

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 16 - Educação, Diversidade, Diferenças e Inclusão Social

**QUERIDO COLEGA, ISSO AÍ É CAPACITISMO: PERCEPÇÕES
DOCENTES E A DIFICULDADE DE NOMEAR A EXCLUSÃO NA SALA DE AULA**

Andreolina Aparecida Gonzaga Oliveira¹

1. INTRODUÇÃO

Em uma sexta-feira de calor intenso, por volta das 14h00, a sala dos professores aparentava transbordar o cansaço de uma semana inteira de aulas. Os estudantes estavam agitados, mas ali dentro o ar quente parecia suspender o tempo, como se os ponteiros do relógio se movessem em ritmo mais lento do que nos outros dias. Poucos ventiladores funcionavam, inclusive, o ventilador da sala dos professores havia sido retirado para ser colocado em uma outra sala que estava sem. As conversas se misturavam entre queixas sobre o calor, relatos da rotina e a expectativa pelo fim de semana que se aproximava.

Sobre a mesa, uma pasta azul chamava atenção. Na capa, em letras maiúsculas e em negrito o “ALUNOS COM LAUDO” se destacava. Durante o horário de hora-atividade, uma professora folheava aquela pasta, passava os olhos lentamente página por página, sem pressa, como em uma sala de espera de um consultório, como no tempo que ainda existiam revistas para serem lidas.

Foi nesse contexto que alguns comentários começaram a surgir. “Daqui a pouco vai ter mais criança com problema do que criança normal”, disse um professor, seguido por risos dispersos. Ao fundo, outra docente completou: “tem aluno que nem deveria estar aqui”. As falas não provocaram nenhuma interrupção, circulavam com familiaridade, como parte de um repertório já conhecido por todos ali. Um professor, pai de uma criança autista, levantou-se

¹ Mestranda em Sociologia pelo PROFSOCIO-UFPR, professora da rede estadual e municipal pública do Paraná, andreolinaagod@gmail.com.

em silêncio e deixou a sala, sem dizer nenhuma palavra.. Ainda assim, o desconforto não se traduziu em questionamento, mas outras frases foram ditas com a sua saída, “agora tudo é laudo”, “na minha época isso não existia”, “todo mundo quer laudo pra ganhar os benefícios do governo”. A conversa continuou.

Deslocada do grupo, reagi com a seguinte afirmação: “querido, isso aí é capacitismo”.

A nomeação produziu um deslocamento imediato. O que até então era dito como comentário cotidiano, passou a ser justificado com indignação e negação, “eu não sou capacitista”, “isso é a realidade da escola”, “a gente está sobrecarregado”. O cansaço docente, a precarização das condições de trabalho e o desmonte da educação pública, foram mobilizados como possíveis explicações, ao mesmo tempo, como formas de afastar a possibilidade de reconhecimento e até mesmo da violência ali reproduzida.

O silêncio que se seguiu não indicava ausência de conflito, pelo contrário, evidenciava a dificuldade de nomear aquilo que, embora recorrente, permanece socialmente difuso. Diante de tantas possibilidades de interpretação, havia uma que parecia menos aceitável, reconhecer o capacitismo como parte constitutiva das práticas e discursos escolares.

Este trabalho parte dessa cena, não como um evento isolado, mas como expressão de práticas e discursos recorrentes no cotidiano escolar. Ao tomar essa situação como objeto de análise, busco compreender a dificuldade persistente de reconhecer e nomear o capacitismo na escola, mesmo em um contexto em que outras formas de desigualdade como o racismo, a misoginia e a homofobia, já se encontram mais consolidadas no vocabulário crítico e pedagógico. Diferentemente dessas categorias, o capacitismo ainda opera como uma lógica silenciosa, que organiza percepções, expectativas e práticas docentes sem ser explicitamente identificado.

A partir das experiências e narrativas escolares da observação participante do cotidiano escolar, este trabalho propõe analisar como o capacitismo se inscreve nas percepções docentes e de que maneira sua não nomeação contribui para a manutenção de práticas excludentes. Mais do que oferecer respostas ou soluções normativas, o texto busca tensionar aquilo que se apresenta como banal ou natural, deslocando uma conversa de sala dos professores para o campo da problematização. Trata-se, portanto, de compreender que a exclusão não se produz apenas na ausência de políticas ou na negação explícita de direitos,

mas também na persistência de normas invisíveis que definem, silenciosamente, quem pode ou não ocupar determinados espaços.

Ao longo do texto, busco argumentar que a inclusão não se esgota em dispositivos legais ou adaptações pedagógicas, mas começa no modo como se percebe o outro. Reconhecer o capacitismo pode implicar não apenas em identificar práticas discriminatórias, mas questionar os próprios parâmetros que definem o que se entende por “capacidade” e “normalidade”.

A nomeação ao afirmar que “isso é capacitismo”, emerge como um gesto político fundamental, capaz de romper com a naturalização e abrir espaço para outras formas de pensar e fazer a educação. Busco não apenas descrever uma situação, mas produzir deslocamentos, tensionar certezas e tornar visível aquilo que muitas vezes permanece difuso no cotidiano escolar.

A partir dessa problematização, o presente artigo se organiza em três movimentos articulados. Inicialmente, apresenta-se a cena vivida como ponto de partida analítico na introdução, compreendendo-a não como episódio isolado, mas como expressão de práticas recorrentes no espaço escolar. Em seguida, discute-se a escola como espaço atravessado por disputas, urgências e contradições, evidenciando os limites e tensionamentos das políticas de inclusão no cotidiano docente. E por fim, analisa-se como o capacitismo se produz e se sustenta nas narrativas e práticas escolares, propondo não apenas refletir sobre inclusão, mas tensionar aquilo que ainda não conseguimos nomear.

2. ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E DE “TANTAS OUTRAS” URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS

A construção da educação inclusiva no Brasil, vem sendo desenhada ao longo das últimas décadas como resultado de um percurso marcado por avanços normativos que consolidaram direitos e tensionaram práticas educacionais historicamente excludentes. A Constituição Federal de 1988 institui o direito à educação como princípio universal, estabelecendo um marco jurídico fundamental. Nos anos 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a adesão à Declaração de Salamanca (1994) reforçam a perspectiva de que todos os estudantes devem compartilhar os mesmos espaços escolares.

A partir dos anos 2000, esse movimento é ampliado com a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004, que regulamentam a acessibilidade, seguidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao ordenamento jurídico brasileiro e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidou a obrigatoriedade da educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

O novo Decreto nº 12.686 de 2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reacendendo debates críticos no campo educacional. Embora apresentado como estratégia de fortalecimento da inclusão, o decreto tem sido objeto de controvérsias, sobretudo por suscitar questionamentos acerca dos seus desdobramentos práticos e das possíveis reconfigurações nas formas de atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial², ou seja, a educação na perspectiva inclusiva ainda não está pacificada, marcando as disputas existentes.

O conjunto normativo sinaliza uma mudança importante ao deslocar-se do foco da deficiência como atributo individual para a compreensão de que é o ambiente (assim a obrigação é da escola) que deve se transformar para acolher a diversidade. Nesse sentido, a educação inclusiva não se reduz à presença de estudantes com deficiência nos espaços escolares, mas implica uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das relações sociais e das próprias estruturas institucionais, pelo menos é o que deveria ser.

Na prática, esse acúmulo legal e discursivo convive constantemente entre a colisão da burocracia, das ambiguidades e das tensões persistentes do cotidiano escolar. Não é incomum ouvir, entre professores, afirmações como “a inclusão não funciona” ou “a escola não está preparada”. Longe de serem apenas opiniões individuais, tais enunciados expressam dilemas estruturais que atravessam a educação contemporânea, aqui pensada por meio do modelo neoliberal de plataformização, de metas e objetivos a serem cumpridos e vistos no Power BI.³ Ao observar e identificar todas as urgências e emergências do chão da escola e de todos os

² Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o termo “estudantes público-alvo da educação especial” é utilizado nas políticas educacionais brasileiras para designar, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A categoria, embora amplamente adotada em documentos oficiais, não é isenta de críticas por seu caráter classificatório e pela centralidade que pode atribuir a diagnósticos na organização das práticas escolares.

³ O Power BI é uma ferramenta digital de análise e visualização de dados, utilizada para monitoramento de indicadores e desempenho. No contexto educacional da rede pública de ensino do Paraná, seu uso tem sido associado a práticas baseadas em metas, controle e mensuração de resultados.

problemas em torno dos projetos políticos adotados como referência em nosso estado, se faz necessário um deslocamento na análise. Quando afirmamos que a inclusão “não funciona”, de que inclusão se está sendo falado? E, a quem se atribui o fracasso desse processo?

Com frequência, o desafio da inclusão é transferido para os próprios estudantes, que passam a ser percebidos como aqueles que “não acompanham”, “não se adaptam” ou “demandam demais”. Nesse ponto se faz necessário o tensionamento não apenas das práticas, mas das próprias bases que sustentam o funcionamento da escola. Entre ser notado e ignorado, o corpo frequentemente se torna o marcador de uma diferença incômoda.

Como aponta Mello (2020), a corponormatividade é ancorada em uma lógica que associa valor humano à produtividade, desempenho e funcionalidade. Quando essa lógica atravessa o espaço escolar ela estabelece critérios implícitos sobre quem pode ser reconhecido como estudante legítimo, e quando não correspondem a essas expectativas, esses corpos passam a ser percebidos como inadequados, deslocados ou “fora do lugar”. O incômodo não reside apenas na diferença, mas naquilo que revela os limites de uma escola organizada em torno da norma e da produção.

Nesse sentido, o capacitismo não se limita a atitudes individuais, mas se entrelaça à própria engrenagem institucional. Tratando-se de um sistema que hierarquiza corpos e subjetividades, reconhecendo como legítimos apenas aqueles que performam a normalidade exigida. Como propõe Foucault (1999), a escola pode ser compreendida como espaço de produção de corpos dóceis, ajustados a padrões de conduta, tempo e rendimento. Aqueles que escapam a esse molde passam a ser constantemente observados, corrigidos ou classificados.

Nesse processo, a pasta azul dos “ALUNOS COM LAUDO”, ao mesmo tempo em que pode garantir direitos (pensando na perspectiva legal normativa), também opera como tecnologia de vigilância, fixando o estudante em uma posição de diferença permanente e legitimando práticas de controle sobre seu comportamento e desempenho.

É nesse ponto que as reflexões de Candau (2008; 2012) revelam como a instituição escolar ainda se ancora em uma lógica de homogeneização, associando igualdade à padronização e diferença a problema. Para a autora, não basta constatar a existência da diversidade, é preciso assumi-la como eixo estruturante dos processos educativos, o que implica rever práticas, currículos e relações no espaço escolar. Assim, a dificuldade da escola em compreender e acolher a diferença não é apenas um limite metodológico, mas um traço

estrutural que reforça silenciamentos e exclusões, corroendo a experiência dos sujeitos ao longo de sua vida escolar.

Essa dinâmica evidencia que a dificuldade de efetivação da inclusão não pode ser atribuída exclusivamente aos sujeitos que dela “necessitam”, tampouco aos professores de forma isolada, mas de uma questão estrutural, que envolve políticas públicas, financiamento, formação docente e concepções de educação para além da produtividade. É fundamental reconhecer as condições concretas em que o trabalho docente vem se realizando, a escola tem sido atravessada por múltiplas demandas que extrapolam o campo pedagógico.

No contexto da educação paranaense, esse cenário se agrava diante da desvalorização salarial e da implementação de políticas que reorganizam a gestão escolar sob lógicas da plataformização, da gameficação, da precarização das condições de trabalho, da intensificação das tarefas burocráticas, do controle crescente sobre o fazer docente e processos de adoecimento físico e emocional.

Iniciativas como a militarização de escolas⁴, programas de terceirização da gestão (chamado Parceiro da Escola⁵) e o uso de ferramentas de monitoramento como o Power BI, têm reconfigurado o cotidiano escolar, introduzindo formas mais intensas de controle, mensuração e responsabilização. Nesse cenário, professores se veem constantemente atravessados por urgências e emergências, marcadas por turmas numerosas, falta de recursos, pressão por resultados e ausência de suporte adequado.

⁴ No estado do Paraná, a implementação do modelo de colégios cívico-militares, realizada por meio de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a Secretaria de Segurança Pública, introduz a participação de agentes militares na gestão escolar. O processo tem gerado debates no campo educacional, sobretudo no que diz respeito às suas implicações para a gestão democrática, para a autonomia docente e para a produção de normas de disciplina e controle no cotidiano escolar. Lei 21.327 - 20 de Dezembro de 2022. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=278623&indice=1&totalRegistros=1&dt=30.3.2024.11.15.49.336>> e <https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares> Acesso em 23/03/2026.

⁵ O programa Parceiro da Escola, implementado no governo de Carlos Massa - Ratinho Junior, evidencia um processo de terceirização da gestão escolar. Tal medida, alinhada a orientações neoliberais, aponta para uma crescente transferência de responsabilidades do Estado a empresas privadas, tensionando o princípio da escola pública como bem comum. Site do Governo do Estado do Paraná – Parceiro da Escola: Disponível: <<https://www.parana.pr.gov.br/parceiro-da-escola>> Acesso em 23/03/2026. Lei nº 22.006/2024, que instituiu o programa, e o Decreto nº 7.235/2024, que o regula. Disponível: <<https://www.educacao.pr.gov.br/parceiro-da-escola/legislacao>> Acesso em 20/03/2026. E o andamento político do Projeto de Lei 345/2024 na ALEP. Disponível: <<https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/projeto-parceiro-da-escola-do-poder-executivo-avanca-na-assembleia>> Acesso em 23/03/2026.

No entanto, reconhecer esse contexto não pode, jamais, se justificar as práticas excludentes. É justamente nesse terreno de tensões que se torna ainda mais necessário problematizar os modos pelos quais a exclusão se reinscreve no cotidiano escolar. Como nos lembra Freire (1996), a educação não é neutra, ela pode tanto reproduzir quanto tensionar as estruturas existentes.

Assim, ao invés de compreender a inclusão como um projeto fracassado, se torna mais produtivo analisar as condições concretas sob as quais ela tem sido implementada. O problema, não está nos sujeitos que não se ajustam à norma, mas na persistência de estruturas que continuam organizadas para produzi-la.

Para nomear esse processo, recorro ao conceito de capacitismo, como propõe Mello (2014; 2016; 2019; 2020), não apenas como preconceito ou atitude isolada, mas como um sistema estrutural de opressão que hierarquiza os corpos, classificando em capazes e incapazes, naturalizando a exclusão de pessoas com deficiência ao concebê-las como insuficientes. Em diálogo com essa definição, Lopes (2019; 2020) propõe compreender a deficiência como uma diferença socialmente produzida, atravessada por marcadores como classe, gênero, raça e sexualidade. Assim, o capacitismo pode ser entendido tanto como estrutura que sustenta desigualdades quanto como prática relacional que no cotidiano fabrica estigmas, silencia vozes e organiza as formas de sociabilidade.

Mello (2014) explica que o capacitismo:

alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e mobiliza a avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer. (MELLO, 2014, 94-95)

Nesse sentido, ao compreender o capacitismo como um sistema estrutural que sustenta desigualdades e organiza formas de exclusão, é possível reconhecer como ele opera tanto nas dimensões institucionais quanto nas relações cotidianas. Essa compreensão permite relacionar o capacitismo a outros sistemas de opressão e evidenciar como tais estruturas atravessam não apenas a vida das pessoas com deficiência, mas também a experiência de docentes e

trabalhadores que lidam com instabilidades e exclusões em seus próprios contextos profissionais. A deficiência não pode ser compreendida apenas a partir de um olhar médico ou individualizante, mas como uma categoria social e estrutural, atravessada por relações de poder e desigualdade (DINIZ 2003, 2007; MELLO, 2014; LOPES, 2020).

Ao refletir sobre o capacitismo como estrutura que naturaliza exclusões e fragiliza condições de pertencimento social, percebo que tais mecanismos de opressão não se limitam ao campo da deficiência, mas encontram paralelos em outras experiências de precarização. Não basta que estudantes com deficiência estejam na escola, é necessário transformar as formas pelas quais se define o que é aprender, participar e pertencer.

Como argumenta hooks (2013), pensar a educação como prática de liberdade exige questionar os sistemas que classificam, silenciam e organizam os sujeitos em posições desiguais. Isso implica reconhecer que a escola, muitas vezes, opera a partir de padrões que privilegiam determinados corpos, ritmos e modos de aprender, enquanto outros são continuamente marcados como insuficientes ou inadequados.

Deslocar o foco do indivíduo para o contexto, como propõe o paradigma da educação inclusiva, é também um gesto político. É recusar a ideia de que o fracasso está no corpo que “não acompanha” e afirmar que o “limite” está nas formas restritas com que ainda pensamos a educação. Nesse movimento, a inclusão deixa de ser entendida como concessão e passa a ser reconhecida como transformação necessária das próprias bases que estruturam o espaço escolar.

As questões que permanecem são incômodas, pois quem precisa rever seus modos de ver e pensar a educação? Em que medida nós, enquanto pesquisadores e educadores, temos contribuído para transformar essas estruturas e como ainda seguimos quase que involuntariamente às reafirmando? Talvez seja necessário deslocar também o olhar de quem pesquisa, pois o que fazemos a partir de nossos lugares de produção de conhecimento, para além de diagnosticar a exclusão que persiste no chão da escola?

3. AQUILO QUE NÃO SE NOMEIA: NARRATIVAS, DIFERENÇA E O CAPACITISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

É nesse contexto, marcado por múltiplas urgências e tensões no cotidiano escolar, que a cena apresentada na introdução ganha densidade analítica e não apenas constitui um

episódio isolado. Ao contrário, ela se insere em um conjunto de práticas e discursos que atravessam o cotidiano escolar e que justamente por sua recorrência tendem a se tornar invisíveis. Nesse sentido, mais do que descrever um acontecimento, interessa apresentar e compreender como determinadas falas produzem sentidos e organizam modos de perceber e classificar os sujeitos.

Bruner (1991), nos lembra que a realidade não se apresenta de forma objetiva e neutra, mas é construída narrativamente. Aquilo que vemos, sentimos e interpretamos está sempre atravessado pelos repertórios que mobilizamos para dar sentido ao mundo. Nesse contexto, os discursos que circulam no ambiente escolar não expressam apenas desconhecimento técnico, mas revelam a força de narrativas dominantes que classificam, organizam e silenciam determinados sujeitos. A ausência de escuta, como sugere o autor, pode limitar a possibilidade do surgimento de outras histórias. Negar o outro em sua diferença é negar também a sua possibilidade de narrar a própria experiência.

A forma como estudantes com deficiência são percebidos e interpretados na escola não se dá de maneira neutra, mas é mediada por narrativas sociais normativas, frequentemente marcadas por lógicas excludentes e capacitistas. Atualmente, quais histórias a escola permite enxergar, ouvir, validar e quais ela insiste em não reconhecer como legítimas?

Penso em Cardoso (2000), ao destacar que a história não se constrói apenas pelo que é lembrado, mas também pelo que é silenciado, esquecido ou desconsiderado. O apagamento das experiências de pessoas com deficiência, tanto na sociedade quanto no espaço escolar, não se configura como acaso, mas como efeito de narrativas hegemônicas que produzem e sustentam exclusões.

Neste trabalho, o narrar não é apenas descrever, mas constitui um gesto político. Que implica escuta, reconhecimento e a possibilidade de deslocar aquilo que permanece anônimo no cotidiano escolar. Recontar as experiências que envolvem estudantes com deficiência, exige mais do que recorrer a documentos ou classificações, demanda imaginação sociológica, abertura à alteridade e disposição para tensionar aquilo que se apresenta como algo “não intencional”.

Skliar (2003), afirma que a diferença não deve ser compreendida como ausência ou falta, mas como um chamado ao deslocamento dos modos habituais de pensar a educação. A

presença de sujeitos que escapam às normas não evidencia um problema a ser corrigido, mas tensiona os próprios limites das formas instituídas de ensinar, aprender e conviver.

As trajetórias desses estudantes também podem ser compreendidas pela noção de pluralidade defendida por Dayrell (2003), ao lembrar que não há uma única forma de ser jovem, mas múltiplas maneiras de existir, atravessadas por dimensões sociais, culturais e afetivas. Reconhecer essa pluralidade implica romper com expectativas homogêneas e abrir espaço para outras formas de participação e pertencimento no ambiente escolar.

Essa perspectiva permite compreender que o que está em jogo não é apenas a presença da diferença na escola, mas as formas pelas quais ela é significada, interpretada e até mesmo silenciada. Quando deslocamos o olhar do indivíduo para as narrativas e estruturas que organizam o cotidiano escolar se torna possível perceber que o capacitismo não se manifesta apenas nas práticas explícitas de exclusão, mas também naquilo que muitos não conseguem nomear.

É nesse ponto que a cena inicial retorna como questão central deste trabalho. O incômodo produzido pela nomeação, “isso é capacitismo”, não revela apenas um conflito pontual, mas escancara a dificuldade persistente de reconhecer determinadas violências no interior da escola. Não é sobre discordância, mas a ausência de repertório para nomear aquilo que se vive no cotidiano.

CONCLUSÃO

Pensar na cena apresentada na introdução permite compreender que o que está em jogo não é apenas um episódio pontual, mas a expressão de práticas e discursos que se repetem e se naturalizam no cotidiano escolar. O capacitismo não se manifesta apenas em formas explícitas de exclusão, mas também naquilo que permanece disfarçado, silenciado ou não nomeado.

Em um contexto marcado por avanços legais no campo da educação inclusiva, persistem estruturas e narrativas que classificam, hierarquizam e silenciam determinados sujeitos. Nesse sentido, o problema não reside apenas na ausência de políticas ou na falta de preparo docente, mas na permanência de lógicas que continuam organizando a escola a partir de padrões de normalidade, produtividade e adequação, reforçados pelos projetos políticos de sociedade que visam objetivos e metas a serem alcançadas.

Quando deslocamos o foco do indivíduo para as condições sociais e narrativas que produzem a exclusão, torna-se possível compreender que a dificuldade de nomear o capacitismo não é um detalhe, mas parte constitutiva de seu funcionamento. Aquilo que não se nomeia tende a permanecer operando sob a aparência de normalidade, tornando-se ainda mais difícil de ser confrontado.

A nomeação, “isso é capacitismo”, não pode se configurar como um ato descritivo, mas sim como um gesto político que interrompe, ainda que momentaneamente, a continuidade de práticas naturalizadas. Nomear implica produzir deslocamentos, tensionar discursos e abrir possibilidades para outras formas de compreender a diferença no espaço escolar.

Este trabalho não se propõe a oferecer respostas prontas, mas a provocar deslocamentos. Mais do que discutir a inclusão como um princípio já consolidado, ou as disputas em torno das relações de teoria e prática, trata de questionar os limites de sua efetivação no cotidiano e de interpelar aqueles que pensam e produzem conhecimento sobre a educação. Acredito que precisamos continuar pensando e questionando o que ainda não estamos conseguindo nomear? E quais práticas continuam sendo reproduzidas justamente por permanecerem fora do campo do reconhecimento?

Nomear não é apenas reconhecer, é assumir a responsabilidade de interromper aquilo que por muito tempo seguimos permitindo que aconteça. Esse movimento exige um cuidado importante, pois não podemos deslocar a responsabilidade para os sujeitos que vivenciam a exclusão, mas sim de reconhecer que ela é produzida por condições estruturais que ultrapassam o indivíduo. Em tempos marcados pela precarização do trabalho docente, pela ausência de suporte institucional e pelo desmonte das políticas públicas, a diferença não pode ser percebida como problema.

Precisamos tomar cuidado para aquilo que é efeito de uma estrutura desigual não passar a ser atribuída aos corpos que não correspondem à norma, como se neles estivesse a origem do impasse. Ao longo da história, diferentes formas de desigualdade foram sustentadas por lógicas semelhantes, que transformam sujeitos em “portadores do problema”, ao invés de questionar as condições que o produzem.

No caso da deficiência, esse mecanismo se atualiza quando estudantes são responsabilizados por “não acompanhar”, como se o limite estivesse em seus corpos, e não

nas formas restritas com que a escola ainda organiza o ensino, o tempo e o reconhecimento. Diante disso, pensar o capacitismo na escola implica também reconhecer o papel dos docentes nesse processo, não como culpabilização individual, mas como possibilidade de ação. Se a escola é um espaço atravessado por estruturas, ela também é um espaço de disputa. Tensionar narrativas naturalizadas, desestabilizar classificações rígidas e produzir outras possibilidades de encontro com a diferença passa por esse reconhecimento.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. **A construção narrativa da realidade**. Critical inquiry, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 13-37.

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CARDOSO, Irene. **Narrativa e história**. *Tempo Social*, v. 12, p. 3-13, 2000. Disponível: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702000000200002>> Acesso em 10 mar. 2026.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista brasileira de educação, n. 24, p. 40-52, 2003.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. 2003.

_____. **O que é deficiência: a revisão do modelo médico**. 2007.

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

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

LOPES, Pedro. **Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar**. Anuário Antropológico, v. 44, n. 1, p. 67-91, 2019.

_____. **Deficiência na cabeça: percursos entre diferença, síndrome de Down e a perspectiva antropológica**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2020.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. Dissertação Mestrado. 2014.

_____. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciência & saúde coletiva, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

_____. **Olhar,(não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue**. Doutorado 2019.

_____. **Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência**. Jacobin Brasil, (n. esp.):98-102, 2020

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia da diferença: ou o corpo estranho da infância**. Porto Alegre: Mediação, 2003.