


## DESPERTANDO CONSCIÊNCIAS – POR UMA EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA COMO CAMINHO PARA PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-001>

Data de submissão: 02/03/2025

Data de publicação: 02/04/2025

**Antonio Nacílio Sousa dos Santos**

Doutorando em Ciências Sociais  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Horizonte, Ceará – Brasil.  
E-mail: nacilisantos23@gmail.com

**Edimar Fonseca da Fonseca**

Doutor em Educação em Ciências  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

**Peterson Ayres Cabelleira**

Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).  
São Borja, Rio Grande do Sul – Brasil.  
E-mail: petersoncabelleira@hotmail.com

**Uanderson da Silva Lima**

Mestre em Ensino (PPGEnsino)  
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)  
Lucas do Rio Verde, Mato Grosso – Brasil.  
E-mail: uanderson.lima@universo.univates.br

**Rennan Alberto dos Santos Barroso**

Mestre em Educação Inclusiva (PROFEI)  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)  
Balsas, Maranhão – Brasil.  
E-mail: rennan\_barroso@hotmail.com

**Fabício de Paula Santos**

Doutor em Educação  
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)  
Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais – Brasil.  
E-mail: fabriciofps@yahoo.com.br

**Sidney Alves**

Mestrando em Ensino de História (Bolsista/CAPES)  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
Barra do Piraí, Rio de Janeiro – Brasil.  
E-mail: syd.arouca@hotmail.com

**Marilda Moraes da Costa**

Doutoranda em Saúde e Meio Ambiente  
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)  
Joinville, Santa Catarina – Brasil.  
E-mail: marilda.costa@ielusc.br

**Dalva de Araujo Menezes**

Doutoranda em Educação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)  
Parnaíba Piauí – Brasil.  
E-mail: profdalva.araujophb@gmail.com

**Suanny da Silva Alves**

Mestranda em Educação (Bolsista FAPPEAM)  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
Manaus, Amazonas – Brasil.  
E-mail: suhalves8@gmail.com

**Fábio Peron Carballo**

Doutor em Ciências da Educação/Psicologia da Educação  
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)  
Divinópolis, Minas Gerais – Brasil.  
E-mail: peronmg@hotmail.com

**Marcela Freire**

Doutora em Museologia  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil.  
E-mail: dramarcelfreire@gmail.com

**Gilson de Sousa Oliveira**

Doutor em Educação  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Tanguá, Ceará – Brasil.  
E-mail: gilsongili2016@gmail.com

**Lilia Virginia Dias Braga**

Doutoranda em Educação  
Enber University  
Teresina, Piauí – Brasil.  
E-mail: tiadogabriel@gmail.com

**Andressa Araújo Ferreira**

Graduanda em Ciências Biológicas  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)  
Imperatriz, Maranhão – Brasil.  
E-mail: andressaferreira.20200002263@uemasul.edu.br

**Carlos Daniel da Silva Mousinho**  
Mestrando em Direito Processual Constitucional  
Universidad Nacional de Lomas de Zaramora (UNLZ)  
Florianópolis, Piauí – Brasil.  
E-mail: carlos.mousinho@outlook.com

## RESUMO

A presente pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre a urgência de consolidar uma educação anticapacitista como fundamento ético, político e pedagógico para a construção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. O estudo problematiza os limites das políticas de inclusão que, embora avancem em termos legais, ainda reproduzem uma lógica integracionista, marcada pela tolerância normativa e pela negação da diferença. Diante disso, indagamos: De que maneira a perspectiva anticapacitista pode contribuir para a superação das práticas escolares integracionistas e para a efetivação de uma educação inclusiva que reconheça e valorize as diferenças como constitutivas do processo educativo? Teoricamente, utilizamos o repertório de Barton (1989; 1996; 2001; 2018), Diniz (2007), Erevelles (2011), Freire (1996), Garland-Thomson (1997), Guerra (2021), Kazumi Sasaki (1997), Linton (1998), Mitchell e Snyder (2014), Riddle (s.d.), Shakespeare (1996; 2006; 2018), Skliar (1997; 2020), Werneck (1997), entre outros. Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e analisada a partir do viés compreensivo (Weber, 1949). Os resultados da pesquisa defendem uma pedagogia da adaptação e do enquadramento como condição indispensável para a construção de uma escola que reconheça a diversidade humana como valor e não como obstáculo. Ao despertar consciências para as violências simbólicas e institucionais que atravessam os processos escolares, a educação anticapacitista se apresenta como horizonte emancipador, capaz de ressignificar o papel da escola, da docência e das relações educativas no combate às opressões. Trata-se, portanto, de deslocar o olhar da deficiência como déficit individual para compreendê-la como produto de uma organização social excludente, reafirmando a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

**Palavras-chave:** Educação Anticapacitista. Inclusão Escolar. Diferença. Justiça Social.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 ENTRE NORMAS E DIFERENÇAS: A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA NA CONSTRUÇÃO DE UMA INCLUSÃO ESCOLAR TRANSFORMADORA

Ainda que a educação inclusiva seja um direito assegurado por diversas legislações nacionais e internacionais, sua efetivação enfrenta resistências culturais, políticas e estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Conforme aponta Sassaki (1997), “[...] o processo de inclusão vem sendo aplicado em cada sistema social” e, no caso da educação, isso significa “[...] educação para todos” (p. 41). Contudo, é preciso reconhecer que “[...] a deficiência não é um problema da pessoa, mas sim o resultado da incapacidade da sociedade em atender às necessidades dessa mesma pessoa” (Brasil, 2022, p. 30). Assim, a inclusão escolar precisa ser compreendida como um movimento transformador que rompe com modelos arcaicos de exclusão.

A escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus sociedade inclusiva. Refiro-me aos princípios da inclusão que nada mais são do que os princípios da democracia. E não existe democracia sem educação, nem educação sem democracia. Por isso é correto afirmar que toda criança pode e deve ser educada. E, ainda, que toda aprendizagem é legítima. Também é legítimo, e deve ser respeitado, o ritmo do professor do ensino regular na busca do entendimento do significado de seu ofício no contexto da sociedade inclusiva. [...] O professor do ensino básico é a principal figura na sociedade inclusiva. Isso é muito claro para mim (Werneck, 1997, p. 61-62).

Conforme se intensificam os debates e políticas de inclusão no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, o cenário legal avançou significativamente. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015)<sup>1</sup> e a adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)<sup>2</sup> representam conquistas importantes. Como reafirma o Ministério da

<sup>1</sup> Aprovada em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representa um marco jurídico fundamental na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, a LBI reafirma o princípio da igualdade de oportunidades e estabelece diretrizes para garantir a acessibilidade, a participação plena e o exercício da cidadania em todos os âmbitos da vida social. No campo educacional, a lei reforça a obrigação do Estado em promover uma educação inclusiva de qualidade, em todos os níveis e modalidades, assegurando os recursos de acessibilidade, as adaptações razoáveis e o atendimento educacional especializado. Ao afirmar que “[...] a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015, art. 4º), a LBI desloca o olhar da deficiência como limitação individual para compreendê-la como resultado das barreiras sociais e atitudinais impostas à diferença. Assim, a legislação se torna um instrumento essencial na luta contra o capacitismo e na promoção da justiça social. Ver: Brasil. (2015). *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm), 2015.

<sup>2</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008 pelo Ministério da Educação, representa um marco significativo na promoção de uma educação inclusiva no Brasil. Essa política orienta os sistemas de ensino a assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular. Para isso, propõe a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão, além da garantia de acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

Educação (MEC), essa política “[...] reafirmou a opção por um sistema educacional totalmente inclusivo” (Brasil, 2022, p. 34). Ao mesmo tempo, a LBI<sup>3</sup> garante que a educação deve assegurar “[...] acesso, permanência, participação e aprendizagem” com base nas necessidades de cada estudante (Brasil, 2022, p. 15).

Entretanto, mesmo com tais avanços normativos, práticas capacitistas<sup>4</sup> continuam naturalizadas no interior das escolas. Ainda que o discurso da inclusão se fortaleça, o modelo integracionista permanece vivo. Werneck (1997) esclarece que “[...] quando usamos a palavra integração queremos dar a ideia de que a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa” (p. 54). Em complemento, critica-se que “[...] as escolas entendem que a expressão ‘preferencialmente’ pode ser traduzida como uma opção”, o que serve de justificativa para recusar alunos com deficiência, afirma Werneck (1997, p. 83).

A integração foi amplamente promovida como a resposta às injustiças históricas, mas, na prática, muitas vezes implicou apenas a colocação física dos alunos com deficiência nas escolas regulares, sem mudanças significativas nas atitudes, currículos ou práticas pedagógicas. O que se observa, frequentemente, é a exigência de que os estudantes com deficiência se ajustem às estruturas existentes, ao invés de adaptar essas estruturas para acolher as diferenças. Essa abordagem reflete uma concepção de normalidade normativa, na qual a diferença é tolerada apenas sob a condição da assimilação (Barton, 2001, p. 49).

---

informações. Ao enfatizar a eliminação de barreiras que impedem a plena participação dos estudantes, a política reforça o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade humana. Ver: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. Recuperado de <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>, 2008.

<sup>3</sup> A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada em 6 de julho de 2015 como a Lei nº 13.146, constitui-se como um marco legal para a promoção da cidadania e da dignidade das pessoas com deficiência no Brasil. Fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, a LBI reafirma a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, atitudinais e institucionais. No campo educacional, a LBI determina que a educação é direito de todos, devendo ser oferecida “[...] sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, art. 27), assegurando o acesso ao ensino regular, ao atendimento educacional especializado, à formação docente e à acessibilidade em sentido amplo. Com isso, a lei fortalece o compromisso com uma escola inclusiva e com a eliminação do capacitismo estrutural, promovendo uma educação que respeite e valorize a diferença como direito e não como concessão. Ver: Brasil. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm), 2015.

<sup>4</sup> As práticas capacitistas nas escolas se manifestam de forma sutil e estrutural, normalizando a exclusão de estudantes com deficiência sob o discurso da adaptação individual, da meritocracia e da suposta falta de preparo institucional. Essas práticas operam por meio da deslegitimação dos corpos que não se conformam à norma, da invisibilização dos saberes não hegemônicos e da constante pressão para que o aluno com deficiência se “adapte” ao ritmo e padrão dos demais. Como afirma Itxi Guerra (2021), “[...] o capacitismo é uma ideologia que estabelece quem é o sujeito ideal, apto, autônomo, produtivo – e quem é o outro, o desajustado, o ‘problema’” (p. 39). Ao se perpetuar em currículos excludentes, em avaliações padronizadas e em atitudes docentes baseadas na piedade ou no assistencialismo, o capacitismo escolar reforça desigualdades e compromete o direito à educação como experiência democrática e libertadora. Ver: Guerra, I. *Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo*. São Paulo: Editora Terra Sem Amos, 2021.

No entanto, para que a educação seja, de fato, inclusiva, é preciso superar a lógica integradora<sup>5</sup>, que tolera a presença da diferença apenas sob condição de adaptação ao padrão dominante. Como ressalta a publicação “Educação Inclusiva – O que o professor tem a ver com isso” (2022): “[...] a Escola Inclusiva e o modelo da Inclusão vieram para ficar porque se baseiam em conceitos teóricos e práticos desenvolvidos pelos melhores educadores” (p. 30). Do mesmo modo, é preciso abandonar o “[...] modelo organizacional de cascatas”, associado à integração, e aderir à proposta do “caleidoscópio”, que simboliza a inclusão como um processo plural e em constante transformação (Werneck, 1997, p. 54).

Assim, embora o discurso jurídico e pedagógico avance, muitas escolas ainda operam com base em uma lógica de normatização. A inclusão é aceita desde que a criança “[...] acompanhe a turma”, “[...] não atrase o conteúdo” ou “[...] não cause problemas”. Esse modelo ainda hierarquiza corpos e mentes. Como analisa Guerra (2021): “[...] a decisão de conceder ou não uma carteirinha de deficiência está sujeita a termos econômicos”, o que demonstra como o sistema define quem é ou não digno de inclusão (p. 17). Ela complementa: “[...] esquecer ou tornar invisível o capacitismo significa apagá-los da história e negar nossa luta anticapacitista” (Guerra, 2021, p. 18).

A ênfase no desempenho individual, na habilidade e na produtividade dentro do sistema educacional continua a marginalizar estudantes cujos corpos e mentes não se conformam aos padrões normativos. Embora as políticas educacionais agora falem a linguagem da inclusão, sua implementação é frequentemente filtrada por suposições capacitistas sobre o que constitui conhecimento legítimo e comportamento aceitável. Consequentemente, estudantes com deficiência são frequentemente incluídos de forma condicional – apenas se não perturbarem a sala de aula, apenas se ‘acompanharem’ o ritmo, e apenas se sua presença não exigir mudanças fundamentais no currículo ou na pedagogia<sup>6</sup> (Erevelles, 2011, p. 45).

Por isso que, torna-se necessário introduzir o conceito de capacitismo como uma estrutura que organiza desigualdades e impede que a inclusão se realize de modo pleno. Conforme explica Sassaki (1997), “[...] o desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como pré-requisito para integrar a sociedade” (p. 40). Além disso, Guerra (2021)

<sup>5</sup> Superar a lógica integradora no campo educacional significa romper com práticas que, embora se apresentem sob o discurso da inclusão, ainda mantêm a diferença subordinada à norma. A integração pressupõe que o estudante com deficiência se adapte ao modelo escolar vigente, sem que este seja transformado estruturalmente. Já a educação inclusiva, em sua perspectiva crítica, exige uma reconstrução das relações pedagógicas, curriculares e institucionais para que todos possam participar de forma equânime do processo educativo. Como afirma Nirmala Erevelles (2011), “[...] a integração parte da ideia de que o aluno com deficiência deve caber dentro da escola tal como ela é; a inclusão, ao contrário, parte da necessidade de reinventar a escola, questionando seus pressupostos normativos” (p. 47). Portanto, superar a lógica integradora implica deslocar o foco da deficiência como problema individual e reconhecer o caráter excludente das estruturas escolares tradicionais. Ver: Erevelles, N. *Disability and difference in global contexts: Enabling a transformative body politic*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

<sup>6</sup> Tradução nossa.



denuncia que “[...] a ideia de deficiência vai além da enfermidade – tem a ver com a forma como a sociedade capitalista é construída e como ela nos lê como pessoas” (p. 19).

Para que a inclusão se concretize, é indispensável propor uma educação anticapacitista, que enfrente as raízes históricas e culturais da exclusão. Isso implica questionar os próprios fundamentos da escola tradicional. Como reflete Werneck (1997): “[...] a inclusão exige uma transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades” (p. 54). A educação anticapacitista deve reconhecer que “[...] a deficiência mental é o ponto nevrálgico da inclusão” e que “[...] o problema nem sempre está no aluno, mas no seu contexto familiar, escolar e social” (1997, p. 65).

Há uma certa hipocrisia quando se atribui toda a responsabilidade do fracasso da educação especial, justamente, aos alunos especiais. O fracasso é o resultado de um complexo mecanismo que reúne fatores sociais, políticos, linguísticos, históricos e culturais, e que provém daqueles profissionais que, dando-se conta ou não, voluntariamente ou não, representam e reproduzem a ideia de um mundo homogêneo, compacto, sem variações, sem fissuras. À continuidade entre significado negativo da educação especial, predomínio obsessivo de uma concepção clínica, círculo de baixas expectativas pedagógicas, se acrescenta outra questão muito problemática: a falta de reflexão educativa sobre a educação especial (Skliar, 1997, p. 51).

Ora, visto que a escola pode reproduzir ou enfrentar desigualdades, seu papel se revela central na construção de uma sociedade mais justa. Segundo Barton (2001), “[...] a exclusão social é mantida por atitudes que se baseiam em ideias preconceituosas e que se refletem em práticas institucionais” (p. 45). Complementarmente, Garland-Thomson (1997) propõe que “[...] a diferença corporal deve ser entendida como uma variação legítima da experiência humana e não como uma aberração a ser corrigida” (p. 20).

À medida que repensamos o papel da escola, destaca-se a originalidade e a pertinência desta pesquisa. Afinal, como argumenta Erevelles (2011), “[...] a deficiência precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva interseccional<sup>7</sup>, que leve em conta as estruturas de opressão” (p. 112). Da mesma forma, Linton (1998) afirma que “[...] o estudo da deficiência é, antes de tudo, um campo político, pois questiona as noções dominantes de normalidade, competência e humanidade” (p. 12).

<sup>7</sup> Compreender a deficiência a partir de uma perspectiva interseccional é reconhecer que ela não pode ser analisada isoladamente de outras categorias como raça, gênero, classe, sexualidade e colonialismo. A interseccionalidade revela como múltiplas formas de opressão se entrelaçam e produzem experiências singulares de exclusão. No caso das pessoas com deficiência, especialmente aquelas pertencentes a grupos racializados ou empobrecidos, as barreiras são intensificadas por desigualdades estruturais que excedem o campo biomédico. Como afirma Nirmala Erevelles (2011), “[...] a deficiência não pode ser separada das relações de classe, raça e nação; essas categorias interagem para constituir os corpos marginalizados como excedentes e descartáveis” (p. 26). A abordagem interseccional, portanto, desloca a deficiência de um lugar meramente clínico para inseri-la em uma análise crítica das relações de poder, fundamental para a construção de políticas inclusivas verdadeiramente transformadoras. Ver: Erevelles, N. *Disability and difference in global contexts: Enabling a transformative body politic*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

O modelo radical considera a deficiência como um constructo social e, portanto, como um sistema de opressão. Afirma que a deficiência é definida pelo grupo opressor, ou seja, as pessoas sem deficiência. Por sua vez, o vincula a outras opressões, criando uma ideia intersetorial de deficiência. Afirma que todas as opressões (sexo, raça, orientação sexual...) em algum momento da história também foram consideradas deficiências. Está muito centrada na desconstrução da ideia de normalidade, bem como na reivindicação de justiça, o que é chamado de 'disability justice'. Supõe uma das primeiras diferenças com o modelo social. Enquanto um reclama por direitos, o outro reclama por justiça. A novidade deste modelo é que ele convoca uma resposta política (Guerra, 2021, p. 15).

O objetivo geral desta pesquisa é refletir criticamente sobre como a educação anticapacitista pode contribuir para práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Para tanto, propõem-se três objetivos específicos: (1) compreender o conceito de capacitismo e sua manifestação no cotidiano escolar; (2) analisar criticamente o modelo integracionista de inclusão; (3) apontar caminhos pedagógicos e políticos para uma educação anticapacitista. Como explica Skliar (1997): “[...] a escola que apenas inclui sem modificar sua estrutura permanece excludente” (p. 38). Assim, também Barton (1996) adverte: “[...] não basta colocar a criança na escola; é preciso mudar a escola” (p. 21).

De forma que, a pergunta que orienta esta investigação é: De que maneira a perspectiva anticapacitista pode contribuir para a superação das práticas escolares integracionistas e para a efetivação de uma educação inclusiva que reconheça e valorize as diferenças como constitutivas do processo educativo? A pesquisa parte da hipótese de que, apenas ao desafiar os alicerces normativos da escola tradicional, será possível construir um espaço educativo verdadeiramente plural e acolhedor. Como finaliza Shakespeare (2006): “[...] a deficiência não está no corpo da pessoa, mas nas barreiras impostas pela sociedade” (p. 55).

## **2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA COMPREENSÃO DA INCLUSÃO: A PESQUISA QUALITATIVA COMO FERRAMENTA DE DESVELAMENTO DO CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO**

Para investigar os sentidos atribuídos às práticas escolares em torno da deficiência e da inclusão, adotou-se uma abordagem qualitativa, conforme os princípios metodológicos formulados por Minayo (2007), que entende a pesquisa social como processo interpretativo e histórico. A análise do fenômeno educativo, nesse contexto, exigiu compreender os sujeitos em sua complexidade e historicidade, respeitando a singularidade de suas experiências e a intencionalidade de suas ações. “A pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos. [...] O procedimento científico é, ao mesmo tempo, aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma” (Minayo, 2007, p. 11).



Diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos Círculo de pesquisa, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações. [...] A terceira etapa, resumida no título Análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (Minayo, 2007, p. 25-26).

A fim de captar os sentidos construídos no cotidiano escolar, utilizou-se o enfoque compreensivo, com base na tradição weberiana. Para Weber (1949), a ciência social deve buscar a interpretação subjetiva das ações sociais, analisando seus significados. Isso significa não reduzir o sujeito a um objeto de pesquisa, mas compreendê-lo como agente de sentido. Como destaca o autor: “[...] está incluído todo o comportamento humano à medida que o ator lhe atribui significado subjetivo. [...] A compreensão refere-se ao sentido visado subjetivamente por atores, no curso de uma atividade concreta” (Weber, 1949, p. 110).

Nessa perspectiva, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e descritiva, nos moldes propostos por Gil (2008), cujo objetivo é o exame crítico e aprofundado da produção teórica existente sobre deficiência, capacitismo e inclusão. Segundo o autor, “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] Visa a proporcionar um levantamento analítico sobre determinado tema ou problema” (2008, p. 50).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 2008, p. 50).

O corpus teórico da análise foi composto por um conjunto robusto de obras clássicas e contemporâneas dos Estudos da Deficiência<sup>8</sup> e da Educação Crítica, que incluem autores como

---

<sup>8</sup> Os Estudos da Deficiência constituem um campo interdisciplinar crítico que questiona as abordagens tradicionais sobre a deficiência, especialmente aquelas ancoradas no modelo médico, que reduz o sujeito com deficiência à sua condição corporal ou funcional. Emergindo a partir das lutas dos movimentos de pessoas com deficiência, esse campo propõe uma compreensão sociopolítica da deficiência, analisando como as estruturas sociais, culturais e institucionais produzem exclusão. Segundo Barton (1996), “[...] os Estudos da Deficiência surgem da necessidade de desnaturalizar as ideias sobre deficiência, demonstrando que ela não reside nos corpos, mas nas relações sociais que marginalizam certos sujeitos” (p. 3). Assim, esse campo tem contribuído para reposicionar a deficiência como uma questão de direitos humanos, justiça social e reconhecimento da diversidade. Ver: Barton, L. *Disability and society: Emerging issues and insights*. London: Longman, 1996.

Erevelles (2011), Barton (1989; 1996; 2001; 2018), Mitchell e Snyder (2014), Garland-Thomson (1997), Linton (1998), Freire (1996), Guerra (2021), Sassaki (1997), entre outros. Essas obras forneceram as bases conceituais para compreender a deficiência não como déficit, mas como construção histórica e política. Conforme afirma Linton: “[...] a deficiência, em vez de ser um atributo biológico, pode ser entendida como uma construção cultural, cujas interpretações variam historicamente e estão enraizadas em relações sociais de poder e exclusão” (1998, p. 65).

Desse modo, o critério de seleção do material teórico levou em consideração a sua contribuição para a desconstrução dos modelos normativos de inclusão e para a formulação de uma perspectiva anticapacitista, fundamentada na justiça social. Essa escolha foi orientada pelo compromisso ético-político da pesquisa em dar visibilidade às narrativas e epistemologias produzidas por sujeitos historicamente silenciados. Conforme Mitchell e Snyder (2014), “[...] os discursos normativos tendem a apresentar a deficiência como desvio, patologizando corpos e subjetividades. [...] É preciso pensar a deficiência como elemento constitutivo da experiência humana e não como falha” (p. 69).

A análise foi orientada por princípios compreensivos, articulando conceitos-chave como diferença, opressão, normalidade, corporeidade e justiça. Tais categorias foram extraídas dos textos e interpretadas em sua relação com as práticas escolares, visando captar não apenas conteúdos, mas sentidos atribuídos pelos autores à realidade educacional. Como afirma Barton (2001): “[...] a luta contra a exclusão não pode ser travada apenas por meio de políticas públicas. É necessário romper com o paradigma individualista e reconhecer a deficiência como expressão das estruturas sociais desiguais” (p. 103).

Desse modo, os textos foram analisados a partir de uma leitura compreensiva e dialógica, buscando identificar categorias analíticas e discursivas que evidenciem os limites das práticas chamadas “inclusivas” e os caminhos para uma pedagogia anticapacitista. Essa pedagogia se funda na escuta, no reconhecimento dos corpos não normativos e na descolonização dos saberes escolares. “O capacitismo opera como uma tecnologia de controle que define quem é corpo legítimo e quem é sujeito de direito. [...] a escola deve ser espaço de subversão dessas fronteiras”, afirma Guerra (2021, p. 42).

Por conseguinte, as análises buscaram evidenciar a maneira como a lógica integracionista e normalizadora ainda sustenta boa parte das políticas e práticas educacionais, mesmo sob o discurso da inclusão. A crítica formulada por Erevelles (2011) foi central nesse aspecto: “[...] a inclusão não pode ser reduzida à presença física. [...] O que está em jogo é a disputa pelos modos de significar e habitar o espaço escolar” (p. 96).

Além disso, os dados bibliográficos revelaram como a categoria da deficiência é mobilizada de forma a reproduzir padrões de produtividade, autonomia e eficiência. Conforme Garland-Thomson

(1997): “[...] a normatividade dos corpos é um construto ideológico que serve para legitimar exclusões. [...] a escola deve ser lugar de celebração da diferença, não de sua domesticação” (p. 45).

Por fim, o objetivo central da análise foi propor uma virada epistemológica nas formas de pensar a inclusão: uma passagem da adaptação à transformação. A pesquisa evidenciou que a educação anticapacitista não é apenas uma diretriz política, mas um projeto ético de sociedade. “A diferença não é limitação, mas possibilidade. [...] uma escola que acolhe a diversidade como riqueza é uma escola comprometida com a emancipação de todos” (Diniz, 2007, p. 84).

### **3 DESPERTANDO CONSCIÊNCIAS: POR UMA EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA COMO CAMINHO PARA PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

Embora muitas vezes reduzido a atitudes individuais de preconceito, o capacitismo é, antes de tudo, uma estrutura social que organiza relações de poder, hierarquias e exclusões. Conforme afirma Guerra (2021): “[...] o capacitismo é a opressão que nós, as pessoas deficientes, enfrentamos, e surge do sistema capacitista, que é o sistema social, político e econômico que discrimina, violenta, marginaliza e assassina as pessoas deficientes pelo fato de o serem” (p. 27). Isso significa que o capacitismo não se restringe ao xingamento ou à ausência de acessibilidade física, mas se manifesta na organização da própria sociedade, que define quem é “normal”, quem é “capaz” e quem merece estar nos espaços públicos, como a escola. Como destaca Diniz (2007): “[...] a deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões e as exclui das principais atividades da vida social” (p. 19).

Assim que se observa o funcionamento das instituições educativas, percebe-se que a escola é um dos principais espaços de reprodução do capacitismo. Ora, o discurso da normalidade, tão presente nos currículos, nas práticas avaliativas e nos modos de ensinar, produz uma lógica de adequação ao padrão. Conforme argumenta Itxi Guerra (2021): “[...] nosso valor é medido em termos de nossa utilidade para outras pessoas. Qualquer pessoa que se desvie desta ideia por não poder trabalhar ou por supostamente não poder fazê-lo é discriminada e incapacitada, deixando de ser considerada como uma ‘pessoa’ e perde todos os seus direitos” (p. 28). Nesse sentido, a escola – ao padronizar tempos, conteúdos e ritmos – não apenas ignora a diferença, mas a transforma em defeito. Como sintetiza Débora Diniz (2007), “[...] a ideologia da normalização foi, durante um longo período, o fundamento das ações biomédicas de intervenção no indivíduo com lesões” (p. 17).

O modelo médico tem por objetivo a medicalização das pessoas para que elas se aproximem o máximo possível da ideia de normalidade (normalidade sendo entendida como aqueles corpos e mentes que são capazes de produzir o maior lucro econômico para o sistema). O objetivo é que possam ser úteis (entendidos do prisma capitalista) e produzir o máximo de lucro econômico (através do trabalho assalariado) para o capitalismo e o Estado. [...] A deficiência vem a ser entendida como um constructo social, ou seja, é a sociedade que cria a ideia de deficiência. *Não se nasce deficiente, torna-se* (grifo nosso) (Guerra, 2021, p. 13).

Por isso que se deve reconhecer que o ambiente escolar frequentemente legitima práticas discriminatórias travestidas de meritocracia ou neutralidade. A naturalização da exclusão de estudantes com deficiência por meio de provas padronizadas, currículos inflexíveis e modelos pedagógicos centrados no rendimento reforça o fracasso escolar como destino. Conforme afirma o MEC (2022), “[...] a cultura do fracasso escolar combina a reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar, sob argumentos de falta de aptidões e méritos” (p. 26). Além disso, essa mesma lógica pedagógica considera como legítimos apenas certos tipos de inteligência ou habilidades, invisibilizando formas diversas de aprendizagem. Como aponta Skliar (1997): “[...] a prática avaliativa predominante considera como um dos fatores principais [...] as condições de inteligência da pessoa”, o que alimenta “[...] uma posição pedagógica (e também psicológica) discriminativa” (p. 52).

Ainda que a escola proclame a inclusão como princípio, ela frequentemente a condiciona à adaptação dos sujeitos com deficiência ao modelo existente, não modificando suas bases para acolher as diferenças. Dessa forma, o capacitismo opera como filtro seletivo: os que se aproximam da norma são tolerados; os que a desafiam, excluídos. Guerra (2021) é contundente ao afirmar que “[...] a deficiência resulta da negação de um modelo normativo de corpo e mente [...] não há nenhuma categoria que defina o grupo opressor. Considera-se que não ser deficiente é o normal” (p. 26). Do mesmo modo, Sassaki (2022) destaca que “[...] as barreiras atitudinais, comunicacionais e metodológicas ainda impedem a aprendizagem e o convívio de todos em condição de igualdade” (p. 20), o que demonstra como o capacitismo não é acidental, mas fundante da lógica escolar hegemônica. Para Len Barton (2001, p. 88):

A mera colocação física de estudantes com deficiência em escolas regulares, sem uma mudança fundamental no currículo, na pedagogia e nos valores institucionais, equivale a um faz de conta. A inclusão, nesse contexto, torna-se condicional – dependente da capacidade do estudante com deficiência de ‘se encaixar’, em vez da disposição da escola para se adaptar. Essas condições refletem um compromisso ideológico mais profundo com normas capacitistas, em que a diferença é tolerada apenas quando não perturba o status quo. Assim, a aparente aceitação da diferença é, na verdade, regulada por uma lógica de normalização que marginaliza em vez de integrar.

Porém, o discurso meritocrático que estrutura grande parte das práticas escolares se ancora justamente na ilusão da neutralidade. A escola afirma tratar todos “iguais”, mas ignora que os pontos

de partida são distintos e que os modos de aprender variam radicalmente entre os sujeitos. Como afirmam Mitchell e Snyder (2014): “[...] a deficiência se torna o terreno sobre o qual se fundam narrativas de superação ou fracasso, sempre centradas no sujeito individual e nunca na estrutura que produz a exclusão” (p. 46). De forma semelhante, Linton (1998) observa que “[...] a linguagem da deficiência tem sido colonizada pelo discurso clínico, que transforma questões sociais e políticas em problemas médicos individuais” (p. 13). Essa colonização epistemológica aprofunda a exclusão, pois desloca o problema da estrutura para o corpo da pessoa com deficiência.

Ainda que muitos professores se digam abertos à diversidade, as práticas pedagógicas cotidianas revelam o quanto o capacitismo está enraizado. Quando um aluno com deficiência é constantemente retirado da sala para “atividades adaptadas”, ou quando sua participação é restrita a tarefas decorativas em projetos escolares, está-se diante de mecanismos sofisticados de exclusão. Conforme afirma Claudia Werneck (1997): “[...] a escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus sociedade inclusiva” (p. 61). Da mesma forma, Barton (1996) alerta que “[...] a inclusão verdadeira requer mudanças estruturais nas políticas, práticas e valores das instituições escolares, e não simples inserção física” (p. 58).

A noção de inclusão deve ser compreendida como algo que vai além da mera inserção física dos alunos com deficiência nas escolas comuns. A verdadeira inclusão implica mudanças substanciais nas políticas institucionais, nos valores que sustentam a prática pedagógica e nas formas de organização do ensino. A manutenção de estruturas que apenas toleram a presença desses alunos, sem transformar as condições materiais e simbólicas da escolarização, constitui uma forma disfarçada de exclusão. Essa prática reafirma os modelos dominantes de normalidade e competência, ignorando as necessidades e os direitos dos sujeitos historicamente marginalizados (Barton, 1996, p. 74).

Conforme se analisa a escola por dentro, é possível identificar como o currículo tradicional é pautado pela homogeneidade, silenciando as multiplicidades que compõem o corpo discente. Os alunos que não se encaixam nesse modelo são tratados como exceções a serem remediadas. Como pontua Sassaki (1997): “[...] a equiparação de oportunidades exige a transformação dos sistemas sociais, e não a adaptação dos indivíduos” (p. 39). Ao mesmo tempo, Erevelles (2011) aponta que “[...] as categorias de deficiência são construídas de forma a justificar desigualdades e legitimar a exclusão daqueles que não correspondem ao ideal de competência cognitiva” (p. 54). Portanto, tanto o currículo quanto a estrutura pedagógica operam em favor da manutenção de uma normatividade que inferioriza o que escapa do padrão.

De tal forma que, até mesmo nas formas de avaliação, o capacitismo se manifesta com rigidez e sutileza. As avaliações padronizadas, por exemplo, não reconhecem os diferentes modos de aprender e expressar conhecimento, e acabam por sancionar a exclusão sob o pretexto de objetividade. Skliar

(1997) critica esse modelo ao afirmar que “[...] a avaliação deve abandonar sua função classificatória para assumir uma função interpretativa, investigadora e compreensiva da diversidade” (p. 40). Ao reforçar padrões fixos de desempenho, a escola desconsidera processos singulares de aprendizagem. Como reforça Barton (2001): “[...] a educação baseada em modelos de normalidade é uma forma de controle social, que regula e disciplina os corpos e mentes segundo critérios capacitistas” (p. 112).

A prática avaliativa predominante considera como um dos fatores principais na ‘divisão de águas’ indivíduo deficiente/indivíduo não deficiente, as condições de inteligência da pessoa. [...] A inteligência tem sido tradicionalmente (e historicamente) mensurada através dos testes de QI, forma de operacionalização do construto inteligência que tem sido, ultimamente, criticada de forma contundente. [...] Há, entretanto, críticas fortes à avaliação calcada sobre o conceito de diferenças interindividuais, onde as condições individuais de desenvolvimento, recuperação e potencialização das habilidades latentes são desconsideradas em favor de uma posição pedagógica (e também psicológica) discriminativa (Skliar, 1997, p. 52).

Quando a escola adota uma postura indiferente às condições sociais, culturais e físicas dos sujeitos, reforça um modelo pedagógico que opera pela exclusão simbólica e material. A aparente neutralidade das práticas educativas esconde mecanismos de controle e silenciamento. Conforme afirma Mitchell e Snyder (2014), “[...] a deficiência funciona como uma metáfora silenciosa que estrutura a narrativa pedagógica: a diferença deve ser superada, corrigida ou apagada” (p. 59). Por isso que Linton (1998) sustenta que “[...] a recusa em nomear o capacitismo como estrutura é, em si mesma, uma forma de violência epistêmica” (p. 16). Ao não problematizar o sistema que marginaliza, a escola perpetua a lógica da normalidade como horizonte único.

Ainda que se fale em inclusão, o espaço escolar continua sendo estruturado segundo padrões produtivistas e competitivos que medem o valor do estudante por seu desempenho cognitivo, físico e comportamental. Quando um aluno não se adequa ao esperado, ele é rotulado como “atrasado”, “limitado” ou “inapto”, o que o posiciona à margem da experiência escolar. Como alerta Sassaki (1997): “[...] não basta permitir que a pessoa com deficiência esteja presente; é preciso garantir sua participação ativa e sua pertença ao grupo” (p. 50). Além disso, Erevelles (2011) observa que “[...] a deficiência é frequentemente construída na intersecção entre raça, classe e gênero, servindo como ferramenta de controle das populações marginalizadas” (p. 96).

A cultura do fracasso escolar combina a reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar, sob argumentos de falta de aptidões e méritos. Ela parece recair mais fortemente sobre grupos mais vulneráveis, como, dentre eles, os estudantes com deficiência, assumindo que são incapazes de aprender e naturalizando sua reprovação. Segundo o Unicef, a organização dos sistemas de ensino em séries e as concepções de currículo contribuem para a cultura do fracasso e oneram de maneira desproporcional crianças e adolescentes, responsabilizando-os totalmente por sua condição de aprendizagem e ignorando que a Educação é um processo coletivo (Brasil, 2022, p. 26).



Visto que o capacitismo é mais do que um preconceito individual, é preciso encará-lo como lógica fundante de uma racionalidade moderna que define quem é sujeito de direitos e quem pode ser considerado educável. Como analisa Guerra (2021): “[...] somos obrigadas a agradecer qualquer migalha de acesso, como se viver com dignidade fosse privilégio e não direito” (p. 32). Essa lógica do favor, e não do direito, opera no cotidiano escolar, em decisões como negar um intérprete de Libras, omitir recursos de acessibilidade, ou transferir a responsabilidade do fracasso para o aluno com deficiência. Conforme alerta Sasaki (1997): “[...] a sociedade, ao criar barreiras, converte a diferença em desvantagem” (p. 28).

Desse modo, à medida que se reconhece o capacitismo como estrutura, torna-se urgente a revisão crítica das práticas escolares que o sustentam. A transformação exige escuta, formação docente contínua, flexibilização curricular e ruptura com os critérios de normalidade que sustentam o fracasso escolar das pessoas com deficiência. Como sintetiza Skliar (1997): “[...] a escola deve ser concebida como território do diferente, e não como espaço de homogeneização” (p. 62). Por isso que Guerra (2021) enfatiza que “[...] lutar contra o capacitismo é também repensar o que chamamos de educação e perguntar: a quem ela serve?” (p. 38). Len Barton (2001, p. 112) afirma:

A contínua exclusão das pessoas com deficiência da educação regular não é simplesmente resultado de preconceitos pessoais ou ignorância, mas consequência de práticas estruturais e culturais profundamente enraizadas. O sistema educacional deve ser interrogado em sua totalidade: suas políticas, valores e práticas precisam ser desafiados para que a inclusão seja significativa. A verdadeira inclusão não diz respeito a integrar indivíduos em um sistema imutável, mas sim a transformar esse sistema para acolher a diversidade. Isso exige não apenas mudanças políticas, mas também uma reorientação cultural fundamental que valorize todos os aprendizes de forma igualitária.

Dito isso, ainda que o discurso da inclusão esteja cada vez mais presente nos documentos legais e nos projetos pedagógicos, o que se verifica no cotidiano de muitas escolas é a manutenção de práticas que pertencem à lógica integracionista afirma Santos, et. al. (2024). Essa lógica opera a partir da ideia de que o sujeito com deficiência deve ser preparado para ingressar no espaço escolar regular – um espaço que, por sua vez, permanece inalterado em suas bases. Assim, a retórica da inclusão muitas vezes mascara um modelo em que a presença do aluno com deficiência é tolerada, desde que ele se molde ao que já está previamente estruturado. A inclusão, nesse sentido, não transforma a escola; apenas a recobre com uma nova linguagem.

Por isso que é necessário distinguir inclusão de integração. A integração é frequentemente entendida como uma política de assimilação, onde o estudante com deficiência é convidado a se adequar a uma norma escolar que não foi pensada para ele. Não se trata de garantir pertencimento, mas de permitir o acesso sob condições implícitas de desempenho, comportamento e adaptação. A

escola se declara inclusiva, mas exige do aluno o esforço de se ajustar a seus modos de ensinar e avaliar. Dessa forma, o ônus da inclusão recai sobre o sujeito com deficiência, e não sobre a estrutura da escola. Como explica Sassaki (1997): “[...] a verdadeira inclusão exige modificações nos sistemas sociais e não nos indivíduos que são diferentes” (p. 42). Complementarmente, Erevelles (2011) adverte que “[...] as instituições educacionais reproduzem hierarquias sociais ao exigir normalização daqueles que já estão marginalizados” (p. 71).

A inclusão questiona o conceito de cascatas em sua proposta de inserção da pessoa com necessidades educativas especiais no ensino. A objeção é que o sistema de cascatas tende para a segregação dessas pessoas. [...] Porque um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem acompanhar a turma no ensino regular não força a escola a se reestruturar para mantê-los (Sassaki, 1997, p. 52).

Contudo, a crítica a esse modelo precisa ir além da denúncia pontual. É preciso questionar a própria lógica de fundo que sustenta a ideia de adaptação como sinônimo de inclusão. Quando a escola parte do princípio de que o aluno precisa ser “preparado” para estar nela, reproduz-se uma concepção de normalidade que hierarquiza corpos e saberes. Essa lógica reitera o “lugar do outro” como periférico, como aquele que entra na cena escolar apenas como exceção – nunca como referência ou ponto de partida para a transformação. O discurso da adaptação, então, é uma armadilha: promete inclusão, mas entrega domesticação. Como enfatiza Garland-Thomson (1997): “[...] o corpo deficiente é representado como uma identidade desviante, uma versão violada de uma norma mítica” (p. 43). E como reforça Guerra (2021): “[...] a normalização é o sistema pelo qual se determina quem pertence e quem deve ser corrigido, adaptado ou descartado” (p. 29).

Assim que se aceita o desafio de pensar a escola a partir da diferença, compreende-se que a inclusão não pode ser um movimento de fora para dentro, mas de dentro para fora. Ou seja, não se trata de incluir o “diferente” no que está posto, mas de reinventar o que está posto a partir da presença do diferente. Isso significa repensar os currículos, as formas de avaliação, a organização dos tempos e espaços escolares. Como destaca Skliar (2010): “[...] a tolerância normativa significa aceitar o outro apenas até o ponto em que ele não ameace o que já está instituído como o padrão legítimo” (p. 41). Da mesma forma, Barton (1996) afirma que “[...] educação inclusiva não se trata apenas de localização, mas de participação, transformação e justiça social” (p. 102).

A inclusão exige uma transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades. A escola inclusiva faz críticas ao modo parcial pelo qual o sistema de cascatas propõe a inserção de alunos com necessidades educativas especiais. Questiona tanto a educação especial quanto a regular, tal como se apresentam atualmente. E justifica: só existe uma educação, por isso não cabe dividir o ensino em modalidades. Educar adultos e crianças é uma coisa só, porque educar é um processo

interativo e dinâmico. Educar serventes e diretores de determinada escola também é uma coisa só. É a permanente educação do humano. A inclusão não exclui ninguém do infinito significado do conceito de educar. Daí ser uma educação para todos (Sassaki, 1997, p. 54-55).

Ainda que essa crítica possa parecer dura, ela é necessária para desestabilizar o modelo hegemônico de escola que seguimos reproduzindo. A “inclusão” que apenas adiciona alunos com deficiência ao cotidiano escolar sem repensar práticas e valores pedagógicos é, na verdade, uma inclusão excludente. O modelo integracionista falha porque não reconhece a diferença como um princípio estruturante da educação. Ao contrário, vê a diferença como um problema a ser gerido, compensado, minimizado – e, quando possível, invisibilizado. Como observa Linton (1998): “[...] a deficiência não é um defeito ou um problema a ser resolvido; é uma categoria social e política moldada por práticas institucionais” (p. 24). Já Barton (1989) aponta que “[...] para incluir genuinamente estudantes com deficiência, não é o indivíduo que deve mudar, mas o sistema no qual ele está inserido” (p. 17).

De forma que a manutenção da estrutura escolar atual sob o manto da inclusão escancara a incapacidade da escola de se repensar. Em vez de criar outras formas de ensinar, de avaliar e de conviver, ela busca manter seu funcionamento intocado. E, quando algo dá errado, a culpa recai sobre o aluno: ele “não aprendeu”, ele “não acompanhou”, ele “não estava pronto”. O modelo integracionista<sup>9</sup> produz, assim, o fracasso escolar das pessoas com deficiência como algo naturalizado, quando na verdade é produzido pela própria estrutura da escola. Como reforça Tom Shakespeare (2006): “[...] devemos observar como as estruturas e práticas sociais tornam as pessoas deficientes, e não apenas focar na limitação individual” (p. 56). Para Freire (1996): “[...] ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre uns com os outros” (p. 25), o que exige um ambiente escolar flexível e dialógico, incompatível com a lógica da exclusão normalizante. Para Carlos Skliar (1997: 9):

Não há que se ruborizar se se afirma que, na realidade, o fracasso é resultado de uma pressão metafísica que se exerce sobre os sujeitos especiais: eles estão presos por uma falsa concepção ideológica/pedagógica, estão condicionados a respirar através de falsas representações sociais, regulados por meios de normas e hábitos medievais, não podem comunicar-se pois

<sup>9</sup> O modelo integracionista na escola baseia-se na ideia de que o aluno com deficiência deve ser inserido no sistema educacional regular sem que este sofra transformações substanciais. Essa lógica pressupõe que o estudante se adapte às normas escolares previamente estabelecidas, desconsiderando suas singularidades e negando o direito à diferença. Tal modelo mantém a centralidade da norma e trata a presença da deficiência como exceção tolerada, e não como parte legítima da diversidade humana. Como afirma Romeu Kazumi Sassaki (1997), “[...] a integração educacional é, muitas vezes, vista como um privilégio concedido aos alunos com deficiência, condicionando sua permanência à capacidade de se ajustar às exigências da escola comum” (p. 41). Nesse sentido, o modelo integracionista distancia-se de uma proposta verdadeiramente inclusiva, pois não promove a transformação das práticas pedagógicas nem rompe com os mecanismos excludentes que estruturam o cotidiano escolar. Ver: Sassaki, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

têm que aprender como superar a deficiência e ser iguais aos demais – onde estão e quais são os demais? – em vez de jogar, repetem; em vez de mover-se, exercitam-se.

A fim de que se avance para além da integração, é necessário assumir que a diferença não é um obstáculo ao ensino, mas uma possibilidade epistemológica. A presença de alunos com deficiência pode – e deve – nos obrigar a inventar novas formas de conhecimento, de linguagem, de relação pedagógica. Porém, isso exige uma mudança profunda nos modos como pensamos a escola e os sujeitos que nela circulam. Não se trata de acolher o aluno com deficiência “apesar” de sua diferença, mas justamente “por causa” dela. Sua diferença é o que torna a escola um lugar mais potente, mais humano, mais real. Como argumenta Riddle (s.d.): “[...] a educação inclusiva exige que valorizemos a diversidade como essencial à vida democrática, e não como um obstáculo a ser gerenciado” (p. 7). Mitchell e Snyder (2014) complementam: “[...] a deficiência deve ser considerada central para repensar a produção de conhecimento nos sistemas educacionais” (p. 98).

Mesmo que o termo “inclusão” seja amplamente aceito e utilizado, seu uso deve ser constantemente tensionado. Se a inclusão serve apenas para reafirmar a norma, ela não é emancipadora. Se ela serve apenas para decorar os documentos institucionais com palavras de ordem, mas sem produzir rupturas reais, ela é cúmplice da exclusão. Por isso, a crítica ao modelo integracionista é, ao mesmo tempo, uma convocação ética e política para que nos engajemos na construção de uma escola que seja, de fato, para todos – e não apenas para os que conseguem se adaptar. Como afirma Barton (2018): “[...] inclusão sem transformação é apenas uma forma de contenção – um modo de gerenciar a diferença sem enfrentar as causas da desigualdade” (p. 64). Em consonância, Erevelles (2011) defende que “[...] inclusão que não interroga as desigualdades estruturais acaba por reforçar as mesmas hierarquias que afirma combater” (p. 122).

A inclusão pode ser empregada como um artifício linguístico que mascara a persistência das exclusões. Tornar as instituições acessíveis sem transformar seus pressupostos normativos pode servir mais para manter o status quo do que para questioná-lo. A mera presença física não significa acesso epistemológico, nem tampouco ruptura das hierarquias de poder (Linton, 1998, p. 139).

Visto como, a lógica da adaptação normativa coloca a escola diante de uma encruzilhada: ou ela continua reproduzindo mecanismos de inclusão condicional, ou se abre ao desafio de transformar-se a partir da diferença. A segunda opção é mais difícil, mais lenta, mais trabalhosa – mas é a única que rompe com o ciclo do fracasso e da exclusão. Reinventar a escola não é tarefa simples, mas é o que se exige de uma instituição que se quer verdadeiramente democrática. Como destaca Sasaki (1997): “[...] não se trata apenas de abrir as portas da escola, mas de mudar suas estruturas para que

todos possam permanecer e participar ativamente” (p. 51). Shakespeare (2018) reforça: “[...] uma sociedade inclusiva não se trata apenas de acesso, mas de participação plena, pertencimento e respeito à diferença” (p. 103).

Por conseguinte, ao invés de se pensar como incluir o “outro”, é urgente perguntar: que escola queremos construir a partir do encontro com o outro? Que pedagogias podem nascer do reconhecimento das múltiplas formas de existir, de aprender, de se comunicar? Essa inversão de perspectiva é o que marca a passagem do modelo integracionista para o paradigma da educação inclusiva crítica, que não busca encaixar o diferente, mas se refazer continuamente a partir dele. Skliar (2020) nos convida a esse gesto ético e pedagógico ao dizer que “[...] não se trata de integrar, mas de escutar o outro como um outro que nos transforma” (p. 29). Por sua vez, Linton (1998) afirma: “[...] educação inclusiva não diz respeito apenas ao acesso, mas a reformular os termos da participação e desafiar as narrativas dominantes sobre a habilidade” (p. 35).

Assim que se compreende a urgência de repensar a escola a partir da ética da diferença, a educação anticapacitista se apresenta como um imperativo que ultrapassa os discursos da inclusão simbólica. Ela desafia as bases normativas das práticas escolares, exigindo a desconstrução dos alicerces sobre os quais se ergue a exclusão. Conforme Erevelles (2011), “[...] a deficiência é constantemente evocada como símbolo do fracasso individual, ocultando assim a natureza profundamente política e estrutural da exclusão educacional” (p. 43). Do mesmo modo, Silva (2020) adverte que “[...] pensar a inclusão sem rever os sistemas de poder que sustentam o capacitismo é como tentar apagar um incêndio com gasolina” (p. 87).

A luta por uma educação inclusiva é, acima de tudo, uma luta por justiça social. Trata-se de reconhecer que a exclusão não é uma falha individual ou técnica, mas o resultado de sistemas que produzem desigualdades estruturais. A inclusão verdadeira requer que se desafiem os pressupostos dominantes sobre normalidade, competência e valor. Requer que repensemos radicalmente a organização da escola, o currículo, as relações pedagógicas e os sistemas de avaliação. Não se trata de encaixar alguns estudantes ‘diferentes’ em estruturas pré-existentes, mas de transformar essas estruturas de forma a acolher a diversidade como constitutiva da educação (Barton, 2001, p. 62).

Visto como o capacitismo estrutura o cotidiano escolar de maneira invisível e naturalizada, é necessário afirmar que a educação anticapacitista não se contenta em incluir corpos desviantes, mas reivindica a reorganização profunda do próprio espaço educativo. Por isso, Erevelles (2011) enfatiza que “[...] os currículos ocultos operam silenciosamente para excluir estudantes com deficiência, mesmo quando as políticas dizem o contrário” (p. 112). E conforme alerta Itxi Guerra (2021), “[...] o sistema capacitista é o que discrimina, violenta, marginaliza e assassina as pessoas deficientes pelo fato de o serem” (p. 27).

De forma que a educação anticapacitista emerge como ruptura com os modelos de escolarização que privilegiam o rendimento, a produtividade e a padronização, ela propõe um deslocamento ético que reposiciona todos os sujeitos da educação diante das relações de poder. Nesse sentido, Simi Linton (1998) afirma que “[...] a mera presença física não significa acesso epistemológico, nem tampouco ruptura das hierarquias de poder” (p. 139). E como reforça Sassaki (1997), “[...] educar é um processo interativo e dinâmico [...] é a permanente educação do humano” (p. 55).

Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética. Uma de nossas brigas na História, por isso mesmo, é exatamente esta: fazer tudo o que possamos em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita. [...] Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...] O ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (Freire, 1996, p. 12).

Ainda que a escola insista em práticas homogeneizantes, é necessário construir coletivamente outros modos de ensinar, avaliar e conviver, tendo como ponto de partida a diversidade e não a norma. Como escrevem Mitchell e Snyder (2014): “[...] a deficiência tem servido como narrativa próstética, colada aos discursos da normalidade para ocultar sua própria instabilidade” (p. 6). Da mesma forma, Garland-Thomson (1997) afirma que “[...] a deficiência deve ser entendida como uma forma de diferença cultural e não como tragédia pessoal” (p. 25).

Mesmo que gestores e docentes ainda reproduzam práticas capacitistas sob o discurso da inclusão, torna-se urgente reconhecer que a verdadeira transformação curricular requer rever também a forma como se concebe o conhecimento e a avaliação. Segundo Skliar (2020), “[...] as metodologias precisam dialogar com a alteridade, e não apenas tolerá-la” (p. 61). E para Barton (1996), “[...] educação inclusiva não se trata apenas de localização, mas de participação, transformação e justiça social” (p. 102).

A avaliação educativa – como sistema vertical, unilateral, descontextualizado, de poder, atemporal, conservador – pode produzir influências negativas no desenvolvimento da vida de um sujeito. Inclusive pode desviar seu destino social, institucional, cognitivo, afetivo – com relação à maior das escuridões existenciais. [...] Ao se apontar a existência de situações inadequadas ou irregulares, não se excluem, certamente, aquelas circunstâncias em que o encaminhamento para o atendimento pedagógico especializado seja justo e adequado. Ocorrem, no entanto, em não pequena monta, vários casos onde a avaliação e o encaminhamento para atendimento escolar especializado dão-se em condições erradas (Skliar, 1997, p. 50).



Assim que a escola desloca o olhar da deficiência para a potência da diversidade, ela deixa de nomear os sujeitos pela ausência e passa a reconhecer a riqueza da diferença. Como observa Riddle (s.d.), “[...] o reconhecimento da diferença deve vir acompanhado do compromisso com a redistribuição do poder” (p. 41). Conforme se reconhece a deficiência como um construto político, percebe-se que não há como defender práticas educativas inclusivas sem desmontar os mecanismos que reproduzem desigualdades. Para Erevelles (2011), “[...] uma pedagogia radical da deficiência exige que localizemos as raízes da exclusão nas desigualdades históricas e materiais” (p. 88). E como afirma Guerra (2021), “[...] o capacitismo é o sistema social, político e econômico que valoriza corpos e mentes segundo o padrão de normalidade e utilidade” (p. 28).

Ainda que a escola produza diariamente subjetividades marcadas pelo fracasso, pela inadequação e pela patologização, é possível reverter esse quadro a partir de práticas pedagógicas que afirmem o pertencimento. Conforme aponta Sassaki (1997), “[...] a inclusão não exclui ninguém do infinito significado do conceito de educar” (p. 55). E Linton (1998) completa: “[...] é preciso criar condições para que as vozes das pessoas com deficiência sejam ouvidas como produtoras legítimas de conhecimento” (p. 81).

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. [...] Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. [...] O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. [...] Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente (Freire, 1996, p. 24).

Por isso que a luta anticapacitista demanda uma escola onde a pluralidade de corpos e modos de aprender não seja apenas tolerada, mas celebrada. Como ensina Mitchell e Snyder (2014), “[...] a deficiência tem sido utilizada para dar coesão às narrativas da normalidade, sendo necessário romper com essa lógica” (p. 47). E Garland-Thomson (1997) observa que “[...] ao insistirmos em narrativas de superação, apagamos a crítica às estruturas que produzem a exclusão” (p. 58).

Apesar disso, muitos espaços escolares ainda operam a partir da lógica da integração, exigindo dos alunos a adaptação ao que já está posto. Como ressalta Skliar (1997), “na realidade, o fracasso é resultado de uma pressão metafísica que se exerce sobre os sujeitos especiais [...] regulados por meios de normas e hábitos medievais” (p. 9). Em consonância, Shakespeare (2018) afirma que “[...] não se trata apenas de garantir o acesso, mas de transformar a escola para que ela pertença a todos” (p. 101). Paulo Freire (1996) se alinha perfeitamente à crítica da lógica da adaptação à estrutura já posta pela escola.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. [...] Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente (p. 10).

Logo que se admite que a deficiência é produzida na relação com a norma, torna-se possível construir uma escola onde o comum não exclua o diferente. Como afirma Riddle (s.d.), “[...] a justiça social exige que passemos da ideia de acesso para a ideia de pertencimento” (p. 55). E como alerta Itxi Guerra (2021), “[...] ao nomear as opressões invisibilizadas, somos capazes de colocá-las em primeiro plano e iniciar sua desconstrução” (p. 19).

Assim, ainda que a inclusão tenha se consolidado como princípio legal e político no cenário educacional brasileiro, sua efetivação enfrenta entraves profundos, especialmente no que se refere à formação docente. A ausência de debates críticos sobre deficiência, justiça social e anticapacitismo nos cursos de licenciatura tem contribuído para a reprodução de práticas escolares excludentes. Conforme destaca o relatório do MEC (2022): “[...] em 2020, aqueles que possuem formação continuada (mínimo de 80 horas) na área de Educação Especial são a minoria” (p. 23). Nesse mesmo sentido, Claudia Werneck (1997) observa que “[...] enquanto os cursos e as universidades que formam professores não tiverem como ponto de honra conscientizá-los de que alunos com deficiência são responsabilidade de todos os educadores [...], caminharemos feito tartarugas” (p. 62).

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal, o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados permanentemente podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização (Freire, 1996, p. 4).

Por isso que pensar uma educação anticapacitista exige encarar o desafio de reestruturar os processos formativos dos educadores. Não basta oferecer cursos pontuais ou superficiais: é preciso promover um letramento crítico que desnaturalize os discursos médicos, meritocráticos e normativos que historicamente moldaram a educação. Como afirma Itxi Guerra (2021), “[...] a deficiência é uma construção social, e como pode acontecer com a ideia de ‘mulher’, defini-la é, no mínimo, complicado” (p. 11).

Todavia, o que se observa é que muitos professores ainda ingressam no exercício da profissão sem nunca terem tido contato com discussões mais amplas sobre acessibilidade, interseccionalidade e direitos das pessoas com deficiência. Visto como a formação inicial permanece ancorada em paradigmas normativos, torna-se urgente construir propostas formativas que valorizem a diferença e a pluralidade dos corpos. Conforme relata Itxi Guerra (2021): “[...] crescemos acreditando que a deficiência era uma doença, que era um assunto individual e que não cabia na esfera política” (p. 9). E de acordo com o MEC (2022), “[...] não é possível saber qual a perspectiva adotada nesses cursos: se sua abordagem estaria focada nos impedimentos dos sujeitos [...] ou se é inclusiva, visando à eliminação de barreiras” (p. 23).

A formação inicial de professores precisa estar alinhada à perspectiva inclusiva e, para isso, é necessário que existam disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva. Além disso, é importante promover melhores condições de trabalho, investir em formação continuada e fortalecer os planos de carreira. [...] A formação tem a missão de prover ferramentas e reduzir barreiras atitudinais para o aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial e melhorar a qualidade da educação para todos e cada um. [...] A perspectiva inclusiva deve ser incorporada desde a formação inicial para que seja possível desconstruir a cultura do fracasso escolar e enfrentar com seriedade os desafios colocados pela diversidade (MEC, 2022, p. 48).

Embora a legislação avance em reconhecer o direito à inclusão, muitos docentes ainda não foram instrumentalizados para materializar esse direito em sala de aula. A formação continuada, nesse sentido, precisa ser fortalecida, não como paliativo, mas como espaço de reflexão crítica sobre as práticas escolares e seus efeitos na produção de desigualdades. Como pontua o documento do MEC (2022): “[...] 40% dos docentes nunca teve acesso à formação do tema da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial” (p. 22). Para Débora Diniz (2007), “[...] há desigualdades de poder no campo da deficiência que não serão resolvidas por ajustes arquitetônicos” (p. 30).

De forma que os desafios da formação docente envolvem também o enfrentamento da cultura institucional capacitista, ainda enraizada nas escolas e nos materiais pedagógicos. Para romper com essa lógica, é necessário investir em processos formativos que problematizem as práticas avaliativas, o currículo oculto e a pedagogia da normalidade. Como propõe Sassaki (2020): “[...] são seis dimensões de barreiras que precisam ser superadas: arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais” (p. 22). E segundo Rosemarie Garland-Thomson (1997) argumenta que “[...] a deficiência, como todas as formas de diferença corporal, adquire significância cultural no interior das relações de poder que moldam as instituições sociais” (p. 25).

Assim, o processo avaliativo, quando inadequadamente conduzido, pode resultar no surgimento de rótulos do tipo: ‘Aquele aluno(a) é da classe ou escola especial, deve ter alguma deficiência!’, o que acarreta prejuízo evidente para a criança no que tange ao binômio rendimento escolar – auto-estima. [...] O ponto crítico reside, antes, na forma como se conduz o processo de identificação, especialmente no que tange ao sistema de classificação das deficiências. O receio maior acoplado a esta questão relaciona-se com o risco da formação de preconceitos sociais para com os portadores da deficiência (Skliar, 1997, p. 50).

Assim que se reconhece o capacitismo como estrutura de opressão, percebe-se que ele não se manifesta apenas nas relações interpessoais, mas sobretudo na organização escolar. Por isso, a formação de professores deve ampliar sua dimensão política, permitindo que os educadores se posicionem criticamente frente às normatizações do corpo e da mente. Como enfatiza o MEC (2022): “[...] é necessário que, desde a formação inicial dos professores, existam disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva” (p. 48). Tom Shakespeare (2018) reforça: “[...] a formação docente não pode se limitar à técnica; ela precisa interrogar as estruturas que mantêm a exclusão e capacitar o professor para enfrentá-las de forma crítica” (p. 88).

Mesmo que alguns cursos de licenciatura apresentem componentes curriculares voltados para a inclusão, é comum que o tema da deficiência seja tratado de forma secundária ou limitada ao aspecto técnico. Para uma formação verdadeiramente crítica, é necessário romper com a ideia de que a inclusão é tarefa de especialistas e assumir que ela deve atravessar toda a formação docente. De acordo com o livro “Educação Inclusiva – O que o professor tem a ver com isso?”: “[...] os professores especializados têm um importante papel a cumprir, ajudando a capacitar os demais professores para o atendimento adequado dos alunos com deficiência na escola inclusiva” (p. 95). E como alerta o MEC (2022), “[...] os professores da sala de aula comum precisam ter a sensibilidade e as ferramentas e recursos pedagógicos necessários para oferecer os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>10</sup> de maneira inclusiva” (p. 24).

Formar profissionais da Educação tem grande potencial tanto para a remoção de barreiras atitudinais como para a ampliação de estratégias, metodologias e práticas acessíveis e antidiscriminatórias voltadas a toda a turma, sem exceção. Por outro, sua falta não pode ser usada como argumento para não receber com qualidade qualquer estudante, independentemente de suas características físicas, sensoriais, mentais, entre outras. [...] A

<sup>10</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabelece um conjunto de competências e habilidades que todos os estudantes da educação básica brasileira devem desenvolver ao longo da vida escolar. Embora a BNCC tenha como princípio orientador a garantia do direito à aprendizagem para todos, ela tem sido criticada por sua estrutura normativa que tende à padronização dos saberes, o que pode reforçar desigualdades, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência. Apesar de prever a adaptação às necessidades específicas e o respeito à diversidade, a forma como a BNCC é operacionalizada nas escolas frequentemente desconsidera as singularidades e os diferentes tempos e modos de aprender. Como documento regulador, ela precisa ser reinterpretada a partir de uma perspectiva crítica e anticapacitista, a fim de que não perpetue a exclusão sob a lógica da homogeneização. Ver: Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, 2017.

formação tem a missão de prover ferramentas e reduzir barreiras atitudinais para o aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial e melhorar a qualidade da educação para todos e cada um (MEC, 2022, p. 23-24).

A fim de que a formação docente não seja apenas normativa, mas efetivamente transformadora, é indispensável o fortalecimento de práticas de formação colaborativa e dialógica. O compartilhamento de experiências, o estudo de casos e o trabalho interdisciplinar podem favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os educadores. Conforme observa o MEC (2022): “[...] os cursos de formação continuada têm o importante papel de contribuir para o incremento na qualidade da Educação para todos” (p. 24). E segundo o mesmo documento, “[...] a ausência de formação não pode ser alegada para negar a inclusão de quaisquer estudantes com qualidade” (p. 24).

Contudo, à medida que se ampliam as ações formativas, é preciso também garantir condições materiais e institucionais para que os professores possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos. De nada adianta promover cursos sem assegurar tempo, apoio e infraestrutura adequados para o exercício de uma pedagogia inclusiva. Como destaca o MEC (2022): “[...] devem ser dadas condições para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>11</sup> e o professor da sala comum” (p. 24). E segundo o mesmo relatório, “[...] a seleção de profissionais para compor a carreira de professor precisa considerar a inclusão enquanto um tema relevante” (p. 24).

O desafio não está apenas em capacitar os professores com conhecimentos teóricos sobre inclusão, mas em assegurar-lhes condições reais de trabalho que lhes permitam aplicar tais conhecimentos de modo crítico e criativo. [...] A formação, por si só, não resolve as contradições estruturais do sistema escolar. É necessário também transformar a cultura institucional e investir em recursos materiais, tempo de planejamento, apoio pedagógico e práticas colaborativas para que o discurso da inclusão não se reduza a uma formalidade (Barton, 2001, p. 74).

---

<sup>11</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de ensino prevista na legislação brasileira que tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse atendimento deve ocorrer de forma articulada ao ensino regular, respeitando as singularidades dos educandos e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de recursos, estratégias e serviços especializados. De acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, “[...] o AEE organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial” (Brasil, 2008, p. 15). Assim, o AEE representa uma ação pedagógica fundamental para garantir a efetivação do direito à educação inclusiva, desde que esteja ancorado em práticas que valorizem a diferença e rompam com o assistencialismo e a medicalização. Ver:

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>, 2008.

Logo que se compreende a formação docente como espaço político de disputa por sentidos, torna-se possível construir uma nova ética educacional, pautada pela justiça e pelo reconhecimento da diferença. A escola inclusiva que queremos depende de professores preparados, mas também comprometidos com a transformação. Para Itxi Guerra (2021), “[...] quando se trata de analisar as palavras que utilizamos quando falamos de capacitismo [...] nos serve como uma primeira ferramenta de desconstrução” (p. 19). E como reforça o MEC (2022): “[...] formar profissionais da Educação tem grande potencial tanto para a remoção de barreiras atitudinais como para a ampliação de estratégias, metodologias e práticas acessíveis e antidiscriminatórias voltadas a toda a turma, sem exceção” (p. 22).

Desse modo, ainda que a inclusão tenha se tornado um princípio amplamente difundido nos discursos educacionais contemporâneos, ela permanece, muitas vezes, restrita a aspectos operacionais e normativos. A simples presença física de estudantes com deficiência na escola, embora importante, não assegura participação plena, reconhecimento simbólico ou valorização da diferença. Como bem aponta Werneck (1997, p. 65), “[...] incluir não é favor, mas troca”, pois “[...] conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não”. Para além da presença, é preciso transformar a estrutura escolar em espaço de partilha simbólica e de reconstrução ética dos vínculos. Afinal, “[...] a escola transformadora é a semente desse Brasil-do-tamanho-exato-das-nossas-idéias” (1997, p. 65). Paulo Freire (1996), fundamenta a afirmação de que a escola precisa ser um espaço de partilha simbólica, reconstrução ética e transformação coletiva para que a inclusão se concretize de forma plena:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. [...] Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

Ultrapassar a lógica da acessibilidade arquitetônica e instrumental exige compreender que a verdadeira inclusão está vinculada à transformação da escola em um espaço de produção de subjetividades, saberes e direitos. Isso demanda uma revisão dos próprios valores que orientam a convivência social. Como afirma Sassaki (1997, p. 164): “[...] a inclusão só se realizará plenamente quando a sociedade estiver disposta a se transformar”. Trata-se de reconhecer que a diversidade não é obstáculo, mas “um bem comum” (Sassaki, 1997, p. 164).



A inclusão, então, deve ser assumida como parte de um projeto político de emancipação humana. Isso implica reconhecer a educação como prática ética e social, permeada por relações de poder. A escola não pode ser um espaço que apenas “[...] acolhe o outro”, mas sim um território comum de produção coletiva do conhecimento. Como destaca Freire (1996, p. 69), “[...] a professora democrática, coerente, competente [...] sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade”. Porém, esse papel transformador não se realiza em fórmulas rígidas e estéreis, pois, segundo o autor, “[...] a liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas” (1996, p. 70).

Porquanto a inclusão ainda esteja, em muitos contextos, subordinada a modelos assistencialistas e medicalizantes, é necessário desestabilizar essas estruturas que neutralizam a potência política da diferença. A escola inclusiva deve se constituir como um espaço de justiça social, não de concessões. Como observa Werneck (1997, p. 64): “[...] ao privarmos crianças normais da convivência com seus pares deficientes, tiramos de todos a chance de se exercitarem na construção de sua cidadania”. E isso só será possível se adotarmos “[...] outra concepção de educação e de outro modo de olhar os sujeitos”, conforme defendido por Sassaki (1997, p. 162).

Deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (Diniz, 2007, p. 17).

Contudo, esse rompimento só será possível se repensarmos o que significa ensinar e aprender em uma perspectiva crítica e relacional. Trata-se de reinventar as formas de construção do conhecimento, recusando a normalização como critério. Como defende Freire (1996, p. 60), “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”, sendo que “quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos, mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem”. Por isso, como reforça Werneck (1997, p. 64), “[...] a inclusão prega um ensino especializado no aluno e a experiência do profissional de educação especial será decisiva nesse processo”.

O discurso da inclusão, se não estiver ancorado em práticas críticas, corre o risco de ser esvaziado em sua potência transformadora. A assimilação da diferença nos moldes da norma reforça a exclusão. Nesse sentido, é preciso reconstruir a escola a partir da escuta sensível e da valorização dos saberes silenciados. Freire (1996, p. 17) defende que “[...] a curiosidade indócil é condição para a criticidade e para a reinvenção do mundo”, e que “[...] a prática educativa progressista deve

desenvolver a curiosidade crítica”. Da mesma forma, Sasaki (1997, p. 145) nos lembra que “[...] as escolas inclusivas não são instituições que acolhem o outro, mas espaços nos quais todos constroem sentidos e aprendem juntos em pé de igualdade”.

É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. [...] É preciso, por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. [...] O meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim [...] ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (Freire, 1996, p. 77).

Para que a escola se transforme em espaço de emancipação, é preciso disputar sentidos e reposicionar o conceito de inclusão como prática política. Muitos projetos apenas gerenciam a diferença, ao invés de reconhecê-la como potência de transformação. Como destaca Werneck (1997, p. 64): “[...] as correntes interacionistas conferem lugar de honra às vivências do cotidiano, onde reside a legítima interação”. É dessa interação que se forjam aprendizagens significativas. E, como aponta Freire (1996, p. 60): “[...] educação é sempre uma forma de intervenção no mundo, que pode reproduzir ou transformar a ideologia dominante”.

Reconhecendo que os sujeitos são constituídos na linguagem, na história e nas experiências escolares, a construção de uma escola emancipada exige uma nova ética do convívio. Uma ética que celebre os corpos plurais, os saberes desviantes e as formas não normativas de ser. Sasaki (1997, p. 149) enfatiza que “[...] o reconhecimento da diferença exige o abandono de todas as formas de hierarquização e silenciamento”, pois “[...] a escola precisa aprender a escutar outras vozes”. Essa escuta, como explica Freire (1996, p. 70), só é possível quando “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito: é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível (Freire, 1996, p. 75).

Ora, isso exige coragem: coragem para romper com o senso comum, com as estruturas que sustentam a exclusão e com os medos que cercam o imprevisível. Mas é essa coragem que inaugura o novo. Que a escola seja esse espaço de reinvenção onde a dignidade, o pertencimento e a pluralidade possam florescer. Como afirma Werneck (1997, p. 63): “[...] a ética, ética, ética – esse é o fundamento da escola [...] nosso sistema educacional reproduz a injustiça quando não proporciona justiça social

aos estudantes”. E como completa Freire (1996, p. 69): “[...] educar é assumir a tarefa político-pedagógica de demonstrar que é possível mudar”.

Desse modo, afirmar a inclusão como horizonte emancipador é afirmar a escola como espaço político, afetivo e coletivo. Uma escola que escuta, que reconhece, que se transforma com e a partir dos seus sujeitos. Não há inclusão real sem transformação das estruturas que produzem desigualdades. E não há emancipação possível sem o reconhecimento radical da diferença como potência. Como defende Werneck (1997, p. 66), “[...] só haverá uma escola justa quando ela for construída como espaço coletivo de pertencimento, e não como espaço de adequação à norma”. Afinal, “[...] a diferença é potência, não limitação [...] as escolas devem celebrar a diferença e apoiar a aprendizagem em todas as suas formas” (Sasaki, 1997, p. 119).

#### **4 CONCLUSÃO**

Repensar a escola sob a ótica da justiça social exige reconhecer que a simples presença de estudantes com deficiência em salas de aula regulares não configura, por si só, uma prática inclusiva. Quando a escola permanece estruturada por critérios normativos de desempenho, produtividade e conduta, ela continua operando sob lógicas excludentes, ainda que se autodeclare inclusiva. A diferença, nesse contexto, é tolerada apenas se não perturbar a ordem vigente, revelando uma lógica de assimilação e não de transformação.

Ao longo desta pesquisa, demonstrou-se que a permanência do modelo integracionista nas práticas escolares impede que a inclusão se realize de forma efetiva. Tal modelo, ao condicionar a aceitação do aluno com deficiência à sua capacidade de adaptação ao sistema, reproduz desigualdades históricas sob novas linguagens. A escola que exige do sujeito o esforço de se enquadrar, mas não se dispõe a mudar suas estruturas, não acolhe a diversidade – apenas a gerencia. Por isso, não se trata de ajustar o estudante às normas escolares, mas de reestruturar a escola para reconhecer e valorizar os múltiplos modos de existir, aprender e ensinar.

Essa reestruturação só é possível quando se rompe com a lógica da normatização, que posiciona o sujeito com deficiência como “o outro” a ser incluído. Ao contrário, a educação crítica aponta que a diferença é elemento constitutivo da experiência humana e, portanto, da própria prática educativa. O deslocamento necessário está em compreender que não há ensino neutro: toda prática pedagógica é atravessada por relações de poder e, por isso, precisa ser interrogada em seus fundamentos. A escola, então, passa a ser espaço de produção de sentidos e subjetividades, e não apenas de transmissão de conteúdos.

O percurso teórico desta pesquisa, ancorado nos Estudos da Deficiência e na Educação Crítica, evidenciou que a deficiência é uma construção social e política, e que as práticas capacitistas são dispositivos que produzem exclusão por meio da normalização dos corpos e saberes. Os autores analisados – como Barton, Erevelles, Freire, Garland-Thomson, Guerra, Linton, Mitchell e Snyder, entre outros – reforçam a necessidade de superar o modelo biomédico e integrador para instituir uma pedagogia que não apenas tolere, mas celebre a diferença.

Dessa forma, o que se propõe é mais do que a inclusão de sujeitos com deficiência no espaço escolar: propõe-se a transformação do próprio espaço escolar em território de pertença coletiva. Tal transformação exige revisão curricular, mudança nas práticas avaliativas, escuta atenta e formação docente comprometida com a desconstrução do capacitismo. Significa, sobretudo, deslocar o olhar da deficiência como limitação para compreendê-la como potência de reinvenção pedagógica e epistemológica.

O desafio, portanto, não é apenas pedagógico, mas ético e político. Implica reconhecer que a inclusão não se realiza com a manutenção das mesmas estruturas que historicamente marginalizaram sujeitos. Uma escola verdadeiramente comprometida com a diversidade precisa ser capaz de acolher a complexidade das experiências humanas e promover o pertencimento como horizonte educativo. Isso só será possível se a diferença deixar de ser vista como problema e passar a ser reconhecida como valor formativo.

É nesse sentido que a educação anticapacitista se revela como horizonte emancipador. Ao tensionar os pressupostos normativos da escola moderna, ela convida a construir novos sentidos para a docência, para a aprendizagem e para a convivência. A escola que se quer democrática e inclusiva precisa abandonar o lugar da concessão e assumir a responsabilidade coletiva por garantir a participação plena de todos os seus sujeitos. E isso exige coragem, escuta, disposição ao conflito e compromisso com a transformação.

Não se trata, portanto, de fazer com que estudantes com deficiência “acompanhem” a escola – mas de fazer com que a escola acompanhe a diversidade do mundo. Isso só será possível se os educadores se posicionarem como agentes de ruptura e reconstrução, reinventando práticas que ainda operam em nome da homogeneidade. A diferença, neste contexto, deixa de ser um obstáculo e passa a ser o motor que move a escola rumo a uma educação mais justa, plural e humana.

Consolidar esse projeto requer uma luta constante contra o apagamento das vozes historicamente silenciadas. Requer também uma formação docente que vá além da técnica e mergulhe na crítica. A escola do futuro começa com a coragem de negar a lógica da exclusão disfarçada de

inclusão, e com o compromisso ético de reconhecer que ninguém aprende sozinho – e que ninguém deve ser deixado para trás.

## REFERÊNCIAS

BARTON, L. **Disability and Dependency**. London: Falmer Press, 1989.

BARTON, L. **Disability and Society: Emerging Issues and Insights**. London: Longman, 1996.

BARTON, L. **Disability, Politics & the Struggle for Change**. London: David Fulton Publishers, 2001.

BARTON, L. **Superar las barreras de la discapacidad**. Madrid: Ediciones Morata, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de Mar. De 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 23 de Mar. De 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 23 de Mar. De 2025.

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

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com transtorno do espectro autista. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9392–9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 23 Mar. de 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Blended learning: strategies for teaching skills, room organization, and assessment. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 11112–11142, 2025. DOI: 10.56238/arev7n3-060. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3708>. Acesso em: 23 Mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812-6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 23 Mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Da aflição e aceitação às teias de afetos – TEA e laços familiares na construção de pontes para a inclusão e o desenvolvimento infantil. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1799–1821, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-107. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2800>. Acesso em: 23 Mar. De 2025.

EREVELLES, N. **Disability and Difference in Global Contexts: Enabling a Transformative Body Politic**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



GARLAND-THOMSON, R. **Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature**. New York: Columbia University Press, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, I. **Luta contra o capacitismo: Anarquismo e capacitismo**. São Paulo: Editora Terra Sem Amos, 2021.

LINTON, S. **Claiming Disability: Knowledge and Identity**. New York: New York University Press, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MITCHELL, D. T.; SNYDER, S. L. **Narrative Prosthesis: Disability and the Dependencies of Discourse**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014.

RIDDLE, C. A. **From Disability Theory to Practice**. Lanham: Lexington Books, s.d.

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

SHAKESPEARE, T. **The Sexual Politics of Disability: Untold Desires**. London: Cassell, 1996.

SHAKESPEARE, T. **Disability Rights and Wrongs**. New York: Routledge, 2006.

SHAKESPEARE, T. **Disability – The Basics**. London: Routledge, 2018.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **Ensayos en lectura: Inutilidad, soledad y conversación**. Córdoba: NEFI, 2020.

SANTOS, A. N. S. dos. et.al. Por uma educação do afeto: construindo “comunidades pedagógicas em sala de aula” para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks. **Caderno Pedagógico**, 22(1), e13578, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-219> Acesso em 23 de Mar de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. **Caderno Pedagógico**, 21(13), e12120, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 23 de Mar. De 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237> Acesso em 23 de Mar. De 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Entre redes e pilares”: convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). **CONTRIBUCIONES A LAS**

**CIENCIAS SOCIALES**, 17(9), e10161, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-014> Acesso em 23 de Mar. De 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(8), e6454, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209> Acesso em 23 de Mar. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Como espelhos da alma”: refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(7), e8937, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-445> Acesso em 23 de Mar. de 2025.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1949.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho**: Na sociedade inclusiva, diferenças são negociáveis. Rio de Janeiro: WVA, 1997.