

**ARTIGO****Capacitismo e anticapacitismo na Educação Básica: Uma análise da (Re)produção de práticas a partir dos relatos de profissionais escolares*****Ableism and anti-ableism in Basic Education: An analysis of the (Re)production of practices from the reports of school professionals*****Simone de Mamann Ferreira<sup>a</sup>**

simone.mamann@gmail.com

**Marivete Gesser<sup>a</sup>**

mariveteg@gmail.com

**Geisa Letícia Kempfer Böck<sup>b</sup>**

geisa.bock@udesc.br

**RESUMO**

Com este estudo objetivamos identificar como o capacitismo é (re)produzido nas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental na Educação Básica, a partir dos relatos de profissionais da escola, bem como, quais elementos são constituintes de práticas pedagógicas anticapacitistas no contexto escolar. Foi realizada uma pesquisa qualitativa e de cunho exploratório. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto aos profissionais da escola e analisadas com a técnica de análise temática das autoras Virginia Braun e Victoria Clarke (2006) e da pesquisa realizada por Donna Haraway (1995). O referencial teórico utilizado foi o dos Estudos da Deficiência na Educação e os Estudos Feministas da Deficiência, mais especificamente, a teoria da Ética do Cuidado. Nos resultados, discutimos sobre as barreiras presentes na estrutura da escola, o desconhecimento do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por parte dos profissionais; as práticas pedagógicas que reproduzem o capacitismo na escola; a formação docente; e as práticas pedagógicas com elementos anticapacitistas percebidas na referida pesquisa.

**Palavras-chave:** Capacitismo. Educação Básica. Práticas Pedagógicas. Anticapacitismo.

**ABSTRACT**

This study aims to identify how ableism is (re)produced in pedagogical practices in Elementary School within Basic Education, based on reports from school professionals, and to determine which elements constitute anti-ableism pedagogical practices in the school context. Qualitative, exploratory research was conducted, utilizing semi-structured interviews with school professionals. These were analyzed using the thematic analysis

<sup>a</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

technique by Virginia Braun and Victoria Clarke (2006) and the localized research approach of Donna Haraway (1995). The theoretical framework was grounded in Disability Studies in Education and Feminist Disability Studies, specifically the Ethics of Care theory. The findings discuss structural barriers within the school, the lack of awareness among professionals regarding the Specialized Educational Assistance (Atendimento Educacional Especializado - AEE) service, pedagogical practices that reinforce ableism, teacher training, and anti-ableism pedagogical practices observed in the study.

**Keywords:** Ableism. Basic Education. Pedagogical Practices. Anti-Ableism.

## Introdução

O capacitismo é estrutural e estruturante na sociedade, atravessando e moldando os ambientes, as relações, a política e os serviços (Gesser, 2020; Gesser; Block; Mello, 2020), fenômeno que desempenha papel significativo na propagação de preconceitos e discriminações vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos espaços escolares. Campbell (2009, p. 44, tradução nossa) define capacitismo como “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano”. Mello (2016) destaca que o capacitismo está, intrinsecamente, ligado à noção de corponormatividade, a qual define os corpos considerados capazes, sendo materializado “através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência” (Mello, 2016, p. 3266).

No ambiente escolar, o capacitismo manifesta-se de maneira significativa, seja de forma explícita ou implícita, por meio de atitudes e tratamentos desiguais direcionados às pessoas com deficiência, contribuindo para a manutenção de estereótipos associados à fraqueza, falta de inteligência, dependência e inferioridade (Campbell, 2009; Dias, 2013). Como resultado, os profissionais, inadvertidamente, reproduzem condutas e ações capacitistas, socialmente normalizadas, que impactam diretamente nas práticas pedagógicas em sala de aula, categorizando os estudantes com base em sua capacidade e colocando-os em um *status* de segunda classe (Machado; Böck; Mello, 2022). Diante disso, torna-se imperativo que os profissionais repensem os efeitos de suas práticas pedagógicas, tanto na escolarização quanto na vida dos estudantes (Valle; Connor, 2014). A presença do capacitismo na educação e, consequentemente, nas práticas pedagógicas, se evidencia de diversas maneiras, por exemplo, quando os sistemas de ensino não adequam recursos ou materiais para atender às necessidades dos estudantes ou desconsideram o uso de Tecnologia Assistiva. Importante destacar que as pessoas com deficiência enfrentam barreiras significativas no acesso à educação: falta de conhecimento das legislações vigentes por parte dos profissionais da escola; subestimação de suas potencialidades por meio de atividades adaptadas que diferem do planejamento docente para a turma; organização das salas de aula em um único formato; e a proposição constante das mesmas estratégias sem variabilidade para os processos de aprendizagem, bem como um currículo não acessível ao coletivo da turma (Baglieri *et al.*, 2011; Valle; Connor, 2014).

No que diz respeito às práticas pedagógicas e educacionais que promovem a ruptura do capacitismo, compreendemos que essas devam ser construídas através da eliminação de barreiras

sociais, baseadas no respeito às pluralidades e considerando aspectos da interseccionalidade<sup>1</sup>. A incorporação dos princípios da Ética do Cuidado<sup>2</sup> (Kittay, 1999; 2011) na esfera educacional contribui para concepções fundamentais na (re)organização de espaços escolares acessíveis e para a construção de práticas pedagógicas que contenham elementos anticapacitistas. Faz-se necessário que os profissionais da escola “planejem suas ações com base nos princípios da interdependência e da Ética do Cuidado” (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 374), contribuindo para um ambiente mais acessível.

Os elementos anticapacitistas promovem a construção de processos educativos inclusivos, que podem ser identificados como: a remoção de barreiras sociais que obstruem o acesso ao conhecimento e à estrutura física da escola; o uso do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a aplicação de seus princípios e diretrizes como uma estrutura para otimizar o ensino e a aprendizagem; a participação ativa dos estudantes na sugestão de estratégias de ensino; questionamento ao ideal de independência, assumindo a dependência e a interdependência como parte intrínseca da condição humana; a formação de professores embasada em uma perspectiva interseccional, política e inclusiva; e a valorização da compreensão das potencialidades, habilidades e dificuldades de cada sujeito. Sem compreendermos as formas pelas quais o capacitismo se manifesta em nosso cotidiano e influencia as atitudes em diversos espaços sociais, incluindo a escola, torna-se difícil a implementação de práticas efetivamente anticapacitistas.

## Percursos metodológicos

### Delineamento da pesquisa

Nesta pesquisa, selecionamos uma escola pública estadual, na região sul do Brasil, como campo de investigação. O caráter da pesquisa é qualitativo (Minayo, 2002; 2008), e busca “entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’” (Angrosino, 2009, p. 8), examinando como as pessoas constroem o mundo ao seu redor. Para a base teórica, recorremos aos estudos sobre deficiência na educação (Baglieri *et al.*, 2011; Böck; Gesser; Nuernberg, 2020; Valle; Connor, 2014), estudos feministas da deficiência (Garland-Thomson, 2002; Kittay, 1999; 2011) e a pesquisa localizada, proposta por Donna Haraway (1995). Consideramos os depoimentos dos profissionais da educação que atuam na escola em questão, assim como a posição da pesquisadora principal deste estudo. Segundo Haraway (1995), os conhecimentos e a escrita não são neutros, mas sim, situados em algum lugar, entrelaçados e conectados por sujeitos atravessados por diversos marcadores sociais como gênero, raça e classe.

<sup>1</sup> As autoras Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) indicam que “A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade [...]. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. [...] é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge, 2020, p. 16-17).

<sup>2</sup> Conceito cunhado pela autora Eva Feder Kittay (2011), no qual faz questionamentos aos ideais de independência e assume a dependência e a interdependência como inerentes à condição humana e como essencial para pensarmos a construção de práticas pedagógicas. Essas questões são trazidas à tona pelas autoras da 2ª geração do Modelo Social, vinculadas aos Estudos Feministas da Deficiência.

## Participantes

Selecionamos uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental com a presença de um estudante com deficiência, indicada pela equipe gestora. Foram convidados, a participar do estudo, docentes e profissionais que estavam diretamente envolvidos com a turma específica. No total, 12 participantes contribuíram por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de campo. O Quadro 1 oferece informações sobre o perfil socioeconômico dos participantes. Os nomes utilizados no Quadro são fictícios, com o objetivo de manter o sigilo.

**Quadro 1:** Informações dos profissionais da educação

Participantes	Carlos	Mister S.	Mario B.	Lilian	Maria	Raio de Sol	Joana	João	Ana	Carla	Helen	André
<b>Idade</b>	52	47	38	54	41	53	43	33	48	51	32	30
<b>Sexo</b>	M	M	M	F	F	F	F	M	F	F	F	M
<b>Naturalidade</b>	Região sudeste	Região sul	Região sul	Região sul	Região sul	Região sul	Região sul	Região sul	Região sul	Região sul	Região sul	Região sul
<b>Raça</b>	Branca	Branca	Branca	Branca	Preta	Branca						
<b>Pessoa com deficiência</b>	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<b>Religião</b>	Não	Católica	Não	-	Católica	Não	Protestante	Várias religiões	Não	Católica	Cristã	Católica
<b>Ano que se formou</b>	1997	2000	2010	1997	2004	2000	2001/2008	2010/2017	2003	1987	2021	2013
<b>Formação acadêmica</b>	Graduação	Graduação e especialização	Graduação e especialização	Graduação e especialização	Graduação e especialização	Graduação e especialização	Graduação e especialização	Graduação e Mestrado	Graduação e especialização	Graduação	Graduação	Graduação e especialização
<b>Tempo que atua na escola</b>	cinco meses	onze anos	oito anos	vinte e três anos	treze anos	dez anos	um ano e dez meses	dois anos	dois anos	Dezes-sete anos	sete meses	um ano e oito meses
<b>Renda aproximada</b>	cinco a sete salários mínimos	Dois a quatro salários mínimos										
<b>Efetivo ou Substituto</b>	Substituto	Efetivo	Efetivo	Efetiva	Substituta	Efetiva	Efetiva	Substituto	Substituta	Efetiva	Substituta	Efetivo
<b>Carga horária de trabalho*</b>	37 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	32 horas	40 horas

Fonte: organizado pelas autoras.

## Instrumento de pesquisa

Utilizamos um roteiro de entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2002; 2008), registros em diário de campo e formulário sobre perfil sociodemográfico. Cruz Neto (2002, p. 57) pontua que “a

entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através delas, o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais”, pois refletem as opiniões e experiências dos participantes, utilizando perguntas previamente preparados. Os roteiros foram elaborados de modo que os participantes pudessem se expressar e direcionar suas contribuições em relação à temática, como uma ferramenta de apoio (Minayo, 2008), com base em um conjunto de questões abrangentes, abarcando tópicos como: trabalho docente ou profissional; planejamento, organização de atividades e avaliações; prática pedagógica; posturas diante de situações de opressão e discriminação na escola; atitudes em relação à heterogeneidade discente; estrutura física da escola; atendimento educacional especializado (AEE); e a compreensão sobre deficiência. Desenvolvemos um roteiro orientador, mas à medida que as respostas foram sendo fornecidas, incluímos outras perguntas, de acordo com os assuntos discutidos, com enfoque específico na temática da pesquisa. As entrevistas e os questionários sobre o perfil sociodemográfico foram conduzidos de forma presencial, sendo entregues aos participantes e recolhidos à medida que eram respondidos.

### **Procedimentos de obtenção das informações**

Após concluir a fase de observações, no segundo semestre de 2021, a turma do 7º ano estava dividida em dois grupos (Grupo 1 e Grupo 2), com escalonamento dos mesmos, devido à pandemia da Covid-19. Realizamos as entrevistas pessoalmente com os profissionais da escola. Duas profissionais solicitaram responder às entrevistas por escrito, enquanto as demais foram gravadas em áudio. Posteriormente, essas gravações foram transcritas na íntegra para leitura, análise e utilização na composição deste artigo. Em relação à duração das entrevistas, os profissionais puderam relatar as questões apresentadas no roteiro, buscando obter elementos que se alinhasssem aos objetivos da pesquisa. As entrevistas tiveram uma média de duração entre 20 e 70 minutos, sendo realizada uma entrevista por profissional.

### **Questões éticas**

A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae) e Parecer nº 4.654.95. Todos os princípios éticos recomendados pela Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde foram rigorosamente seguidos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado de acordo com as normas estabelecidas por essa resolução, sendo entregue a cada participante para leitura e assinatura. Cada participante recebeu uma cópia do TCLE para seu arquivo pessoal.

### **Procedimentos de análise**

A verificação das entrevistas utilizou a técnica de análise temática proposta pelas autoras Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), empregada em pesquisas qualitativas e é definida como “um método para identificar, analisar e relatar padrões nos dados. Ele organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados

em detalhes” (Braun; Clarke, 2006, p. 79, tradução nossa). Essa metodologia enriquece as análises temáticas relacionadas aos diversos aspectos abordados na pesquisa, sem a fixidez em uma única abordagem ou definição. No entanto, elas propõem seis etapas para identificação das temáticas, sendo elas: 1) familiarizar-se com as informações por meio das transcrições e leituras; 2) gerar códigos iniciais, destacar características relevantes e agrupar os dados; 3) identificar temas potenciais por meio do agrupamento de códigos; 4) rever temas e criar mapas temáticos de análise; 5) definir e nomear os temas para refinar as especificidades de cada um; e 6) produzir o relatório final com a análise dos temas identificados (Braun; Clarke, 2006). Essas etapas fornecem uma estrutura metodológica para conduzir a análise temática, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos dados e facilitando a produção de *insights* relevantes para o estudo. Após a condução das entrevistas, realizamos a transcrição, leitura e releitura dos excertos, o que nos permitiu identificar uma série de códigos que foram agrupados em quatro categorias temáticas distintas.

## Resultados e discussões

A seguir, aprofundaremos as categorias temáticas identificadas nesta pesquisa, que abrangem: barreiras na estrutura física da escola; desconhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); práticas pedagógicas que reproduzem o capacitismo; e práticas pedagógicas com elementos anticapacitistas.

### Barreiras presentes na estrutura física da escola

A escola é composta por três partes distintas: sede, anexo I e anexo II, sendo estes últimos mais acessíveis, por possuírem apenas um nível térreo. Na sede, o acesso da rua para o prédio é nivelado e conta com uma portaria e estacionamento, além de rampas que facilitam o acesso à secretaria, entrada da escola e piso térreo do bloco A, que engloba salas de aula, sala de orientação, supervisão, biblioteca, direção, sala dos professores, sala de informática, banheiro para funcionários e refeitório. Entretanto, para acessar as salas localizadas no primeiro andar do bloco A, apenas escadas estão disponíveis. No entorno do pátio, existem mesas, bancos e árvores, porém, não há rampas ou calçadas adequadas para o acesso de pessoas usuárias de cadeiras de rodas ou com mobilidade reduzida. No que se refere ao acesso ao bloco B, ao pátio e à quadra esportiva coberta, localizada nos fundos da escola, é necessário atravessar o refeitório, que possui um telhado aberto nas laterais, seguido por uma rampa. Contudo, para acessar o primeiro andar desse bloco, novamente somente escadas estão disponíveis. Os banheiros destinados aos estudantes apresentam pouca acessibilidade. No térreo do bloco B, os banheiros são um pouco mais espaçosos para acomodar cadeiras de rodas, mas nenhum possui barras de apoio ou fraldários, e as pias não estão rebaixadas.

De acordo com os profissionais, as turmas que contam com a presença de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida são realocadas para o térreo devido a ausência de rampas e/ou elevadores que permitam o acesso ao primeiro andar dos blocos A e B. A acessibilidade deve abranger a oferta de bens e serviços que atendam e facilitem todas as pessoas, e não apenas um grupo identificado como específico, pois “calçadas acessíveis, edificações com rampas e elevadores, corredores largos, ambientes virtuais de aprendizagem bem sinalizados, textos acessíveis para leitores de tela têm o potencial de construir o acesso de pessoas com e sem deficiência” (Böck *et al.*, 2022, p. 8).

A sala do AEE, antes localizada na sede da escola, foi transferida para o anexo I, devido à inadequação do espaço físico. No entanto, a sala não é fixa e nem adequada para realizar os atendimentos dos estudantes que frequentam o serviço. A professora responsável precisa se organizar, diariamente, em algum espaço improvisado para realizar os atendimentos. Além disso, a distância entre o AEE e os outros locais da escola dificulta o acompanhamento da professora aos estudantes atendidos e fragiliza um trabalho articulado com os professores regentes e os segundos professores. Como resultado, muitos profissionais afirmam não saber onde está localizada a sala do AEE, evidenciando a materialização da invisibilidade desse serviço. Na escola em questão, o AEE também atende estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), o que está alinhado com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SED, 2018). Diante da estrutura física do ambiente escolar, ainda precária em muitos aspectos, e da realocação do serviço do AEE para outro espaço na escola, torna-se evidente a vulnerabilidade desse serviço não incorporado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

### **Desconhecimento do Serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

O AEE é um serviço obrigatório em todas as escolas, sejam elas estaduais ou municipais, de acordo com as legislações vigentes no Brasil, sendo fundamental que os profissionais estejam alinhados com a perspectiva inclusiva e que estejam consonantes com as diretrizes estabelecidas. De acordo com a Resolução n.º 04/2009, uma das atribuições do professor do AEE é “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Ministério da Educação, 2009, p. 3). Conforme mencionado anteriormente, a sala do AEE está situada em um espaço separado da sede da escola, o que dificulta o deslocamento e compromete o tempo de atendimento, devido à quantidade de estudantes que necessitam dos serviços. Como destacado por Helen (professora de Educação Especial, novembro, 2021), “Eu não tenho muito contato. Eu não tenho condições de ficar indo pra sede o tempo todo, porque a agenda fica cheia pela quantidade de alunos”.

Esses aspectos contribuem para que docentes atuantes em outros espaços da escola desconheçam o serviço e a importância do AEE. Como mencionado por João: “Eu já ouvi falar, mas eu não sei quem que faz” (professor, novembro de 2021). Identificamos que os profissionais da escola desconhecem a formação e atribuições da professora que atua no AEE, o que pode ser justificado pelo fato de o serviço estar alocado em outro espaço da sede da escola. O relato de João evidencia esse desconhecimento (professor, novembro de 2021):

Porque se eu não estou enganado, no começo do ano era uma professora que ela estava readaptada, para esta função ela era dos anos iniciais e ela foi readaptada para essa função. Não sei se tem outra pessoa que tá na função, provavelmente tem alguém que acumulou essa função junto, mas o que faz, quando está, quando é, o que come, quando aparece, só Deus sabe.

Conforme o regulamento do AEE, é exigido que o profissional responsável possua, como base na sua formação inicial (licenciatura) e continuada, conhecimentos gerais para docência com especialização na área do AEE ou Educação Especial, abarcando os conhecimentos específicos na área (Ministério da

Educação, 2008; 2009). Importante ressaltar que em alguns locais essa orientação legal é desrespeitada, sendo necessário investigar outros fatores que contribuem para esse desconhecimento, como: a falta de comunicação e entendimento adequado sobre o serviço entre os profissionais da escola, o que deveria transversalizar todas as práticas pedagógicas; bem como a falta de trabalho articulado entre docentes, equipe escolar e gestão. Observamos a falta de conhecimento da legislação que prevê e detalha esse serviço, tanto no que diz respeito à formação exigida para o profissional responsável, quanto às suas atribuições. De acordo com os relatos, profissionais que têm mais proximidade com a professora do AEE para orientação e apoio no trabalho com os estudantes são os segundos professores e, consequentemente, os que possuem um maior conhecimento sobre o serviço. Embora seja uma importante articulação, difere do que é caracterizado como um trabalho colaborativo<sup>3</sup> (Capellini, 2008; Damiani, 2008), que se estabelece por meio de corresponsabilidades, trocas e apoio mútuo entre docentes, com o objetivo de promover o estudante e seu processo de aprendizagem. Faz-se indispensável que o PPP da escola contemple a criação de espaços que facilitem encontros entre docentes, visando a realização de planejamentos compartilhados e aprimoramento das aulas. A ausência desses espaços reforça o capacitismo, pois impede que o AEE promova as mudanças necessárias para que todos tenham condições de participação efetiva.

### **Práticas pedagógicas que reproduzem o capacitismo**

Ao explorar os elementos que estão ligados à organização e ao planejamento docente, examinamos as dificuldades de realização do trabalho colaborativo e o uso de recursos pedagógicos. Destacamos a importância de problematizar a realidade das escolas públicas no Brasil e pontuar diversos fatores que desfavorecem o trabalho docente, como a escassez de tempo e os conflitos de horários que dificultam a realização de planejamentos interdisciplinares. Além disso, a falta de investimentos para a implementação de projetos e aulas diferenciadas, o elevado número de turmas e a precarização do trabalho docente são desafios significativos. Muitas vezes, docentes são obrigados a trabalhar entre 40 ou 60 horas semanais e atuar em outras instituições para sobreviver (Almeida, 2020; Assunção; Chaves, 2022), de modo que ter a carga horária máxima em sala de aula impossibilita a participação em formações continuadas e a colaboração com professores de outras disciplinas e, segundo os professores, isso evidencia a precarização do trabalho docente.

Com base nas entrevistas e na análise dos diários de campo, constatamos que algumas práticas pedagógicas podem, inadvertidamente, reproduzir o capacitismo estrutural presente na sociedade, uma vez que os professores precisam organizar seu planejamento e plano de ensino de acordo com as diretrizes nacionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com uma abordagem focada no conteúdo. Em contrapartida, José Libâneo argumenta que o planejamento escolar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2006, p. 222). Nesse sentido, as situações relatadas evidenciam as condições adversas do trabalho docente, bem como as exigências de planejamentos

<sup>3</sup> Trabalho colaborativo é um termo que se refere à prática de grupos que trabalham juntos, se apoiando mutuamente e compartilhando objetivos comuns para alcançar resultados, sem relações hierárquicas. Envolve a corresponsabilidade nas ações a serem conduzidas, liderança compartilhada e confiança entre os membros do grupo. O trabalho colaborativo busca enriquecer, agir, resolver problemas e criar possibilidades de sucesso na difícil tarefa pedagógica (Damiani, 2008).

únicos e padronizados que resultam na organização de aulas uniformes, desconsiderando especificidades individuais, nivelando os estudantes com base em um modelo idealizado, o que impede a aplicação de metodologias diversas e ignora os impactos neoliberais e sociais que afetam os currículos escolares (Corcoran; Claiborne; Whitburn, 2019). Isso leva à exclusão do sujeito com deficiência, ignorando suas características e formas de aprendizagem.

O capacitismo também se manifesta quando os planejamentos são elaborados e direcionados, exclusivamente, aos estudantes com deficiência, subestimando suas potencialidades e considerando-os incapazes de realizar as mesmas atividades propostas para a turma em geral (Baglieri *et al.*, 2011; Taylor, 2017). A dificuldade da escola em proporcionar momentos para a construção colaborativa e planejamento pedagógico compromete o processo de ensino, conforme relatado pelo participante André (profissional da escola, novembro, 2021): “O segundo professor também faz o seu planejamento, em cima do conteúdo que o professor trabalha, que fica de acordo com o conteúdo que os professores estão trabalhando em sala de aula”.

A dependência do segundo professor em relação ao outro resulta em adaptações rápidas e superficiais das atividades, direcionadas aos estudantes com deficiência. O segundo professor, muitas vezes, desconhece a intencionalidade das atividades em relação à aprendizagem, o que pode levar a adaptações que não estão alinhadas com as metas educacionais. Isso gera uma dinâmica de atividade proposta para toda a turma, enquanto outra, frequentemente desconectada do trabalho com a turma, é destinada exclusivamente ao estudante com deficiência (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020; Fietz; Mello, 2018). Quanto à dificuldade de realizar esse trabalho colaborativo, existe uma percepção de que cada profissional possui suas atribuições e planejamentos individuais, como evidenciado no depoimento:

Com estudantes com deficiência eu trabalho de boa, mas eles tem segundo professor. Então eu deixo mais livre para o professor trabalhar com eles do jeito que o professor acha que deve [...] Tem coisas que eu sei que eles não vão acompanhar, então o professor lá realiza uma atividade diferente, mas baseado no conteúdo que eu tô dando. É um trabalho compartilhado, porque o professor elabora e depois me mostra a avaliação. Aí vemos, se está bom, se podemos ajeitar, dar uma ajustadinha, a gente sempre trabalha assim (Mister S., professor, novembro, 2021).

Em relação às atividades adaptadas e diferenciadas para os estudantes com deficiência, observamos que, mesmo havendo algumas trocas pontuais, é comum que a responsabilidade por essas atividades recaia, em grande parte e erroneamente, sobre o segundo professor (Fietz; Mello, 2018), resultando em um trabalho fragmentado, que desvela: dificuldade de articulações para pensar a participação equitativa de todos os estudantes; o lugar que o segundo professor ocupa na educação básica; e a ausência de organização e de oportunidades que a escola proporciona para a construção dos planejamentos, fragilizando a interdisciplinaridade e dificultando o trabalho colaborativo. Na tentativa de mitigar essa situação, alguns professores optam por reduzir o conteúdo para toda a turma:

Então o que normalmente eu faço, é isso, eu tento reduzir, porque eu sempre passo o conteúdo para o segundo professor que ajuda. E o segundo professor, por vezes, faz adaptações conforme ele acha que o aluno, acho não, conforme ele estuda. E sabe que o aluno vai entender, que vai se desenvolver naquele conteúdo específico ou vocabulário (João, professor, novembro, 2021).

A falta da variabilidade de estratégias, atividades e métodos de avaliação utilizados durante o processo de ensino pode contribuir para a reprodução do capacitismo (Valle; Connor, 2014), quando

há uma tentativa de nivelar os estudantes com base no acúmulo de conhecimentos adquiridos, por meio de avaliações e provas escritas, muitas vezes aplicadas de surpresa e sem consulta prévia, sobre um conteúdo específico:

Já tinha pensado, não vou mais fazer provas com consulta, uma atividade, onde eles tem um livro, tem o caderno e simplesmente não precisam estudar e não precisam fazer nada, só precisa ler o que está ali, certo? Eu disse, não vou mais fazer, porque não é assim que você tem que nivelar os alunos. Se tu vai querer que eles se desenvolvam, tu tem que fazer com eles uma atividade que realmente os force a pensar (Mário Brava, professor, novembro, 2021).

É essencial que as abordagens de ensino e avaliação vão além da chamada educação *bancária* (Freire, 2018) ou do ensino tradicional, como abordado por José Libâneo (2006). O processo de ensino deve estar vinculado ao fato de os estudantes estarem cientes de seus progressos por meio de *feedbacks* informativos e acessíveis, que oportuniza autoavaliações e autorreflexões sobre o próprio aprendizado, já que o “propósito da avaliação é saber o que os estudantes *conseguem fazer*” (Valle; Connor, 2014, p. 155). Cast (2018) destaca a necessidade de os estudantes compreenderem seu progresso formativo, reconhecerem suas emoções e serem capazes de se regular diante dos processos avaliativos, uma vez que a avaliação é “uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas” (Libâneo, 2006, p. 195). Destacamos a importância de os estudantes serem ouvidos, com o intuito de qualificar sua atuação, respeitar seus ritmos, promover sua autonomia, atender suas demandas e ampliar seus interesses e motivação para participar nas aulas (Cast, 2018; Ferreira; Costa; Kittel, 2024; Gesser, 2020).

O capacitismo também pode ser perpetuado na seleção e uso de recursos em sala de aula, se estes não corresponderem à pluralidade da turma. Portanto, é fundamental que o professor ofereça suportes variados, incluindo recursos que possam ampliar os desafios propostos em sala de aula, alinhados ao princípio de engajamento do DUA (Cast, 2018). A adequação dos recursos que auxiliam na realização e conclusão de tarefas contribui para a motivação, curiosidade e entusiasmo da turma (Cast, 2018; Ferreira; Costa; Kittel, 2024), ampliando habilidades, “nos diferentes modos que os sujeitos se relacionam com o conhecimento e nas condições de participação, ao invés de um determinismo dos recursos por tipo de lesão” (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 372). O DUA pode ser compreendido como uma estrutura que apoia o trabalho docente, concebido como princípio que orienta na estruturação dos currículos, voltado à promoção de acessibilidade e para a aprendizagem.

### Práticas pedagógicas com elementos anticapacitistas

Ainda que o capacitismo esteja presente e influencie as práticas pedagógicas, há professores engajados em assegurar o acesso ao conhecimento e fissurar o capacitismo e outras formas de opressão, como o racismo e o sexismo. Alguns pontos referentes aos elementos anticapacitistas observados, incluem: a organização e o planejamento voltados para atender às necessidades discentes; processos de ensino que ampliam o acesso ao conhecimento; uso de recursos diversificados; zelo com os discentes, pautados em uma Ética do Cuidado; relações interpessoais emancipatórias entre profissionais e estudantes; e a compreensão interseccional dos estudantes. Com relação à organização e ao planejamento docente, os relatos evidenciaram uma preocupação em construir planejamentos de forma colaborativa. Além disso,

reconhecemos a importância de propor atividades que vão além da cópia no caderno, pois existem múltiplas linguagens a serem exploradas, como a oralidade e outras modalidades:

A questão da oralidade, eu gosto de trabalhar com eles no dia a dia, mas não é basicamente o meu foco, eu gosto que eles tentem ler e escrever. Então eu vejo que isso acontece razoavelmente bem, eles conseguem de certa forma devolver o conteúdo teórico que foi estudado, através de práticas aplicadas em gêneros textuais, pequenos textos, pequenas frases, até mesmo perguntas ou então sobre o que aquele vocabulário significa (João, professor, novembro, 2021).

Ademais, estratégias diversificadas podem abranger a construção de maquetes, o trabalho com imagens, desenhos, livros, brincadeiras, dinâmicas, histórias em quadrinhos, experiências, músicas, filmes, pesquisas, jogos e passeios. Dessa forma, “O DUA contempla a variabilidade das estudantes, sugerindo metas flexíveis, métodos diversificados, materiais e avaliações que capacitam as educadoras para atender às inúmeras necessidades” (Ferreira; Costa; Kittel, 2024, p. 102). Observamos, dessa forma, a necessidade de replanejamento de aulas sempre que necessário, com o objetivo de retomar os conceitos abordados em sala de aula; ampliar a compreensão dos estudantes por meio da aplicação de explicações e dinâmicas variadas; oportunidade para o professor se questionar e avaliar o progresso de suas aulas, verificando se os objetivos e conceitos propostos foram alcançados (Libâneo, 2006). Conforme destacaram Lilian e Joana (professoras, novembro, 2021, respectivamente): “Às vezes a gente planeja lá, idealiza um monte de coisas legais e não sai bem do jeito que a gente imagina”; “Eu tenho essa dinâmica de planejar minhas aulas, de projetar e de voltar, quantas vezes forem necessárias. É frisando sempre aquilo que é importante”.

É pertinente destacar que alguns professores recebem orientações dos profissionais da área da educação especial, que permitem observar o desenvolvimento dos estudantes, identificar suas necessidades e levar em consideração o tempo necessário para a realização das atividades. É fundamental respeitar e flexibilizar o tempo de resolução das atividades, especialmente em se tratando de estudantes com deficiência, por desafiarem as “expectativas normativas e normalizadoras de ritmo e programação” (Kaffer, 2013, p. 27, tradução nossa). A motivação, o interesse e a articulação do conteúdo com o cotidiano são elementos essenciais em um processo de ensino acessível e, consequentemente, na aprendizagem, como evidenciado no depoimento de Carlos (professor, novembro, 2021):

[...] o desafio maior, talvez seja fazer com que os alunos efetivamente se interessem. E pra que eles possam se interessar, eles tem que entender qual é a aplicação, e ficar próximo da realidade do cotidiano daquele jovem, daquela criança. [...] ou seja, uma coisa que é muito distante da realidade deles não vai ter o interesse.

Dessa forma, quando o professor envolve seus estudantes, é importante ter consciência das diferentes maneiras que os motivam a aprender e compreender, bem como “o porquê” de aprender sobre determinado conceito. Segundo Maria Amélia Franco (2016, p. 542), “o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz”. Observamos estratégias que podem ser utilizadas no ensino e estabelecem conexões com o cotidiano dos estudantes, contribuindo para o engajamento, incentivando-os a buscar informações relevantes para compreender o conteúdo e entender a aplicabilidade em suas vidas. Isso fica evidenciado no depoimento de João (professor, novembro, 2021), que adota estratégias variadas para trabalhar com cada turma: “Se precisar reduzir a carga para eles eu reduzo, o que precisar desenhar no quadro desenho, se precisar falar eu tô falando, fazer ali, vamos esquematizar um, me ajuda, eles vão criando muito comigo”.

Quando o professor cria situações e ambientes de aprendizagem mais acessíveis para os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência, suas práticas pedagógicas e ações são, sem dúvida, posicionadas como anticapacitistas. Quando o professor estabelece um ambiente propício ao diálogo com os estudantes, ele está investindo em uma relação dialógica entre os sujeitos para a construção do processo de ensino (Freire, 2018).

No que se refere ao uso de recursos e tecnologia assistiva, é importante destacar que essa ferramenta “permite que estudantes com deficiência possam expressar o que sabem, navegando por diversas interfaces, e também com uso de teclados, sintetizadores de voz, leitores de telas, entre outras que estejam adequados à necessidade de cada” (Ferreira; Costa; Kittel, 2024, p. 130). Para além da responsabilidade da gestão de disponibilizar, manter e adquirir recursos e materiais, conforme planejamento prévio e recursos disponíveis na escola, alguns profissionais também se empenham para criar ou trazer esses recursos. No entanto, muitas vezes, essas tecnologias não estão disponíveis ou não funcionam adequadamente e, para contornar essa situação, os professores optam por orientar e utilizar os celulares dos estudantes na realização das atividades e de pesquisa.

Outro elemento anticapacitista é o zelo com os estudantes, à percepção das necessidades individuais, o acolhimento e o respeito às particularidades, representando formas de cuidado (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020; Fietz; Mello, 2018). Identificamos o cuidado e a afetividade nas atitudes dos professores diante da vergonha dos estudantes em falar em público, da ansiedade e do nervosismo em situações vivenciadas na sala de aula, sendo acolhidos de forma sensível, o que proporciona a construção de vínculos de confiança.

Nos depoimentos dos participantes João e Maria (professores, novembro, 2021, respectivamente), podemos perceber o cuidado dos professores em relação aos estudantes: “Porque eu percebo que muitos deles têm vergonha de falar alguma coisa para não ser julgado pelos demais”; “Porque eles param pra me ouvir. Eles me escutam. E eles precisam que eu fale alguma coisa pra eles, eles necessitam que eu fale”.

Isso expõe uma sensibilidade ao lidarem com as inseguranças e receios dos estudantes, cuidado compassivo e atento às suas necessidades, que os auxilia a manter o interesse pelo que é proposto em sala de aula (Cast, 2018). Ao acolher as demandas dos estudantes com entusiasmo e afeto, como destacado no depoimento de Maria (professora, novembro, 2021), os estudantes sentem-se valorizados. Dessa forma, essas práticas adotadas tornam o processo de ensino mais dinâmico, contribuindo para uma “perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens” (Franco, 2016, p. 543). Nessa relação de cuidado entre professores e estudantes está presente a Ética do Cuidado, proposta por autoras como Eva Kittay (1999; 2011), que concebe o cuidado como uma questão de justiça social e um princípio ético e moral fundamental para os seres humanos, baseado na premissa da interdependência que rege as relações humanas (Gesser; Fietz, 2021). Os princípios da Ética do Cuidado “devem transversalizar a construção de todos os espaços e práticas educativas” (Lopes; Ferreira; Gesser, 2022, p. 229), e se manifestar na busca pela percepção dos sentimentos dos estudantes antes de iniciar a aula, visando amenizar angústias e situações que possam interferir no processo de aprendizagem, contribuindo para um ambiente onde haja acolhimento e que possibilite a concentração no que é necessário (Zirbel, 2016).

Importante reconhecer que alguns estudantes são considerados mais vulneráveis do que outros, dependendo dos contextos e ambientes em que vivem. Nesse sentido, Ilze Zirbel (2016,

p. 142) indica que “as fontes de vulnerabilidade inerentes não são categoricamente distintas das situacionais uma vez que ambas são experimentadas no corpo”. Ressaltamos que a pessoa que se dedica a cuidar do outro deve estar atenta para que as relações humanas fundamentadas no cuidado reconheçam “o papel ativo que todas as partes das relações exercem nessas práticas. É necessário que não se presuma o tipo de cuidado mais adequado a partir de preceitos gerais, mas sim que ele seja uma co-construção cotidiana” (Fietz; Mello, 2018, p. 134). Assim, é crucial valorizar o estabelecimento de um diálogo horizontal e o reconhecimento de que o estudante possui agência, com sua própria bagagem cultural e saberes advindos do cotidiano. Diante desse fato, o trabalho dos profissionais no combate aos preconceitos e discriminações enfrentados por vários estudantes no ambiente escolar torna-se um aliado na luta contra as opressões vivenciadas por eles. Vale ressaltar que essas opressões também podem ser experimentadas por alguns profissionais, como expresso no depoimento do profissional Carlos (professor, novembro, 2021):

[...] eu já vi situações de homofobia, situações de racismo, situações de machismo. E aí, vem uma coisa que eu sempre procuro falar pros alunos quando acontece um episódio desse. [...] É o argumento de quem profere isso é um argumento que foi uma brincadeira. [...] Eu sempre falo, é um comentário muito infeliz, que você agredeiu uma pessoa. A gente vive numa sociedade machista, numa sociedade racista, [...] É uma conversa, é um diálogo, explicar o porquê que não se deve falar isso. Eu acho que a melhor forma é o diálogo.

O entendimento sobre a deficiência deve estar ancorado no modelo social (Diniz, 2003; 2007), reconhecendo que as barreiras surgem de uma estrutura social inadequada que impede a participação plena das pessoas com deficiência, sem atribuir a deficiência como um problema individual. É indispensável compreender que o professor deve reconhecer que os estudantes com ou sem deficiência possuem suas próprias maneiras de aprender, compreender o mundo e ritmo de desenvolvimento. Elementos anticapacitistas, incluem respeitar as individualidades, planejar de forma a tentar atender às necessidades de todos, considerar a Ética do Cuidado nas ações inclusivas, compreender a interseccionalidade presente no contexto escolar e ter uma compreensão sobre a deficiência alinhada ao modelo social.

## **Considerações Finais**

O objetivo deste trabalho foi identificar como o capacitismo é (re)produzido nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental na Educação Básica, com base nos relatos dos profissionais da escola, assim como, identificar os elementos que constituem práticas pedagógicas anticapacitistas no contexto escolar. A partir das informações obtidas nos relatos dos profissionais da escola, é perceptível que a estrutura física apresenta barreiras que pressupõem ausência de pessoas com deficiência, resultando na fadiga de acesso<sup>4</sup> (Konrad, 2021). Pessoas com deficiência são sobrecarregadas com diversas solicitações e cerceadas no seu alcance a diferentes espaços que deveriam estar organizadas

---

<sup>4</sup> A autora Anika Konrad (2021) indica que a fadiga de acesso “nomeia o padrão diário da constante necessidade de ajudar os outros a participar do acesso, uma exigência tão penosa e tão implacável que, por vezes, simplesmente o acesso não vale a pena o esforço” (Konrad, 2021, p. 179, tradução nossa).

para o acolhimento de suas demandas, ficando assim, as adequações relegadas ao improviso. Isso evidencia o quanto é necessário que a acessibilidade seja naturalizada nos ambientes públicos de forma que conte cole todos os corpos, independente da pessoa ter ou não deficiência.

A partir deste estudo, concluímos que o capacitismo ainda é (re)produzido nas práticas pedagógicas, o que impacta diretamente na organização e planejamento dos professores, nos processos de ensino, na dificuldade de trabalho colaborativo e no uso de recursos em sala de aula. Observamos que o desconhecimento do AEE no ambiente escolar resulta na ausência de aplicação adequada das legislações relacionadas ao serviço na perspectiva inclusiva, incluindo a formação e a função dos profissionais envolvidos. Além disso, a falta de trocas efetivas entre os professores para qualificar o planejamento pedagógico e a existência de uma estrutura física precária para acomodar a sala do AEE e atender aos estudantes com deficiência, fazem com que esse serviço seja tratado como um apêndice da escola e não parte dela. É essencial que o AEE esteja incluído no PPP da escola e faça parte das ações diárias de uma gestão inclusiva, que planeje a implementação, a continuidade e a inovação dos materiais, recursos e metodologias na perspectiva inclusiva.

Por outro lado, durante a pesquisa, identificamos um panorama promisso+, no qual foram identificados elementos anticapacitistas presentes nas práticas pedagógicas relacionadas aos processos de ensino, que fissuram o capacitismo. Embora essas ações ainda sejam fragmentadas, pontuais e não lineares, alguns profissionais, na escola, incluíram tais elementos em suas práticas: 1) presença de elementos do DUA; 2) replanejamento; 3) respeito ao tempo dos estudantes; 4) processo de ensino acessível; 5) uso de recursos; 6) uso de tecnologias disponíveis; 7) cuidado dos profissionais para com os estudantes; 8) relações interpessoais positivas; 9) perceber os marcadores sociais que atravessam a vida das pessoas; e 10) compreensão de deficiência aproximado ao modelo social.

Àqueles que se identificam de forma individual como o processo de ensino de uma educação libertadora (hooks, 2013), que valoriza a afetividade e os leva a planejar e executar ações que incorporam elementos da Ética do Cuidado, contribuem para práticas pedagógicas que estão em processo de implementação e que idealmente deveriam ser aplicadas em todo o contexto escolar. Até o momento, apenas alguns profissionais contemplam esses elementos anticapacitistas em seus planejamentos, atividades, estratégias, avaliações e ações. No entanto, essas práticas ainda não se consolidaram como um coletivo de aplicabilidade prática.

Por fim, sugerimos a realização de pesquisas que investiguem a reprodução do capacitismo na educação básica e que indiquem práticas pedagógicas que contemplem e incorporem, cada vez mais, elementos anticapacitistas. É essencial que os profissionais da escola percebam e se conscientizem da importância de incluir esses elementos em seus planejamentos, estratégias e ações diárias, a fim de qualificar suas aulas e promoverem uma educação verdadeiramente inclusiva.

## Referências

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e Observação Participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva. *Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

ASSUNÇÃO, Sabrina Mangrich; CHAVES, Fabiane Araújo. O Capacitismo vivenciado pela pessoa com deficiência no contexto escolar: Um ensaio teórico. In: SILVA, Solange Cristina; BECHE, Rose Cler Estivalete; COSTA, Laureane Marília Lima (Orgs.). *Estudos da Deficiência na Educação: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado*. Florianópolis: Ed. UDESC, 2022. p. 49-77.

BAGLIERI, Susan; BEJOIAN, Lynne; BRODERICK, Alicia; CONNOR, David; VALLE, Jan. [Re]claiming “Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: Disability studies unravels the myth of the normal child. *Teachers College Record*, v. 113, n. 10, p. 2122-2154, 2011. <https://doi.org/10.1177/01614681111301001>

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como Princípio do Cuidado. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. <https://doi.org/10.5965/1984317815022019361>

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LUIZ, Karla Garcia; GESSER, Marivete; MAGNABOSCO, Molise de Bem. *Guia para Práticas Anticapacitistas na Universidade*. Florianópolis: Unesp; Santander, 2022.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

CAST. *Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem versão 2.2*. 2018.

[https://udlguidelines.cast.org/?utm\\_source=castsite&utm\\_medium=web&utm\\_campaign=none&utm\\_content=aboutudl](https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl)

CAMPBELL, Fiona Kumari. *Contours of Ableism – The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan, 2009. <https://link.springer.com/book/10.1057/9780230245181>

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida (Orgs.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/CEE, 2008.

CORCORAN, Tim; CLAIBORNE, Lise; WHITBURN, Ben. Paradoxes in inclusive education: a necessary condition of relationality? *International Journal of Inclusive Education*, v. 23, n. 10, p. 1003-1016, 2019. <https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1625453>

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, v. 31, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>

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

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *SérieAnis*, v. 28, p. 1-10, 2003. <https://anis.org.br/publicacoes/modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003/>

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

FERREIRA, Simone de Mamann; COSTA, Laureane Mailíia de Lima; KITTEL, Rosangela. Planejamento, Práticas e Recursos Pedagógicos com Foco no Desenho Universal para a Aprendizagem/DUA. In: MARTINS, Claudete da Silva Lima; FERREIRA, Cristiano Corrêa. (Orgs.). *Estudos da Deficiência na Educação: refletindo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma Possibilidade de Ensino para Todas as Pessoas*. Bagé: Unipampa, 2024. p. 117-173.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes. A Multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. *Revista Anthropológicas*, v. 29, p. 114-141, 2018. <https://doi.org/10.51359/2525-5223.2018.238990>

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.13038>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARLAND-THOMPSON, Rosemari. Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*. v. 14, n. 3, p. 1-32. 2002.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). *Estudos da Deficiência: Anticapacitismo e Emancipação Social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: entrevista com Eva Feder Kittay. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, n. 2, e64987, 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n264987>

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos sobre deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: OLTAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete; FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante (Orgs.). *Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos*. Florianópolis: Bosque, 2020. p. 93-113.

HARAWAY, Dona. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 07-41, 1995.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KAFFER, Alison. *Feminist, Queer, Crip*. USA: Indiana University Press, 2013.

KITTAY, Eva Feder. *Love's Labor: essays on women, equality and dependency*. New York: Routledge, 1999.

KITTAY, Eva Feder. The Ethics of Care, Dependence and Disability. *Juris*, v. 24, n. 1, p. 48-58, 2011.

KONRAD, Annika M. Access fatigue: The rhetorical work of disability in everyday life. *College English*, v. 83, n. 3, p. 179-199, 2021. <https://www.jstor.org/stable/26998253>

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Paula Helena; FERREIRA, Simone De Mamann; GESSER, Marivete. Gênero e cuidado: um olhar emancipatório para o campo da educação inclusiva. In: SILVA, Solange Cristina; BECHE, Rose Cler Estivalete; COSTA, Laureane Marília de Lima (Orgs.). *Estudos da Deficiência na Educação: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado*. Florianópolis: Ed. UDESC, 2022. p. 49-77.

MACHADO, Rosangela; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; MELLO, Anahi Guedes. A Escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: Educação inclusiva e produção de sentidos. In: SILVA, Solange Cristina; BECHE, Rose Cler Estivalete; COSTA, Laureane Marília de Lima (Orgs.). *Estudos da Deficiência na Educação: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado*. Florianópolis: Ed. UDESC, 2022. p. 49-77.

MELLO, Anahi Guedes. Deficiência, incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

*FERREIRA, S. M.; GESSER, M.; BÖCK, G. L. K. Capacitismo e anticapacitismo na Educação Básica: Uma análise da (Re)produção de práticas a partir dos relatos de profissionais escolares*

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SED. *Política de educação especial*. Florianópolis, 2018.

TAYLOR, Sunaura. *Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation*. New York: The New Press, 2017.

VALLE, Jan, CONNOR, David. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. São Paulo: AMGH, 2014.

ZIRBEL, Ilze. *Uma Teoria Político-feminista do Cuidado*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

---

## **SIMONE DE MAMANN FERREIRA**

Doutora em Psicologia Social e Cultural, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Professora, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

## **MARIVETE GESSER**

Doutora em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Professora, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

## **GEISA LETÍCIA KEMPFER BÖCK**

Doutora em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Professora, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS**

**Autora 1** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração e revisão do texto final.

**Autora 2** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise dos dados; elaboração e revisão do texto final.

**Autora 3** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise dos dados; elaboração e revisão do texto final.

## **APOIO/FINANCIAMENTO**

O presente trabalho contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo CNPQ/315311/2021-5.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

## COMO CITAR ESTE ARTIGO

FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. Capacitismo e anticapacitismo na Educação Básica: Uma análise da (Re)produção de práticas a partir dos relatos de profissionais escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e92521, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92521>

*O presente artigo foi revisado por Esther Arnold. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

---

**Recebido:** 09/09/2023

**Aprovado:** 22/10/2024