

## A (RE)PRODUÇÃO DO CAPACITISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

Simone De Mamann Ferreira<sup>2</sup>  
Geisa Letícia Kempfer Böck<sup>3</sup>  
Marivete Gesser<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós Graduação em Psicologia/ UFSC em que teve como foco a análise da formação inicial e continuada em serviço de professores que atuam na escola no que concerne o quanto que esses espaços preparam os docentes para o enfrentamento do capacitismo na educação básica. A pesquisa se caracterizou qualitativa de cunho exploratório. A obtenção de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais de uma escola localizada na cidade de Florianópolis/SC. Realizamos as análises das entrevistas com base na técnica de análise temática proposta pelas autoras Virginia Braun e Victoria Clarke (2006) e na pesquisa localizada sugerida pela autora Dona Haraway (1995). O referencial teórico utilizado para o estudo foi o dos Estudos da Deficiência na Educação e os Estudos Feministas da Deficiência, mais especificamente a teoria da Ética do cuidado. Os resultados apontam para a ausência de disciplinas que abordem sobre a educação inclusiva na formação docente inicial; na formação continuada em serviço apontou-se que a grande maioria dos cursos ofertados estão voltados aos profissionais da área da educação especial deixando de fora os professores de sala de aula; a ementa dos cursos geralmente estão direcionados às questões de “como lidar” com estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista/TEA, muitas vezes pautadas na concepção do modelo biomédico; e, por fim, a dificuldade da escola quanto a liberação dos professores para participação nas formações ofertadas. Conclui-se a importância de estudos e pesquisas na temática de forma a contribuir para discussões e (re)pensar formações docentes que tenham o intuito de fissurar o capacitismo presente nestes espaços e favorecer na construção de práticas pedagógicas que contenham elementos anticapacitistas na escola.

**Palavras-chave:** Formação de professores, capacitismo, anticapacitismo, Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

A perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil tem se estabelecido nas escolas de educação básica, por meio de legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008),

---

<sup>1</sup> A pesquisa é parte de uma pesquisa de Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

<sup>2</sup> Doutoranda em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC - Santa Catarina, [simone.mamann@ufsc.com](mailto:simone.mamann@ufsc.com);

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, Santa Catarina. [geisabock@gmail.com](mailto:geisabock@gmail.com);

<sup>4</sup> Professora orientadora: Doutora em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC – Santa Catarina, [mariveteg@gmail.com](mailto:mariveteg@gmail.com)

Convenção de Direito das Pessoas com Deficiência (CPDP, 2008), Lei Brasileira de Inclusão (SENADO FEDERAL, 2015), entre outras. Essas leis beneficiam a matrícula, acesso e permanência de pessoas com e sem deficiência à escola, bem como àquelas com especificidades diversas que necessitam de práticas pedagógicas acessíveis.

Porém, mesmo com legislações voltadas à perspectiva inclusiva, as pessoas com deficiência são alvo de discriminações e preconceitos com relação a sua capacidade, tal preconceito foi denominado como capacitismo. O capacitismo é estrutural e estruturante da sociedade (GESSER, 2020; GESSER *et al*, 2020), e contribui enormemente para propagação de preconceitos e discriminações vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos espaços sociais, inclusive na escola. A autora Fiona Kumari Campbell (2009, 2001), é uma pesquisadora que define o 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” (CAMPBELL, 2001, p.44, tradução nossa). A autora brasileira Anahi Guedes de Mello (2016) atrela o capacitismo a chamada “corponormatividade” que enaltece os corpos normativos como capazes, o que afasta as pessoas com deficiência dessa perspectiva direcionada à normalidade. O capacitismo, portanto, é 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).

Segundo a autora Keith Storey (2007) a presença do capacitismo na escola é fortemente observada quando há a desvalorização, estereótipos negativos e a falta de compreensão com as questões vinculadas à deficiência, muitas vezes com intuito de “consertar” o estudante, ao invés de valorizá-la e aceitá-la no ambiente educacional. Sua dimensão colabora para a manutenção de estereótipos vinculados ao que é considerado fraco, sem inteligência e passível de cuidados, portanto inferior. Nesse sentido, os profissionais que atuam na escola, podem acabar reverberando condutas capacitistas que categorizam estudantes e influenciam suas práticas pedagógicas em sala de aula, colocando-os em status de segunda classe (MACHADO; *et al*, 2022).

Diante disso, é importante que os profissionais da escola, dentre eles o professor, percebam que as ações capacitistas perante os estudantes com deficiência, são naturalizadas no cotidiano da instituição escolar. Além disso, rotular o estudante com deficiência,

subestimar suas capacidades por meio de atividades adaptadas diferentes das que estão propostas no planejamento docente para a turma, organização da salas de aula apenas em um formato, propor sempre as mesmas estratégias sem uma variabilidade para os processos de aprendizagem, currículo não acessível aos estudantes (BAGLIERI *et al*, 2011; VALLE; CONNOR, 2014), entre outros, são alguns elementos que contribuem para continuidade do capacitismo no ambiente escolar. Portanto, torna-se desafiador que o professor (re)pense suas ações e práticas pedagógicas ministradas em sala de aula, pois impactam diretamente na vida escolar dos estudantes e reconheçam que atitudes negativas podem fomentar ainda mais a exclusão desses na escola.

Diante disso, torna-se primordial que os profissionais da escola percebam a necessidade de criar ambientes de ensino e aprendizagens mais acessíveis a todos os estudantes, de forma a permitir que sintam-se valorizados e acolhidos em sua turma e na escola (SIUTY, 2019). Neste sentido, a ética do cuidado<sup>5</sup> (KITTAI, 1999, 2011; GARLAND-THOMSON, 2002) no âmbito da educação, contribui significativamente para a (re)estruturação de espaços escolares mais acessíveis e para que as práticas pedagógicas sejam constituídas de elementos anticapacitistas. Segundo a autora Geisa Böck “Acredita-se que, para a construção de processos educativos inclusivos e voltados à garantia dos direitos humanos, é de fundamental importância que os profissionais da educação planejem suas ações com base nos princípios da interdependência e da ética do cuidado” (BÖCK; *et al*, 2020, p. 374).

Diante das adversidades e da presença do capacitismo na área da educação, os professores sentem-se despreparados e sem formação para os desafios que se apresentam no dia a dia da escola, principalmente vinculadas aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, o presente estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós Graduação em Psicologia/ UFSC teve como enfoque a análise da formação inicial e continuada em serviço de professores que atuam na escola no que concerne o quanto esses espaços preparam os docentes para o enfrentamento do capacitismo na educação básica. Salientamos que, fizemos um recorte da referida pesquisa para apresentação neste evento, direcionando os

---

<sup>5</sup> Início da nota de rodapé: A Ética do cuidado é um conceito cunhado pela autora Eva Feder Kittay (2011), no qual faz questionamentos aos ideais de independência, assume a dependência e a interdependência como inerentes à condição humana e como essencial para pensarmos a construção de práticas pedagógicas. Estas questões são trazidas à tona pelas autoras da 2ª geração do Modelo Social vinculadas aos Estudos Feministas da Deficiência. Fim da nota de rodapé.

resultados e análises apresentadas a partir da escolha da categoria temática da *formação docente* que emergiu dos relatos de profissionais de uma escola pública de Santa Catarina.

Este trabalho torna-se relevante por trazer discussões recentes sobre a reprodução do capacitismo na educação básica e a importância da formação de professores embasada em uma perspectiva interseccional, política e inclusiva para a sistematização de elementos que venham a compor práticas pedagógicas com elementos anticapacitistas no cotidiano escolar.

## **METODOLOGIA**

O campo de pesquisa se deu em uma escola pública estadual localizada na região sul do Brasil. Este estudo é de caráter qualitativo (MINAYO, 2002, 2008) e nessa modalidade, busca-se compreender e descrever os fenômenos sociais e como as pessoas os constroem à sua volta. (ANGROSINO, 2009). Participaram deste estudo, 12 profissionais da escola e com formações distintas, que atuavam direta ou indiretamente com uma turma de 7º ano do ensino fundamental anos finais. Como critério de escolha, era necessário que houvesse estudantes com deficiência matriculados e frequentando, sendo indicada pela gestão escolar.

Como instrumento para coleta das informações, utilizamos entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2002, 2008; NETO, 2002), um formulário sobre o perfil sociodemográfico elaborado com base nos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB/INEP (2017) e registro em diário de campo de observações realizadas *in loco* na turma. Por meio de entrevistas, podemos obter informações objetivas e subjetivas que trazem opiniões e vivências dos partícipes sobre determinada temática. Organizamos os roteiros semiestruturados de forma que os participantes pudessem expressar e orientar seus depoimentos de acordo com a temática pesquisada, auxiliando como uma ferramenta de apoio (MINAYO, 2008).

Tanto as observações quanto às entrevistas semiestruturadas ocorreram no ano de 2021, quando as escolas retornaram gradativamente das mediações online para o presencial. Como ainda havia protocolos de biossegurança, tais como o uso de máscara, álcool em gel e distanciamento social, a turma do 7º ano foi escalonada em dois grupos (grupo 1 e 2), no total de 15 estudantes cada. As observações se deram então no grupo em que o estudante com deficiência estava alocado. Após o período de observações e registros em diário de campo, as entrevistas semiestruturadas com os profissionais aconteceram presencialmente na escola, em horário previamente agendados e de forma individual.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, e todos os princípios éticos recomendados pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde foram respeitados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE foi organizado de acordo com as normas da resolução mencionada, entregues a cada um dos participantes para sua leitura e assinatura. No questionário do perfil sociodemográfico, foi sugerido que os participantes indicassem um nome fictício que fosse atribuído a cada um deles e assim, manter preservada a identidade.

Com relação à análise das entrevistas, utilizamos a técnica de análise temática das autoras Virginia Braun e Victoria Clarke (2006) e utilizada em pesquisas de cunho qualitativo. A análise temática pode ser 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). As autoras propõem 6 etapas na busca das categorias temáticas, que são as seguintes: 1) a familiarização das informações por meio das transcrições de dados; 2) gerar códigos iniciais; 3) buscar os temas; 4) revisão dos temas; 5) definição dos temas e nomeá-los e; 6) análise final das categorias temáticas selecionadas (BRAUN; CLARKE, 2006).

A partir das entrevistas semiestruturadas, procuramos seguir as etapas sugeridas pelas autoras e chegamos a algumas categorias temáticas na pesquisa. Contudo, para este artigo, fizemos um recorte dos depoimentos e análises da categoria sobre *Formação Docente*, que aprofundaremos a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir, apresentaremos alguns resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas junto aos profissionais da escola, bem como as análises dos relatos relacionados à categoria temática da *formação docente*.

Com relação à formação docente, os participantes da pesquisa mencionaram sobre a ausência de disciplinas que abordassem a educação inclusiva na sua graduação, especialização e/ou pós-graduação, o que fica a cargo do profissional considerado como "especialista" na área:

Eu sempre disse e sempre pedi e sempre deixei claro, eu não tenho formação com estudante com especificidades, não tenho, certo e eu não tenho um curso de pós-graduação ou algum curso de especialização, alguma coisa que vá me permitir fazer

isso, eu não tenho essa experiência. Então o que acontece, eu deixo sempre a cargo da 2ª professora (Mario Brava, professor, novembro, 2021).

O professor precisa, em sua formação, dominar o currículo escolar e entender quais barreiras os seus estudantes lidam diariamente para acessar determinados conhecimentos da grade curricular. É necessário romper com a lógica do "especialista" em deficiência ou daqueles profissionais que se posicionam como “treinados” para atuar com os estudantes com deficiência (VALLE; CONNOR, 2014), pois essa formação não habilita ninguém a realizar um bom processo de ensino, mas sim por meio do domínio que se tem do currículo e dos processos de mediação que essa realidade é concretizada.

Em função dessa ideia do “especialista” atuar e dar conta dos estudantes com deficiência, conforme os autores Jan Valle e David Connor (2014) trouxeram que, em consequência de anos de posicionamentos dos professores de educação especial como habilitados e “treinados” para isso, estes são vistos como “especialistas” para trabalhar junto aos estudantes com deficiência. Essa concepção pode ser observada nas atitudes e falas dos profissionais da escola que geralmente reduzem a educação inclusiva à educação especial, ao fato da necessidade de incluir **apenas** os estudantes com deficiência e não ter formação específica para isso. *“Mas o que eu vejo, tanto por mim também, como pelos professores é essa falta de formação, de não ter uma formação específica ou de não saber como trabalhar com os alunos da inclusão” (André, supervisor escolar, novembro, 2021)*. Apesar de compreendidas como sinônimos, educação especial e educação inclusiva, na verdade não o são, pois a Educação Especial está atrelada a um serviço ofertado para um público alvo específico (pessoas com deficiência, autismo e Altas habilidades/superdotação) e a educação inclusiva pela inserção de todas as pessoas no espaço educacional, independente da sua condição física ou cultural e respeitando as diferentes formas de aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Quanto à formação continuada ofertada em serviço pela gestão e/ou pelo próprio Estado, os participantes indicaram que o foco fica em torno de outros assuntos gerais da escola, sendo que os cursos, palestras ou debates do que realmente deveria ser abordado não ocorrem: *“(...) às vezes vem até alguma coisa do Estado, mas às vezes passa batido e também passam por cima dessas jornadas de formação e acabam não debatendo o que realmente teriam que debater” (Mario Brava, professor, novembro, 2021)*. Por vezes, são ofertados cursos na área da educação em geral e educação inclusiva aos docentes e a equipe pedagógica da escola repassa a estes



(...) a gente recebeu diversos cursos sobre educação, sobre educação inclusiva, sobre TDAH, muitos.. Sabe? Sobre Autismo. Então quando a gente recebe esses cursos, a gente sempre repassa pros professores. Aí fica a critério deles, participarem ou não. O problema é que às vezes muitos deles são durante o dia, durante o período de aula, aí eles também não tem como participar (André, supervisor escolar, novembro, 2021).

Os profissionais da escola também trouxeram sobre as dificuldades em participar das formações continuadas ofertadas por conta delas acontecerem em momentos de trabalho e os professores não serem liberados para participar, mesmo que estejam na escola, como aponta Maria (professora, novembro, 2021):

Que é a questão assim, às vezes aparece cursos maravilhosos pra gente fazer, principalmente agora, online, que a gente pode tá fazendo, mas não somos dispensados pra fazer esses cursos. E é sempre no horário de aula. E aí? Como que a gente vai fazer? Então “cê” acaba não melhorando o teu desempenho, entendeu, você é cobrado pra melhorar o teu desempenho, você acaba não conseguindo melhorar teu desempenho porque as pessoas não oportunizam. Quer dizer, as oportunidades estão aí, mas a gente não é dispensado.

Percebemos no depoimento acima que, nem sempre fica a critério ou desejo do professor participar ou não de formações de seu interesse, pois existem muitos impeditivos de caráter burocrático como a liberação no horário de trabalho, não há recursos humanos para substituição em sala de aula, entre outros fatores que são vinculados às condições e precarização do trabalho docente (ALMEIDA, 2020; FREITAS, 2014). A autora Helena Freitas (2014) salienta que “(...) a formação continuada é responsabilidade do Estado, dos indivíduos e da sociedade e vincula-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, sendo articulada organicamente ao desenvolvimento da educação básica” (FREITAS, 2014, p. 429).

Outro fator que apareceu durante os depoimentos, foi a respeito dos cursos de formação ou de pós-graduação ofertados a um determinado público de profissionais que não abrange os professores que atuam em sala de aula:

Esses dias atrás tinha lá uma pós-graduação, que era pra fazer, que eu já sou... eu já tenho uma especialização, mas eu falei “Vou fazer”, pra entender mais essa sistemática. Fui lá, me inscrever “Não, não pode, porque é exclusivamente para professores de ensino especial, pedagogos”. Então aí eu fico me perguntando: “Que que eu tô fazendo lá dentro da sala de aula com aquele aluno? Se eu não posso fazer, se não é direcionado a mim? O que que eu tô fazendo lá?” sabe? Eu fiquei me perguntando. E aí eu não tinha ninguém pra perguntar isso, porque eu queria mandar um e-mail e fazer essa pergunta ríspida, na verdade. Mas eu queria uma resposta (Maria, professora, novembro, 2021).

O relato acima é sobre um determinado curso voltado a quem atua na área da educação especial, sem ampliar ao público de professores da educação básica, que também está diretamente em sala de aula com estudantes com deficiência. Existem formações ofertadas

pautadas no modelo biomédico da deficiência, que direcionam para a qualificação dos chamados "especialistas" em deficiência, àquela ideia de alguns profissionais mais "habilitados" para trabalhar junto aos estudantes com deficiência (VALLE; CONNOR, 2014). Porém, várias instituições públicas do ensino superior, já oferecem muitas formações de pós-graduação e continuada direcionadas para professores da educação básica na perspectiva da educação inclusiva, na concepção do modelo social e de compreensão da deficiência e nos Estudos da Deficiência e Estudos da Deficiência em Educação (DINIZ, 2003, 2007; BARNES, 2012; VALLE; CONNOR, 2014, BAGLIERI *et al.*, 2011), tornando as formações mais críticas aos professores e profissionais da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, o qual faz parte de uma pesquisa de doutorado em Psicologia/UFSC, teve como enfoque a análise da formação inicial e continuada em serviço de professores que atuam na escola no que concerne o quanto que esses espaços preparam os docentes para o enfrentamento do capacitismo na educação básica. A partir da pesquisa de campo em uma escola pública estadual que culminou em observações em sala de aula de uma turma de 7 ano do ensino fundamental, nas entrevistas semiestruturadas com os profissionais e com base na análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006) que chegamos a categoria temática discutido neste artigo, a formação docente.

No que diz respeito à formação docente, os participantes relataram uma série de dificuldades no acesso a cursos de formação inicial e continuada, que contribuem para a perpetuação do capacitismo no ambiente escolar. Identificamos que muitos profissionais não tiveram a oportunidade de cursar disciplinas durante a graduação que abordassem a temática da deficiência. Quando essas disciplinas eram oferecidas, frequentemente eram embasadas no modelo médico, o que limita a compreensão a respeito da deficiência.

Com relação à formação continuada, observamos que os cursos disponibilizados pelo Estado ao qual a escola faz parte, relacionados à deficiência, costumam não ser direcionados aos professores de sala de aula. Essa abordagem revela uma perspectiva inadequada, pois todos os profissionais que atuam na escola, independentemente da área, necessitam de formação fundamentada no modelo social, a fim de atender de forma eficaz às demandas em sala de aula.



Além disso, as condições de trabalho dos professores como a sobrecarga de carga horária, número excessivo de estudantes na turma, falta de substitutos no caso de precisar se ausentar e/ou ter a liberação para participar de cursos e palestras que contribuam para a formação destes profissionais, são alguns fatores que dificultam a participação docente nas formações ofertadas.

Compreendemos por meio deste estudo, que é possível afirmar que o capacitismo ainda é reproduzido nas práticas pedagógicas e que ele influencia diretamente na organização e planejamento docente, nos processos de ensino, na dificuldade de se realizar o trabalho coletivo e se revela nas atitudes capacitistas presentes na escola. Assim como na formação docente atrelada na questão do “ser especialista” para atuar junto aos estudantes com deficiência, quando na verdade, deve ser direcionada na perspectiva interseccional, política, e no domínio de currículos e processos de mediação para atuação docente em sala de aula.

Nessa direção, as práticas pedagógicas com elementos anticapacitistas que alguns docentes já vinculam no seu cotidiano de sala de aula, mesmo que de forma fragmentada, compõem as ações que corroboram na luta contra o capacitismo, por meio da eliminação de barreiras sociais, respeito à diversidade humana, consideram a interseccionalidade e as opressões aferidas contra as pessoas em função dos seus marcadores sociais, considera a ética do cuidado e a construção de formas diversificadas de ensino e aprendizagem na escola que podem e vão contribuir para efetivação de espaços educativos inclusivos.

Por fim, destacamos a importância de estudos e pesquisas na temática da formação docente e (re)pensá-las, com objetivo de fissurar o capacitismo estruturado e presente na educação básica e de forma a favorecer a construção de fato, as práticas pedagógicas anticapacitistas e que sejam incorporadas no cotidiano escolar. Com isso, a formação de professores precisa estar voltada à compreensão da deficiência pelo modelo social, de uma educação na perspectiva inclusiva e coletiva.

## **REFERÊNCIAS**

AGROSINO, M.. Etnografia e Observação Participante. (J. Fonseca, Trad.). Porto Alegre, **ARTMED**. 2009.

ALMEIDA, P. C. S. S.. Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Vitória da

Conquista/BA, 2020. Disponível em: de: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/07/PAULA-CRISTINA-SOARES-SILVA-DE-ALMEIDA.pdf> Acesso em: 10 de mai. de 2023.

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**, v.113, n.10, p. 2122-2154. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146811111301001> Acesso em: 04 de abr. de 2023.

BARNES, C.. Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? In: Watson, N.; Roulstone, A.; Thomas, C. **The Routledge Handbook of Disability Studies**. Londres: Routledge. p. 12-29. 2012.

BÖCK, G. L. K., *et al.* O Desenho Universal para Aprendizagem como Princípio do Cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, Editora UDESC, v. 16, n. 2, p. 361-380. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5965/1984317815022019361>. Acesso em: 08 de abr. de 2023.

BRAUN, V., CLARKE, V.. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n.2, p.77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> . Acesso em: 01 de mai. de 2023.

CAMPBELL, F. K.. Inciting Legal Fictions: Disability’s Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. **Griffith Law Review**, London, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001. Disponível em: <http://classic.austlii.edu.au/au/journals/GriffLawRw/2001/4.html> Acesso em: 14 de abr. de 2023.

CAMPBELL, F. K. Contours of Ableism – The production of disability and abledness. 1ª ed. **Palgrave Macmillan**. 2009. Disponível em: <https://www.freelists.org/archives/sig-dsu/08-2013/pdfyWdtytodrO.pdf> Acesso em: 08 de mar. de 2023.

CDPD. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Decreto n. 186, de 9 de julho de 2008. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, Brasil. 2008.

DIAS, A.. 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, D.. O que é deficiência. São Paulo. **Brasiliense**. 2007.

DINIZ, D.. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250?locale=fr> Acesso em: 01 de jun. de 2020.

FRANCO, M. A. R. S.. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.13038> Acesso em: 2 de abr. de 2021.

GARLAND -THOMPSON, 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 sobre deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: OLTAMARI, L. C., GESSER, M., FEITOSA, L. R. C. (Orgs.). **Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**. Florianópolis: **Edições do Bosque**. 2020. p. 93-113. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104796>. Acesso em: 08 de out. de 2022.

GESSER, M., *et al.* Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M., BÖCK, G. L. K., LOPES, P. H. (Orgs.). **Estudos da Deficiência: Anticapacitismo e Emancipação Social**. Curitiba: **Editora CRV**. p. 17-35. 2020.

INEP, **Questionário Perfil Sociodemográfico do Sistema de Avaliação da Educação Básica** – SAEB/INEP, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/aneb\\_anresc/quest\\_contextuais/2017/questionario\\_professor\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_professor_2017.pdf) Acesso em: 04 de mai. 2023

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. **Juris**, v. 24, n. 1, p. 48- 58, 2011.

SENADO FEDERAL, Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, 3ª ed. 2015. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf) Acesso em: 25 de abr. 2022.

MACHADO, R., *et al.* A Escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: Educação inclusiva e produção de sentidos. In: SILVA, S. C., BECHE, R. C. E. COSTA, L. M. de L. (Orgs.). **Estudos da Deficiência na Educação: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do cuidado**. Florianópolis, **Editora UDESC**, p. 49 – 77. 2022.

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. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 4 de mai. de 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org), *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ, **Editora Vozes**. 2002.

MINAYO, M. C. S.. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo, **Ed. HUCITEC**. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 26 de mai. de 2022.

NETO, O. C. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, M. C.S. (Org), **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ, **Editora Vozes**. 2002.



SIUTY, M. B.. Inclusion gatekeepers: the social production of spatial identities in special education. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 32(8), 1032-1047. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635283> Acesso em: 10 de abr. 2023.

STOREY, K. Combating ableism in school. **Preventing School Failure**. 2007.

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

VALLE, J. W., C., David J. Resignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Trad.: Fernando de Siqueira Rodrigues. **AMGH Editora**. 2014.