



A ESCOLA E A (RE)PRODUÇÃO DO CAPACITISMO

The School and the (Re)production of Ableism

La escuela y la (re)producción del capacitismo

Jackeline Miranda de Barros¹, Yara Fonseca de Oliveira e Silva²

Resumo: O ensaio propõe uma reflexão acerca do capacitismo presente na escola sob a forma de preconceito e desvalorização das habilidades de pessoas com deficiência, decorrente da crença de que sujeitos que experimentam condição física, sensorial ou cognitiva diversa são “menos produtivos” ou “menos capazes”. Nesse sentido, é objetivo desta investigação buscar compreender como as experiências relacionais vivenciadas por estudantes no ambiente escolar podem produzir, reproduzir ou inibir o capacitismo. O texto está organizado metodologicamente em revisão bibliográfica na perspectiva de uma leitura crítica alicerçada em autores de referência na temática abordada. Serão analisados o percurso histórico da inclusão e da deficiência, e, em publicações que versam sobre a escola, o capitalismo e a deficiência e as implicações do capacitismo para a inclusão escolar. Em seguida, serão objetos de exploração as concepções sobre o modelo médico e as práticas capacitistas com pessoas com deficiência, precedidas de considerações acerca desse percurso metodológico e analítico. Dessa demanda, foi possível verificar que a crença na incapacidade dos corpos que não condizem com um padrão normativo assenta-se no modelo médico que compreende a corporeidade humana em estreita relação com o modo de produção capitalista. Nesse contexto, o ensaio analisa como o ambiente escolar por vezes (re)produz práticas excludentes e capacitistas e apresenta uma proposta de diálogo sobre a temática, na perspectiva de que a escola adote novas práticas emancipadoras e inclusivas.

Palavras-chave: capitalismo; escola; capacitismo.

¹ Universidade Estadual de Goiás (UEG) | Anápolis | GO | Brasil. E-mail: jackmbarros@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7364-2539>

² Universidade Estadual de Goiás (UEG) | Anápolis | GO | Brasil. E-mail: yara.silva@ueg.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5725-478X>

Abstract: This essay proposes a reflection on the issue of ableism present in schools in the form of prejudice and devaluation of the abilities of people with disabilities due to the belief that individuals who experience different physical, sensory or cognitive conditions are "less productive" or capable. In this sense, the objective of this research is to seek to understand how the relational experiences lived by students in the school environment can produce, reproduce or inhibit ableism. The text is methodologically organized in a bibliographic review from a perspective of critical reading based on authors who are references in the topic addressed. The historical path of the idea of inclusion and disability will be analyzed, as well as, in publications that deal with school, capitalism and disability, implications for school inclusion. Next, the object of exploration will be the conceptions of the medical model and ableist practices with people with disabilities, preceded by considerations about this methodological and analytical path. From this demand, it was possible to verify that the belief of incapacity in relation to bodies that do not conform to a normative standard is based on the medical model of understanding human corporeality that establishes a close relationship with the capitalist mode of production. In this context, the essay analyzes how schools sometimes (re)produce exclusionary and ableist practices and presents a proposal for dialogue on the subject so that this institution adopts new emancipatory and inclusive practices.

Keywords: capitalism; school; ableism.

Resumen: El ensayo propone una reflexión sobre la problemática del capacitismo presente en las escuelas en forma de prejuicios y devaluación de las capacidades de las personas con discapacidad, resultantes de la creencia de que los sujetos que experimentan diferentes condiciones físicas, sensoriales o cognitivas son "menos productivos" o capaces. En este sentido, el objetivo de esta investigación es buscar comprender cómo las experiencias relacionales vividas por los estudiantes en el ámbito escolar pueden producir, reproducir o inhibir el capacitismo. El texto se organiza metodológicamente en una revisión bibliográfica desde una perspectiva de lectura crítica basada en autores de referencia sobre el tema tratado. Se analizará el recorrido histórico de la idea de inclusión y discapacidad, así como, en publicaciones que abordan la escuela, el capitalismo y la discapacidad, las implicaciones para la inclusión escolar. Lo siguiente será objeto de exploración, las concepciones sobre el modelo médico y las prácticas capacitistas con personas con discapacidad, precedidas de consideraciones sobre este camino metodológico y analítico. A partir de esta demanda, se pudo constatar que la creencia de incapacidad en relación a cuerpos que no cumplen con un estándar normativo se fundamenta en el modelo médico de comprensión de la corporalidad humana que establece una estrecha relación con el modo de producción capitalista. En este contexto, el ensayo analiza cómo las escuelas en ocasiones (re)producen prácticas excluyentes y capacitistas y presenta una propuesta de diálogo sobre el tema para que esta institución adopte nuevas prácticas emancipadoras e inclusivas.

Palabras clave: capitalismo; escuela; capacitismo.

1 INTRODUÇÃO

O sujeito da contemporaneidade vive na escola parte significativa das experiências que irão marcar o seu processo de constituição como ser social. A escola, junto com a família e o trabalho, é um dos principais grupos sociais dos quais o indivíduo participa ao longo de sua vida. No entanto, para as pessoas com deficiência, essas vivências escolares podem ser marcadas por atitudes de preconceito e descrédito quanto às suas capacidades.

Na tentativa de compreender como as experiências relacionais vivenciadas pelos sujeitos desse grupo social podem produzir, reproduzir ou inibir o capacitismo, propomos neste texto uma reflexão crítica sobre a temática. A análise está alicerçada em autores que se debruçaram sobre tais questões, tais como Mantoan (2015), Nuernberg (2020) e Viana (2020). A revisão bibliográfica é a metodologia adotada para identificar os elementos causais do modelo médico e do capitalismo na (re)produção do capacitismo.

A reflexão sobre o tema é necessária na medida em que a escola assume relevância singular para a formação do indivíduo, visto que as práticas realizadas em seu interior podem ou não (re)produzir e legitimar desigualdades de toda ordem.

2 ESCOLA, CAPITALISMO E DEFICIÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Ao longo dos últimos séculos, a escola vem sendo considerada como um espaço privilegiado de interação social e formação humana. Na atualidade, é talvez na escola que o sujeito passa parte significativa de sua existência, possivelmente durante um período igual ou superior ao da convivência familiar, se considerarmos, por exemplo, as instituições de período integral.

Nesse grupo social específico, o sujeito se constitui parcialmente em suas dimensões humana, ética, afetiva, social e cognitiva, a partir das interações que estabelece.

O que levamos de tantas horas vividas no tempo de escola? Levamos hábitos, sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e autoimagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir (Arroyo, 2000, p. 112).

A escola, portanto, é por excelência o palco de importantes aquisições da cultura na qual o sujeito está inserido e onde vive experiências acadêmicas. Todavia, a escola é, sobretudo, um espaço de convivência e de constituição de intersubjetividades.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), alinhado com o movimento mundial Educação para Todos, lançou sua Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cujo objetivo geral era promover as ações necessárias à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. A matriz dessa política pública está na carta de Jomtien (Plano Decenal de Educação para Todos) (Brasil, 1990), que estabelece definições e novas abordagens das necessidades básicas de aprendizagem, para que seja respeitada a diversidade de cada indivíduo.

Na mesma tendência, a Declaração de Salamanca (1994) fornece diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de modo a se adequarem ao movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca (1994) proclama:

Todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimentos. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades. As escolas regulares, com essa orientação integradora, representam os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade integradora e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

A Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao acompanhar as demais normas, estabeleceu, dentre outros princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996) e recomendou que a educação para a pessoa com necessidades educacionais especiais ocorresse, preferencialmente, na rede comum de ensino.

Parte considerável dos documentos legais descritos orientam a criação das políticas públicas educacionais inclusivistas implementadas em nosso território pelas Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Os resultados da implementação dessa proposta inclusivista foram e estão sendo sentidos no espaço escolar e estão refletidos, dentre outros aspectos, no aumento expressivo de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns brasileiras desde então, de modo a configurar um novo cenário educacional.

A perspectiva da inclusão escolar propõe modificações nesse espaço, para que seja capaz de acolher qualquer estudante, incondicionalmente, e ofertar uma educação de qualidade para todos, sem distinção.

Mantoan (2015) afirma que a proposta de inclusão escolar se contrapõe à exclusão escolar e está pautada na capacidade de entender e reconhecer o outro em suas especificidades e oportunizar a todos os estudantes, sem distinção, a experiência de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Em tese, nesse rico cenário educacional, as pessoas com deficiência convivem e aprendem junto com outros estudantes que apresentam desenvolvimento global denominado “típico”.

A educação inclusiva demanda transformações importantes em todas as esferas educacionais e afeta diretamente os atores sociais do processo de ensino-aprendizagem. Implica, dentre outros aspectos, na formação dos trabalhadores da educação para que adotem novas práticas que considerem as necessidades educacionais específicas de aprendizagem desse estudante que apresenta condições físicas, sensoriais e cognitivas diversas e únicas.

Contudo, esse processo de escolarização legalmente instituído como inclusivo permanece, em regra, marcado pela imposição às pessoas com deficiência de situações de preconceito e desvalorização, que estão relacionadas com a vigência de um defasado modelo médico de deficiência. Esse atribui como causa das desvantagens sociais, econômicas e afetivas, a lesão biológica que ocasiona os déficits físicos, sensoriais ou cognitivos, ignorando o contexto social dos sujeitos.

No início do século XX, com o final da primeira grande guerra mundial, muitos combatentes, além de vítimas civis, passaram a conviver com algum tipo de mutilação, fazendo surgir o modelo médico ou reabilitador. A deficiência passou a ser enxergada não como uma condição espiritual ou um castigo, mas sim como uma condição médica, a partir de um viés científico. O objetivo principal passou a ser a reabilitação do indivíduo, tornando-o capaz de produzir e viver em sociedade. Essas pessoas eram vistas como anormais, e, portanto, precisavam ser “curadas”, de modo que viessem a se tornar normais (Melo, 2019).

Esse modelo de compreensão entende que a pessoa com deficiência é “portadora” de uma patologia que precisa ser “curada” para minimizar os impactos do déficit, quer seja ele físico, quer seja sensorial ou cognitivo, e promover a sua “superação” por meio de atividades reabilitativas. Tal entendimento corrobora com a ideia da “anormalidade” desses sujeitos.

3 O MODELO MÉDICO E AS PRÁTICAS CAPACITISTAS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

França (2013, p. 2) pontua que as pessoas com deficiência sofrem diversas restrições cotidianamente e se encontram, em grande parte, inseridas marginalmente na sociedade, em razão de suas características:

O modelo médico (ou biomédico) da deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais.

A concepção de deficiência alicerçada no modelo médico ainda influencia práticas excludentes e não valorativas que se manifestam em atitudes denominadas capacitistas. O termo capacitismo deriva do conceito de *ableism*, que se refere ao preconceito e à discriminação de pessoas com deficiência e está relacionado com a ideia de que elas são menos “valiosas” do que as pessoas sem deficiência (Hehir, 2002). O autor afirma:

Crenças profundamente enraizadas sobre a saúde, a produtividade, a beleza e o valor da vida humana, perpetuadas pela mídia pública e privada, combinam-se para criar muitas vezes um ambiente hostil àquelas cujas capacidades físicas, sensoriais e cognitivas não se enquadram ao que é definido como aceitável (Hehir, 2002, p. 3).

Não é possível compreender o capacitismo sem considerar como sua essência fundante a estreita relação que estabelece com o histórico advento da produção em massa e do conseqüente aumento de acidentes laborais característicos do sistema econômico capitalista industrial em ascensão a partir do século XVIII. Desde então, começou-se a classificar os trabalhadores acidentados como pessoas inaptas (Pozino, 2020). Esse “rótulo” de inaptidão foi suficiente para classificar os sujeitos em capazes ou incapazes e subalternizar aqueles que, sob essa ótica, eram considerados improdutivos.

O “peso” da deficiência passou a ser medido pela produtividade de cada “corpo”, e desde então aqueles que não produzem não “recebem” por seu trabalho. Portanto, na perspectiva capitalista, são descartáveis por não se constituírem como “consumidores” em potencial.

Compreender o capacitismo requer, assim, uma análise profunda de como essa forma de discriminação está intrinsecamente ligada à história da produção em larga escala e aos desafios laborais específicos desse contexto histórico. Isso revela uma interconexão entre as dinâmicas sociais, econômicas e as atitudes em relação às pessoas com deficiência.

Picolo e Mendes (2013) explicam que o modelo capitalista contribuiu para demarcar qual sujeito poderia ou não fazer parte das atividades laboriosas. Conforme os autores, a natureza da deficiência apenas pode ser compreendida se forem levadas em conta as mudanças no modo de produção.

O corpo aparece como portador de novas variáveis, sendo dividido não apenas entre ricos ou pobres, alimentados ou subnutridos, submissos ou indolentes, fortes ou fracos, como em estádios históricos anteriores. Passa a ser também definido entre mais ou menos utilizável, mais ou menos favorável com perspectivas de maior ou menor grau de sobrevivência e, claro, aqueles que se mostram mais ou menos proveitosos para receber o novo treinamento e disciplina necessária à produção gestada pela máquina (Picolo; Mendes, 2013, p. 290).

Os autores destacam como o corpo passa a ser caracterizado por novas variáveis, que vão além das divisões tradicionais ao introduzirem a ideia de que sua avaliação agora ocorre em termos de sua utilidade, favorecendo aqueles mais propensos a receberem o “treinamento” e a “disciplina” exigidos pela era industrial. Tal percepção reflete uma perspectiva sociocultural que vincula o corpo à sua eficiência na maquinaria produtiva, sugerindo uma transformação em sua percepção histórica.

Hehir (2012) sustenta que suposições ou expectativas negativas sobre as pessoas com deficiência reforçam preconceitos prevaletentes, que contribuem na atualidade para o alcance de níveis baixos de escolarização e empregabilidade desse grupo minorizado e são a causa da produção e reprodução da injustiça social.

A forte influência das suposições negativas sobre as pessoas com deficiência tem impacto direto nos obstáculos educacionais e de empregabilidade enfrentados por esse grupo. Há de se considerar ainda a relevância dessas suposições para a perpetuação da injustiça social, o que ressalta a necessidade urgente de se combater estereótipos e preconceitos, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual as oportunidades sejam equitativamente acessíveis a todos.

Em que pese o fato de o modelo médico ainda permear práticas e atitudes excludentes em diversos contextos – apesar de ser mais comum no espaço escolar –, na atualidade uma nova percepção desponta no cenário, denominada modelo biopsicossocial. Essa mudança reflete uma evolução na compreensão da deficiência e considera não apenas os aspectos biológicos da pessoa, mas também os fatores psicológicos e sociais. No contexto escolar, essa transformação sugere uma tendência a práticas mais inclusivas, superando visões restritas e promovendo uma percepção mais abrangente das necessidades dos estudantes.

Para os teóricos do modelo biopsicossocial, a aparência da deficiência, vista pelo capitalismo como tragédia e limitação pessoal, também difere de seu verdadeiro significado, emoldurado por fenômenos como a opressão e a discriminação.

A escolha terminológica visa destacar a deficiência como categoria produzida por várias forças: econômicas, políticas, culturais, simbólicas, médicas atitudinais, elemento que impossibilita a explicação da mesma de forma simplista e unilateral (Picolo; Mendes, 2013, p. 297).

A complexidade da deficiência não pode ser compreendida de maneira simplista ou unilateral. A terminologia “deficiência” refere-se a uma categoria influenciada por diversas forças, incluindo os aspectos econômicos, políticos, culturais, simbólicos e atitudinais. Isso sugere que uma análise abrangente e holística é necessária para entender plenamente as dimensões da deficiência e reconhecer sua natureza multifacetada e as várias forças que contribuem para sua construção e significado na sociedade.

Nuernberg (2020) pontua que o conceito de deficiência é dinâmico, portanto, ainda se encontra em construção e é modificável. Todavia, ressalta que, de um modo geral, no modelo biopsicossocial faz-se necessário analisar a condição do corpo neurodivergente em interação com o ambiente e se poderá impactar ou não a sua acessibilidade aos serviços da sociedade em todos os seus aspectos. Conforme o autor, esse conceito desloca a ênfase da deficiência como *déficit*, característico do modelo médico, para compreendê-la como fenômeno de natureza social.

A perspectiva “correcional”, suplantada pelo novo modelo biopsicossocial, considera que o meio social pode e deve se adequar para oferecer aos sujeitos condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal que minimizem os impactos que a corporalidade divergente impõe aos indivíduos que a experimentam.

Um exemplo é a situação de um estudante com deficiência neuromotora (física) que frequente uma escola adequada com acessibilidade arquitetônica para o uso de cadeira de locomoção, tais como rampas, portas largas, materiais adaptados e outras adaptações. Nesse espaço, sua condição física divergente específica irá impactar minimamente o seu acesso e permanência no local de estudo e garantirá a equidade mínima necessária de condições de aprendizagem.

O que pretendemos aqui, portanto, é evidenciar que o modo como a sociedade e seus grupos sociais acolhem ou rejeitam as múltiplas corporalidades pode “facilitar” ou “dificultar” a interação dos sujeitos diversos com o meio social e os recursos disponibilizados pela sociedade, no que diz respeito ao acesso ao trabalho, à educação, à saúde, ao lazer e outros. Para Zoboli, Silva e Bordas (2009, p. 211),

[...] o corpo sempre se apresentou como objeto problemático à construção dos saberes humanos tanto em termos gnosiológicos, como em termos epistemológicos. Oscilando entre sua materialidade e sua significância, o corpo é em grande parte um produto dos complexos sociais e culturais em que está imerso.

No sistema capitalista moderno, a escola, como instituição social, assume um papel fundamental na reprodução e manutenção da sociedade de classes e na formação do trabalhador para atender às exigências do mercado. Nesse aspecto, o modelo escolar brasileiro tem atuado historicamente como legitimador das desigualdades sociais perpetuadas pela sociedade capitalista. Sob esse sistema, a educação acaba por aumentar a exploração do proletariado ao prepará-lo para o

mercado de trabalho e ao reforçar a discriminação daqueles que forem considerados "inaptos" por suas características corporais divergentes e não hegemônicas.

Para a compreensão da educação como um processo excludente, neste ensaio recorreremos a Viana (2020), que adota a teoria marxista como fundamento da concepção de que o desenvolvimento das potencialidades humanas e a satisfação das necessidades específicas do homem deveriam ser livres. O autor afirma ainda que a educação no sistema capitalista possibilita o aumento da exploração do proletariado ao "prepará-lo", ou seja, "moldá-lo" para o mercado de trabalho e o processo de produção nesse modelo econômico.

São recorrentes os relatos de práticas homogeneizantes na escola que não consideram as diferenças, como aponta Orrú (2021, p. 40):

Pela diferença homogeneizam o processo de aprendizagem de todos os alunos por meio de práticas pedagógicas dominantes, tradicionais, impositivas que tratam todos de forma geral. Em outras palavras, as políticas vigentes acabam por sempre reproduzir e perpetuar uma escola que produz diferenças, o que é bem ao contrário de se constituir nas diferenças os que se diferenciam em sua multiplicidade por meio da enunciação do(s) outro(s).

As políticas educacionais, portanto, acabam por perpetuar uma escola que em vez de abraçar e celebrar as diferenças acaba por produzi-las. A ideia contrária seria reconhecer e valorizar as distintas formas de aprendizagem por meio da expressão e do reconhecimento das diversas vozes na sala de aula.

Ao considerarmos todos os aspectos até aqui discutidos, a tarefa que se impõe aos educadores deste tempo histórico, comprometidos com a luta contra a desigualdade social e com uma educação emancipadora, é a de construir uma nova prática pedagógica, balizada em uma concepção biopsicossocial de deficiência. Nessa nova configuração, o ambiente assume ímpar relevância para as condições de acesso e permanência no meio escolar.

Contudo, reconhecemos que não há mudança de prática sem que haja também uma reflexão sobre a ação. Diniz (2007) aponta que a condição de deficiência denuncia a estrutura social em que cada sujeito está inserido, e mostra, evidentemente, que as barreiras encontradas cotidianamente nos diferentes ambientes, dentre eles, o escolar, por vezes resultam em prejuízo ao seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva de compreensão da escola como espaço privilegiado de construção de novas práticas, Adorno (2024, p. 179) explica:

Evidentemente a isso corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação, mediante uma motivação do aprendiz baseado numa oferta diversificada ao extremo.

A escola assume, assim, relevante papel no processo de construção de autonomia e de novos conhecimentos no cotidiano de estudantes com ou sem deficiência, com base na promoção de práticas comprometidas com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, se somos “produtos” das relações que experimentamos em nossa existência social, é por meio dessas relações, dentre as quais aquelas estabelecidas no meio escolar, que está a chave para a mudança de práticas excludentes.

É nítida a necessidade de uma instituição escolar que não apenas evite a perpetuação das desigualdades de classe, mas que também, desde cedo, busque superar as barreiras entre seus membros. A ideia é a de que, ao proporcionar uma oferta diversificada de aprendizado, a escola abre uma perspectiva de desenvolvimento em direção à emancipação dos alunos com deficiência, criando condições para que cada um deles alcance seu potencial de maneira abrangente na coletividade.

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (Marx, [19--], p. 208-209).

A visão materialista, argumenta Marx [19--], ao simplificar a relação entre homens, circunstâncias e educação, falha ao não reconhecer que os homens são sujeitos históricos que, por meio do trabalho, modificam a natureza e são modificados por ela. Em contrapartida, destaca a importância da prática transformadora, mediante a qual a modificação das circunstâncias e a atividade humana estão intrinsecamente interligadas.

Em vista do que foi descrito, torna-se relevante que entendamos a escola como espaço de formação, portanto, propício ao debate de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e a busca de caminhos e tomadas de decisões voltadas para a formação do cidadão, e não apenas para o trabalho. A inclusão, vista sob essa ótica, deve ultrapassar a sala de aula como prática de respeito às diferenças e à diversidade.

Como alento, retomamos a premissa de que por meio da educação é possível promover mudanças radicais de comportamentos, como afirma Mészáros (2008, p. 48):

Considerando esse mais amplo e mais profundo significado da educação, que inclui de forma proeminente todos os momentos da nossa vida ativa, é decidida, para o bem e para o mal – não apenas para nós próprios como indivíduos, mas simultaneamente também para a humanidade – em todas aquelas inevitáveis horas que não podemos passar sem aprender. Isso porque “a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida”.

A educação é parte intrínseca de quem somos, é processo contínuo que ocorre em todos os estágios da nossa existência, de modo que ao adquirirmos novas habilidades e conhecimentos contribuimos para o nosso desenvolvimento pessoal e para o progresso da sociedade em geral. Logo, a aprendizagem construída nos espaços escolares, por meio da ação educativa, é elemento fundamental da vida, com impacto tanto individual quanto coletivo; por isso, há a necessidade constante de aquisição de conhecimento para nosso próprio crescimento e para o bem da humanidade. A ideia de que a aprendizagem é essencial em todas as horas ressalta a importância contínua desse processo, que, em última análise, constitui a nossa existência, nos afetando como indivíduos e sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira aponta para a centralidade da educação para a transformação social, de tal forma que a escola, espaço por excelência do modo contemporâneo de propagação do saber constituído historicamente e socialmente, se apresenta como essencial para a construção de novas práticas sociais.

Desde a implementação da Política de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, houve grandes mudanças no contexto educacional brasileiro, que possibilitaram maior acesso e participação de estudantes com deficiência na sala de aula comum. É fato também que desse movimento despontou no cenário escolar uma série de desafios que dificultam o processo de inclusão desses alunos, de maneira a lhes assegurar o direito de participar e de aprender em igualdade de condições com os demais estudantes.

É inegável a importância de a legislação brasileira reconhecer a escola como um agente essencial para a transformação social; no entanto, ainda são inúmeros os desafios, o que indica a necessidade de uma mudança de atitudes dentro das instituições escolares. As práticas ainda presentes nesses espaços reproduzem ações classificatórias e excludentes, o que sugere a urgência de uma reflexão profunda para moldar ações mais inclusivas e anticapacitistas.

A esperança é expressa como uma força motriz para essa transformação, não por ingenuidade, mas como um chamado à reelaboração de práticas em direção à inclusão genuína. Resta evidente a necessidade de mudança de postura por parte das instituições escolares e dos membros de suas comunidades, que, ao (re)produzirem atitudes classificatórias e excludentes, muitas vezes impedem ou mesmo dificultam o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Contudo, nossa esperança é a de que por meio da reflexão acerca dessas práticas capitalistas classificatórias ocorra a reelaboração de novas ações que sejam inclusivas e anticapacitistas. O futuro é anticapacitista!

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf/>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 5 ago. 24.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades**. 1994. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf/](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso em: 5 ago. 2024.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: <https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/03/texto-1-o-que-c3a9-deficic3aancia.pdf/>. Acesso em: 13 out. 2022.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

HEHIR, T. Eliminating ableism in education. **Harvard Educational Review**, Massachusetts, v. 72, n. 1, p. 1-33, jan. 2002. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/72/1/1/31802/Eliminating-Ableism-in-Education/>. Acesso em: 12 out. 2024.

HEHIR, T. Looking forward: Toward a new role in promoting educational equity for students with disabilities from low-income backgrounds. In: SYKES, G.; SCHNEIDER, B.; PLANK, D. N. **Handbook of education policy research**. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 831-841. *E-book*. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203880968/handbook-education-policy-research-david-plank-barbara-schneider-gary-sykes?refId=e259cf91-3456-4945-b338-77b6d4d8a340&context=ubx/>. Acesso em: 23 set. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARX, K. Teses sobre Feurbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa Omega, [19--]. p. 208-209. v. 4. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf/>. Acesso em: 8 set. 2024.

MELO, T. D. de. O modelo médico e sua importância para a inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 12, n. 7, p. 169-179, jul. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/modelo-medico/>. Acesso em: 16 set. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**: coleção mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUERNBERG, A. H. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para educação inclusiva. *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (org.). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau, SC: Edifurb, 2020. p. 45-60.

ORRÚ, S. E. **O rei-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de aprender e ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

PICOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p283/>. Acesso em: 7 out. 2024.

POZINO, A. O Marxismo e o (anti)capacitismo. **A verdade**, Rio de Janeiro, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://averdade.org.br/2020/08/o-marxismo-e-o-anticapacitismo/>. Acesso em: 17 set. 2022.

VIANA, N. Marxismo e escola. *In*: BODART, C. (org.). **Sociologia e educação**: debates necessários. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2020. p. 39-62.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I.; BORDAS, M. A. G. Corpo e alteridade nos complexos de (in)exclusão. *In*: DÍAZ, F; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**. Bahia: Edufba, 2009. p. 211-221.

Contribuição das autoras

Jackeline Miranda de Barros - Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Yara Fonseca de Oliveira e Silva - Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Revisado por:

Raquel Mourão Brasil

E-mail: quelmourao@gmail.com