coletados e analisados a partir da AC, por meio da técnica da análise temática ou categorial (Bardin, 1977). Nessa metodologia, o conteúdo sob análise passa por um processo inicial de codificação, no qual se atribui palavras-chave ou códigos às unidades de registro. Unidades de registro, segundo Bardin (1977), é a fração de conteúdo a ser analisada, no caso em questão, o trecho do texto transcrito do participante da oficina ao tratar dos diversos temas abordados.

Após a codificação, dá-se categorização, que ocorre a partir da classificação do inventário de códigos, por meio de agrupamento, reagrupamento e diferenciação do inventário de códigos. Tal processo envolve a compreensão dos padrões e desenvolvimento de um sistema de codificação a partir conteúdo analisado. Segundo Bogdan e Biklen (2003, p.221):

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.

Os autores referências na AC (Bardin, 1977; Minayo, 1992; Bogdan; Biklen, 2003; Sampaio; Diógenes, 2019) destacam ainda que a observação de padrões que vão surgindo

durante o processo de codificação faz emergir as categorias e um sistema de codificação.

De acordo com Bardin (1977), os sistemas de categorizações devem pautar-se por alguns princípios que orientam a boa prática de codificação; i) exclusão mútua: uma categoria não sobrepõe a não ser que isso seja uma decisão deliberada da pesquisa e que não ocorra ambiguidades; ii) homogeneidade: deve haver uma única lógica a orientar a categorização e diferentes níveis de análises devem ser feitos de maneira separada; iii) pertinência: cada categoria deve pertencer ao quadro teórico definido e estar adaptada ao material analisado; iv) objetividade/fidelidade: diferentes partes do material devem ser codificados sob os mesmos critérios, ainda que submetidos a diferentes análises⁵²; v) produtividade ou utilidade⁵³: o sistema de categorias deve possibilitar a produção de inferências, novos questionamentos e dados precisos.

A tabela a seguir mostra os conjuntos categoriais e os respectivos elementos que foram considerados no processo de codificação, com base nos princípios elencados acima:

Tabela 1 – Conjuntos categoriais

Conjunto	Crítérios para codificação
Deficiência (percepção da deficiência)	tragédia individual (problema individual); limitação no corpo (problema individual); imposição das barreiras ambientais/sociais (problema social); diferença/diversidade humana (problema social).
Capacitismo	exemplos de direitos/princípios dos direitos humanos negados; relatos/referências a atitudes negativas; deficiência percebida como um problema individual.
Inclusão	exemplos de direitos/princípios dos direitos humanos assegurados; relatos/referências a atitudes positivas; deficiência percebida como um problema/question social.

Fonte: Elaborada pelo autor.

⁵² Inclusive por diferentes codificadores. Nesse sentido se produz um livro de códigos, especialmente importante para pesquisas em que o *corpus* é bem mais denso e trabalhado por diferentes codificadores.

⁵³ No texto original (Bardin, 1970, p. 148), o princípio descrito pela autora, na tradução para o português, é produtividade, mas creio, nos dias de hoje, o termo tem outra conotação e resolvi adotar a palavra utilidade para representar a mesma definição de princípio, porque me pareceu mais preciso.

A partir dessa estrutura, iniciei o processo de categorização e consequente análise dos dados. Os códigos livres atribuídos na leitura inicial passaram, então, por um processo de reorganização que envolve a junção de códigos de natureza similar, atribuição de novos códigos e classificação dos códigos, segundo as categorias que passaram a pertencer.

Em outras palavras, é do contato direto com os dados coletados, a partir da organização do *corpus* da pesquisa, que vão surgindo os primeiros achados, que podem ou não ser confirmados, assim como, de maneira natural, as pistas do caminho a ser percorrido. Nesse sentido, o processo de leitura e organização dos dados da primeira oficina possibilitou os achados iniciais dispostos a seguir.

Participantes da escola regular e da escola exclusiva^[11] expressam deficiência como uma limitação, enquanto pessoas com deficiência e familiares referem-se à deficiência vezes como diferença, vezes como limitação; no caso das famílias, a ambiguidade dos discursos é mais ressaltada, enquanto, para as pessoas com deficiência, o fator de limitação dos corpos aparece como uma maneira de não eufemizar a própria condição e necessidade de apoio.

A deficiência é ressaltada ora como limitação, ora como diferença; algumas vezes é referida de maneira ambígua, como limitação do corpo, diferença que integra a identidade e a diversidade humana.

Professor de escola exclusiva (1) diz:

Assim, no meu entender, a **deficiência é uma limitação permanente** no qual a pessoa ela dentro das suas faculdades, físicas, cognitivas, ela pode sentir algum tem alguma limitação diante de sua... de sua natureza, sua vivência, dentro da sociedade.

Professor de escola regular (1) diz:

Eu entendo deficiência como uma condição, seja biológica ou seja adquirida ao longo da vida, a depender dos casos, em que ao sujeito se apresenta a ele **certas limitações** em que (...) ele precisa de suporte (...) para conseguir realizar plenamente as suas ações e desenvolver essa autonomia.

Pessoa com deficiência (1) representante de movimento social diz:

Deficiência é uma **limitação** só que, no meu ponto de vista, é uma limitação diferenciada porque todo mundo tem limitações, a nossa, porém é diferenciada. Mas para resumir a deficiência: a minha **deficiência eu costumo dizer que é uma característica minha**.

Pessoa com deficiência (2) representante de movimento social diz:

A gente não se nasce deficiente, torna-se deficiente. A deficiência ela é um conceito, uma construção, uma coisa **criada a partir da sociedade e daquilo que ela considera como limitação**, como problema e com aquilo que ela, de alguma forma, não consegue lidar dentro desse padrão normalidade estabelecido. Mas eu vejo mais como um **conceito mais social** do que às vezes com uma coisa mecânica, médica.

Mãe de pessoa com deficiência/professora aposentada diz:

Só complementando essas duas ideias mesmo. O conceito de deficiência é **um conceito realmente social criado** porque, na real, a deficiência é uma característica

daquela pessoa, **é uma dificuldade que ela tem a mais de realizar algumas ações** algumas coisas, mas é uma característica inerente aquela pessoa. (...) Porque a deficiência é vista ainda como uma coisa que limita por demais as pessoas. Porque todos nós temos algum tipo de deficiência, né? (...) A deficiência é para ser encarada como uma característica daquela pessoa do ser humano, né? Dentre tantas características que o ser humano tem dentro da diversidade que que é o ser humano, né?

A interpelação da participante ligada a uma escola exclusiva pode trazer dados relevantes, por isso é importante incluí-la nos documentos a serem analisados. A participante se mostrou contrariada com a exposição e pediu a fala para denunciar a inclusão escolar como uma prática prejudicial e temerária para pessoas com deficiência. Na fala dessa participante, ela evoca Deus, amor, voluntariado para afirmar que algumas pessoas com deficiência, dependendo da deficiência, não devem estar na escola regular, associando a sala regular ao medo e ao capacitismo.

A participação dos membros de uma escola exclusiva não veio para atrapalhar a pesquisa, como eu estava receoso que seria, mas, no final das contas, contribuiu para aprofundar a discussão dentro dos objetivos da pesquisa, uma vez que permite contrastar diferentes pontos de vistas sobre o mesmo fenômeno.

Professora (2) de escola exclusiva.^[12]

Pronto você falou uma frase aí que eu fiquei aqui questionando, né? O governo Bolsonaro, fez isso aquilo, o outro governo Lula... não me interessa quem é Bolsonaro, né? Queria só falar o que, em relação... Trabalho há 26... 28 anos com crianças com deficiência, né? crianças, adultos. Então eu me dediquei a vida toda realmente. Desde que eu me entendo como gente, iniciei trabalhos **voluntários** no meio desse mundo de Deus, por **amor à causa**. Depende de cada pessoa pelo olhar o que é, né? O que que eu quero falar com isso é que a criança com deficiência, dependendo da deficiência dela, ela precisa, sim, de um atendimento diferenciado. Ela está dentro de uma sala de aula regular, não significa que ela tá inclusa, ao contrário, muitas vezes ela está dentro da sala de aula e ela não está incluída. Ela está por estar. Como existe nas escolas públicas as crianças lá dentro com o cuidador que tira a criança da sala de aula, fazendo de conta que ela está sendo atendida e não está. Então, mas esse curso não é sobre isso sobre, mas como assim né? Aí eu estou só trazendo isso porque a criança realmente, o adulto hoje ou a criança, ele tá falando realmente sobre capacitismo, né? Mas **com medo de capacitismo na sala de aula mesmo**.

Os participantes ligados a escolas exclusivas tendem a uma visão de tutela e controle da deficiência, enquanto os participantes com deficiência, representantes de organizações que atuam em defesa da inclusão, apresentam um discurso que problematizam a falta de autonomia.

Os participantes que representam a escola exclusiva utilizam referentes como “medo” e “autonomia com responsabilidade”. Para esses participantes, a escola exclusiva é um local de proteção e aquisição de uma autonomia mediada enquanto a escola regular inclusiva é um espaço despreparado, de *bullying* e capacitismo.

Há um componente conservador nas falas de representantes da escola exclusiva que remete ao discurso da caridade e ao papel da família na determinação da educação dos filhos, inclusive se coloca ou não numa escola regular.

Professor de escola exclusiva (1) diz:

Só uma colocação a respeito da autonomia^[13]. A gente tem também que frisar que não é **autonomia irresponsável**, certo? Porque existe a autônomoas irresponsáveis, né? Quando você coloca uma autonomia em geral, a gente tem que saber onde tá sendo colocada essa autonomia porque, por exemplo, uma criança ela pode conquistar autonomia motorora, autonomia de consciência, de pensamento, de exposição de pensamento. Só que essa autonomia, ela tem que ser autonomia momentaneamente direcionada para depois ser de forma, como o nome diz, né? autônomoa. Então tem que **ter o cuidado com isso também**.

Professora de escola exclusiva (3) diz:

...nós estamos muito preocupados. A gente tem esses momentos de encontros para debater, mas tem que ver o princípio, como a educação da família tem que vir em primeiro lugar. Os nossos representantes era que era para ter esse olhar, né?

Pessoa com deficiência (1) representante de movimento social diz:

Quando uma criança ou adolescente sem deficiência vai crescendo, a família já vai preparando essa pessoa para ter autonomia. A pessoa com deficiência não é preparada pra isso. Falta, desde criança, desde pequena ser trabalhada essa autonomia, os perigos, as tomadas de decisões, as consequências das tomadas de decisões... coisa que não acontece. **Então como a pessoa pode ser autônomoa? Não vai se ela não for preparada pra isso**. Essa é a diferença.

A família é referida como garantidora e limitadora dos direitos, como promotora e limitadora da autonomia. Por sua vez, a fala das famílias tem caráter ambíguo, de quem assegura apoio e denuncia o preconceito praticado por terceiros, mas também por se reconhecer como incapaz de promover graus maiores de autonomia, como, por exemplo, ressaltando a importância da sexualidade, mas fazendo ressalvas quanto ao sexo propriamente dito.

Mãe de pessoa com deficiência/professora aposentada diz:

Boa parte das **famílias acha que os filhos com deficiência não têm direito a namorar**, não tem direito de casar, não tem direito de ter a sua sexualidade. A gente fala de sexualidade, **a gente não tá falando de sexo** em si, né? Mas a Sexualidade de que que a gente de paquerar, de namorar.

[...]

A família tem medo. Meu filho (...) é um cara que ele vai a quase todos os lugares, eu não vou dizer todos, porque aí também já é uma deficiência minha, né? Já é uma coisa que é, assim, a gente fica com medo realmente.

Professor de escola regular (1) diz:

Enquanto tem uma realidade em que **uma das famílias trata com indiferença** isso, ou seja, não dá tanta atenção a isso, não busca o que é necessário de atendimento de profissionais para atender as demandas que vão surgindo daquela criança, enquanto isso acontece, **outra família da outra criança ocorre o oposto**.

Pessoa com deficiência (1) representante de movimento social diz:

Quando uma criança ou adolescente sem deficiência vai crescendo, **a família já vai preparando essa pessoa para ter autonomia**. A pessoa com deficiência não é

preparada pra isso.

O tema da capacitação é mencionado diversas vezes, ora como uma necessidade inerente ao processo de inclusão, ora como problema para efetivá-la.

É anunciado que os professores não conseguem se capacitar pela falta de tempo ou interesse, mas o próprio exemplo dado pela professora aposentada ressalta uma série de oportunidades formativas que estão à disposição do corpo docente.

Parece que o discurso da falta de capacitação assume conotações diferentes, a depender de quem profere. O professor da escola regular entende como algo inerente ao processo de inclusão; o professor da escola exclusiva assume que a escola regular não tem as mesmas competências que a específica; enquanto a mãe de pessoa com deficiência que já foi professora relata que, a despeito de haver cursos de capacitação, a indisponibilidade de tempo ou o desinteresse da parte do corpo docente impossibilita que esse processo ocorra e, em decorrência disso, o preconceito se instala dentro da escola.

Professor de escola regular (1) diz:

Formação é extremamente necessária [...]para a gente entender o contexto que a gente vive, que as teorias falam, né? O que os estudos falam e a gente entende que é uma área da inclusão que a todo momento tá tendo coisa nova para estudar, então a gente precisa desse momento de parar tudo que a gente tá fazendo, se reunir em coletivo e discutir o que é que a gente pode fazer para acolher e incluir.

Professor de escola exclusiva (1) diz:

Sabemos que há **diversas escolas que não tem um profissional que é capacitado** para isso. Então muitas vezes colocam o aluno ali de lado e não fazem o que eles querem e ocorre mesmo isso, né? Nós temos esses relatos.

Mãe de pessoa com deficiência/professora aposentada diz:

[...] essa capacitação tem que acontecer *in loco*, tem que acontecer na escola. Porque, no meu caso, **eu saí para fazer no CREAECE** curso sobre deficiência intelectual, sobre TEA, sobre altas habilidades e várias outras coisas, libras, né? Mas eu saí e fui fazer, nem todos os professores e professoras têm essa disponibilidade. Às vezes precisa trabalhar trezentão... 300 horas, como é que vai?

Então, esse conceito aí [preconceito], essa ideia não é respeitada na escola por falta de conhecimento, por **falta de preparação e de capacitação do corpo docente**. Isso aí é um fato, certo?

Apesar da apresentação ser feita em nome do grupo que participou das discussões, os representantes que fizeram a apresentação dos resultados dão exemplos pessoais e destacam suas experiências e pontos de vistas distintos da opinião coletiva. Assim é importante, além dos componentes do grupo de discussão, caracterizar que participante realizou a apresentação.

Professor de escola exclusiva (1), apresentando as discussões do grupo de trabalho sobre autonomia, diz:

Nós temos esses relatos. **Minha mãe é professora do município e fala que tem professores lá que realmente não fazem com que o seu aluno busque a independência**. Tem alunos com alunos autistas que são colocados na sala e não são

não são colocados para fazer atividades.

Professor de escola regular (1) diz:

[...] **nas minhas turmas**, tem crianças diagnosticadas com autismo, por exemplo, temos realidades diferentes.

Quando o professor é chamado a dar exemplo de dignidade sendo respeitado no contexto escolar, ele menciona a dedicação que família tem às terapias do filho. O relato é, de fato, elogiável, mas, ao ser esse o exemplo de dignidade escolhido em vez de outro, próprio da rotina escolar, pode denotar a influência do modelo médico nesses espaços.

Professor de escola regular (1) diz:

E aí, nas minhas turmas, tem crianças com diagnosticados com autismo, por exemplo, temos realidades diferentes. Enquanto tem uma realidade em que uma das famílias trata com indiferença isso, ou seja, não dá tanta atenção a isso, não busca o que é necessário de **atendimento de profissionais para atender as demandas que vão surgindo daquela criança**, enquanto isso acontece, outra família da outra criança ocorre o oposto. **A família entende esse diagnóstico, entende o que isso gera de diferencial na vida daquela criança e acolhe levando para os atendimentos necessários**, buscando aquilo que ela tem direito, dos atendimentos, de participar da sala.

Foi a partir dessa aproximação com o material, tendo por base os referenciais teóricos que comecei esboçar a estrutura de códigos e categorias capazes de ajudar a vislumbrar os contornos dos significados sociais contido nas falas dos participantes.

Segundo Oliver (1997), a questão da deficiência pode ser vista de uma perspectiva individual, na qual a culpa da exclusão deriva das limitações do corpo desviante, ou a partir de uma perspectiva coletiva, na qual a deficiência decorre da forma como a sociedade foi organizada, garantindo apoios para os que não têm deficiência e negligenciando para os que têm.

Tendo em vista essa visão, operacionalmente, no texto a ser codificado, elege-se um código independente, uma palavra-chave, que tem relação semântica com o trecho selecionado. Esse código posteriormente poderá ser relacionado a uma categoria, quando então se torna um subcódigo dessa categoria, deixando de ser independente. Uma categoria nunca deve ser aplicada diretamente ao texto, uma vez que a relação se dá por meio de seus subcódigos. Em outras palavras, a categoria congrega todas as conotações e as referências dos subcódigos que a compõem.

O processo de codificação e categorização das informações foi realizado a partir do material advindo das discussões realizadas nas oficinas.

Nesse exemplo em particular, os participantes foram convidados a dar exemplos de como esses princípios dos direitos humanos se realizam ou são negados no contexto escolar. Quando os participantes discutiam sobre dignidade humana das pessoas com

deficiência, partindo dos discursos elaborados pelos participantes, levantou-se uma série de temas que foram considerados atitudes/exemplos negativos ou positivos em relação à inclusão das pessoas com deficiência na escola.

Figura 1 – Princípio da dignidade humana das pessoas com deficiência

[PESQUISADOR PERGUNTA SE O GRUPO DISCUTIU SOBRE EXEMPLOS PRÁTICOS RELACIONADOS AO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE]

[PROFESSOR IAGO]

Sim, a gente discutiu especificamente sobre sendo negado, que vou apresentar, mas sendo respeitado de dentro dessa que a gente já está falando analisar os casos em que, por exemplo, o professor observa a criança e aí a gente vê, no nosso cotidiano, por exemplo, na prefeitura municipal, que com duas salas do infantil 5 e a gente conversou sobre isso também. E aí, nas minhas turmas, tem crianças com diagnosticados com autismo, por exemplo, temos realidades diferentes. Enquanto tem uma realidade em que uma das famílias trata com indiferença isso, ou seja, não dá tanta atenção a isso, não busca o que é necessário de atendimento de profissionais para atender as demandas que vão surgindo daquela criança, enquanto isso acontece, outra família da outra criança ocorre o oposto. A família entende esse diagnóstico, entende o que isso gera de diferencial na vida daquela criança e acolhe levando para os atendimentos necessários, buscando aquilo que ela tem direito, dentro da de atendimentos, dentro de participar da sala. Aí, por exemplo, então, tem toda essa esses dois exemplos que vivenciam e que a gente foi conversando sobre isso.

- atendimentos profissionais
- atitude negativa: indiferença
- diagnóstico
- família

exemplo negativo

exemplo positivo

Fonte: Elaborada pelo autor.

No âmbito desta pesquisa, isso implica articular o que emerge mais na superfície dos relatos das experiências sobre pessoas com deficiência no contexto escolar com os fatores sociais que determinam suas características mais profundas.

Nessa perspectiva, podemos pensar capacitismo e inclusão como conceitos contraditórios e antagônicos. A inclusão, por princípio, nega a exclusão baseada na deficiência e o capacitismo nega as possibilidades de inclusão. Assim, o sistema de categorias elegido e decorre de uma aproximação dialógica entre referenciais teóricos estabelecidos no escopo desta pesquisa e o material proveniente da ação formativa, no próprio processo de organização e preparação para análise, conforme podemos observar na figura a seguir:

Figura 2 – Sistema de categorias construído com base na leitura inicial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Portanto, o lidar analítico com o material coletado nas oficinas, por meio da AC, permitiu a construção de um conjunto de reflexões embasadas sobre as questões que norteiam a pesquisa, ampliando a compreensão do capacitismo no contexto escolar, a partir da sobreposição dos discursos produzidos com os referenciais de inclusão e capacitismo.

5.2.1 Dinâmicas de capacitismo e inclusão no contexto escolar: o que os participantes falam sobre inclusão?

Durante essa fase da análise de dados, evidenciou-se uma relação de oposição aos conjuntos categoriais de inclusão e capacitismo. Nesse sentido, um mesmo tema como, por exemplo, capacitação dos professores é referido tanto como elemento que promove a dignidade das pessoas com deficiência no contexto escolar, quando ela acontece, quanto sua ausência é referida fator de exclusão.

Assim, por diversas vezes, o mesmo tema é referido como exemplo do que está faltando e do que deveria existir. Por outro lado, existem temas que foram apontadas só como atributos da inclusão e a outras apenas do capacitismo⁵⁴.

Para entender como a percepção da deficiência afeta a produção dos discursos sobre inclusão e capacitismo, utilizei a técnica da análise de coocorrência, conforme definida por Bardin (1977, p. 257):

A análise das co-ocorrências procura extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, ou mais exactamente, dedica-se a assinalar as presenças simultâneas (co-ocorrência ou relação de associação) de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto, isto é, num fragmento de mensagem previamente definido.

Segundo a autora, a aparição e a frequência com que dois elementos aparecem juntos podem revelar associação ou dissociação desses fatores “no espírito do locutor” (Bardin, 1997). Assim, busquei estabelecer as chamadas relações de associação entre os discursos que demonstram a existência de capacitismo ou inclusão com a percepção da deficiência expressa pelos participantes segundo seu perfil.

A tabela a seguir refere-se aos discursos produzidos sobre deficiência por cada participante ao definir deficiência, se um problema individual ou um problema social (Oliver, 2013), conforme demonstrado na seção “O que é deficiência para você?”.

⁵⁴ A discussão sobre a importância e os limites dos grupos de autodefensoria me é muito instigante. A Abraça rejeitamos esse rótulo porque não nos consideramos autodefensores.

Tabela 2 – Análise de associação: percepção da deficiência segundo participantes^{55[16]}

Percepção da deficiência	Participante: familiar Gr=9	Participante: PCD Gr=6	Participante: professor exclusiva Gr=8	Participante: professor regular Gr=5
Problema individual Gr=4	1	0	2	1
Problema social Gr=3	1	2	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme a tabela, ao comentar o que é deficiência, pode-se observar cada ator envolvido no contexto escolar de acordo com sua posição em relação ao tema. Enquanto professores da escola regular e da escola exclusiva têm uma forte tendência ao discurso normalizante sobre deficiência, que trata o tema como um problema individual, as pessoas com deficiência demonstraram uma aderência maior ao modelo social e de direitos humanos, que encaram a deficiência como uma questão social. Os familiares, por sua vez, assumem um discurso ambíguo, que reforça aderência ora a um modelo, ora ao outro.

Partindo dessas informações, realizei outras análises de associações (ou coocorrências) entre os atores e fatores relacionados aos conjuntos categoriais capacitismo e inclusão.

É possível perceber que, para o professor da rede regular de ensino participante da pesquisa, a inclusão deve pautar-se por atitudes guiadas pelo acolhimento e pela dedicação aos alunos com deficiência e a garantia do brincar livre em um ambiente acessível que não se resume à sala de aula, mas a toda a escola. O acolhimento e a inclusão se dão, segundo o relato do professor, por meio de formação continuada do corpo docente e quando a família garante o diagnóstico e as terapias para os alunos com deficiência.

A ideia da capacitação levantada se dá para conhecer as “particularidades dos estudantes”, o que pode denotar que o tipo de capacitação demandado não é sobre estratégias pedagógicas, mas sobre características que compõe os quadros da deficiência. Da mesma maneira, a participação da família é reputada como positiva quando há um compromisso com as terapias⁵⁶.

⁵⁵ A sigla “Gr” se refere ao número de citações codificadas por um código. Conforme já ressaltado, em função da pouca quantidade de documentos que compõe o *corpus*, destaca-se que a aparição como fator associativo é mais relevante que a frequência da ocorrência.

⁵⁶ É preciso destacar que vários professores de escola regular participaram da oficina, mas apenas um deles tomou a palavra de forma mais ativa.

Por sua vez, professores⁵⁷ da escola exclusiva destacaram amor e dedicação como atitudes positivas necessárias para incluir alunos com deficiência. Assim como o professor da escola regular, foi destacada a necessidade de conhecer as particularidades dos estudantes⁵⁸ e da formação dos professores, garantindo-se a participação da família. A capacitação aqui também aparece como um meio para assegurar, ao corpo docente, maneiras de apoiar os alunos na tomada de decisão, ampliando a autonomia. Todavia, quando expresso por professores da escola exclusiva, o tema da autonomia do aluno com deficiência é ressaltado como um valor quase sempre atravessado por ressalvas relacionadas à proteção, segurança e responsabilidade.

Um dos professores da escola exclusiva também é pessoa com deficiência e ativista pelos direitos das pessoas com deficiência⁵⁹ e assim foi considerado na codificação. É dele a citação à necessidade de cumprimento da legislação. Assim como ele, houve outros participantes com essa intersecção de posicionamentos: uma mãe de pessoa com deficiência e professora aposentada da rede pública, e uma mulher com deficiência mãe de um aluno que estuda na rede pública de ensino e que é estudante de pedagogia.

Não é possível detalhar em minúcias como cada um desses papéis sociais contribuem para formulação de um discurso sobre deficiência que, ao mesmo tempo, afeta e é afetado pelos contextos sociais em que estão inseridos. No entanto, não se pode negar que tais circunstâncias materiais na vida dos participantes são relevantes na elaboração desses discursos.

Os participantes familiares (mães e pais) de pessoas com deficiência mencionaram como atitudes positivas o cuidado, a escuta, a não tutela, a necessidade de preparar a pessoa com deficiência para exercício da autonomia e a promoção do protagonismo como atitudes positivas relacionadas à inclusão escolar. Com relação aos direitos que devem ser a segurados, os temas mencionados foram capacitação dos professores, acessibilidade, compromisso da gestão escolar com a inclusão, cumprimento da legislação, garantia da matrícula e de materiais adequados ao ensino, prioridade no atendimento, e tempo ampliado para realização das avaliações.

Por fim, as pessoas com deficiência participantes da oficina destacaram a necessidade de conhecer as individualidades como uma atitude importante para inclusão, assim como preparar para autonomia e promover o protagonismo. Dentre os direitos referidos

⁵⁷ Fala de quatro professores da educação exclusiva, um deles também é pessoa com deficiência.

⁵⁸ Aqui foi usada a expressão “necessidades individuais.”

⁵⁹ Pessoa cega, foco de atenção da escola em que atua.

para materializar a inclusão, estão: acessibilidade, comunicação alternativa, diversidade na escola e igualdade de oportunidades. O cumprimento das leis também foi referido por uma pessoa com deficiência já mencionada entre os professores da escola exclusiva, mas também contabilizado nesse perfil.

Embora haja um nível de concordância alto entre o que se pensa sobre inclusão entre esses diversos atores, no que se refere à categorização temática, não houve nenhum tema unânime. Importa destacar que há diferenças cruciais quanto à forma como cada grupo trata alguns dos temas, conforme percepção da deficiência. Também é possível perceber temas que não foram tratados por determinados grupos, ou que só foram tratados por um grupo em particular.

“Conhecer as necessidades individuais” não foi assunto tratado só por familiares; pessoas com deficiência, professores de escola comum e exclusiva trataram do assunto. Por exemplo, ao comentar sobre o respeito pela diferença, a mulher com deficiência, representante de associação de pessoas com deficiência que atua na luta por educação inclusiva, disse: “do ponto de vista ético, quando reconhecemos a individualidade de cada um, respeitamos as diferenças e damos acesso às mesmas oportunidades de direitos”; mais adiante ela complementa:

A gente considera que isso estará mais próximo de se realizar quando de fato houver espaço para a gente manifestar, cada um, as suas diferenças, a sua individualidade, as suas características e particularidades, suas necessidades particulares e individuais e estas forem ouvidas, acolhidas e respeitadas.

Por sua vez, um dos professores da escola exclusiva menciona o tema da seguinte forma, explicando como o direito à autonomia se materializa na escola:

[...] abordou mais foi o contexto escolar que seria que através da participação da família junto à escola, conhecendo as necessidades individuais, o aluno expressando as suas vontades e o mesmo sendo respeitado porque a autonomia ela parte de várias, tem vários âmbitos. [...] Então nós não podemos também ampliar desejos onde não são alcançáveis, né? A gente falou muito do deficiente visual. E qual autonomia dele, o que é que vamos por quando ele vai numa lá no instituto, o que é que ele busca, ele busca aprender novas coisas, ele busca ter autonomia motora, sair tudo é isso que ele busca é isso que a gente também vai buscar fazer com que ele possa desenvolver. Só que também existe a questão também da gente poder entender e fazer com que ele entenda que existem coisas que não tem como fazer, entendeu?

Já o professor da escola regular trata o tema associando-o à necessidade de formação continuada: “[...] conhecendo as particularidades e a realidade dos sujeitos estudantes, é possível fazer um trabalho mais individualizado, organizando estratégias e ações, inclusive dentro e fora de sala de aula.”

Pode-se depreender que, embora todos considerem importante compreender e

reconhecer as particularidades de estudantes com deficiência, os discursos se assentam em valores e premissas diferentes. O professor da escola comum indica a importância da elaboração de estratégias pedagógicas. Pessoa com deficiência ativista da inclusão ressalta a importância de um ambiente de respeito pelas diferenças. Já o professor da escola exclusiva ressalta, em particular, a importância de o estudante com deficiência ter consciência de suas próprias limitações.

O discurso do professor da escola exclusiva é compatível com o entendimento da deficiência como fruto de limitação individual, declarada anteriormente. Por sua vez, o professor da escola regular definiu deficiência de maneira muito similar, no entanto, sua fala sobre conhecer as características particulares dos alunos expressa uma vontade de poder organizar e transformar o ambiente escolar, aproximando-se mais do modelo social. Todavia, conforme já destacado, ao indicar o que materializa a dignidade para os alunos com deficiência no contexto escolar, esse mesmo professor de escola regular mencionou a criança que tem o diagnóstico e os atendimentos terapêuticos garantidos.

Já o tema da formação continuada dos professores foi mencionado por todos os grupos como uma maneira de assegurar ou negar direitos. Pessoas com deficiência foram os únicos que não mencionaram de forma positiva, e os professores da escola regular foram os únicos que não mencionaram de forma negativa. Em outras palavras, as pessoas com deficiência disseram que a falta de capacitação dos professores gerava exclusão, enquanto os professores afirmaram que a capacitação garantia a inclusão.

Já os discursos que demonstram a presença de capacitismo elencam um número menor de temas dentre atitudes negativas e direitos negados. Os professores da escola regular apontaram desatenção da família e da sociedade com relação às necessidades das pessoas com deficiência como uma atitude negativa, já a não observância do diagnóstico por parte da família e o desrespeito da sociedade como exemplos que negam a dignidade da pessoa com deficiência no contexto escolar.

O professor da escola exclusiva colocou a desatenção mencionando exemplos de alunos com deficiência que são colocados em sala de aula, mas não recebem estímulo para fazer as atividades. Essa situação também é reputada à falta de qualificação dos profissionais da escola comum; segundo o relato de um dos participantes das oficinas, “há diversas escolas que não tem um profissional que é capacitado para isso”. A outra atitude negativa apontada é o medo sentido pelos alunos com deficiência dentro da escolar regular em função de atitudes preconceituosas experienciadas.

[...] dependendo da deficiência dela, ela precisa, sim, de um atendimento diferenciado. Ela está dentro de uma sala de aula regular, não significa que ela tá inclusa, ao contrário, muitas vezes ela está dentro da sala de aula e ela não está incluída. Ela está por estar. Como existe nas escolas públicas as crianças lá dentro com o cuidador que tira a criança da sala de aula fazendo de conta que ela está sendo atendida e não está. Então, mas esse curso não é sobre isso sobre, mas como assim né? Aí eu estou só trazendo isso porque a criança realmente o adulto hoje ou a criança ele está falando realmente sobre capacitismo, né? **Mas com medo de capacitismo na sala de aula mesmo.** (grifo nosso)

O trecho deixa evidente a relação da percepção da deficiência e a produção de discursos sobre capacitismo e inclusão. A deficiência aqui é compreendida partir de uma perspectiva individual e o medo é utilizado como afeto mobilizador. Não se trata, por óbvio, negar o capacitismo no contexto escolar, mas observar como essa mensagem produz elementos que indicam que o problema do capacitismo tem origem no nível da deficiência do aluno e que solução estaria em assegurar um tratamento diferenciado em espaço exclusivo.

Nessa perspectiva, o discurso opera uma inversão de valores para mostrar que a política de inclusão é capacitista e que o atendimento em um espaço protegido, só com pessoas que partilham a mesma condição, é que garante a inclusão real. Podemos, assim, depreender que a visão sobre deficiência influencia sobremaneira a produção de discursos e ações da dinâmica inclusão-capacitismo no contexto escolar.

Outra atitude negativa frequentemente marcada pelos professores da escola exclusiva é a “tutela”. No entanto, o tema, como já destacado, aparece de forma ambígua, pois, ao mesmo tempo em que se ressalta a necessidade da aquisição da autonomia, isso aparece associado à necessidade de demarcar ressalvas, inclusive sobre a consciência das limitações corporais das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a mensagem que se articula, muitas vezes, coloca a escola exclusiva como o local que vai conciliar as vontades de poder fazer mais e participar das pessoas com deficiência com os desejos de controles manifestos pelas famílias: “família em primeiro lugar”, “autonomia com responsabilidade” e “realizar com segurança”:

[...] a família, pelo fato da pessoa ser cega, nós vivemos o contexto da cegueira, não deixa ir sozinho à escola. Depois dessa compreensão do **desejo do aluno de poder realizar essas práticas com segurança, disponibilizado pela instituição**, a família começou a deixar ele ir sozinho, dando essa autonomia ao aluno. Então era um desejo que era que era um desejo impedido pela família, mas depois, com todo esse entendimento foi feito com que o aluno ele pudesse ir sozinho e vir. (Grifo meu)

Em outro momento, o professor deixa claro que, na sua percepção, a escola também deveria atuar para que os alunos compreendessem (e se conformassem) com os limites impostos pela deficiência:

[...] Então nós não podemos também ampliar desejos onde não são alcançáveis, né?
 [...] Só que também existe a questão, também, da gente poder entender e **fazer com que ele** [o estudante com deficiência] **entenda que existem coisas que não tem como fazer**, entendeu? (Grifo meu)

A mulher com deficiência, por sua vez, aponta a desatenção/indiferença e o preconceito como atitudes negativas direcionadas às pessoas com deficiência no contexto escolar. Já sobre as maneiras a que o direito ao respeito pela diferença é negado, foram indicadas questões como a aprovação automática e a avaliação inadequada. A capacitação de professores também aparece destacada como uma necessidade a ser observada. No que concerne à autonomia, a participante destacou a falta de respeito e a incoerência relacionada aos direitos comunicacionais:

[...] eu vi de uma moça autista e de alguns autistas que usam comunicação aumentativa/alternativa que, quando eles usam palavrão nessa comunicação alternativa, o pessoal retira os equipamentos que eles utilizam para se comunicar. E quando uma pessoa que fala, que verbaliza, fala um palavrão, você não bota uma fita adesiva na boca dela para ela não falar, você conversa, educa, orienta, ensina (...). Eventualmente ela vai falar um palavrão, mas você não tira o meio dela falar. Isso é um exemplo [...] o processo educativo é ensinar a responsabilidade de uma outra maneira. Não simplesmente cercear e se tornar responsável por aquela pessoa.

A mensagem expressa pela mulher com deficiência demarca a necessidade de respeito à autonomia, com a garantia de apoios, mas sem cerceamento do que seja considerado inadequado. Esse posicionamento sobre autonomia se diferencia, em essência, daquele manifestado pelo professor da escola exclusiva. Outra mulher com deficiência representante de OPD, sobre o tema da autonomia, adicionou complexidade à discussão:

Quando uma criança ou adolescente sem deficiência vai crescendo, a família já vai preparando essa pessoa para ter autonomia. A pessoa com deficiência não é preparada para isso. Falta, desde criança, desde pequena ser trabalhada essa autonomia, os perigos, as tomadas de decisões, as consequências das tomadas de decisões... coisa que não acontece. Então como a pessoa pode ser autônoma? Não vai se ela não for preparada para isso. Essa é a diferença.

A participante coloca em perspectiva o que é crescer com deficiência e, desde cedo, ser compreendida como alguém que não tomará suas próprias decisões, portanto, não lhe sendo ofertadas as oportunidades de desenvolver habilidades e adquirir repertório para lidar com as questões que envolvem a tomada de decisão. A fala também marca que isso é uma diferença que ocorre entre crianças com e sem deficiência.

Ademais, no trecho, é possível notar a influência do modelo social na medida na abordagem feita à causa da tutela ou do não exercício da autonomia. O cerne da questão, apontado pela participante, não reside nos atributos físicos da pessoa com deficiência, como a lesão, a limitação ou o impedimento corporal, mas, sim, na forma como a sociedade legítima

ou nega a participação e o desenvolvimento pleno de suas subjetividades, baseando-se na presença ou não da deficiência, processo esse que se inicia, com frequência, no seio da família.

Os participantes familiares de pessoas com deficiência destacaram como atitudes negativas a falta de cuidado, o medo, o preconceito e a tutela. Com relação aos entraves aos direitos das pessoas com deficiência no contexto escolar, foram mencionados a acessibilidade física e comunicacional, a capacitação do corpo docente (falta de), a ausência do atendimento educacional especializado, além da falta de paciência e respeito com o jeito de comunicar-se das pessoas com deficiência.

Esse direito de expressão às vezes é negado às pessoas, no caso do meu filho que tem síndrome de Down, que às vezes ele vai falar ele gagueja um pouco ele demora é como se o pensamento dele [fosse] mais rápido do que a emissão e, às vezes, as pessoas não têm paciência de ouvir, de deixar ele (SIC) falar até o fim. Aí fala por ele, entendeu?

O relato da mãe de pessoa com deficiência, de certa maneira, corrobora com o que foi dito pela mulher com deficiência no que se refere a não permitirem que as pessoas com deficiência desenvolvam habilidades para o exercício da autonomia. A experiência envolvendo o filho com síndrome de Down ilustra como essa negação se manifesta na prática. O exemplo do filho enfrentando dificuldades na comunicação devido à pressa ou impaciência das pessoas reflete as barreiras sociais que limitam a plena participação e expressão das pessoas com deficiência. Ainda sobre autonomia, a familiar de pessoa com deficiência diz:

É negada a questão da autonomia; isso também tem a ver com as famílias, já foi pontuado nos outros grupos, né? A família tem medo... Meu filho [...] vai a quase todos os lugares, **eu não vou dizer todos, porque aí também já é uma deficiência minha**. Já é uma coisa que é, assim, **a gente fica com medo realmente**. (Grifo meu)

Aqui a mãe admite atuar para restringir a autonomia do filho com deficiência usando como justificativa o referente “medo”. É possível identificar os mesmos elementos utilizados pelos professores da escola exclusiva quando debateram o tema. Aqui pode destacar-se uma contradição já que, apesar do problema da tutela ser expresso como uma questão social, o procedimento de desconfiança e controle se baseia na avaliação das limitações impostas pela Síndrome de Down.

À vista disso, Bardin (1977, p. 277) diz que os *álibis*⁶⁰ aparecem no discurso como “resolução (aparente ou mágica) de conflitos, de contradições, a conjunção de factos

⁶⁰ Segundo Bardin (1977), *álibis*, lugares comuns, jogos de palavras e figuras de retórica, não ocorrem apenas como ato falho, por um descuido em fala espontânea. Os discursos políticos e publicitários, de caráter persuasivo, utilizam-se desses processos, de maneira deliberada ou não.

incompatíveis, a justificação, o reassegurar das próprias convicções [...]”. No caso, ao declarar que a deficiência é dela e não do filho, a mãe recorre a um lugar comum, fazendo um jogo de palavras para emprestar lógica e coerência à contradição manifestada.

A utilização de lugares comuns nos discursos, segundo Bardin (1977), presta-se na obtenção da adesão e da cumplicidade do interlocutor por meio de noções culturais partilhadas, como estereótipos, frases feitas, alusões literárias etc. É um lugar comum dizer que todas as pessoas têm uma deficiência, sendo que essa formulação pode constituir-se em uma esquivada para não lidar com as próprias contradições relacionadas ao tema ou, ainda, em tentativa de dissimular empatia por uma condição não experienciada.

Por fim, com relação ao tema “capacitação de professores”, a mãe de pessoa com deficiência, que também é professora aposentada da escola pública, destacou:

[...] falta conhecimento e capacitação do corpo docente com relação às diversas deficiências. Então os professores e as professoras não conhecem; se não conhecem não vão tratar ou não vão entender da maneira que deve ser entendida. Quer dizer, estão conhecendo porque, falando agora do meu caso pessoal, eu trabalhava na escola pública de ensino médio, estão chegando muitos jovens com deficiências: pessoas com TEA, pessoas com dificuldades outras de aprendizagem e os professores e as professoras não foram capacitados para isso. [...] no meu caso, eu saí para fazer, no CREAECE^[22], curso sobre deficiência intelectual, sobre TEA, sobre altas habilidades e várias outras coisas, libras, [...] eu saí e fui fazer, nem todos os professores e professoras têm essa disponibilidade.

Uma vez mais é ressaltada a necessidade de capacitação do corpo docente. Cabe destacar que, a despeito de corroborar com a falta de formação, o exemplo fático é que, enquanto professora, ela teve acesso a uma série de cursos na área da educação especial ofertados pelo governo do estado. O problema, então, reside na indisponibilidade dos outros professores que não teriam interesse ou tempo para dedicar-se a tais processos formativos.

Embora pareça uma unanimidade entre os participantes de todos os perfis, cumpre destacar que a alusão à capacitação do corpo docente é revestida de signos próprios por cada grupo. Por exemplo: os professores da escola exclusiva ressaltam a falta de capacitação da escola regular em comparação ao que se faz na própria instituição; o professor da escola regular resalta a necessidade de sempre estar atualizado como algo inerente ao trabalho do professor; as pessoas com deficiência destacam a capacitação como meio de assegurar um processo educativo adequado, assegurando-se que os alunos com deficiência não sejam excluídos da dinâmica escolar; e os familiares apontam desconhecimento sobre a política de inclusão e as necessidades dos alunos com deficiência.

O que se percebe é que, embora o tema de capacitação do corpo docente apareça como origem ou solução de diversos problemas vivenciados pelos alunos com deficiência no

contexto escolar, o tipo de saber que se demanda para ser abordado no processo formativo tem relação com a percepção da deficiência manifestada, assim, encarada como um problema social ou individual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer análise sobre as manifestações de capacitismo no contexto das escolas públicas no Estado do Ceará, objeto dessa dissertação, a partir do referencial teórico-metodológico utilizado, evidencia-se a que a dinâmica inclusão-capacitismo é afetada diretamente pela concepção de deficiência dos atores da comunidade escolar envolvidos nesses processos (professores, familiares, sujeitos das políticas, movimentos sociais). A inclusão surge como um movimento que busca identificar e eliminar barreiras, possibilitando a participação e combatendo noções e posturas de preconceito e exclusão. Por outro lado, o capacitismo, profundamente enraizado na estrutura social e educacional, atua de maneira a corroer a própria noção de inclusão, restringindo-a a uma mera adaptação funcional e não a uma transformação estrutural.

Dessa maneira, o capacitismo perpetua uma concepção individualizante da deficiência, reduzindo-a a uma limitação ou tragédia de caráter pessoal, ao invés de reconhecer são questões sociais que efetivamente produzem desigualdade e exclusão. A partir de uma lógica de cooptação ideológica, a própria concepção de inclusão escolar passa a ser subvertida pelas próprias estruturas que tenta dismantelar, muitas vezes, sendo descrita sob uma perspectiva integracionista. Assim, por vezes, o que é de natureza capacitista passa ser chamado de inclusão e vice-versa, pela usurpação dos conceitos, a partir da persistência do modelo médico da deficiência, atuando sobre um panorama legal que sabidamente já adota o modelo social.

Nesse sentido, seria ingenuidade pensar que a simples presença de estudantes com deficiência na escola, a partir da garantia do acesso, faria promover uma cultura inclusiva; esse é, apenas, o primeiro e necessário passo. A transformação precisa ser intencionalmente construída por meio de práticas pedagógicas críticas, desafiando lógicas corponormativas que perpetuam a exclusão. As práticas capacitistas enraizadas na cultura escolar precisam ser desconstruídas (a ênfase na normalização, práticas apoiadas no modelo médico, laudo médico como prescritor das práticas pedagógicas). A inclusão de fato⁶¹ requer a promoção de um ambiente colaborativo que valorize múltiplas as formas de ser e aprender, em vez de tratar a deficiência como algo a ser superado.

⁶¹ Reluto em usar essa adjetivação “verdadeira” com relação à inclusão, visto que, com frequência, as práticas de inclusão são acusadas de não serem efetivas e, por isso, não verdadeiras, mesmo considerando o caráter processual que envolve identificar e remover barreiras. Aqui se tento diferenciar a concepção de inclusão de sua versão distorcida pelo capacitismo.

A que se considera, sobretudo, que o próprio sistema capitalista impõe limites e exacerba as contradições das políticas educacionais quando, por diversos meios, condiciona e instrumentaliza as concepções de educação e de inclusão, subvertendo-as à lógica individualizante do mercado. O modelo educacional, dentro do sistema capitalista, é tensionado para atender suas demandas, mesmo nas políticas de inclusão e diversidade.

Prospectando futuras investigações a partir da perspectiva histórico-materialista adotada neste trabalho, seria relevante aprofundar mais a compreensão se as resistências à inclusão presente no sistema educacional estão ligadas à percepção de uma escola voltada para preparar estudantes para o mercado de trabalho. Esse mercado, muitas vezes indiferente à diversidade humana, tende a favorecer aqueles que se adequam aos padrões de normalidade e produtividade estabelecidos pelo capitalismo. Nesse sentido, uma linha de investigação futura poderia se debruçar sobre as implicações dessa lógica para a escola, que é moldada para formar uma força de trabalho homogênea, perpetuando práticas capacitistas que acabam por excluir aqueles que não correspondem a esses padrões.

Outra linha de investigação importante seria compreender como o mercado das terapias impacta o cotidiano das escolas, influenciando o fazer pedagógico e o diálogo com as famílias. O mercado terapêutico, que frequentemente oferece soluções baseadas em uma lógica biomédica, acaba moldando as expectativas das famílias, influenciando políticas e os métodos de trabalho adotados por professores e gestores escolares.

Por fim, os achados deste estudo também reforçam a importância de envolver as Organizações de Pessoas com Deficiência (OPDs) no processo de discussão e implementação de políticas inclusivas e, sobretudo, em pesquisas que adotem uma perspectiva emancipatória.

A pesquisa demonstrou que, ao promover uma maior conscientização sobre o capacitismo, os sujeitos pesquisantes manifestaram mais vontade de se engajar na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Esse engajamento empodera os movimentos sociais, professores e gestores que atuam diretamente para promover a inclusão escolar. O envolvimento ativo das OPDs em investigações sobre as práticas e políticas educacionais inclusivas é fundamental para garantir que essas iniciativas sejam guiadas por uma compreensão crítica da deficiência, baseada na valorização da diversidade e na luta por justiça social.

REFERÊNCIAS

1º Seminário Brasileiro sobre Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. 13 abr. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0E_7A3ZiXPY. Acesso em: 30 maio 2023.

AGUIAR, S. B. S. **Representações sociais do aluno com deficiência:** estudo com professores do ensino médio. Dissertação. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2021.

ALMEIDA, A. M. DE O.; SANTOS, M. DE F. DE S.; TRINDADE, Z. A. (EDS.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitik, 2014.

ALVES, D. DE O. et al. **Educação inclusiva:** direito à diversidade - documento orientador. p. 61, 2005.

BARNES, C.; MERCER, G. Breaking the Mould? An introduction to doing disability research. Em: **Doing Disability Research.** Leeds: The Disability Press, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2003.

BRASIL. **Decreto 6.949/2009.** Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 25 ago. 2009.

BRASIL. **Lei 13.146/2015.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 6 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto 6094/2007.** Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

BRASIL, M. DA E. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008. Acesso em: 17 abr. 2022

BRASILIA, U. O. IN. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.** UNESCO Brasília, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-7fc01963-1787-474f-843e-32a02fea2365>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRAUN, S. M. A. H. **Diário de professora artista:** ensaio sobre a invisibilidade das deficiências no contexto escolar. Dissertação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

CAMARGO, F. P. DE. **O direito à educação de alunos com deficiência:** aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS. Tese. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

CARVALHO-FREITAS, M. N. DE; MARQUES, A. L. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organizações & Sociedade**, v. 14, p. 59–78, jun. 2007.

DEEPAK, S. **Challenges of Emancipatory Disability Research in Developing Countries.** 22 jul. 2019.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência**, 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Diversidade e inclusão no ambiente de trabalho: desafio que vale. bluevision, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/diversidade-e-inclusao-no-ambiente-de-trabalho-desafio-que-vale/>. Acesso em: 26 fev. 2023

DUTRA, G. S. O. **Capacitismo e a experiência da mulher com deficiência**: uma reflexão sobre o Direito e a produção do saber. Dissertação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

FALSETT, C. F. **Adolescer com “fibra”**: a fibrose cística na perspectiva de jovens ativistas digitais. Dissertação. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2021.

FARIAS, A. Q. D. **Trajetórias educacionais de mulheres**: uma leitura interseccional da deficiência. Tese. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

FERNANDES, S. **Se quiser mudar o mundo**: um guia político para quem se importa. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2020.

FIGUEIREDO, R. V. DE et al. **Colóquio**: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.

FIGUEIREDO, R. V. DE. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. 2010.

FIGUEIREDO, R. V. DE; POULIN, J.-R. Construindo uma escola inclusiva. Em: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Eds.). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Saberes em diálogo. Blumenau: Edifurb, 2020. v. 8p. 123-148.

FINKELSTEIN, V. **The Social Model of Disability Repossessed**. p. 5, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 1ª edição digital ed. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. [s.l.] Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GAVÉRIO, M. A. Nada sobre nós, sem nossos corpos. O local do corpo deficiente nos disability studies. **Argumentos – Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, 2017.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. DE. Estudos da Deficiência :Interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Em: **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: EDITORA CRV, 2020. p. 248.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1982. v. 48
- GUERREIRO, R. D. O. **Fazer um corpo todo de escuta: uma travessia existencial**. Tese. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2021.
- HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- KAFER, A. **Feminist, queer, crip**. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 2013.
- LANUTI, J. E. DE O. E.; MANTOAN, M. T. E. Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva / Polyphōnia. Journal of Inclusive Education**, v. 2, n. 1, p. 119–129, 1 jan. 2018.
- LEITÃO, A. B. **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**. Tese. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.
- LIMA, E. B. DE. **Consequência epistemológicas da eugenia na Gênese da educação especial no Brasil**. Curitiba: Appris editora, 2022.
- LOPES, G. P. **O capacitismo na percepção de uma comunidade universitária**. Dissertação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.
- LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação**. Tese doutorado [s.l.] Universidade Federal do Ceará, 2009.
- LUSTOSA, F. G.; FIGUEIREDO, R. V. DE. **Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças**. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2021.
- MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (EDS.). **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. v. 8
- MANTOAN, M. T. E. Escola boa é escola para todos. Em: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Eds.). **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Saberes em diálogo. Blumenau: Edifurb, 2020. v. 8p. 77–90.
- MAPURUNGA, A.; LUSTOSA, F. G. Referenciais teórico-políticos para implementação de uma escola inclusiva anticapacitista. Em: **Livro de Atas do Congresso Luso Brasileiro de Educação Inclusiva - Textos Completos**. 1. ed. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, IE-Universidade do Minho – Portugal Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial –Portugal Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem - NEPCA, Universidade Federal de Pelotas – Brasil, 2022. p. 222–226.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223–239, out. 2018.
- MATTOS, S. M. N. DE. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso

escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, p. 217–233, jun. 2012.
MCRUER, R.; BÉRUBÉ, M. **Teoria Crip: signos** culturales de lo queer y de la discapacidad. Tradução: Javier Sáez Del Álamo. Madrid: Kaótica Libros, 2021.

MCRUER, R.; GAVÉRIO, M. A. **Aleijando políticas queer, ou os perigos do neoliberalismo**. Educação em Análise, 1 jan. 2021.

MELLO, A. G.; DE MOZZI, G. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: ROSA Marcus Vinicius de Freitas et al. (org.). **Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional**. Porto Alegre: Secco Editora. 2018. p. 17-30.

MELLO, A. G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Master Thesis. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014a.

MELLO, A. G. DE. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014b.

MELLO, A. G. DE. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. Em: PRATA, N.; PESSOA, S. C. (Eds.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Rio de Janeiro: HUCITEC; ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. DE S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, p. 237–248, set. 1993.

NASCIMENTO, F. H. D. **Tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual aplicada ao ensino**: novas concepções na formação inicial e continuada de professores no Instituto Federal do Acre. Dissertação. Rio Branco: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, 2021.

NETO, M. F. B. **A experiência inclusiva por meio da prática de esportes adaptados**: um estudo de caso no IFES. Dissertação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

NOVAES, M. B. C. DE; GIL, A. C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, p. 134–160, fev. 2009.

NUNES, C. Sobre os métodos de pesquisa nas ciências da educação: passos teóricos iniciais e aproximações práticas preliminares. **Revista de Educação da Unina**, v. 2, n. 4, 9 dez. 2021.

OLIVEIRA, W. P. DE. **Pessoas com deficiência, paradigmas sociais e benefício de prestação continuada de assistência social (BPC)**: uma análise do direito constitucional de mínimo social. Dissertação. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, 2013.

OLIVEIRA, M. R. DE J. **Discursos e letramentos de estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva do DF**. Dissertação. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

OLIVER, M. Emancipatory Research: Realistic goal or impossible dream? Em: **Doing Disability Research**. Leeds: The Disability Press, 1997. p. 15-31.

PEREIRA, A. B. **O Corpo(-) Sentido**: Reflexões sobre “Deficiência” e Doença Crônica. 2006.

PEREIRA, A. P. R. **Deficiência e Laço afetivos**: que interfaces atravessam esses encontros? Dissertação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2021.

PEREIRA, D. L. B. **Os corpos que podem**: uma etnografia nas plataformas digitais do “Cantinho dos Cadeirantes”. Dissertação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, 2019.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 21. ed ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

RIBEIRO, D. M.; SILVA, M. S. DA; LUSTOSA, F. G. **Os saberes que mobilizam as práticas inclusivas na escola**: reflexão situada em revisão bibliográfica. 2018.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília e Fortaleza: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará (UFC), 2010. v. 1.

SAMPAIO, R. C.; DIÓGENES, L. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021.

SANTOS, L. S. DOS. **Anticapacitismo e participação política de pessoas com deficiência intelectual**: dimensão educativa de movimentos de autodefensoria. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial - Out/2005**, p. 19-23, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. p. 9, 2009.

SHAKES, T. **Disability Rights and Wrongs**. [s.l.] Routledge, 2006.

SILVA, M. D. P. DA. **A educação se surdos no Brasil de 1856 a 1961**: manutenção e resistência ao ideário eugênico. Tese. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2021a.

SILVA, S. C. DA; BECHE, R. C. E.; COSTA, L. M. DE L. (EDS.). **Estudos da deficiência na educação**: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. Florianópolis: UDESC, 2022.

SILVA, L. G. DE S. **Capacitismo e Propaganda**: Construções discursivas sobre a deficiência em peças publicitárias. Dissertação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021b.

SOARES, M. C. P. **A encruzilhada entre deficiência e emprego**: os caminhos do direito do trabalho sob a perspectiva deficiente. Dissertação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – Aproximações teóricas e metodológicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

SPINK, M. J. P.; GIMENES, M. DA G. G. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. **Saúde e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 149–171, dez. 1994.

VEHMAS, S.; WATSON, N. Moral wrongs, disadvantages, and disability: a critique of critical disability studies. **Disability & Society**, v. 29, n. 4, p. 638–650, 21 abr. 2014.

WENDELL, S. **The rejected body**: feminist philosophical reflections on disability. New York: Routledge, 1996.

WOLBRING, G. **The politics of Ableism. Development**, Washington DC, v. 51, n. 2, p. 252-258, 2008.

APÊNDICE A - AÇÃO FORMATIVA: CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO



Pesquisa

COMPREENDENDO O CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR – COMO A ESCOLA IDENTIFICA E LIDA COM PRECONCEITO EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Orientadora: Francisca Geny Lustosa
Mestrando: Francisco Alexandre Dourado Mapurunga

AÇÃO FORMATIVA

Ação formativa voltada para professores, profissionais da educação, alunos, ativistas da educação inclusiva, membros de organizações de pessoas com deficiência que acontece por meio de oficinas temáticas.

As oficinas acontecem no âmbito da pesquisa mestrado intitulada “Compreendendo o capacitismo no contexto escolar: como a escola pública identifica e lida com o preconceito sistemático que feta a vida das pessoas com deficiência”, do mestrando Alexandre Mapurunga, orientada pela professora doutora Geny Lustosa desenvolvida com apoio do Grupo Pró-inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Cada oficina acontecerá na modalidade online, por meio do Google Meet, e terá seu conteúdo gravado e disponibilizado para posterior acesso na plataforma Moodle do Grupo Pró-Inclusão. Os participantes também serão convidados a se engajar nas questões da pesquisa, se envolvendo em atividades que vão gerar dados para pesquisa.

Aqueles que desejarem, ao final poderão se engajar em atividade de campo junto às escolas, aplicando questionário sobre capacitismo no contexto escolar.

Objetivos:

- Problematizar e fazer a reflexão sobre os conceitos de capacitismo e de deficiência, a partir do modelo social da deficiência, e suas implicações no contexto escolar inclusivo;
- identificar as experiências vividas pelos participantes acerca dos conceitos capacitismo no contexto escolar, em seus respectivos campos de atuação;
- realizar coleta de dados para pesquisa junto aos participantes da oficina.

Carga horária:

16 horas/aula

Metodologia:

- Debates e discussões em grupo;
- Atividades práticas individuais e em grupo;
- Análise de casos e exemplos

Público-alvo:

- Professores e profissionais da educação;
- Alunos e ativistas interessados no tema da inclusão e do combate ao capacitismo na escola (pessoas com deficiência, pessoas autistas, com síndrome de down)

Certificação:

Certificado de participação com a carga horária total de 16 horas/aula emitido pelo Pró-Inclusão.

Programação:

Módulo	Conteúdo
Oficina 1 16 de maio, das 14 às 17h Link de acesso à videochamada gravada: https://youtu.be/uZHK2CRlZy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maneiras de enxergar a deficiência (modelos da deficiência); 2. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência; 3. Princípios dos direitos humanos no contexto da deficiência.
Oficina 2 22 de maio, das 14 às 17h Link de acesso à videochamada gravada: https://youtu.be/7YJILfQUZeM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eugenia e capacitismo; 2. Histórico de uma educação normalizante; 3. Educação inclusiva/educação emancipatória.
Oficina 3 29 de maio, das 14 às 17h Link de acesso à videochamada gravada: https://youtu.be/Ur3e3MqK2SE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paradigma emancipatório de pesquisa; 2. Construindo um instrumental de pesquisa; 3. Realizando entrevistas.
Oficina 4 19 de junho, das 14 às 17h Link de acesso à videochamada gravada: (ainda a ser gravado)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo social: crítica feminista e a perspectiva do cuidado.

APÊNDICE B - PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA



Pesquisa

COMPREENDENDO O CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR – COMO A ESCOLA IDENTIFICA E LIDA COM PRECONCEITO EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Orientadora: Francisca Geny Lustosa
Mestrando: Francisco Alexandre Dourado Mapurunga

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Sobre inclusão

- 1.1 Como você percebe a inclusão de alunos com deficiência na rotina e no dia a dia da escola?
- 1.2 Quais as principais dificuldades ou desafios que você identifica quanto à inclusão desses estudantes?
- 1.3 Você acha que o ambiente de sua escola permite e/ou facilita a participação dos alunos com deficiência?
- 1.4 Você acha que a gestão da escola permite e/ou facilita a inclusão de alunos com deficiência na escola?
- 1.5 **(apenas para professores e professores do AEE)** Quais os principais desafios ou dificuldades você enfrenta para a realização de sua prática pedagógica com este público?
- 1.6 **(apenas para gestores)** Quais os principais desafios ou dificuldades você enfrenta na gestão escolar de uma escola inclusiva?
- 1.7 O que você acha que deveria ser feito na escola em termos de inclusão? Qual seria sua sugestão?

2. Sobre deficiência

2.1 Como é para você ter alunos com deficiência na sua escola?

2.2 Como você descreveria a deficiência de seus alunos/dos alunos de sua escola?

3. Sobre preconceitos e capacitismo

3.1 Já houve alguma situação de preconceito relacionado à deficiência na sua escola? Qual(quais) e como aconteceu?

3.2 Você percebe no grupo de sala de aula e entre os colegas de turma se existe alguma situação de exclusão ou preconceitos entre eles?

3.3 O que a escola faz/fez em situações como essa ocorrida/relatada?

3.4 **(No caso de a escola ou os profissionais envolvidos na situação mencionada não ter realizado nenhuma mediação ou ação, perguntar à professora /gestor/a entrevistada):** Qual (Quais) atitudes/posturas deveriam ter sido adotadas/realizadas pela escola e/ou envolvidos na situação?

3.5 Você acha que há preconceito contra pessoas com deficiência na educação? Poderias citar algum exemplo da ocorrência desse preconceito?

3.6 Existe algum trabalho de conscientização ou combate ao preconceito contra os alunos com deficiência sendo feito na escola? Se sim, qual o efeito prático dessas ações?

3.7 Você já ouviu falar na palavra “capacitismo”? Se sim, fale um pouco sobre esse tema.

4. Comentários complementares ou sugestão

4.1 Você teria algum comentário a fazer ou sugestão para acrescentar a essa entrevista e/ou alguma consideração para nós estudantes de graduação em Pedagogia na formação para futuros professores?

APÊNDICE C - PROPOSTA DE ORIENTAÇÕES PARA CAMPO



Pesquisa

COMPREENDENDO O CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR – COMO A ESCOLA IDENTIFICA E LIDA COM PRECONCEITO EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Orientadora: Francisca Geny Lustosa
Mestrando: Francisco Alexandre Dourado Mapurunga

ORIENTAÇÕES PARA ATIVIDADE DE CAMPO

1. Visita a uma escola pública (se dirigir a uma escola pública com a carta de apresentação).
2. Na escola, realizar entrevista com/a um professor/a da sala comum, um/a professor/a do AEE ou um/a gestor/a, conforme roteiro.
3. Faça a caracterização da escola conforme formulário disponibilizado abaixo.
4. Peça autorização para gravação da entrevista e informar que o material não será divulgado, sendo utilizado apenas para fins de pesquisa, preservando-se a identidade dos participantes.
 - a. As questões colocadas não devem ter um tom interrogatório, mas com interesse de aprendizado, nesse sentido não deve ser demonstrado nenhum julgamento
 - b. Seja cordial, mostre interesse no que o entrevistado tem a dizer.
 - c. Se algo não ficou completamente claro, ou se a resposta pareceu incompleta, você pode pedir para o entrevistado “falar um pouco mais sobre o assunto” ou dizer que “gostaria de entender mais” sobre o que foi dito.
 - d. Em paralelo à gravação, faça anotações que possam te ajudar na condução da entrevista.

OBS: NO RETORNO À FAGED, LEVAR O DIÁRIO DE CAMPO/INFORMAÇÕES QUE DEVE CONTER AS ANOTAÇÕES EM TÓPICOS-ESQUEMA); LEVAR TODO O MATERIAL REUNIDO PARA A SALA DE AULA NA DATA COMBINADA).

APÊNDICE D - PROPOSTA CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS-DEE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Fortaleza – CE, 28 de abril de 2023.

CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA

Ilmº (ª) Sr (ª). Diretor(a)

Temos a grata satisfação em cumprimentá-lo (a) e, por oportuno, apresentar _____

_____, aluno(a)(s) regularmente matriculado(a)(s) no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC, cursando neste semestre letivo (2023.1) a disciplina Prática de Ensino em Educação Inclusiva, o(a)(s) qual(is) está/estão sendo encaminhado(a)(s) a essa instituição, de forma a solicitar sua autorização e apoio para realizar atividade curricular obrigatória da disciplina, que consta de entrevista aos professores(as) que tem estudantes público da Educação especial em Sala de Aula e do professores AEE, incluindo momentos de observação de estudantes com deficiência em processo de inclusão. Asseguramos o respeito dentro da escola e com todos os profissionais, movimentação discreta nos espaços e, acima de tudo, o sigilo dos dados recolhido, com certeza do anonimato da escola, dos profissionais e alunos participantes do estudo.

Ressaltamos que a participação de nossos graduandos(as) não incidem em nenhuma despesa para para a escola. Gostaríamos de esclarecer, ainda, que tais atividades são devidamente orientadas e supervisionadas pela professora responsável, abaixo subscrita, a qual se coloca a sua disposição para os necessários esclarecimentos e/ou dirimir eventuais dúvidas.

Destarte, faremos a certificação dos professores que concederem a entrevista, atestando sua participação em atividade acadêmica, caso seja de interesse manifestado e repassado email, na ocasião da entrevista, para envio dessa declaração pelo grupo Pró-Inclusão/UFC.

Sinceros agradecimentos antecipados pela sua colaboração e receptividade calorosa.

Atenciosamente,

Francisca Geny Lustosa
Professora do Departamento Estudos especializados/UFC

APÊNDICE E - PROPOSTA FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA



Pesquisa

COMPREENDENDO O CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR – COMO A ESCOLA IDENTIFICA E LIDA COM PRECONCEITO EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Orientadora: Francisca Geny Lustosa
Mestrando: Francisco Alexandre Dourado Mapurunga

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nome da escola: _____

Endereço: _____

Rede: Municipal: _____ Estadual

Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio

Quantidade de alunos: _____

Quantidade de alunos público da educação especial: _____

Atendimento Educacional Especializado funcionando:

Sim, na escola Sim, em escola de referência Não

Data da entrevista: ____/____/____

Entrevistadores:

1: _____

2: _____

ANEXO A - ARTE DO CONVITE PARA APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS

Pesquisa de Mestrado

Compreendendo o capacitismo no contexto escolar:
como a escola identifica e lida com o preconceito sistemático
que afeta as pessoas com deficiência.

Mestrando:
Francisco Alexandre Dourado Mapurunga

Orientadora:
Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa



**APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA
ALUNOS DE PEDAGOGIA DA UFC**

Data/Hora:
25 de abril, às 14h

Local:
FACED
Rua Waldery Uchôa, 1, Benfica

Mais informações:
proinclusao.ufc.br



 **UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**
Programa de Pós-Graduação em Educação

 **PRÓINCLUSÃO**
FACED | UFC

ANEXO B - ARTE DO CONVITE PARA APRESENTAÇÃO ÀS OPD



Descrição do Card:

Na imagem de fundo, recorte de papel representando 5 pessoas com e sem deficiência. Elas estão de mão dadas, usam roupas e cabelos coloridos, uma representa uma pessoa negra e duas delas estão sentadas em cadeiras de rodas.

Um conjunto de lápis de cor.

Pesquisa de Mestrado

Compreendendo o capacitismo: como a escola identifica e lida com o preconceito sistemático que afeta as pessoas com deficiência

Destaque e assinatura se apresentam sobre papel branco rasgado, no centro e embaixo da imagem.

EM DESTAQUE: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA ORGANIZAÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Data/Hora: 2 de maio, às 14h

Local: Sala do Pró-Inclusão na FAGED/UFC (Waldery Uchôa, 1, Benfica)

Mais informações: proinclusao.ufc.br

ASSINATURA:

Universidade Federal do Ceará - Programa de Pós-Graduação em Educação, PRÓ-INCLUSÃO|FACED|UFC

ANEXO C - ARTE DO CONVITE PARA AS OFICINAS

Pesquisa de Mestrado

Compreendendo o capacitismo no contexto escolar:
como a escola identifica e lida com o preconceito sistemático
que afeta as pessoas com deficiência.

Mestrando: Francisco Alexandre Dourado Mapurunga

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa



**REFLEXÕES SOBRE CAPACITISMO
NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO**

Série de oficinas voltadas para professores, profissionais da educação, pais, alunos e ativistas pela educação.

Datas/Hora: 16, 22 e 29 de maio das 14 às 17h

Local: Online, via Google Meet

Inscrições e mais informações: até 15 de maio no QR Code ou na bio do @proinclusao_ufc




Descrição do Card:

Na imagem de fundo, recorte de papel representando 5 pessoas com e sem deficiência. Elas estão de mão dadas, usam roupas e cabelos coloridos, uma representa uma pessoa negra e duas delas estão sentadas em cadeiras de rodas.

Um conjunto de lápis de cor.

Pesquisa de Mestrado

Compreendendo o capacitismo: como a escola identifica e lida com o preconceito sistemático que afeta as pessoas com deficiência

Mestrando: Francisco Alexandre Dourado Mapurunga

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa

Destaque e assinatura se apresentam sobre papel branco rasgado, no centro e em baixo da imagem.

EM DESTAQUE: Reflexões sobre capacitismo no contexto escolar inclusivo

Série de oficinas voltadas para professores, profissionais da educação, pais, alunos e ativistas pela educação.

Datas/Hora: 16, 22 e 29 de maio, das 14 às 17h

Local: Online, via Google Meet

Inscrições e mais informações: até 15 de maio no QR Code ou na bio do @proinclusao_ufc

QR CODE que leva ao link: <https://1drv.ms/b/s!Apo-j6prpOsCwisU46NqcFThRHpS?e=xfwTYN>

ASSINATURA:

Universidade Federal do Ceará - Programa de Pós-Graduação em Educação, PRÓ-INCLUSÃO|FAGED|UFC

ANEXO D - REGISTRO DAS OFICINAS NO SITE MULTIMEIOS DA UFC

09/06/2023, 22:48

Curso: Ação Formativa: Capacitismo no contexto escolar

Ação Formativa: Capacitismo no contexto escolar

[Página inicial](#) / [Meus cursos](#) / [Extensão](#) / [Pró-inclusão](#) / [CAPACITISMO-ESCOLAR](#)

Ativar edição



Oficina 1: Compreendendo a deficiência

Gravação da primeira oficina, ocorrida em 16 de maio de 2022, das 14 às 17h.

Programa:

Maneiras de enxergar a deficiência (modelos da deficiência);
 Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência;
 Princípios dos direitos humanos no contexto da deficiência.

Gravação:



Apresentação usada na oficina: [Ação Formativa - Oficina 1 - Compreendendo a deficiência.pdf](#)

- Discussão dos grupos de trabalho da oficina 1

- [GRUPO AUTONOMIA .docx](#)
- [GRUPO DIFERENÇA .docx](#)
- [GRUPO DIGNIDADE .docx](#)
- [GRUPO IGUALDADE .docx](#)
- [GRUPO PARTICIPAÇÃO .docx](#)

Download da pasta

Texto reflexão e perguntas provocadoras para a próxima oficina:

[Por uma genealogia do capacitismo - Adriana dias \(PDF\)](#)

Leia o artigo da antropóloga Adriana Dias e considere as seguintes questões:

1. como o capacitismo se relaciona como a eugenia?
2. como a eugenia está relacionada ao modelo médico da deficiência?
3. qual a influência do modelo médico no contexto escolar atual?
4. quais os pontos que mais te marcaram no texto?

<https://hbn.multimeios.ufc.br/moodle/course/view.php?id=200>



1/3

09/06/2023, 22:48

Curso: Ação Formativa: Capacitismo no contexto escolar

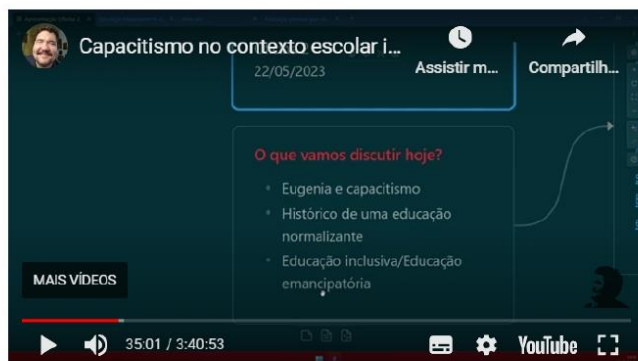
Oficina 2: Eugenia e a escola normalizante

Esta é a gravação da primeira oficina, ocorrida em 22 de maio de 2022, das 13:30 às 18h.

Programa:

Eugenia e capacitismo;
Histórico de uma educação normalizante;
Educação inclusiva/Educação emancipatória

Gravação:



Apresentação usada na oficina: [Ação formativa - Oficina 2 - Eugenia e Escola Normalizante.pdf](#)

- Discussão dos grupos de trabalho da oficina 2

[Of 2GRUPO 1 .docx](#)

[Of 2GRUPO 2 .docx](#)

[Of 2GRUPO 3.docx](#)

Download da pasta

Oficina 3: Fazendo pesquisa emancipatória

Gravação da terceira oficina, ocorrida em 29 de maio de 2022, das 14 às 17h.

Programa:

Paradigma emancipatório de pesquisa;
Construindo um instrumental de pesquisa;
Realizando entrevistas.

Gravação: