

## ESTUDOS

# Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola

Simone De Mamann Ferreira<sup>I,II</sup>

Marivete Gesser<sup>III,IV</sup>

Geisa Letícia Kempfer Böck<sup>V,VI</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5821>

### Resumo

Neste artigo, nosso objetivo é identificar de que forma o capacitismo é (re)produzido nas práticas pedagógicas da educação básica, utilizando relatos de estudantes de uma turma do ensino fundamental (anos finais). Além disso, buscamos reconhecer os elementos que compõem práticas pedagógicas anticapacitistas no contexto escolar. Como método, utilizamos a pesquisa qualitativa de cunho exploratório: foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis estudantes de uma turma do 7º ano e analisados os dados por meio da técnica de análise temática. O referencial teórico empregado baseou-se nos estudos da deficiência na educação e nos estudos feministas da deficiência. Nos resultados, apresentamos cinco categorias temáticas que integram as análises, sendo elas sobre a estrutura física da escola, as práticas pedagógicas que reproduzem o capacitismo, as distintas concepções

<sup>I</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <simone.mamann@ufsc.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-4830-9248>>.

<sup>II</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <mariveteg@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4091-9754>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <geisa.bock@udesc.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-0272-2686>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

de deficiência, as práticas pedagógicas que contêm elementos anticapacitistas e a intersecção entre os marcadores sociais da diferença. Por fim, concluímos que os estudantes apontaram elementos importantes para (re)pensarmos os planejamentos e o currículo escolar, de modo que contemplem a integralidade dos sujeitos no espaço educacional.

Palavras-chave: capacitismo; prática pedagógica; educação inclusiva; estudantes.

---

## **Abstract**

### ***Narratives of basic education students about ableism and anti-ableism present in pedagogical practices at school***

*The objective of this study is to identify, through the reports of students of an elementary school (the final years), how ableism is (re)produced in the pedagogical practices of basic education. Furthermore, we seek to ascertain the elements that make up anti-ableist pedagogical practices within the school context. Methodologically, a qualitative research with an exploratory nature was applied. Semi-structured interviews were conducted with six students from the seventh grade, while the data was examined through thematic analysis. The theoretical framework employed was grounded on disability studies in education and feminist disability studies. In the results, we present five thematic categories that incorporate the analyses, concerning the school's physical structure, the pedagogical practices that reproduce ableism, the distinct conceptions of disability, the strategies that contain anti-ableist elements and, the intersection between the social markers of difference. Ultimately, we conclude that the students brought up major aspects for us to (re) think both the school planning and its curriculum, in a way that integrally contemplates people in the educational space.*

*Keywords: ableism; pedagogical practice; inclusive education; students.*

---

## **Resumen**

### ***Narrativas de estudiantes de educación básica sobre capacitismo y anticapacitismo presentes en las prácticas pedagógicas en la escuela***

*En este artículo, nuestro objetivo es identificar cómo se (re)produce el capacitismo en las prácticas pedagógicas de la educación básica, a partir de informes de estudiantes de una clase de educación primaria (últimos años). Además, buscamos reconocer los elementos que configuran las prácticas pedagógicas anticapacitistas en el contexto escolar. Como método se utilizó una investigación cualitativa de carácter exploratorio: se realizaron entrevistas semiestructuradas con seis estudiantes de una clase y los datos se analizaron mediante la técnica de análisis temático. El marco teórico empleado se basó en los estudios de discapacidad en educación y los estudios feministas de discapacidad. En los resultados, presentamos cinco categorías temáticas que integran los análisis, que versan sobre la estructura física de la escuela, las prácticas pedagógicas que reproducen el capacitismo, las diferentes concepciones de discapacidad, las prácticas pedagógicas que contienen elementos anticapacitistas y la intersección entre los marcadores sociales de la*

*diferencia. Concluimos que los estudiantes señalaron elementos importantes para (re)pensarnos la planificación y el currículo escolar, de forma que abarquen la totalidad de los sujetos del espacio educativo.*

*Palabras clave: capacitismo; práctica pedagógica; educación inclusiva; estudiantes.*

---

## Introdução

Este artigo compõe uma pesquisa de doutorado<sup>1</sup> realizada em uma universidade pública do sul do Brasil. Objetivamos, com este estudo, identificar como o capacitismo é (re)produzido nas práticas pedagógicas na educação básica<sup>2</sup>, por meio dos relatos de estudantes de uma turma do ensino fundamental (anos finais), bem como identificar elementos constituintes de práticas pedagógicas anticapacitistas no contexto escolar.

Esta pesquisa se revela aliada para o enfrentamento do capacitismo, pois ele se configura como uma forma de discriminação amplamente presente no ambiente escolar e na sociedade em geral. A genealogia do capacitismo se encontra vinculada à eugenia (Dias, 2013) por meio da valorização dos corpos considerados saudáveis e “livres” de anomalias ou incapacidades, os quais reproduzem a corponormatividade (Mello, 2016). Storey (2007) ressalta que a escola reproduz o capacitismo aos estudantes com deficiência mediante a reprodução de estereótipos que os desvalorizam e que se baseiam no modelo médico, buscando “consertá-los” em vez de acolher sua variação corporal.

Com fundamento no diálogo com autores como Campbell (2009), Taylor (2015) e Wolbring (2008), Gesser, Block e Mello (2020) destacam que o capacitismo tem um caráter estrutural e interseccional, pois é reproduzido em diversas instituições sociais e impacta a vida de pessoas atravessadas por múltiplas intersecções. Assim, embora os efeitos do capacitismo sejam muito mais experienciados pelas pessoas com deficiência, ele afeta também outros grupos, como mulheres, negros, idosos e todos aqueles que desviam do ideal corponormativo, os quais são patologizados e tidos como menos capazes. Está presente de forma consciente ou inconsciente em nossas ações e falas cotidianas, atravessando e constituindo a pessoa desde criança. De acordo com Campbell (2009, p. 17, tradução nossa), “desde o momento em que uma criança nasce, ela é inserida em um mundo que transmite a mensagem de que ter uma deficiência é ser inferior”.

Portanto, o capacitismo afasta as pessoas com deficiência do conceito de sujeito ideal, discriminando-as com base em sua condição e em comparação com a hierarquia dos corpos considerados “normais” (Mello, 2016). O corpo sem deficiência é projetado como um padrão corporal e essencialmente humano, o que perpetua crenças, mitos e preconceitos (capacitismo) contra as pessoas com deficiência, retratando-as como incapazes e inábeis, pois “a deficiência, então, é apresentada como um estado diminuído de ser humano” (Campbell, 2001, p. 44, tradução nossa).

---

<sup>1</sup> Pesquisa de doutorado intitulada: *Capacitismo na educação básica: reprodução e enfrentamentos por estudantes e profissionais de uma escola pública* (Ferreira, no prelo).

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada no ensino fundamental (anos finais), que faz parte da educação básica.

Na escola, o capacitismo sustenta o mito do estudante ideal, aquele considerado “capaz” de realizar o que se propõe, ou seja, a pessoa sem deficiência (Baglieri *et al.*, 2011). Alguns estudos, como os de Hale (2015), Ashby (2010) e D’Souza (2020), ao analisarem experiências vivenciadas por estudantes com deficiência em escolas de educação básica, identificaram que estas foram perpassadas pelo capacitismo e pela exclusão. As análises dos autores também indicaram que os processos de rotulação e estigmatização da deficiência na escola, com base nos conceitos de capacidade e normalidade, subalternizam as pessoas com deficiência em vez de acolhê-las.

Logo, o capacitismo no contexto da educação pode ser identificado por meio de diversas barreiras presentes no ambiente escolar. Entre elas, destacam-se atitudes capacitistas de profissionais e estudantes, como a falta de adequação de recursos ou materiais que atendam às demandas dos estudantes com deficiência para uma participação efetiva nas aulas, a naturalização de processos de exclusão, a adoção de planos de ensino e planejamentos baseados em um modelo “tamanho único” e a presença de currículos capacitistas que hierarquizam diferentes modos de se relacionar com o conhecimento. Adicionalmente, a falta de compreensão da deficiência com base no modelo social também colabora para a perpetuação do capacitismo.

Em contraposição, as práticas pedagógicas que contêm elementos anticapacitistas são aquelas que contribuem para fissurar o capacitismo no ambiente escolar, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e corroborando a construção de processos educativos inclusivos (Gesser, 2020). Esses elementos possibilitam a organização de currículos acessíveis; a implementação de planos de ensino e planejamentos que universalizam o acesso ao ensino com equidade para todos; o desenvolvimento de práticas que oportunizam a participação dos estudantes com e sem deficiência nas sugestões quanto às estratégias de ensino; a aplicabilidade do desenho universal para aprendizagem (DUA) com seus princípios e diretrizes na proposição de aulas; a formação docente voltada à perspectiva inclusiva e anticapacitista; e a incorporação da ética do cuidado como basilar nos processos escolares e nas relações interpessoais entre estudantes e profissionais da escola.

Dessa forma, neste artigo, optamos por evidenciar as vozes dos estudantes com e sem deficiência, valorizando seus relatos, seus pontos de vista e suas vivências escolares, a fim de torná-los visíveis e romper com a ideia de uma narrativa única (Moraes; Tsallis, 2016). Nesse sentido, tais relatos desempenham um papel significativo na identificação das práticas pedagógicas que reproduzem o capacitismo e dos elementos essenciais para torná-las anticapacitistas.

## **Caminhos metodológicos**

O estudo é de natureza qualitativa e de cunho exploratório. Nessa modalidade, Minayo (2008, p. 42) destaca que “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que transborda dela”. Para embasar teoricamente a investigação, foram utilizadas perspectivas dos estudos sobre deficiência na educação (Baglieri *et al.*, 2011; Valle; Connor, 2014; Böck; Gesser; Nuernberg, 2020), estudos feministas da deficiência (Kittay, 1999, 2011; Garland-Thomson, 2002), pesquisa situada de Haraway (1995) e artigo sobre a importância de contar histórias como forma de romper com narrativas

que reforçam estereótipos (Moraes; Tsallis, 2016). Nesse sentido, buscamos incluir neste trabalho as narrativas dos estudantes por meio de seus depoimentos, com base em suas vivências na escola.

### ***Partícipes***

A fim de estabelecer o público participante da pesquisa, foram convidados estudantes de uma turma do 7º ano do ensino fundamental (anos finais) de uma escola pública da região Sul do Brasil. O critério de escolha da turma foi a presença de estudantes com deficiência em sala de aula. A amostra consistiu em 6 estudantes, com e sem deficiência, selecionados dentre o Grupo 1<sup>3</sup>, de um total de 15 convidados. O Quadro 1 contém informações sobre os participantes, que escolheram nomes fictícios para a pesquisa com o intuito de preservar suas identidades:

**Quadro 1 – Informações dos estudantes**

<b>Participante</b>	<b>Enzo</b>	<b>Pit Bull</b>	<b>Luana</b>	<b>Ônix</b>	<b>Larissa</b>	<b>Batman</b>
Idade	12	12	13	12	15	13
Sexo	M	F	F	M	F	M
Raça	Branca	Preta	Branca	Branca	Parda	Branca
Pessoa com deficiência	Não	Não	Não	Não	Não	Não*
Religião	Nenhuma	Umbanda	Católica	Testemunha de Jeová	Nenhuma	Cristão
Renda aproximada da família	Não soube dizer	Dois a quatro salários mínimos	Dois a quatro salários mínimos	Dois a quatro salários mínimos	Um salário mínimo	Não soube dizer
Há quanto tempo estuda na escola	Sete anos	Sete anos	Três anos	Três anos	Três anos	Três anos

Fonte: Elaboração própria.

\* Estudante com deficiência (deficiência intelectual leve e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH). A professora do atendimento educacional especializado (AEE) informou que o estudante mencionou que a explicação do médico foi que ele tem uma “doença chamada preguiça”.

<sup>3</sup> A pandemia do coronavírus causou alterações no funcionamento dos serviços públicos e privados, incluindo as escolas, que estabeleceram protocolos sanitários para o retorno gradual das atividades presenciais. Nesse contexto, a escola pesquisada adotou a estratégia de escalonamento das turmas em pequenos grupos de estudantes. No caso do 7º ano, organizaram-se dois grupos, cada um composto por 15 estudantes.

## ***Instrumentos***

Para obtermos as informações, utilizamos como instrumentos um questionário sociodemográfico, entrevistas semiestruturadas e registros em um diário de campo (Minayo, 2008), que permitiram uma abordagem aberta em relação à temática. O roteiro da entrevista abrangeu os seguintes tópicos: experiência de estudar na escola e cotidiano; relacionamentos entre os estudantes e participação nas aulas; processo de aprendizagem; opiniões sobre a organização das atividades e avaliações; percepção do trabalho dos profissionais da escola; relatos de situações de preconceito vivenciadas no ambiente escolar e sugestões de trabalho; estrutura física da escola; e compreensão sobre a deficiência. Conforme as entrevistas avançavam, incluíamos outras questões relevantes de acordo com o tema da pesquisa.

As entrevistas e o levantamento do perfil sociodemográfico foram conduzidos presencialmente, sendo que o último documento coletou as seguintes informações: nome, escolha do nome fictício para a pesquisa, idade, sexo, raça, local de nascimento, deficiência (se houver), religião, renda aproximada da família e tempo de estudo na escola.

## ***Obtenção das informações***

Foram realizadas observações presenciais na turma do 7º ano do ensino fundamental II, especificamente no Grupo 1, cujas aulas o estudante com deficiência frequentava. As observações foram registradas em um diário de campo pela pesquisadora principal. Segundo as palavras de Cruz Neto (2002, p. 63-64), “o diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregar os diferentes momentos da pesquisa”.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, no formato individual, levando em consideração os protocolos sanitários exigidos para os espaços públicos e privados em virtude da pandemia de covid-19. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado aos pais, mães e responsáveis pelos estudantes, juntamente com uma carta explicativa sobre a pesquisa. Após o retorno dos TCLEs assinados, os Termos de Assentimento (TAs) foram entregues aos estudantes participantes, para leitura e assinatura. Em seguida, as entrevistas com os estudantes foram agendadas em um ambiente na escola, preservando a privacidade, gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra, possibilitando a leitura e a análise para composição deste artigo.

Quanto à duração, as entrevistas variaram entre 17 e 60 minutos, visto que os estudantes tiveram liberdade para abordar as perguntas com base nos pontos delineados nos roteiros. Foi realizada apenas uma entrevista por estudante.

## ***Procedimentos éticos***

A investigação obteve 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 4.654.953 –, demonstrando a plena adesão aos princípios éticos preconizados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O TCLE abarcou

informações abrangentes sobre a pesquisa, enquanto o TA foi lido e assinado por todos os responsáveis e participantes. Comprometemo-nos a preservar o anonimato dos participantes, os quais optaram por adotar nomes fictícios individuais para a investigação.

### ***Análise temática***

Para verificar as informações obtidas nas entrevistas, foi empregada a técnica de análise temática com base nas autoras Virginia Braun e Victoria Clarke. Essa abordagem consiste em “[...] 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). A análise temática tem sido amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, embora ainda não haja um consenso absoluto sobre sua definição e aplicação. As autoras destacam seis etapas para conduzir a análise temática: 1) familiarização com os dados por meio de transcrições e leituras; 2) geração de códigos iniciais para identificar características relevantes dos dados e agrupá-los; 3) identificação de temas relevantes e promissores, agrupando os códigos relacionados; 4) revisão dos temas, verificando sua correspondência com os códigos e desenvolvendo um mapa temático; 5) definição e nomeação dos temas, refinando-os conforme suas especificidades; e 6) elaboração do relatório final da pesquisa, incluindo as análises temáticas concluídas.

Iniciamos com a geração de códigos a partir das transcrições, leituras e releituras das entrevistas, buscando identificar os dados mais relevantes para o estudo, os quais foram codificados, agrupados em unidades temáticas, alinhados aos objetivos da pesquisa, refinados e nomeados apropriadamente.

Com base nos depoimentos mais representativos dos estudantes, os temas foram então definidos e discutidos à luz da temática geral. Por fim, estabelecemos as categorias temáticas que compõem este estudo:

- “Tem muita escada”: as barreiras existentes na escola.
- “Ninguém fala a minha língua”: as práticas pedagógicas que reproduzem o capacitismo.
- “Coitado dele, como ele consegue fazer essas coisas?”: as distintas concepções de deficiência.
- “Os professores são bem atenciosos. Eles botam as atividades no meio das brincadeiras”: as práticas pedagógicas com elementos anticapacitistas.
- “Eu era uma das únicas meninas negras da turma”: intersecção entre os marcadores sociais da diferença.

## **Resultados e discussões**

### *“Tem muita escada”: as barreiras existentes na escola*

Nesta categoria temática, apresentamos, de forma resumida, a estrutura física da escola, com base nos relatos dos estudantes e nas observações registradas em diário de campo. A grande maioria dos estudantes destacou que a infraestrutura não é adequada

para receber pessoas com deficiência ou que enfrentam dificuldades de locomoção em virtude de acidentes, necessitando de cadeira de rodas ou muletas para acesso às salas de aula, especialmente no primeiro andar.

A sede da escola é composta pelos blocos A e B, conectados por corredores que possuem rampas de acesso internas e externas, proporcionando entrada ao térreo pela rua. No térreo, encontram-se diversos ambientes, como sala da direção, secretaria, sala da orientação e supervisão, banheiros, salas de aula, refeitório, biblioteca, sala de informática, sala de professores, quadra esportiva e cozinha. No entanto, nos blocos do primeiro andar, o acesso a salas de aula, banheiros e sala de coordenações ocorre somente por escadas, sem disponibilidade de elevador ou rampa. Essa falta de acessibilidade física ao primeiro andar resulta na necessidade de realocação, para o térreo, de turmas que possuem estudantes com mobilidade reduzida ou que usam cadeira de rodas, o que acarreta desconforto e insatisfação entre eles.

Além da sede, a escola possui os anexos I e II, localizados em espaços distintos, porém, no mesmo bairro. Ambos possuem apenas um andar, no qual estão localizadas salas de aula, biblioteca, refeitório, banheiros, sala de coordenação e pátio. O serviço de atendimento educacional especializado (AEE), direcionado a estudantes com deficiência, autismo, altas habilidades/superdotação e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), é oferecido no anexo I, situado a cerca de dois quilômetros da sede principal. No entanto, não há uma sala fixa designada para o AEE, o qual é realizado pela professora responsável em locais improvisados, que ela organiza para receber e atender os estudantes.

A sala do 7º ano, onde estão alocados os participantes da pesquisa, encontra-se no primeiro andar do bloco B, na sede da escola. Infelizmente, o acesso a essa sala ocorre apenas por escadas, o que dificulta a acessibilidade. Além disso, as salas de aula não possuem ar-condicionado, embora estejam equipadas com dois ventiladores. Assim, nos dias de calor intenso, tanto os profissionais quanto os estudantes enfrentam desconforto durante o tempo que permanecem ali.

Na tentativa de amenizar essa situação, os professores optam por manter as portas e janelas abertas para permitir a circulação de ar. No entanto, dependendo das condições climáticas, essa medida nem sempre é suficiente para proporcionar um ambiente refrescante, além de resultar em ruídos provenientes do corredor e de outras salas de aula próximas, o que interfere nos momentos de explicação e na capacidade de atenção da turma durante as aulas.

A organização e o conforto da sala são elementos imprescindíveis para minimizar possíveis distrações dos estudantes, visando ampliar o foco e a concentração no conteúdo proposto, conforme indica o princípio do engajamento para a aprendizagem do DUA (Cast, 2018). Essas melhorias contribuem significativamente para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

### *“Ninguém fala a minha língua”: as práticas pedagógicas que reproduzem o capacitismo*

Abordaremos aqui discussões sobre as práticas pedagógicas que reproduzem o capacitismo, focando os elementos relacionados à organização e ao planejamento docente e ao processo de ensino e aprendizagem, com base nos relatos dos estudantes.

As práticas pedagógicas que reproduzem o capacitismo são aquelas que não atendem as demandas dos estudantes nem incorporam os componentes necessários para organização e planejamento docente, como estratégias, atividades e avaliações diversificadas. Larissa, por exemplo, relatou: “A gente não faz trabalho junto, a gente não faz nada junto, é cada um por si. E aí eu percebo que tem muita gente que tem vergonha quando vai apresentar, quando vai falar alguma coisa, principalmente eu” (Comunicação pessoal, novembro, 2021). Notamos a importância de promover trabalhos em grupo como meio de aproximar os estudantes, criando oportunidades para o desenvolvimento de amizades e respeito mútuo. No entanto, durante a pesquisa, deparamo-nos com a adversidade de uma pandemia global, que impossibilitou a execução desses trabalhos em grupo presencialmente. Contudo, identificamos alternativas viáveis para amenizar essa situação, como a realização de trabalhos em grupo em formato *on-line* ou a utilização de espaços ao ar livre na escola, onde os estudantes pudessem manter o distanciamento necessário.

Além disso, é fundamental que o professor inclua, em seu planejamento, uma variedade de estratégias para representar informações e explicar conceitos, garantindo que os estudantes realmente compreendam o processo de ensino e se sintam engajados e motivados a participar das aulas (Cast, 2018). Quando essa abordagem fica comprometida, os estudantes se desmotivam e têm dificuldade em entender o que o professor está explicando, muitas vezes culpabilizando-se, como evidenciado no depoimento de Batman: “Ninguém fala a minha língua. A pessoa fala alguma coisa e eu não sou muito esperto” (Comunicação pessoal, novembro, 2021). Nesse sentido, Freire (2018, p. 116) destaca que o professor deve, “[...] ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim”, ou seja, não apenas transferir conhecimento para que o estudante memorize, mas sim tornar o aprendizado significativo e permitir que ele se aproprie do conhecimento.

Assim, torna-se crucial que o professor reconheça a necessidade de conduzir suas explicações e mediações de maneira significativa, levando em consideração os processos individuais de aprendizagem dos estudantes. Isso fica evidente na fala de Batman: “Então, professora, eu não entendo, estudo muito sabe? Na verdade, eu já estudei bastante só pra fazer uma prova. Aí, no dia da prova eu esqueço tudo” (Comunicação pessoal, novembro, 2021). A fim de evitar que o processo de ensino se limite à mera repetição e à denominada educação bancária, como aponta Freire (1987) – o que acaba reproduzindo o capacitismo, por não atender às diversas formas de aprendizagem dos estudantes –, é essencial que o professor esteja ciente dos diferentes perfis presentes na turma, bem como reconheça a importância de utilizar estratégias e recursos diversos, direcionando seu ensino para uma abordagem crítica e libertadora (Libâneo, 2006; Hooks, 2013).

No processo de ensino e aprendizagem, os estudantes ressaltaram a importância de serem ouvidos pelos professores em relação à organização de atividades, estratégias e recursos, a fim de contribuírem para sua aprendizagem e aprimorarem o processo de ensino. Como Freire (2018, p. 111, grifo do autor) salienta, é “necessário *saber escutar*”. Além disso, as posturas e atitudes dos professores durante a mediação com a turma também desempenham um papel crucial nesse processo, como relatado por Pitbull: “Quando o professor não dá muito assunto, só passa o que é pra passar e não fala com os alunos, isso não ajuda muito

os alunos a aprender aquela matéria. Ele não explica assim direito” (Comunicação pessoal, novembro, 2021).

A atenção dos profissionais às demandas dos diferentes perfis de estudantes na sala de aula é um fator essencial que influencia o engajamento, a motivação, a comunicação e o acompanhamento dos modos de representação de cada um (Ferreira; Costa; Kittel, no prelo). Nesse sentido, o aprendizado se torna significativo por meio das atitudes do professor em relação aos estudantes, demonstrando cuidado com as necessidades do outro, de modo que “[...] o que é oferecido possa ser absorvido pela pessoa cuidada” (Kittay, 2011, p. 56, tradução nossa).

Outras questões que surgiram nos relatos dos estudantes estão relacionadas à necessidade de utilizar uma variedade de recursos que auxiliem no engajamento, no acesso ao conhecimento e na reflexão sobre o progresso individual (Cast, 2018). Muitas vezes, os professores tendem a empregar apenas um recurso para toda a turma, o que pressupõe que todos aprendem da mesma maneira. No entanto, é importante ressaltar que o professor também é um recurso fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Libâneo, 2006), senão o mais importante, uma vez que conhece a turma e orienta todo o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula.

Também se observou que muitos estudantes com deficiência ou autismo necessitavam movimentar-se durante as explicações em sala de aula, por apresentarem formas de aprendizagem muito específicas. No entanto, esses comportamentos são frequentemente considerados inadequados e, muitas vezes, esses estudantes são cerceados quando o professor exige que todos se sentem “corretamente” em suas cadeiras e prestem atenção (olhando para ele) às explicações no quadro, o que caracteriza uma atitude capacitista.

#### *“Coitado dele, como consegue fazer essas coisas?”: as distintas concepções de deficiência*

As concepções de deficiência que surgiram durante a pesquisa estão evidenciadas nesta categoria. Observamos a presença do modelo médico por meio de alguns relatos que caracterizam a compreensão da deficiência com uma perspectiva de incapacidade (coitadismo), como exemplificado nesta citação: “Coitado dele, como será que ele consegue fazer essas coisas? As coisas de uma pessoa normal. Olha eu já vi pessoas que conseguem fazer as coisas normal do dia a dia” (Ônix, comunicação pessoal, novembro, 2021). Esse relato está relacionado à lógica da corponormatividade, na qual é necessário que a pessoa se aproxime cada vez mais do que é considerado “normal” para ser vista como capaz (Baglieri *et al.*, 2011), ou seja, ela precisa “performar” a “não deficiência” (Mcruer, 2006).

Também foi revelado o entendimento de que as pessoas com deficiência precisam estudar em escolas especiais, em vez de escolas regulares, para que possam receber um atendimento adequado às suas necessidades específicas, conforme relatado por Ônix: “Cego devia ir para uma escola especial, deviam ter mais escolas para pessoas especiais. Para acabar ajudando estas pessoas, para que aprendam de um jeito mais fácil” (Comunicação pessoal, novembro, 2021). É evidente aqui a presença do capacitismo estrutural, que influencia diretamente esses pensamentos, fornecendo a ideia equivocada de que as escolas especiais estão “mais bem preparadas” para recebê-los. Além disso, podemos observar que a segregação

vivenciada por muitas pessoas com deficiência no passado<sup>4</sup>, em instituições especiais, ainda influencia o senso comum presente nos discursos da sociedade (Lima; Ferreira; Lopes, 2020), associado à compreensão de que a deficiência é uma condição na qual apenas essas pessoas necessitam de ajustes, objetos e coisas “especiais”, reforçando a ideia de que a escola regular não é o lugar adequado para elas.

A concepção de deficiência associada ao modelo médico ainda se manifesta quando a pessoa com deficiência internaliza a ideia de que é um problema, sentindo-se “burra” quando não compreende os conceitos abordados, sendo excluída e impossibilitada de participar plenamente em sala de aula, como declarado por Batman:

Antes eu era muito esperto. Agora estou muito “burro”. Eu descobri que eu sou muito burro aqui. Ah, ninguém pede minha ajuda, parece que eu nem existo lá. Ah, porque sou burro? É, na verdade, que eu me sinto como burro, que eu não sei nada. (Comunicação pessoal, novembro, 2021).

Nesse contexto, quando o capacitismo se manifesta por meio de atitudes ou práticas pedagógicas que não correspondem às necessidades dos estudantes, ele gera um sentimento de incapacidade na pessoa com deficiência, resultando na perpetuação de diversas barreiras intransponíveis dentro do ambiente escolar. O modelo médico, associado ao binômio norma/desvio (Gesser; Block; Mello, 2020), enxerga o sujeito como desviante do padrão ideal, levando-o a se sentir excluído de determinados espaços sociais e invisível diante da sociedade. A rigidez do currículo, principalmente no contexto escolar, contribui para essa dinâmica (Valle; Connor, 2014).

Situações de *bullying* direcionadas aos indivíduos com deficiência também foram identificadas na pesquisa, conforme relatado por Ônix (Comunicação pessoal, novembro, 2021): “Era um aluno que não tinha uma perna, então ele ficava numa cadeira de rodas. Daí chamavam ele de ‘cotoco’, faziam bastante *bullying* com ele”. Observamos que, no caso do *bullying* contra pessoas com deficiência, há uma relação direta com o capacitismo, pois se baseia na lógica das capacidades corponormativas (Mello, 2016). O corpo com uma lesão é representado na cultura capacitista como o de uma pessoa incapaz e que não atende às expectativas da norma. Essa dinâmica colabora para a perpetuação de práticas opressivas.

Alinhados ao modelo social, alguns participantes enfatizaram a importância de respeitar as pessoas com deficiência, evitando questioná-las ou colocá-las em situações constrangedoras que as obriguem a justificar constantemente sua condição ou suas necessidades, causando fadiga (Konrad, 2021). Além disso, eles expressaram a visão de que as pessoas com deficiência são capazes de realizar diversas atividades, de acordo com suas condições individuais. Isso reflete uma nova perspectiva que rompe as barreiras socialmente estabelecidas, as quais ignoram as diferentes formas de existência no mundo, e destaca a necessidade de reduzi-las ou eliminá-las.

---

<sup>4</sup> Lima (2022) discute o surgimento das instituições especiais no Brasil destinadas às pessoas com deficiência, considerando as legislações que as amparam e as consequências para a educação e a vida dessas pessoas, que ainda enfrentam a opressão do capacitismo.

*“Os professores são bem atenciosos. Eles botam as atividades no meio das brincadeiras”:  
as práticas pedagógicas com elementos anticapacitistas*

Exploraremos os depoimentos dos participantes que abordam as práticas pedagógicas que incorporam elementos anticapacitistas presentes tanto na organização e no planejamento docente, no processo de ensino e aprendizagem, quanto nas relações interpessoais e de cuidado entre estudantes e professores. Tais práticas estão ligadas a ações que visam fissurar o capacitismo estrutural existente nas escolas e promover a construção de processos educativos inclusivos que beneficiem todos os estudantes (Gesser, 2020). No que diz respeito à organização e ao planejamento docente, é fundamental incorporar estratégias, atividades e avaliações diversificadas, de forma a tornar as aulas interativas e atender às necessidades individuais dos estudantes. De acordo com Ônix:

As aulas devem ser interativas, uma coisa que eu gosto bastante é a aula de inglês, o professor vai lá e ele não é daqueles que passa uma coisa no quadro e depois senta e deixa a gente fazendo, não, ele pega lá a apostila e vai tirando dúvidas, e nisso pede pra gente anotar no caderno o que a gente acha importante, ele vai tirando as dúvidas, ele vai fazendo perguntas. (Comunicação pessoal, novembro, 2021).

Observamos, nesse depoimento, a descrição de uma prática pedagógica que rompe com o capacitismo, em que o professor utiliza uma variedade de estratégias para despertar o interesse dos estudantes, interage com diferentes ferramentas acessíveis e emprega uma linguagem adequada (Cast, 2018).

Outro aspecto crucial nessas práticas pedagógicas é a participação ativa dos estudantes na identificação das estratégias de ensino que melhor potencializam a aprendizagem (Gesser, 2020). Essas estratégias podem abranger desde avaliações orais e trabalhos em grupo até o uso de mapas conceituais e jogos diversos, entre outras opções. Ao utilizá-las, os professores podem contribuir de modo significativo para o planejamento das aulas e o processo de ensino.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, os participantes enfatizaram as diversas formas de aprender reconhecendo suas particularidades. Observou-se que muitos professores permitiam que os estudantes escolhessem o local para sentar-se, para que estivessem onde se sentiam mais confortáveis. Além disso, houve trocas efetivas entre os estudantes e abertura para questionamentos durante as aulas, de acordo com as dúvidas surgidas. Isso ressalta a importância de o professor adotar uma abordagem intencional, aberta a novas metodologias e atenta às “[...] diferentes necessidades de cada aprendiz na promoção da equidade” (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 372). É fundamental que o docente crie estratégias variadas, ofereça suporte aos estudantes para enfrentarem desafios, flexibilize as formas de mediação utilizando recursos diversos e conscientize esses estudantes sobre seu progresso, a fim de que possam aproveitar ao máximo seu processo de aprendizado (Cast, 2018).

Também surgiram relatos sobre o clima de descontração entre professores e estudantes durante certos momentos das aulas, pois o ato de ensinar exige alegria (Freire, 2018). Dessa forma, promove-se uma maior interação e cuidado mútuo, possibilitando que se conheçam melhor e tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Nesse sentido, Larissa destaca o seguinte:

Na disciplina inglês eu gosto de fazer as atividades que o professor faz com a gente no quadro. Tem dias que ele quer treinar o nosso inglês, ele faz desenho no quadro, começa a perguntar pra gente o que é tal coisa, é esse tipo de atividade que é bom. E a professora de português também passa umas atividades bem legais, da última vez ela pediu pra gente fazer uma palavra e no meio da palavra íamos colocando um desenho, tipo bola e a gente fazia bola e trocava uma letra por uma bola, entendeu? É esse tipo de coisa que eu falo que os professores são bem atenciosos. Eles botam as atividades no meio das brincadeiras e a gente acaba se dando bem nas provas. (Comunicação pessoal, novembro, 2021).

Diante disso, observamos indicadores de que as aulas se tornam mais interessantes e despertam a atenção dos estudantes por meio do uso de diversos recursos na didática de planejamento, dinamização e avaliação. Entre esses recursos, incluem-se celulares para pesquisa em *sites*, imagens e *slides*, curiosidades nas atividades, desenhos, livros didáticos, mapas conceituais e compartilhamento do roteiro da prova antes da aplicação das avaliações. Essa variedade de elementos tem o objetivo de auxiliar o aprendizado da turma. Quando o docente os incorpora em suas aulas, o processo de ensino e aprendizagem adquire um caráter bilateral, no qual o professor ensina e media, enquanto os estudantes aprendem. No entanto, é fundamental que se considerem o contexto sociocultural e os saberes que enriquecem e qualificam o trabalho pedagógico (Libâneo, 2006).

Em relação ao AEE, apenas o estudante com deficiência mencionou os benefícios dos atendimentos durante o contraturno escolar. Descreve que, nesse espaço, ele “estimula a cabeça” por meio das atividades propostas, o que o ajuda a ficar mais “acordado” e concentrado nas aulas. As atividades relatadas pelo participante envolvem jogos diversos, cubo mágico, brincadeiras, desenhos, pintura, entre outras, que despertam o entusiasmo e estimulam a criatividade, especialmente em seus desenhos. O AEE “[...] disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (Brasil. MEC, 2008, p. 16).

Destacamos que as práticas pedagógicas que incorporam elementos anticapacitistas rompem com a lógica do modelo médico da deficiência e com o mito da normalidade baseado em um padrão hegemônico de desenvolvimento da aprendizagem. Essas práticas são caracterizadas por uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e busca alternativas de trabalho para todos os estudantes. Elas estão fundamentadas nos princípios da ética do cuidado (Kittay, 1999, 2011) como transversal e essencial para (re)pensar o planejamento docente e o processo de ensino e aprendizagem. Ao considerarem o perfil, as necessidades e as particularidades de cada estudante, essas práticas valorizam a interdependência e os saberes culturais e sociais que contribuem para desmantelar o capacitismo presente na escola.

*“Eu era uma das únicas meninas negras da turma”: intersecção entre os marcadores sociais da diferença*

Reconhecemos a relevância de abordar a temática da intersecção entre os distintos marcadores sociais da diferença, que se fundamenta no tema da interseccionalidade que opera na vida de todas as pessoas. Uma participante (a qual se declarou negra) trouxe à tona experiências vivenciadas por ela e por pessoas próximas, revelando as múltiplas formas

de opressão enfrentadas diariamente. É importante ressaltar que a interseccionalidade é compreendida como uma ferramenta analítica que investiga as relações sociais na sociedade. Segundo Collins e Bilge (2020, p. 16-17), 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”. Em suma, a interseccionalidade nos auxilia a compreender a complexidade presente nas experiências humanas e nas percepções do mundo.

Nesse contexto, no que se refere ao racismo, a estudante Pitbull compartilhou conosco as experiências que vivenciou na pele:

Teve um colega meu, que eu era uma das únicas meninas negras da turma, e ele acabava que me julgando, fazendo racismo comigo, falando que eu era muito burra para estar nesta escola, que negro não podia estar numa escola, deveria estar trabalhando de empregado. E eu mal vinha pra escola por causa disso. (Comunicação pessoal, novembro, 2021).

No relato, a estudante aborda o racismo enfrentado por ela e outras pessoas negras, especialmente mulheres, nos espaços sociais e institucionais (Taylor, 2015; Bailey; Mobley, 2019), gerando desconforto. Isso ocorre em virtude da “[...] materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos” (Almeida, 2019, p. 47). Além disso, assim como o capacitismo, o racismo é resultado da estrutura social que normaliza e reproduz práticas seja por meio de violências explícitas ou de microagressões, como piadas, silenciamentos e isolamentos vivenciados diariamente por pessoas negras (Almeida, 2019).

Nesse sentido, as palavras e agressões verbais vivenciadas pela estudante Pitbull têm um impacto direto em seu desempenho escolar, uma vez que as situações relatadas por ela causam tristeza e mágoa, levando-a a desinteressar-se pelos estudos. Muitas pessoas, independentemente de terem deficiência ou não, enfrentam exclusão, preconceito e, com frequência, falta de acolhimento. É fundamental levantar discussões sobre a importância de a escola estabelecer relações educacionais interativas e acessíveis, a fim de garantir que todos tenham acesso e possam participar plenamente desse espaço com liberdade.

Desse modo, o papel da escola vai além, abrangendo a colaboração na construção de práticas antirracistas, anticapacitistas e antissexistas, por meio de um trabalho de conscientização com os estudantes, como destacado por Pitbull:

Eu acho que a escola deveria ensinar mais educação, contra o racismo, contra o *bullying*, contra essas pessoas assim, que são contra o sexo de outra pessoa, são contra a deficiência, eu queria que a escola ajudasse mais na educação dos alunos, na questão desses negócios. (Comunicação pessoal, novembro, 2021).

Percebemos a importância enfatizada pela estudante de que a escola atue diretamente na educação contra o capacitismo, o racismo, o sexismo e outras formas de opressão profundamente enraizadas nesse espaço social, que refletem o que está estruturado na sociedade. Freire (2018, p. 37) indica a necessidade de aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação direcionada a qualquer pessoa, pois “a prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente

a democracia". Considerando a reflexão da estudante sobre a urgência desse trabalho nas escolas, compreendemos que essa necessidade já está sendo reconhecida por aqueles que vivenciam tais formas de exclusão. Isso aponta para a importância de uma educação crítica e consciente que promova a mudança de atitudes preconceituosas e o respeito pela diversidade humana.

Portanto, é papel da gestão inclusiva nas escolas planejar e dinamizar o desenvolvimento de formações docentes relacionadas à interseccionalidade e à identificação de preconceitos, de modo que os profissionais estejam engajados em um trabalho voltado à construção de práticas mais respeitadas às características dos sujeitos. O capacitismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e a transfobia, que foram as formas de opressão identificadas pela participante durante a pesquisa, estão presentes nos comportamentos tanto dos estudantes quanto dos profissionais que atuam na escola. É urgente promover ações que desestabilizem a naturalização do preconceito e rompam com essas formas de opressão, permitindo a criação de novas práticas com base no entendimento do anticapacitismo.

## **Considerações finais**

Neste artigo, abordamos como o capacitismo é (re)produzido nas práticas pedagógicas na educação básica, com base nos relatos dos estudantes de uma turma do 7º ano do ensino fundamental (anos finais). Além disso, identificamos os elementos constituintes de práticas pedagógicas anticapacitistas no contexto escolar. Por meio dos relatos dos participantes, foi possível estabelecer categorias temáticas que contribuíram para discussões sobre a reprodução do capacitismo nas práticas pedagógicas, bem como os elementos anticapacitistas presentes nessas práticas. Os estudos sobre deficiência na educação e os estudos feministas da deficiência, particularmente a ética do cuidado como um fio condutor no cerne das atividades escolares, foram fundamentais para as análises realizadas nesta investigação.

Percebemos que os relatos e as vivências dos estudantes que participaram da pesquisa revelam os elementos anticapacitistas existentes nas expressões e nos sentimentos de cada um. Podemos sentir que esses relatos refletem a busca por uma educação que acolha os anseios causados por um ensino conservador e excludente, promovendo posicionamentos educacionais compreensíveis e acessíveis a todos, sem discriminação. Ao trazermos à tona os elementos apontados por eles em relação a planejamento, avaliação, didática e estratégias coerentes com a realidade vivida no ambiente escolar, levando em consideração as inter-relações e interdependências estabelecidas, estamos proporcionando oportunidades para narrativas e perspectivas diversas, que ampliam as possibilidades de análise e reflexão.

Acrescentamos ainda que os entrevistados, na sua linguagem, expressaram que os processos de discriminação vão além de uma única forma e que sentem a ocorrência de atitudes interseccionais, ou seja, que afetam um mesmo indivíduo de várias maneiras, por ser mulher ou pessoa com deficiência, negra, gay, transexual, entre outras. Portanto, avaliamos que as vozes dos entrevistados já destacam o que é importante para que essas vidas sejam vividas com acolhimento da diversidade e cultura, caracterizando elementos a serem considerados e implementados no ensino e aprendizagem por meio de uma educação crítica (Hooks, 2013).

Por fim, ressaltamos que os elementos anticapacitistas presentes nas práticas pedagógicas da educação escolar surgem quando as vozes dos envolvidos são expressas, ouvidas e incorporadas ao currículo. Nesse sentido, destacamos a necessidade de mais pesquisas que coloquem os estudantes como protagonistas e contribuam para (re)pensar práticas pedagógicas que rompam com as opressões enraizadas na escola e na sociedade, permitindo uma abordagem mais inclusiva e justa.

---

## Referências

- ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).
- ASHBY, C. The trouble with normal: the struggle for meaningful access for middle school students with developmental disability labels. *Disability & Society*, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 345-358, 2010.
- BAGLIERI, S. et al. [Re]claiming “inclusive education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. *Teachers College Record*, [S. l.], v. 113, n. 10, p. 2122-2154, 2011.
- BAILEY, M.; MOBLEY, I. A. Work in the intersections: a black feminist disability framework. *Gender & Society*, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 19-40, 2019.
- BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*: documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2024.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CAMPBELL, F. K. Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001.
- CAMPBELL, F. K. *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). *The UDL guidelines*. [Lynnfield], 2018. Available in: <[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)>. Access in: Jan. 2024.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

D'SOUZA, R. Exploring ableism in Indian schooling through the social model of disability. *Disability & Society*, [S. l.], v. 35, n. 7, p. 1177-1182, 2020.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Diversitas/USP, 2013. p. 1-14.

FERREIRA, S. M. *Capacitismo na educação básica: reprodução e enfrentamentos por estudantes e profissionais de uma escola pública*. No prelo. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

FERREIRA, S. M.; COSTA, L. M. L.; KITTEL, R. Planejamento, práticas e recursos pedagógicos com foco no Desenho Universal para a Aprendizagem/DUA. In: MARTINS, C. S. L.; FERREIRA, C. C. (org.). *Estudos da deficiência na educação: refletindo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma possibilidade de ensino para todas as pessoas*. No prelo.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, [Indiana], v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

GESSER, M. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: OLTRAMARI, L. C.; FEITOSA, L. R. C.; GESSER, M. (org.). *Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos*. Florianópolis: Edições do Bosque; UFSC/CFH, 2020. p. 93-113.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

HALE, C. Urban special education policy and the lived experience of stigma in a high school science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, [S. l.], v. 10, p. 1071-1088, 2015.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Tradução de Mariza Corrêa. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KITTAY, E. F. *Love's labor: essays on women, equality and dependency*. New York: Routledge, 1999.

KITTAY, E. F. The ethics of care, dependence, and disability. *Ratio Juris: an International Journal of Jurisprudence and Philosophy of Law*. [S. l.], v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011.

KONRAD, A. M. Access fatigue: the rhetorical work of disability in everyday life. *College English*, [Urbana], v. 83, n. 3, p. 179-199, 2021.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, E. B. *Consequências epistemológicas da eugenia na gênese da educação especial no Brasil*. Curitiba: Appris, 2022.

LIMA, E. B.; FERREIRA, S. M.; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-189.

MCRUER, R. *CRIP Theory: cultural signs of queerness and disability*. New York: New York University Press, 2006.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, M.; TSALLIS, A. C. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. *Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 6, n. esp., p. 39-51, jan. 2016.

STOREY, K. Combating ableism in school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, [Washington], v. 52, n. 1, p. 56-58, 2007.

TAYLOR, A. The discourse of pathology: reproducing the able mind through bodies of color. *Hypatia: a Journal of Feminist Philosophy*, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 181-198, 2015.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

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

---

Recebido em 16 de agosto de 2023.

Aprovado em 10 de dezembro de 2023.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).