

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

COM FOCO NO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA PERSPECTIVA INCLUSIVA



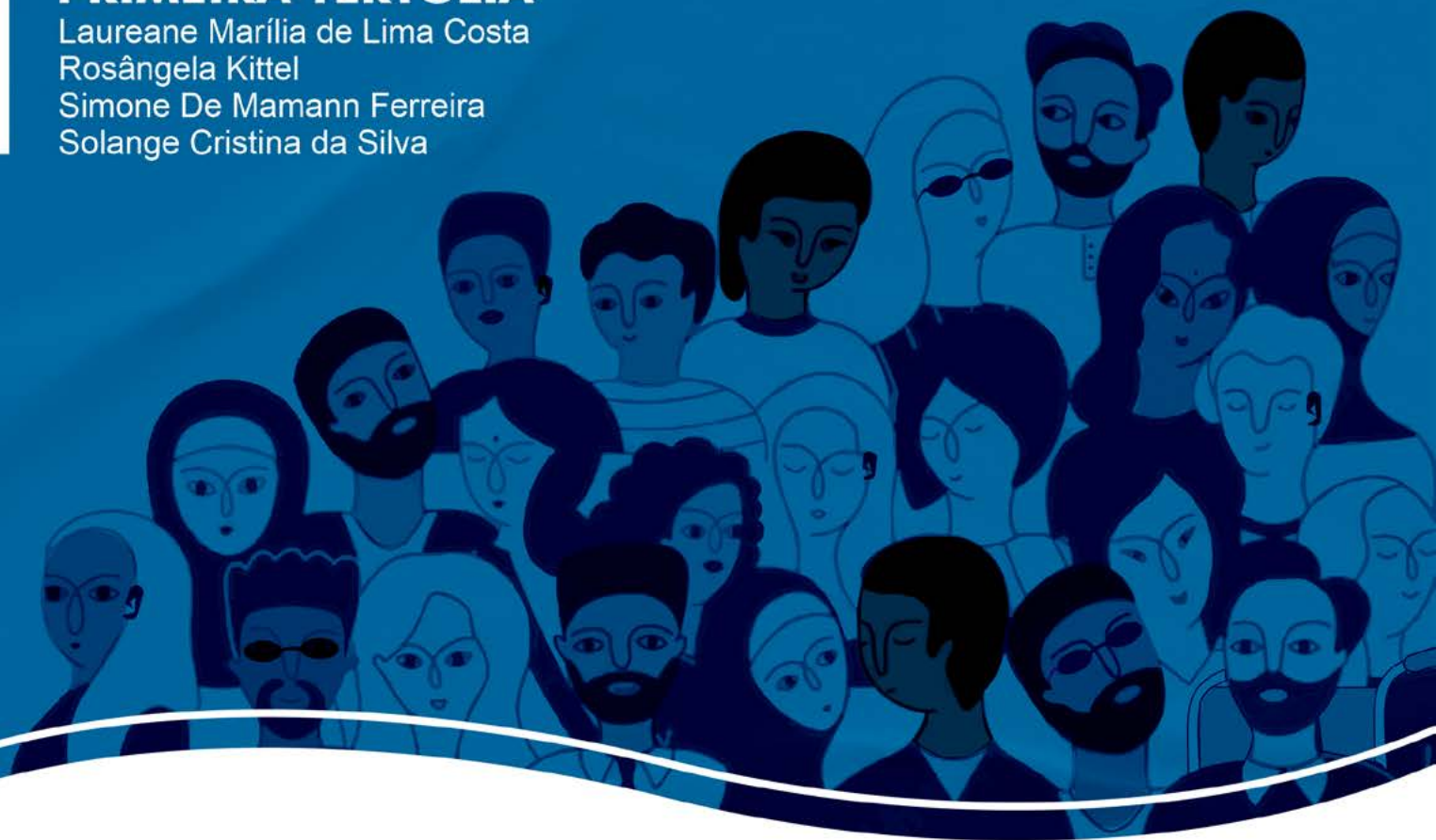
Caderno de Estudos:

CONCEPÇÕES QUE ATRAVESSAM AS PRÁTICAS DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Práticas motivacionais no ambiente escolar e introdução ao DUA

PRIMEIRA TERTÚLIA

Laureane Marília de Lima Costa
Rosângela Kittel
Simone De Mamann Ferreira
Solange Cristina da Silva



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



CRÉDITOS

Reitor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

Roberlaine Ribeiro Jorge

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Paulo Rodinei Soares Lopes

Coordenadora do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa e do Curso de Extensão “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”

Claudete da Silva Lima Martins

Professor Pesquisador e Gestor do do Curso De Extensão “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”

Cristiano Corrêa Ferreira

Professoras Formadoras:

Laureane Marília de Lima Costa

Rosângela Kittel

Solange Cristina da Silva

Colaboradora e palestrante convidada:

Simone de Mamann Ferreira

Equipe do Curso De Extensão “Desenho Universal Para Aprendizagem Com Foco No Público Da Educação Especial E Na Perspectiva Inclusiva”

Pesquisadoras:

Jôse Storniolo Nunes Brasil

Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja

Secretária:

Jéssica Corrales

Designer Gráfico e Educacional:

Augustho da Costa Soares

Editor de Vídeos para Acessibilidade:

Marcelo Rodríguez Barboza

Revisora de Língua Portuguesa:

Larissa do Prado Martins

Comunicadora Social

Simôni Costa Monteiro Gervasio



Tradutores e Intérpretes de Libras:

Ringo Bez de Jesus

Alini Mariot

Audiodescritora:

Giovana Brizolla Algarve Santos

Supervisor:

Ricardo Costa Brião

Tutores/as:

Adriana Martins da Silva

Débora Barros de Moraes

Dienuzu da Silva Costa.

Ederson Rodrigues Ripardo

Emanuelle Aguiar de Araujo

Fernanda de Lima Pinheiro

Fernando Ramires de Carvalho

Francine Carvalho Madruga

Gabrielle Coggo

Iracema Barbosa Pinheiro

Lenice Rodrigues Antunes

Lília Jurema Monteiro Masson

Luciana Moraes Soares

Mariléia Corrêa Camargo Rocha

Mary Anny da Silva Machado Moraes

Michela Lemos Silveira

Mireille Mabel Machado Dworakowski

Roseli de Fátima da Silva Feitosa Galvão

Samara de Oliveira Pereira

Tais Granato Nogueira

Tamara Campos Vaz

Tatiana Ritta Bianchi

Tenely Cristina Froehlich

Thainá Pedroso Machado

Ticiane da Rosa Osório

Uilson tuiuti de Vargas Gonçalves

Vinicius Freitas de Menezes

Yuri Freitas Mastroiano

Texto:

Laureane Marília de Lima Costa

Rosângela Kittel

Simone de Mamann Ferreira

Solange Cristina Da Silva

Diagramação:

Augustho da Costa Soares



SUMÁRIO

CONHEÇA A PERSONAGEM DUALINA	5
APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS/FORMADORAS	5
1. QUEM SOMOS NÓS?	6
2. MOBILIZAÇÃO PARA O CONHECIMENTO	13
3. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	18
3.1 Modelos de concepção de deficiência	18
3.1.1 Modelo místico de concepção de deficiência	19
3.1.2 Modelo médico de concepção de deficiência	20
3.1.3 Modelo social de concepção de deficiência	22
3.2 Capacitismo e a desconsideração das várias formas de ocupar o mundo	31
3.3 Contribuições feministas: Interseccionalidade e ética do cuidado	43
4. ELABORAÇÃO DA SÍNTESE DO CONHECIMENTO	55
5. GLOSSÁRIO	59
REFERÊNCIAS	60



Conheça a personagem Dualina

Audiodescrição: Dualina é uma personagem mulher, branca, de cabelos castanhos, curtos, com cachos pequenos. Possui sobrancelhas largas e castanhas, olhos castanhos claros e boca e nariz finos. Usa uma blusa branca sob um casaco branco acinturado com botões, barra da manga e gola pretos. Está com a cabeça virada para a esquerda e inclinada para a frente, pisca um olho e esboça um sorriso pequeno.

Apresentação das autoras/formadoras

Para nós, é uma alegria e uma responsabilidade imensa estarmos construindo este percurso formativo com você! Antes de iniciarmos a apresentação dos conteúdos que compõem essa Primeira Tertúlia, gostaríamos de compartilhar um pouco das nossas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, afinal, não somos uma racionalidade abstrata, neutra e imparcial, mas sim pessoas situadas em diferentes contextos, os quais influenciam a nossa leitura do mundo e que são, também, influenciados por nossas escolhas teórico-metodológicas e ético-políticas.

Muito prazer (e esperança) em encontrarmos você neste momento histórico que nos convoca à defesa radical da Educação pública, gratuita, laica, inclusiva e popularmente referenciada!

Laureane Marília de Lima Costa
Rosângela Kittel
Simone De Mamann Ferreira
Solange Cristina da Silva

1. Quem somos nós?



Laureane Marília de Lima Costa

Audiodescrição: Fotografia de Laureane, uma mulher de pele clara, com cabelos castanhos escuros, lisos e na altura dos ombros. Tem olhos castanhos escuros, usa óculos de grau de armação arredondada em transparente com dourado, usa um batom rosa claro e está com fone de ouvido externo branco afixado somente em um ouvido. Veste uma blusa branca com pontinhos pretos espalhados pelo todo e com mangas curtas com babados. Laureane está sentada numa cadeira preta em frente a uma mesa e levemente virada para a esquerda, olha para a foto com um sorriso discreto. Ao fundo, parte de uma estante com livros.

Eu, Laureane, sempre estive atravessada pela experiência descritiva de deficiência, gênero e classe, ou seja, vivo a experiência encarnada de uma mulher

trabalhadora com deficiência que depende de relações de cuidado para viver, mas o que Mia Mingus (2011) nomeia de experiência política, isto é, o entendimento de como variados atravessamentos de poder, opressão e privilégio moldam a experiência vivida, tornou-se um compromisso para mim, aproximadamente, a partir de 2018, quando decidi me preparar para a seleção do mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ), a fim de compreender a perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade.

A realização da minha pesquisa de mestrado foi possível porque vivemos (eu e as participantes) no período de abertura das portas da Escola comum para as crianças com deficiência, bem como, da Universidade para as jovens da classe trabalhadora. Desse modo, a dissertação propôs a inserção da deficiência enquanto categoria de análise no campo da Educação Sexual Emancipatória, lembrando o necessário rompimento da tendência de elaborar intervenções em educação sexual com base no tipo de impedimento corporal. Isso porque o compromisso ético-político pela Educação para todas as pessoas torna incabível quaisquer atividades formativas de modo segregacionista e legitimadas pela perspectiva biomédica de compreensão da deficiência (COSTA, 2021).

Sendo assim, o compromisso de assumir a experiência política da deficiência tem se

fortalecido à medida em que me aproprio do campo dos Estudos da Deficiência (Disability Studies), o que vem se consolidando desde 2019 com minha participação em projetos de extensão do Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (LEdi/UDESC) e do Núcleo de Estudos sobre Deficiência da Universidade Federal de Santa Catarina (NED/UFSC).

Nesse caso, minha apropriação dos Estudos da Deficiência, tem sido fundamental para guiar as mediações que faço no meu trabalho como psicóloga bolsista na Coordenação de Ações Pedagógicas Especiais da Universidade Federal de Jataí (CAPE/UFJ) e como formadora de profissionais da Educação e da Saúde, bem como, continuará presente nas minhas escolhas teórico-metodológicas ao longo do doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP).

Desejo que nosso encontro nos fortaleça no compromisso, enquanto seres sociais e históricos, de fazer intervenções na realidade, direcionando nossas forças para a construção de um outro mundo possível, livre de exploração, opressão e injustiça.



Rosângela Kittel

Audiodescrição: Fotografia de Rosângela, uma mulher de pele clara, com cabelos loiros escuros, ondulados e na altura do tórax. Tem olhos castanhos claros, usa uma maquiagem leve com batom escuro, e brincos pequenos de argola. Veste uma camisa branca de mangas longas, abotoada. Rosângela está com os braços cruzados e apoiados numa caixa branca à frente, está com o rosto levemente virado para a esquerda e sorri para a foto.

Eu, Rosângela, posso me definir como uma pessoa inquieta diante dos hábitos, costumes e crenças considerados “normais” pelo consenso de uma sociedade.

Nasci e morei até os 17 anos em uma pequena e charmosa cidade do interior gaúcho, de colonização, predominantemente, italiana e alemã.

Logo, aprendi que havia diferenças sociais, culturais, políticas e financeiras. É fato, lá tudo era dividido, separado, selecionado, assim como, as diferenças eram destacadas e hierarquizadas. A escolarização dos anos iniciais cada um fazia no seu território, mas a partir do fundamental II (5º ano) todos se encontravam na mesma e única escola da cidade,

pública e gratuita. Laica? Não. E foi neste contexto que me constituí como sujeito de direito, às vezes sem direitos. Aprendi a transitar entre os territórios, conhecer os lugares e assim fui forjando minha identidade, na dimensão pessoal e profissional. Sou grata a minha família, que me ensinou a valorizar e respeitar as diferenças através de muitas lições aprendidas nos debates acalorados das rodas de chimarrão, palco de narrativas e disputas discursivas. Esse caminho me levou a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM onde me graduei em Educação Especial.

No início da década de 90, já estava no Paraná dando continuidade aos estudos, trabalhando em Hospital Psiquiátrico e participando, como ativista, do movimento de luta antimanicomial. As andanças continuaram e me levaram para Florianópolis/SC, onde vivo há mais de três décadas, atuando como proponente de políticas públicas, gestora e professora da Educação Especial.

Meu mestrado foi na Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, onde investiguei as atividades de jovens com Deficiência Intelectual nas redes sociais, para entender o que esta ação revela sobre o exercício da autoadvocacia (movimento que destaca a importância de romper com a subestimação histórica vivenciada por pessoas com deficiência). Como dizia Arthur Schopenhauer “A tarefa não é tanto ver o que ninguém viu ainda, mas pensar o que ninguém pensou sobre algo que todos veem”.



Simone De Mamann Ferreira

Audiodescrição: Fotografia de Simone, uma mulher de pele clara, com cabelos loiros, lisos e na altura dos ombros. Tem olhos azuis, usa uma maquiagem leve com batom rosa e veste um blazer preto. Simone está virada para a direita e com a mão e braço direitos apoiando o rosto, tocando o queixo. No pulso usa um relógio analógico prata e dourado, olha para a foto e sorri.

Eu, Simone, sou uma mulher cisgênero, sem deficiência, militante na luta de uma sociedade anticapacitista e trabalhadora na área da Educação. Nasci e cresci em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul junto a minha família e amigos/as. Estudei em escolas públicas e, em minha trajetória de escolarização na educação básica, não me recordo de



estudantes com deficiência frequentando estes mesmos ambientes em que estive. No final da década de 90, segui para o magistério (ensino médio). Realizei meu estágio em uma escola pública do município sem a presença de estudante com deficiência. Porém, haviam muitos/as estudantes advindos de famílias carentes e, isso mexeu profundamente enquanto profissional iniciante na Educação, me movendo na busca de práticas que atendessem as diversas formas de aprendizagens que emergiram nesta turma. Após um breve contato com pessoas com deficiência intelectual em algumas observações inquietantes na APAE da minha cidade natal, decidi seguir profissionalmente na área da Educação Especial. Me graduei em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2003), o qual iniciei contato mais direto com estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/TEA e altas habilidades/superdotação-AH/SD.

Fui morar em Florianópolis/SC para trabalhar como docente de Educação Especial no serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE. Atuei pela prefeitura municipal de Florianópolis na Associação Catarinense de Integração ao Cego/ACIC e nas salas multimeios organizadas nas escolas básicas. Em seguida, na prefeitura Municipal de São José e, atualmente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Tenho Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2011), sendo que a minha pesquisa tinha como intuito a realização de uma análise crítica da política do Estado de Santa Catarina, especificamente àquela que organizava e implementava os serviços na área da Educação Especial até àquele momento. Hodiernamente, sou doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2019-2023) e na pesquisa busco identificar e caracterizar práticas educativas anticapacitistas que contribuem para os processos educativos inclusivos de estudantes com deficiência no ensino regular da Educação Básica.

Em 2018, tive o privilégio de conhecer e estudar sobre os Estudos da Deficiência (Disability Studies) por meio dos projetos de extensão como o Núcleo de Estudos sobre Deficiência da Universidade Federal de Santa Catarina (NED/UFSC) e do Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (LEdI/UDESC), contribuindo enormemente com mudanças significativas e permanentes em minha vida pessoal, profissional e acadêmica e na minha militância em prol de uma sociedade anticapacitista. Neste sentido, parafraseando Angela Davis “Não basta não ser capacitista, é preciso ser anticapacitista”.



Solange Cristina da Silva

Audiodescrição: Fotografia de Solange, uma mulher de pele clara, com cabelos grisalhos, ondulados, acima dos ombros. Tem olhos verdes e usa batom escuro. Veste uma blusa branca com palavras centralizadas, um casaco preto e um lenço no comprimento do casaco em tons de vermelho, preto e amarelo. Solange está sentada em uma cadeira azul, de frente para uma mesa com um teclado de computador, olha para a foto e sorri. Ao fundo, parte de uma estante com livros e uma janela.

Eu, Solange, sou uma mulher de meia idade, sem deficiência, cisgênero, professora universitária na área da Educação numa universidade pública. Natural do interior de São Paulo e de família de classe baixa, vivi minha infância até os 8 anos numa área rural. Estudei

sempre em escolas públicas, numa época na qual não se falava sobre inclusão e as crianças com deficiência quando haviam, ficavam em salas separadas que não permitiam o convívio com as outras crianças. Vivi situações de bullying na escola pelo fato de estar fora de um padrão corporal normativo (muito magra e sardenta) e ser pobre. No início da década de 80, conclui o magistério (ensino médio) e comecei a atuar no ensino infantil e eventualmente no ensino básico, mas em escolas, também, sem a presença de estudantes com deficiência. No entanto, em algumas delas, tinham muitos/as estudantes de famílias de baixa renda e isso me provocava uma inquietação de como fazer diferente do que eu tinha vivido. Sem saber muito bem que caminho seguir, segui minha intuição.

Em 1986, com muito esforço da minha família e meu (trabalhando 8 horas por dia) ingressei na Universidade particular, a Unimep, por falta de opções na escolha das universidades públicas na região. Formada em Psicologia, busco seguir o sonho de uma complementação na área da Educação Especial, agora no Estado do Paraná. Nesse período, foi possível trabalhar como auxiliar num Centro de Reabilitação, mas não foi possível continuar os estudos.

Em 1993, continuando minha caminhada fui morar em Florianópolis trabalhar com meninos em situação de rua e a partir dessa experiência tão marcante na minha história, desenvolvi minha dissertação de mestrado em Educação finalizada em 1999. Neste



mesmo ano, ingressei como professora substituta na Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, no Curso de Pedagogia, presencial, com a disciplina Dificuldades de Aprendizagem.

Em 2002, atuando no Centro de Educação a Distância/UEDESC, com o intuito de possibilitar maior inclusão às pessoas com deficiência no Ensino Superior, participei de um projeto com representantes da comunidade surda e de pessoas com deficiência visual para acesso desses grupos ao Curso de Pedagogia numa proposta bilíngue e inclusiva. Foi uma experiência de muito aprendizado e ressignificação conceitual.

Em 2007 me efetivei na mesma Universidade e de lá pra cá, construindo redes em prol da luta por direitos das pessoas com deficiência dentro e fora da Instituição. Como um caleidoscópio, com partes que se juntam e formam o todo, fui me constituindo nessas relações, conhecendo um pouco de nossos estudantes e suas diferentes formas de aprender e se expressar. Na vida pessoal, fui atravessada por experiências familiares com autistas e relações de amizade com pessoas com deficiência, que trazem o colorido a minha história. Na vida profissional e acadêmica, durante toda a caminhada, convivi com estudantes em condição de deficiência, seja enquanto professora, pesquisadora ou extensionista, como enquanto coordenadora do Laboratório de Educação Inclusiva/LEdI/UEDESC, sendo estes espaços que me impulsionam a ser uma pessoa e profissional melhor a cada dia.

As inquietações constantes e reflexões como construtora de um espaço educativo que é parte de uma sociedade que ainda exclui, pois mesmo sendo inclusiva em alguns momentos, ainda reprime e normaliza corpos no anseio pela homogeneização, invisibiliza e negligencia o que foge ao padrão normativo, o me fez voltar a estudar, iniciando o Doutorado em Psicologia (UFSC) em 2016 para discutir sobre a acessibilidade para estudantes autistas no ensino superior. Nesse período, tive o privilégio de conhecer os Estudos da Deficiência (Disability Studies) por meio do Núcleo de Estudos sobre Deficiência da Universidade Federal de Santa Catarina (NED/UFSC), que orientam atualmente todas as minhas ações na universidade.

Hoje os meus parceiros inseparáveis, o NED e o LEdI, realizam ações dando continuidade a esses estudos, possibilitando que outros estudantes e profissionais ressignifiquem seus conceitos e suas práticas em relação a deficiência e se juntem a esse movimento em prol de uma sociedade anticapacitista. Do mesmo modo, desde 2020, minha participação no Projeto Traduzir-se: autismo em primeira pessoa (UFVJM) contribuiu para mudanças significativas nas minhas concepções relacionadas ao autismo e nas ações (de uma proposição de “Fazer para” para o “FazerCom”). É no fazerCom as pessoas com deficiência que escrevo minha/nossa História.



Agora que você nos conhece um pouco, queremos que conheça a tutora ou tutor que irá construir esse percurso conosco e, também, desejamos saber um pouco sobre quem você é!

ATENÇÃO

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Agora, acesse o tópico "1.3. Fórum de Apresentação com audiodescrição" e nos conte sobre sua experiência pessoal e profissional na educação. Vamos lá?!

Clique no logo do Google Classroom logo a baixo:



Google Classroom



2. Mobilização para o conhecimento

Nesta primeira Tertúlia do curso “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”, nomeada “Concepções que atravessam as práticas dos/as profissionais da Educação”, vamos aprender os conceitos que guiarão nossas mediações e escolhas ao longo do nosso percurso, assim como a nossa prática nos espaços formais de Educação nos quais atuamos.

Consideramos iniciar o curso com a construção teórico-conceitual porque entendemos que toda prática se sustenta em uma teoria, ainda que, às vezes, não saibamos identificá-la de imediato. Sempre existe um paradigma de compreensão do mundo, do que significa ser humano, de quais humanos são dignos do direito à Educação formal, de qual deve ser o papel do Estado, da Escola, da Universidade, e da organização do ensino. Todas estas questões influenciam nosso entendimento sobre onde se localiza a raiz dos problemas que nos deparamos no contexto educacional e, por consequência, o que faremos para solucionar tais problemas (COLARES; LOMBARDI, 2021; MARTINS et al., 2017; OLIVER, 1981; SILVA, 2021; VASCONCELLOS, 1992).

Nos empenhamos em fazer essa construção teórico-conceitual intimamente relacionada com nossas observações da prática. Assim, ao longo desta Tertúlia, os conceitos serão apresentados neste caderno de estudos, nas vídeo-aulas e, também, no espaço denominado “**saiba mais**”, para quem desejar materiais complementares, com ilustrações de situações do dia-a-dia. Para isso, faremos a observação de um caso, de uma reportagem e de um desenho animado, assim, teremos a oportunidade de trocar nossas percepções nos encontros síncronos e nos fóruns de compartilhamento no Google Classroom.

Organizamos este caderno de estudos em três dimensões, a partir da perspectiva dialética do conhecimento, sublinhando que a divisão das dimensões é didática, facilita a nossa organização, pois não podemos separá-las absolutamente (VASCONCELLOS, 1992):

(1) Mobilização para o conhecimento, na qual responderemos a um formulário de mapeamento inicial sobre as concepções de deficiência, a fim de conhecer o perfil de cada turma. Na sequência faremos a leitura de um caso ilustrativo, a fim de refletir sobre as semelhanças e diferenças do caso com seu contexto escolar para subsidiar o debate do segundo encontro síncrono.

(2) Construção do conhecimento, na qual conheceremos diferentes modelos de concepção de deficiência e questionaremos sobre a influência de cada um deles nas



práticas das/os profissionais da Educação. Na sequência analisaremos como alguns desses modelos colaboram para a opressão capacitista, autorizando que algumas formas de ocupar o mundo (e a Escola) sejam desconsideradas, subjugadas ou excluídas. Prosseguindo, conheceremos os conceitos de interseccionalidade e da ética do cuidado, que são importantes contribuições do campo dos Estudos Feministas para a Educação.

(3) Elaboração da síntese do conhecimento, na qual retomaremos o caso ilustrativo apresentado na mobilização para o conhecimento, a fim de aplicar os conceitos teóricos na prática. Esta é uma forma de compreendermos a íntima relação entre a teoria e a nossa prática.

Vamos começar?!

[Clique no logo do Google Classroom logo abaixo.](#)



Google Classroom

Depois de ter respondido o formulário “Mapeamento inicial sobre as concepções de deficiência”, vamos ler o caso ilustrativo a seguir:

O enlace de trajetórias escolares

Marcela é uma adolescente usuária de cadeira de rodas, e no momento está com 15 anos de idade. Cursa o primeiro ano do ensino médio no Colégio Estadual Flor do Cerrado, no qual estuda há cerca de 3 anos. Para o deslocamento usa o transporte da associação de pessoas com deficiência da sua cidade e, frequentemente, precisa esperar um tempo considerável após a aula até que o transporte chegue para levá-la para casa.

Nas reuniões pedagógicas, os professores comentam sobre a falta de interesse e esforço de Marcela para acompanhar as aulas. A mesma queixa é também relatada em relação a Fernando, um adolescente de 14 anos com deficiência visual que cursa o nono ano do ensino fundamental. Com Fernando, além da preocupação com baixo desempenho escolar, havia também a preocupação de envolvimento com atividades ilícitas, pois o garoto andava com a “gangue” do bairro.



Recentemente, o colégio Flor do Cerrado foi procurado pelos pais de Verônica, adolescente cadeirante de 15 anos que havia cursado o ensino fundamental em outra escola pública. Essa foi uma das primeiras escolas da cidade a implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entretanto oferecia apenas ensino fundamental, assim, os pais estavam em busca de uma nova escola para que a filha cursasse o ensino médio.

A matrícula de Verônica foi realizada e, logo que os pais saíram, uma pessoa da equipe pedagógica comentou:

- Mais uma que será desinteressada. Com tantos estudantes desse tipo a escola baixará o nível de rendimento nas provas de avaliação do estado. Mas, fazer o que, né? Com essas novas leis temos que aceitar de tudo.

No dia seguinte, Verônica quis conhecer as instalações de sua nova escola, então os pais a levaram. A adolescente percebeu que sua circulação pela escola estaria dificultada por alguns degraus de acesso ao pátio, à quadra e, também, na entrada na sala de aula. Verônica perguntou à diretora:

- Como a escola pode melhorar a acessibilidade para que eu tenha maior autonomia?

A diretora ficou inquieta com a pergunta, pois nunca havia pensado sobre o assunto, afinal, Marcela nunca reclamou de nada. Então a diretora responde:

- Você tem razão, me indique onde você precisa de rampa que vamos providenciar.

Na sua experiência anterior, Verônica aprendeu que a escola deve estar preparada para atender as necessidades de todas/os as/os estudantes e que estas/es têm o direito de apontar quais aspectos precisam ser modificados para promover a participação e autonomia de todas/os. Isso só é possível com diálogo constante e consideração das indicações de quem usa o espaço

Na nova escola, Verônica percebeu os olhares de subestimação de algumas/ns professoras/es e algumas/ns colegas. Então se dedicou a participar ativamente das aulas com a intenção de provar que era capaz. Na segunda semana de aula, Verônica já havia se aproximado e feito amizade com algumas/ns colegas para conversar no recreio, nos intervalos entre as aulas e para fazer trabalhos em grupo.

Logo que as/os professoras/es perceberam o desempenho de Verônica, começaram a compará-la com Marcela e Fernando. Nas reuniões pedagógicas elas/es diziam:

- Ah, se todo estudante de inclusão fosse como essa menina!

- Verônica e Marcela têm as mesmas dificuldades, mas Marcela não se esforça, fica sempre esperando que os outros façam por ela.



- Já Fernando, só quer saber de fazer coisa errada, desse jeito não vai conseguir muita coisa na vida.

- Cada um é responsável pelo seu próprio mérito.

Alguns desses comentários começaram a chegar até Verônica, que se sentia incomodada com as comparações, mas não sabia como reagir, apenas entendia que seria melhor se manter distante de Marcela e Fernando para não perder o reconhecimento das/os professoras/es e as/os colegas que havia conquistado.

No conselho de classe do final do ano letivo, algumas/ns professoras/es sugeriram simular um sorteio para organização das turmas do segundo ano do ensino médio, a fim de colocar Verônica e Marcela na mesma turma. A coordenadora comentou:

- Quem sabe assim Marcela começa a se esforçar?!

No início do ano seguinte, Verônica chegou em casa muito brava ao saber, pela profissional de apoio, que Marcela havia sido colocada em sua sala para que Verônica servisse de exemplo à ela.

A mãe de Verônica percebendo isso disse:

- Filha, você não tem a obrigação de ser amiga de Marcela só porque ela é cadeirante como você, mas não precisa evitar de se aproximar dela, talvez vocês possam descobrir outras coisas em comum. Infelizmente algumas pessoas ainda têm muitas atitudes capacitistas.

No dia seguinte, Verônica convidou Marcela para ficar junto com suas amigas durante o recreio. Apesar das duas garotas não terem muito assunto em comum, algumas vezes se encontravam e conversavam no recreio.

Em determinada semana, Marcela faltou alguns dias de aula, as/os professoras/es comentaram que ela estava doente. Verônica falou sobre isso em casa e a mãe sugeriu que fizessem uma visita à Marcela.

Quando chegaram lá, Verônica teve dificuldade para entrar na casa. A calçada estava desnivelada, o portão era estreito e com obstáculos no chão, os cômodos da casa eram apertados, com iluminação baixa e com degraus entre eles. Na saída encontraram o padrasto de Marcela que chegou, aparentemente, bêbado.

A experiência foi impactante, Verônica não conseguia pensar em outra coisa a não ser nas condições da casa de Marcela e no sentimento de medo que teve ao conhecer o padrasto.

Fonte: As autoras. Essa história é baseada em fatos reais

ATENÇÃO



Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.

Após a leitura do caso ilustrativo “O enlace de trajetórias escolares”, faça registros, do modo que for mais acessível para você (escrito, áudio, desenho, vídeo, imagens), sobre semelhanças e diferenças desse caso com o seu contexto escolar e poste no item 1.7 no Google Classroom, a fim de subsidiar sua participação na discussão no segundo encontro síncrono.

Neste encontro, haverá também a discussão dos gráficos gerados pelo formulário referente às concepções de deficiência e compartilhamento das impressões sobre o caso ilustrativo.

Vale lembrar que estamos todas e todos em processo de construção e revisão de conceitos que aprendemos na sociedade. Assim, gostaríamos que se sentisse livre para participar da discussão, expressando suas opiniões e acolhendo as de seus/uas colegas.

ENCONTRO SÍNCRONO

Audiodescrição: Dualina, sorrindo, olha para cima e segura, com a mão esquerda, um cone colorido em frente a boca. Dele saem e voam fios de serpentinas vermelhos, verdes, amarelos e azuis.

Por gentileza, acesse o link da sala virtual, disponível no item 1.8 no Google Classroom, no dia 8 de agosto às 19 horas para a realização do segundo encontro síncrono.





3. Construção do conhecimento

Chegamos na dimensão “Construção do conhecimento” da nossa Tertúlia, lembrando que a divisão das dimensões: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento é didática. Nesta dimensão, apresentaremos os conteúdos, propriamente ditos, deste caderno, assim, a dimensão se divide em três tópicos que se complementam:

(3.1) modelos de concepção de deficiência;

(3.2) capacitismo e a desconsideração das várias formas de ocupar o mundo;

(3.3) contribuições feministas: interseccionalidade e ética do cuidado.

Cada tópico contará com conteúdo escrito neste caderno e uma videoaula disponível no Google Classroom, a qual será indicada ao final de cada tópico, mas você poderá escolher o que deseja acessar primeiro, o conteúdo por escrito ou o conteúdo por vídeo, considere a ordem mais favorável para a sua aprendizagem.

3.1 Modelos de concepção de deficiência

Neste primeiro tópico da construção do conhecimento, conheceremos três formas ou paradigmas de compreensão de deficiência, a saber: modelo místico, modelo médico e modelo social. Ressaltamos que cada modelo emergiu em determinado momento histórico, acompanhando o pensamento da humanidade sobre diversos fenômenos e, conseqüentemente, sobre a deficiência. Apesar disso, os três modelos coexistem neste nosso tempo, influenciando a vida das pessoas com deficiência, a elaboração de políticas públicas e o desenho de pesquisas e práticas, ademais, esses modelos estão em disputa social, econômica e política, uma vez que representam interesses conflitantes de diferentes grupos (AUGUSTIN, 2012; BARBOSA, 2017; BARNES, 2012; BOCK; NUERNBERG, 2018; LANNA JÚNIOR, 2010; LEITE; LACERDA, 2018; LUIZ, 2020; OLIVER, 1981; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Além de conhecer os três modelos de concepção de deficiência, refletiremos sobre a influência de cada um deles na nossa prática enquanto profissionais da Educação e, também, enquanto cidadãos e cidadãs, afinal, uma atuação está imbricada na outra, não é mesmo? Após apontarmos a influência de cada modelo na nossa prática, faremos a defesa do modelo social da deficiência, pois o entendemos mais alinhado à proposição de uma sociedade justa e igualitária.

Escolhemos esse conteúdo como o “alicerce da nossa construção” (metáfora) porque concordamos com Bruno Sena Martins, Fernando Fontes, Pedro Hespanha e Aleksandra Berg que “longe de ser irrelevante, a forma como perspectivamos a deficiência



é essencial na forma como definimos os problemas e delineamos as soluções” (MARTINS et al., 2017, p. 54). Observaremos que cada modelo de concepção de deficiência afetou, para mais ou para menos, a garantia de Educação formal para as pessoas com deficiência.

3.1.1 Modelo místico de concepção de deficiência

Numa perspectiva mística de compreensão da deficiência, esta tem origem sobrenatural¹, ou seja, a causa da deficiência localiza-se fora do que podemos identificar no tempo e no espaço. Esse modelo surge no início da Era Cristã e se modifica na Idade Média, revelando-se de dois modos contraditórios, a saber: **modelo místico caritativo** e **modelo místico religioso** (AUGUSTIN, 2012; LEITE; LACERDA, 2018; LUIZ, 2020; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Conforme o **modelo caritativo de concepção de deficiência**, esta é entendida como fruto do amor e da misericórdia de Deus, o qual é tão bondoso que permite que todos/as os/as seus/suas filhos/as venham ao mundo do jeito que são. Assim, as pessoas com deficiência são concebidas como vítimas da própria incapacidade e, então, dignas de piedade, caridade e benevolência das pessoas sem deficiência, as quais devem praticar o amor altruísta. Esse modelo legitimou práticas paternalistas atravessadas por desequilíbrio de poder, que, geralmente, se efetivam em instituições filantrópicas protegidas e segregadas, como as Santas Casas de Misericórdia e as Comunidades Terapêuticas (AUGUSTIN, 2012; BOLONHEIS-RAMOS, BOARINI, 2012, LANNA JÚNIOR, 2010; LUIZ, 2020; PAULA; REGEN; LOPES, 2011).

No nosso tempo histórico, o modelo caritativo se revela no dia-a-dia em expressões como “as crianças especiais são anjos enviados por Deus para nos ensinar a valorizar a vida”, ou ainda, diante da mãe de uma criança com deficiência, “mãezinha, você dará conta de cuidar do seu anjinho, afinal, Deus dá o fardo conforme a força!”. Nessa esteira de comoção, há a desresponsabilização do Estado, pois ser considerada digna de caridade, não significa ser considerada digna de cidadania, logo, as necessidades das pessoas com deficiência são impelidas a serem resolvidas pela filantropia e/ou pela família.

E quais as implicações do modelo caritativo da deficiência para a Educação? De acordo com Geisa Böck e Adriano Nuernberg (2018, p. 2), esse modelo se faz presente quando alguns/mas profissionais tendem a agir de maneira superprotetora, entendem que têm como missão pessoal e profissional “fazer o bem para pessoas menos favorecidas”. Há, ainda, proposição de tarefas escolares menos desafiadoras às/aos estudantes com deficiência, pois são consideradas/os desafortunadas/os, ou a disputa pelo retorno das classes ou escolas especiais, filantrópicas e protegidas.

¹ Início da nota de rodapé. Por essa razão, não é nosso objetivo entrar no mérito do debate sobre a veracidade de fenômenos e seres sobrenaturais, e sim refletir sobre a influência da crença em fenômenos sobrenaturais sobre as práticas das/os profissionais da Educação. Fim da nota.



Importante ressaltar o que aponta Paul Hunt (1966), um dos precursores do modelo social da deficiência, como estudaremos adiante: a atitude caritativa serve para enfatizar a diferença (transformada em desigualdade) das pessoas com deficiência em relação às pessoas sem deficiência. Tal atitude, muitas vezes, autoriza que aquelas não sejam tratadas como totalmente humanas, há, pois, um padrão de relacionamento vertical, e não horizontal. Não raro, a benevolência se desfaz diante da rejeição, por parte das pessoas com deficiência, da suposta superioridade inerente às pessoas sem deficiência.

Já conforme o **modelo religioso de concepção de deficiência**, esta é entendida como resultado de ações do Demônio ou castigo de Deus, seja pelo pecado de familiares da pessoa com deficiência, sobretudo, das mães, seja pelo pecado da própria pessoa em vidas passadas. Assim, a deficiência é considerada, invariavelmente, ruim, algo a ser eliminado para livrar a sociedade do mal. Ao passo que as pessoas com deficiência são concebidas como amaldiçoadas e/ou culpadas. Na Idade Média, esse modelo legitimou que alguns grupos fossem açoitados, torturados e queimados, a saber: pessoas com deficiência, principalmente, intelectual e psicossocial, além das mulheres consideradas bruxas (AUGUSTIN, 2012; LUIZ, 2020; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Quais as implicações do modelo religioso da deficiência para a Educação? Esse modelo se revela na Escola pelo desprezo e distanciamento dos/as profissionais em relação aos/às estudantes com deficiência, pela recusa em atender às necessidades de recursos de acessibilidade e às solicitações de apoio, uma vez que se entende que a jornada da pessoa com deficiência deve ser permeada por dificuldades para que se cumpra o resgate dos pecados. Há, também, a crença de que não são dignas de consideração, pois ainda não são totalmente humanas.

O modelo caritativo e o modelo religioso de compreensão da deficiência compartilham um entendimento de causa-efeito sobrenatural, desresponsabilizam o Estado e responsabilizam as pessoas com deficiência e suas famílias pelas desigualdades que as atingem. Ambos os modelos violam os direitos humanos e a cidadania, o caritativo de modo mais implícito, o religioso de modo mais explícito. Sendo o primeiro, amplamente, aceitável pela herança da influência cristã.

3.1.2 Modelo médico de concepção de deficiência

Numa perspectiva **médica de concepção de deficiência**, esta tem origem natural e orgânica. Na linha das transformações do pensamento da humanidade, a partir da Idade Moderna, a deficiência passa a ser compreendida como fruto de alterações genéticas, de doenças e/ou de acidentes. Nesse sentido, a deficiência é considerada um desvio da normalidade humana, ao passo que a pessoa com deficiência é lida como



anormal, portanto, alguém que precisa ser curada, consertada, medicalizada, habilitada ou reabilitada (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; LEITE; LACERDA, 2018; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Nesse sentido, a deficiência foi tomada como objeto de intervenção das Ciências da Saúde, o que resultou numa sobreposição da Medicina a Educação no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência. Isso legitimou, até, aproximadamente, o final do século XX, a criação de escolas especiais, geralmente, em locais afastados das famílias e da sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Não podemos negar que, comparado ao modelo místico, o modelo médico representa um importante avanço para a compreensão da deficiência e para o provimento de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, conceito que discutiremos na terceira Tertúlia do nosso curso. Entretanto, essa perspectiva possui contradições e não é a que melhor atende aos interesses do movimento político de pessoas com deficiência.

Segundo o modelo médico, o desvio do corpo, isto é, o impedimento, a lesão ou a limitação anatomofuncional, é a causa da desigualdade que atinge as pessoas com deficiência, entendendo que essas possuem menor escolaridade, emprego formal e renda porque seus corpos são, invariavelmente, incapazes para o trabalho produtivo (BARNES, 2012; DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; IBGE, 2010; LUIZ, 2020; OLIVER, 1981; OMS, 2012; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Ainda hoje, o modelo médico marca presença em nossa sociedade, expressando-se em afirmações do tipo “pede esmola porque é cadeirante e não consegue trabalhar”, “não consegue acompanhar a turma porque é surdo”, “não é convidada para as festas de aniversário porque é autista e não consegue interagir”, “minha formação não me preparou para ensinar esse tipo de estudante”. Tais afirmações centram os problemas nos indivíduos, desconsiderando as mudanças contextuais que favorecem sua participação em igualdade de condições.

Destacamos a consideração de Mike Oliver (1981, p. 29), um dos teóricos do modelo social, como estudaremos a seguir, de que o paradigma médico ou individual legitimou a compreensão da deficiência como uma tragédia pessoal, ao localizar os problemas no indivíduo. Isso acaba sendo “politicamente conveniente” ao sistema capitalista por manter inquestionáveis a organização do trabalho e a distribuição desigual dos recursos materiais e sociais.

Quais são as implicações do modelo médico da deficiência para a Educação? Conforme indicado por Geisa Böck e Adriano Nuernberg (2018), esse modelo favorece a insistente procura por laudo médico para autenticar recursos de acessibilidade, além da consideração de que as classes e escolas especializadas são mais adequadas às/aos estudantes com deficiência, em suas palavras:



adaptações nos currículos em detrimento de currículos adequados cujo entendimento é que pessoas com deficiência não têm condições de aprender os mesmos conteúdos que seus pares; avaliações comparativas entre os estudantes e não processuais do desenvolvimento de cada sujeito; colocando-se no recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias pedagógicas de acolhimento à variação humana desde o planejamento inicial. Decisões sobre as pessoas ficam sob a responsabilidade dos profissionais habilitados, portanto, acredita-se ser necessária uma formação especializada para trabalhar com deficiência. Enfim, quando na escola há vigência dessa concepção e a aprendizagem não se efetiva, o fato de o estudante ser detentor de um diagnóstico de deficiência é percebido como um problema individual, passível de medicalização, e a família deve resolver com os seus meios. Por outro lado, quando a aprendizagem ocorre, ele é um “vitorioso” que superou todos os obstáculos, ultrapassou os limites de sua deficiência. (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 2. Grifo no original)

Semelhante ao modelo místico, o modelo médico individualiza a explicação da deficiência e, assim, reitera a falácia da superação e da meritocracia. Ambos os modelos concebem a deficiência como algo que está errado com alguém, mas para a perspectiva mística o erro é sobrenatural e misterioso, enquanto para a perspectiva médica o erro é natural e passível de compreensão científica. Algumas práticas outorgadas pelo modelo médico violam os direitos humanos, por exemplo, abortos seletivos de fetos com impedimentos, assassinatos por misericórdia de crianças com deficiência, esterilização compulsória de mulheres com deficiência e programas de eugenia como o que aconteceu durante o nazismo na Alemanha (CROW, 1996; DIAS, 2013; MSH; UNFPA, 2016; UNFPA, 2018).

3.1.3 Modelo social de concepção de deficiência²

Na perspectiva do **modelo social da deficiência**, esta é entendida como uma forma de opressão social, semelhante a gênero e raça, deslocando a explicação sobre a deficiência do indivíduo para a organização social. Assim, temos que a deficiência é fruto da relação entre um corpo com impedimento e uma sociedade com barreiras ambientais e culturais, incapaz de atender à diversidade física, sensorial e intelectual das pessoas (ABBERLEY, 2008; BARNES, 2012; DINIZ, 2007; HUNT, 1966; OLIVER, 1981; THOMAS, 2004; UPIAS, 1976).

Esse modo de compreender a deficiência, e então alterar o foco de intervenção, teve como mola propulsora a denúncia da extrema pobreza e da segregação das pessoas

² Início da nota de rodapé. Este subtópico é uma versão resumida e, parcialmente, modificada de parte da dissertação de mestrado da primeira autora. COSTA, L. M. L. Estudos da Deficiência. In: COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade**: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, Goiás, 2021. f. 52-63. Fim da nota.



com deficiência em instituições até, aproximadamente, a década de 1970. Essa postura combativa culminou na primeira organização política sobre deficiência, formada e organizada **por** pessoas com deficiência e não **para** pessoas com deficiência, a União dos Fisicamente Impedidos Contra a Segregação [Union of the Physically Impaired Against Segregation – Upias] (BARNES, 2012; DINIZ, 2007; OLIVER, 2004; THOMAS, 2004).

A Upias (1976) propôs a diferenciação entre impedimento e deficiência, entendendo o impedimento como a falta total ou parcial de um membro ou função do corpo, portanto, vinculado à biologia (anatomia e/ou fisiologia). Já a deficiência é entendida como a desvantagem ou restrição de participação causada pela sociedade que pouco ou nada considera as pessoas com impedimentos corporais, excluindo-as das atividades sociais convencionais como educação, trabalho, transporte e moradia. Conforme a Upias:

é a sociedade que incapacita as pessoas com impedimentos físicos. A deficiência é algo que se impõe sobre os nossos impedimentos, pelo modo como ficamos desnecessariamente isolados e excluídos da plena participação na sociedade. As pessoas com deficiência são, portanto, um grupo oprimido na sociedade. (UPIAS, 1976, p. 3. Tradução nossa)

Esse conjunto de ideias, construído coletivamente, foi compilado, por Mike Oliver (1981), no termo modelo social da deficiência. Nessa perspectiva, os impedimentos são assumidos como uma constante do ciclo de vida do ser humano, o que não significa concebê-los como variáveis neutras, uma vez que podem produzir dor e desconforto para os indivíduos que os vivenciam. No entanto, não podem ser tomados como a causa da desigualdade e da exclusão das pessoas com deficiência. Por isso, a luta política se concentrou na experiência coletiva da deficiência como uma forma particular de opressão social, semelhante à opressão sofrida por outros grupos minoritários, apontando a necessidade de mudar a sociedade (ABBERLEY, 2008; BARNES, 2012; HUNT, 1966; OLIVER, 1981; 2004; THOMAS, 2004; UPIAS, 1976).

Apesar da semelhança, precisamos admitir que, enquanto na opressão sexual ou racial as diferenças biológicas servem apenas como condição qualificativa de uma opressão absolutamente ideológica, para as pessoas com deficiência a diferença biológica é parte da opressão, embora seja também consequência de práticas sociais e políticas não apenas na produção direta de impedimentos corporais, muitas vezes, produtos das condições de trabalho, como também no aumento da expectativa de vida em situações possíveis apenas em função do avanço da medicina, por exemplo (ABBERLEY, 2008; THOMAS, 2004).

Assim como acontece com outros grupos oprimidos, às pessoas com deficiência são impostos estereótipos e distorções, restringindo a integridade de sua humanidade e reduzindo-as apenas a seus aspectos corporais que não se enquadram no padrão de



normalidade concebido por determinada sociedade. Um dos efeitos disso é a naturalização da situação de desigualdade, mantendo a organização social e do trabalho como está. Tal organização, persegue a maximização dos lucros e, deste modo, define o valor das pessoas por sua capacidade produtiva, uma vez que as pessoas com deficiência são consideradas improdutivas, sua falta de produtividade deve ser administrada de modo a atrapalhar o mínimo possível a acumulação de lucro. Isso desfavorece a garantia de recursos humanos, materiais e tecnológicos que possibilitariam a participação plena das pessoas com deficiência em variados espaços, ao passo que favorece sua segregação em instituições, muitas vezes, filantrópicas, como indicado nos dois subtópicos anteriores (ABBERLEY, 2008; BARNES, 2012; HUNT, 1966).

Nesse sentido, o combate à opressão pela deficiência perpassaria pela inclusão das pessoas com deficiência no trabalho, o que requer mudanças na sua organização e também na educação, no transporte e na cultura em geral, para que elas assumam o controle de suas próprias vidas (ABBERLEY, 2008; HUNT, 1966; OLIVER, 1981; 2004; UPIAS, 1976).

Diante dessas considerações, percebemos que o modelo social se faz presente em expressões de inquietação perante a realidade posta e, por isso mesmo, de proposições para a transformação dessa realidade, invés de “correções corporais individuais” ou “lutas especiais”.

Quais seriam as implicações do modelo social de concepção de deficiência para a Educação? De acordo com Geisa Böck e Adriano Nuernberg (2018), esse modelo reivindica:

práticas pedagógicas atentas às diferentes maneiras de participação e aprendizagem, antecipando as necessidades dos estudantes a partir da proposição de recursos, estratégias e metodologias que contemplem modos diversos de ser e estar nesse mundo, eliminando barreiras e constructos irrelevantes na trajetória acadêmica dos estudantes. Quando essa concepção atravessa o contexto escolar, o estudante com deficiência tem suas particularidades respeitadas assim como todos os colegas que não tem um diagnóstico de deficiência. Os recursos são pensados a partir do planejamento e pelas diferentes habilidades dos estudantes e não como um produto compensatório de uma lesão produzido a partir da intervenção de profissionais especialistas. O profissional da educação especial é mais um colaborador da rede de apoio para que a inclusão ocorra na escola, mas não o definidor dessa prática, pois a inclusão ocorre na sala de aula regular com atenção à interseccionalidade dos distintos marcadores sociais das diferenças. (BÖCK; NUERNBERG, 2018, p. 3)

A partir do modelo social, entendemos que problemas como sobrecarga dos/as professores/as, escassez de recursos humanos e materiais, formação insuficiente etc. que, frequentemente, são indicados como “problemas da Educação Inclusiva”, na verdade, são problemas da Educação. Tais problemas são produzidos, intencionalmente, por quem



conduz os projetos de desmonte da Educação para a classe trabalhadora. Podemos perceber isso com a redução de verbas das escolas e universidades públicas, nos baixos salários, na jornada excessiva de trabalho, nas salas superlotadas, no esvaziamento dos currículos na Educação Básica e, também, nos cursos de Licenciatura.

Portanto, entendemos que enfrentar os ditos “problemas da Educação Inclusiva”, significa defender, radicalmente, a Educação pública, gratuita, laica e popularmente referenciada, o que perpassa pela organização sindical por condições dignas e seguras de trabalho para seus/as profissionais.

Partindo para o encerramento do tópico “Modelos de concepção de deficiência”, destacamos alguns dos desdobramentos impulsionados pelo modelo social da deficiência, dentre eles: elaboração de legislações contra a discriminação e a favor da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços comuns de educação e trabalho, assim como novas orientações para profissionais que trabalham diretamente com pessoas com deficiência e nova abordagem para se fazer pesquisas relacionadas à deficiência, a pesquisa emancipatória, uma vez que as proposições das/os ativistas com deficiência adentraram a academia a partir das décadas de 1970 e 1980 no Reino Unido e nos Estados Unidos, consolidando o campo dos Estudos da Deficiência (BARNES, 2012; BARNES; THOMAS, 2008; DINIZ, 2007).

O campo dos Estudos da Deficiência caracteriza-se pela relação entre teoria e política, assumindo a compreensão social relacional da deficiência como estruturada pela opressão, exclusão e desigualdade e assumindo, também, o compromisso explícito de realizar pesquisas que contribuam com a luta das pessoas com deficiência por igualdade e inclusão plenas (BARNES; THOMAS, 2008; DINIZ, 2007; MELLO; NUERNBERG, 2012; THOMAS, 2004).

Os Estudos da Deficiência desvelaram outra opressão sobre o corpo: o disablism (DINIZ, 2012) ou ableism, muitas vezes usados como sinônimos para “discriminação por motivo de deficiência” (MELLO, 2016, p. 3267). Ableism foi traduzido por Anahí Mello (2016) para o português brasileiro como capacitismo, o qual consiste na hierarquização das pessoas com base na aproximação de seus corpos a um ideal de estética e de capacidade funcional, conforme estudaremos no próximo tópico.



RESUMO

Neste tópico “Modelos de concepção de deficiência” vimos que não se trata de etapas ou períodos fixos, mas crenças, hábitos e costumes em transitoriedade. Eles podem se mesclar, mudar, se transformar à medida que evoluímos ética, moral e politicamente. Desta forma, podemos ser atravessados/as por diferentes concepções durante uma vida, vai depender dos nossos estudos e reflexões acerca da cultura de uma sociedade.

As concepções de deficiência surgem de várias vertentes, dentre elas, destacamos três. O **modelo místico** que tem origem em crenças religiosas e vê a pessoa com deficiência como alguém que vive uma tragédia pessoal, vítima de castigo divino, vulnerável, passível de pena e caridade. Na escola podemos ver isso sendo traduzido em práticas apenas assistencialistas, apoiadas na crença de que “eles/as não aprendem” ou ainda “deveriam estar em uma escola especial, com professores/as especiais e técnicas especiais”.

Outra vertente, que mantém o foco na pessoa com deficiência, é o **modelo médico** que se fundamenta na ciência, mas tem como foco de sua ação a correção de corpos, com objetivo de normalizá-los, colocar no padrão considerado adequado para aquele contexto. Com frequência ouvimos frases como: “ele/a precisa aumentar a dose”, “esse comportamento pode ser corrigido com a mudança da medicação” ou “ainda não descobriram a dose certa para ele/a”. Com pouca ou nenhuma inferência sobre a eficácia das metodologias e recursos pedagógicos que estão sendo mobilizados para o processo de ensino e aprendizagem.

Já no **modelo social** de deficiência, não se nega o corpo com lesão, mas se entende que a experiência da deficiência irá acontecer diante da opressão social que a pessoa experimenta com a falta dos apoios adequados às suas necessidades. Desloca a deficiência do âmbito pessoal e amplia sua compreensão como uma das categorias que transversalizam a identidade de uma pessoa. Resulta desta compreensão, a relevância do desenvolvimento de práticas pedagógicas, políticas e sociais que identifiquem as barreiras que dificultam ou mesmo impedem o acesso a bens, serviços e conhecimentos, historicamente construídos e organizados pelos homens e mulheres. Mitigar os impactos da exclusão pressupõe atitude ativa frente a toda forma de preconceito, para isso é necessário ouvir as pessoas que vivem a experiência da deficiência e subsidiar as ações com proposições que atendam, também, seus indicativos.

ATENÇÃO

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Clique no logo do Google Classroom logo a baixo:



Google Classroom

No próximo tópico, nos concentraremos no conceito de capacitismo e suas expressões na escola e na sociedade. Para irmos aquecendo a discussão, vamos ler uma manchete e, também, o comentário de Mila D'Oliveira sobre a mesma, conforme segue abaixo:



A boneca Becky, que é amiga da Barbie
Imagem: Reprodução

"Barbie cadeirante" para de ser produzida pelo motivo mais irônico possível

Do UOL
12/04/2017 12:50

Em 2016, a Mattel –empresa que produz a Barbie—anunciou que ia diversificar o mundo da boneca, com novas cores de pele e tipos de corpo, para torná-la mais realista. O mesmo discurso foi adotado em 1997 quando se lançou Becky, a amiga cadeirante da Barbie.

Segundo o site "Pri", que reúne informações sobre a programação das emissoras de rádio públicas dos Estados Unidos, Becky deixará de ser produzida por não caber na Dreamhouse, a emblemática casa da sua amiga mais famosa.

Audiodescrição: Print de tela de uma matéria do site Universa UOL. Na parte superior esquerda, uma foto de uma boneca de plástico com roupas coloridas sentada em cadeira de rodas de brinquedo e, abaixo da foto, em letras pretas e pequenas, a legenda: "A boneca Becky, que é amiga da Barbie". À direita da foto, o título da matéria em letras pretas e grandes: "'Barbie cadeirante' para de ser produzida pelo motivo mais irônico possível". Na metade inferior da imagem, o texto da matéria, em letras pretas e médias: "Em 2016, a Mattel – empresa que produz a Barbie— anunciou que ia diversificar o mundo da boneca, com novas cores de pele e tipos de corpos, para torná-la mais realista. O mesmo discurso foi adotado em 1997 quando se lançou Becky, a amiga cadeirante da Barbie. Segundo o site 'Pri', que reúne informações sobre a programação das emissoras de rádio públicas dos Estados Unidos, Becky deixará de ser produzida por não caber na Dreamhouse, a emblemática casa da sua amiga mais famosa".

Fonte: [Universa UOL](#)

Agora, vamos ler o comentário de Mila D'Oliveira, mulher com deficiência e ativista pelos direitos das pessoas com deficiência:

Todos os dias eu sou apagada, eu deixo de existir em todos os locais onde eu não posso entrar por não ter acesso. Locais que deveriam ser de todos, para todos. Calçadas esburacadas, bancos com caixas altos, salões de beleza com degraus, faculdades sem elevador, consultórios médicos apertados. A sociedade assim me diz que, se ela bem pudesse, ela me descontinuava. Não existiriam pessoas como eu. Eu que tenho que me adequar, eu e todos os corpos que não são normais. Porque a sociedade está na maior má vontade em se adequar. Nem com muita lei, ela prefere fingir que pessoas diferentes não existem. Às vezes eu penso que as coisas estão mudando, ao olhar a luta de algumas minorias. Mas para pessoas com deficiência, as mudanças ainda estão vindo muito devagar. 20 anos depois, quantas casas da Barbie foram produzidas sem acesso para Becky? Quantos locais foram feitos sem acessibilidade para mim? E para todos que precisam ou possam precisar? (Mila D'Oliveira, Facebook, 2017).

ATENÇÃO



Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.

Após a leitura da manchete e do comentário de Mila, faça registros, do modo que for mais acessível para você (escrito, áudio, desenho, vídeo, imagens), sobre os pontos de reflexão indicados abaixo e poste no item 1.11 no Google Classroom, a fim de subsidiar sua participação na discussão no terceiro encontro síncrono.

- O que você sente ou pensa diante dessa notícia? E diante do comentário de Mila?
- Onde está o capacitismo (opressão) na decisão da empresa Mattel? Como essa decisão é representativa da sociedade e da escola?
- Que outra decisão a Mattel poderia ter tomado para não ser capacitista? Como essa outra decisão pode se aplicar à sociedade e à escola?

Lembramos que estamos todas e todos em processo de construção e revisão de conceitos que aprendemos na sociedade. Assim, gostaríamos que se sentisse livre para participar da discussão, expressando suas opiniões e acolhendo as de seus/as colegas.

ENCONTRO SÍNCRONO

Audiodescrição: Dualina, sorrindo, olha para cima e segura, com a mão esquerda, um cone colorido em frente a boca. Dele saem e voam fios de serpentinas vermelhos, verdes, amarelos e azuis.



Por gentileza, acesse o link da sala virtual disponível no item 1.12 no Google Classroom no dia 15 de agosto às 19h para a realização do terceiro encontro síncrono.



Audiodescrição: Dualina com a cabeça virada para a esquerda e inclinada para a frente, pisca um olho e esboça um sorriso pequeno. Posicionada à esquerda dela, uma tarja escrito "Saiba mais".

LINKS:

1 - Texto "Teleton, o templo do capacitismo" de Anahí Guedes de Mello, Edu O. e Manoella Back

2 - Documentário "História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil"

3 - Aula "Modelos teóricos de Deficiência" ministrada pelo professor Adriano Nuernberg no curso do NED/UFSC

Disponível com legenda

Disponível com Libras

4 - Vídeo "Modelos de deficiência" produzido pela equipe do NED/UFSC

Disponível com audiodescrição

Disponível com Libras e legenda

5 - Palestra "Compreendendo a Deficiência", ministrada pelo professor Tom Shakespeare, organizada pela UFMG

6 - Palestra "História e concepções de deficiência" ministrada por Laureane Costa e Débora Gomes no Ciclo de palestras "O LEdI vai à Escola"



3.2 Capacitismo e a desconsideração das várias formas de ocupar o mundo¹

Neste segundo tópico da Construção do conhecimento, estudaremos o conceito de **capacitismo**, suas expressões na escola e na sociedade, e sua influência no modo como pessoas com e sem deficiência se relacionam (ou não). Precisamos lembrar que, assim como o sexismo, o racismo e o capitalismo, o capacitismo é um sistema de opressão estrutural, isso significa que todas e todos nós nos construímos na cultura capacitista, o que influencia nosso jeito de pensar, sentir e agir (CAMPBELL, 2009; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020; TAYLOR, 2017).

Por isso, supomos que nos identificaremos com alguns aspectos do texto, afinal, somos capacitistas em desconstrução. Propomos que tentemos sustentar os desconfortos que, por ventura, surjam e refletir sobre os mesmos para que cedam espaço para novas construções de pensamentos, sentimentos e relacionamentos, combinado?

No final do tópico anterior, apontamos que o campo dos Estudos da Deficiência desvelou outra opressão sobre o corpo: o capacitismo. No Brasil, o capacitismo se difundiu como “discriminação por motivo de deficiência”, entretanto, como estudaremos neste tópico, o mesmo é um sistema de opressão que atinge as pessoas com deficiência, mas que não se restringe a elas (DINIZ, 2012; MELLO, 2016, p. 3267; MELLO, 2019).

De acordo com Anahí Mello (2016), o capacitismo consiste na hierarquização das pessoas com base na aproximação de seus corpos a um ideal de estética e de capacidade funcional, isto é, corponormatividade, a qual se baseia num julgamento moral de que a capacidade é inerente e exclusiva à funcionalidade do corpo. Nessa linha de moralidade, a sociedade se coloca na posição de avaliar o que as pessoas com deficiência dão conta de ser e de fazer para considerá-las plenamente humanas (ou não). Assim:

‘esquece-se’ que as pessoas com deficiência podem desenvolver outras habilidades não agregadas à sua incapacidade biológica (não ouvir, não enxergar, não andar, não exercer de forma plena todas as faculdades mentais ou intelectuais etc.) e serem socialmente capazes de realizar a maioria das capacidades que se exige de um ‘normal’, tão ou até mais que este. (MELLO, 2016, p. 3272. Grifos no original)

¹ Início da nota de rodapé. Este tópico é uma versão, parcialmente, modificada de parte da dissertação de mestrado da primeira autora. COSTA, L. M. L. Estudos da Deficiência. In: COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade**: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, Goiás, 2021. f. 52-63. Fim da nota.

Observe as considerações de Anahí Mello na charge do Armandinho abaixo:



Audiodescrição: Tirinha em ilustração com três quadrinhos, dois em cima e um embaixo. No primeiro, um menino de pé segura uma bola de basquete com a mão direita e olha para cima, em direção às pernas de um homem com calça azul e sapato preto. O homem pergunta: “Por que não joga com ele?”. O menino responde: “Ficou doido?”. No segundo quadrinho aparece um menino cadeirante, usando boné verde e apoiando outra bola de basquete nos pés. O diálogo anterior continua: “Ele é um menino igual a você, filho!”; “Não é mesmo! Olha ali!”. No terceiro quadrinho, o menino de pé segurando a bola se vira, olhando na direção contrária ao homem, e diz: “Ele joga muito melhor do que eu!”.

Fonte: Pinterest.

Observe expressões de capacitismo na charge de Ricardo Ferraz abaixo:



Audiodescrição: Charge em ilustração. Num ambiente interno estão dois homens sem deficiência à esquerda, uma mulher cadeirante com membros superiores e inferiores amputados ao centro e duas mulheres sem deficiência à direita. Os dois homens possuem balões de fala: “Incrível!”, “Parece milagre!”. As mulheres à direita possuem um balão de fala e outro de pensamento: “É inacreditável o que estou vendo!”, “Pensei que ela não seria capaz para tal tarefa!”. A mulher com deficiência, sentada de frente para um computador, digita com a boca com o auxílio de um bastão e sobre a cabeça dela um balão de pensamento: “Um dia eles vão se acostumar que não somos E.T!”.

Fonte: Imagens Google



Percebemos que, na cultura capacitista, a capacidade e a incapacidade são consideradas apenas a partir do aspecto biológico, ao invés de socialmente construídas. Desta forma, “o capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos”, desde que os recursos de acessibilidade e os serviços de mediação estejam disponíveis (AMARAL, 1998; DIAS, 2013; MELLO, 2019, p. 136).

Eis aqui um ponto de reflexão importante para os/as profissionais da Educação, pois o capacitismo desempenha um papel influente, porém esquecido, no motivo pelo qual as/os estudantes com deficiência são, frequentemente, excluídas/os da ou na Escola. Se as pessoas com deficiência são presumidas, reiterada e generalizadamente, como não iguais, menos aptas, incapazes de ser e de fazer qualquer coisa, a consequência será a negligência dos aspectos que fomentam acessibilidade, inclusão e, então, participação plena (DIAS, 2013; BOCK; NUERNBERG, 2018; MELLO, 2016; STOREY, 2007).

Partindo das contribuições de Lúcia Amaral (1998), embora a autora não nomeasse dessa forma, podemos identificar a presença do capacitismo na Escola e na Universidade em atitudes como:

(1) correlação linear, ou seja, relações do tipo “se..., então...”, pressupondo que as pessoas com deficiência formam um grupo homogêneo. Esse pensamento se expressa em falas como “se, ano passado, eu tive dificuldade em trabalhar com uma estudante com paralisia cerebral, então eu vou ter dificuldade em trabalhar com todo e qualquer estudante com paralisia cerebral”, ainda, “se eu nunca conheci uma professora com deficiência, então a docência é uma profissão impossível para pessoas com deficiência”;

(2) delegação ao/à especialista, que se ancora no modelo médico de concepção de deficiência e difunde a crença “ele/a é que sabe”, a qual se expressa na fala “vamos colocar esse cego na sala da professora Joana porque ela é que sabe trabalhar com esse tipo de estudante”, furtando a oportunidade de ampliar a aprendizagem e as habilidades de todas as pessoas da Escola, estudantes e profissionais. Porque é na convivência, na relação, que pode haver ampliação da consciência, da leitura de mundo, das práticas e estratégias; e

(3) consideração de que o/a estudante com deficiência é “café com leite”, ou seja, fazer de conta que “é, mas não é”, que se revela, por exemplo, quando o/a professor/a percebe que a tarefa de casa foi realizada por um/a adulto/a, ao invés do/a estudante, e não se faz nenhuma sinalização sobre isso, ou ainda, quando, numa avaliação, o/a professor/a não faz as correções e apontamentos que poderiam potencializar a aprendizagem do/a estudante por considerá-lo/a incapaz de se apropriar daquele conteúdo.

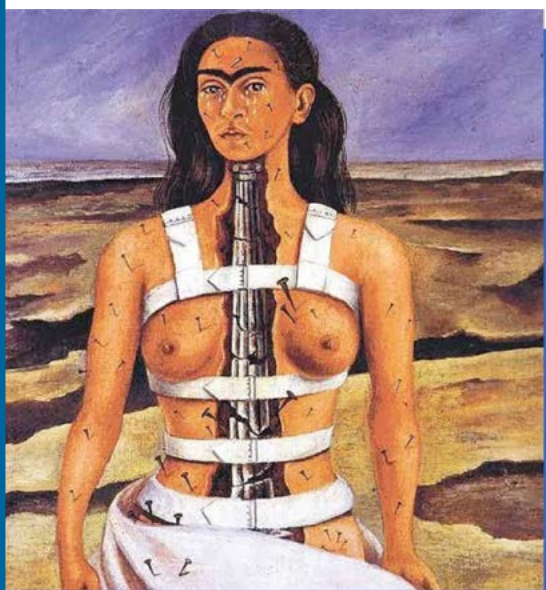
Concordamos com Geisa Böck e Adriano Nuernberg (2018) de que enfrentar o capacitismo em contextos educacionais implica remover as barreiras que obstruem o acesso ao currículo e romper com a tendência de privilegiar a participação das/es estudantes que ouvem com os ouvidos, enxergam com os olhos, caminham sem ajuda de equipamentos ou processam informações em grau elevado de ritmo e eficiência conceitual, a fim de:

valorizar as diferentes formas de acesso e elaboração do conhecimento das pessoas com deficiência, bem como suas vias de acesso como a língua de sinais, a simbologia braille, os sistemas de comunicação alternativa e de tecnologia assistiva. (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 7)

Agora, nas próximas páginas, vamos mergulhar em duas histórias de vida para poder exemplificar essa temática e refletir sobre sua extensão social, política e econômica.

FRIDA KAHLO

Frida Kahlo é, sem dúvida, um ícone de representatividade do movimento artístico e feminista. Isso todo mundo sabe. O que talvez você não saiba é o fato de que ela fez da arte o refúgio para enfrentar sua vida de dores, dissabores e lutas. A deficiência física acompanhou a aclamada pintora durante toda sua existência. Alguns dizem que era sequela de poliomielite, mas parece que era de fato espinha bífida. Aos 18 anos, o ônibus em que viajava bateu em um bonde, e esse acidente impactou profundamente sua vida. Ela teve de conviver com dores lancinantes pelo resto de seus dias, usar aparelhos ortopédicos e muitas vezes pintar deitada.



Audiodescrição: Pintura de Frida Kahlo. Em primeiro plano, Frida aparece de frente, até a cintura, com cabelos pretos, monocelha e expressão séria. Está nua, com os seios aparentes e com faixas brancas que transpassam partes de seu corpo: ombros, tórax e três faixas na barriga. Do pescoço até a cintura, centralizado na vertical, uma abertura no corpo mostra um pilar com diversas fraturas passando por dentro dela. Pregos de tamanhos variados estão afixados por todo o corpo dela. Ao fundo, um céu azul na parte superior e, no restante, em tons de bege e marrom, uma textura arenosa.

Quadro: A Coluna Partida é um óleo sobre masonite da artista mexicana Frida Kahlo, pintado em 1944, logo após ela ter realizado uma cirurgia na coluna para corrigir problemas decorrentes de um grave acidente de trânsito ocorrido quando a pintora tinha dezoito anos.

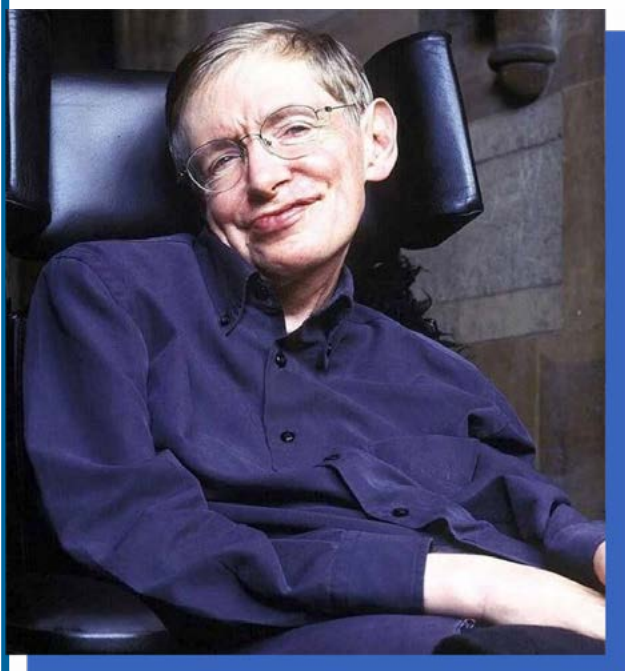
Fonte: Frida: a biografia, de Hayden Herrera (2011).

Em 1928, aos 21 anos, estudante de artes, Frida entrou para o Partido Comunista. Sua militância foi marcada por expressões de contestação, criatividade, subjetividade, irreverência e autenticidade. Lá, conheceu o artista plástico e muralista Diego Rivera, 21 anos mais velho, com quem se casou. Este foi um relacionamento conturbado, repleto de brigas e adultérios de ambas as partes. Frida era bissexual, algo transgressor para a época. Seu desejo de ser mãe não se materializou. Foram três abortos, pois o acidente que a perfurou comprometeu seu útero e deixou graves sequelas, que a impossibilitaram de levar uma gestação até o final. Em 1953, o estado de saúde da artista piorou, levando à amputação de seus pés por forte gangrena. Foi nesse momento de sua vida que ela disse a frase: “Pés, para que os quero, se tenho asas para voar?” (HERRERA, 2011).

Há algo mais que merece nossa atenção e reflexão. Tem algum tempo que está em curso um processo de esvaziar as referências políticas, culturais e revolucionárias de Frida para, quem sabe, ficar palatável ao consumo capitalista e regrado do protótipo de beleza contemporânea. A artista mexicana virou produto. Existem camisetas, esmaltes, ecobags, bonecas de papel, Barbie, canecas, fantasias, tudo o que você pode imaginar com a imagem de Frida, marcada por seus coques e suas sobrancelhas grossas. Mas, nenhuma estampa sua identidade de mulher com deficiência, de mulher militante, mulher bissexual. Uma Frida sem deficiência, sem sofrimento, seria mais palatável e mais vendável? Em muitas imagens da artista, divulgadas no mundo, a deficiência de Frida é esquecida. Por quê?

STEPHEN HAWKING

Outra trajetória que nos provoca reflexões é de Stephen William Hawking, que foi um físico teórico e cosmólogo britânico, conhecido internacionalmente por sua contribuição à ciência, sendo um dos mais renomados cientistas do século que mudou a compreensão do universo, desvendando alguns dos maiores mistérios sobre a mecânica dos buracos negros. Aos 21 anos de idade, Stephen Hawking foi diagnosticado com uma doença neurodegenerativa chamada de esclerose lateral amiotrófica. Os médicos previram que ele teria pouco tempo de vida. A doença, que provoca fraqueza e deterioração muscular, o levou a viver em uma cadeira de rodas. Começou também a ter dificuldades para falar. Após complicações de uma pneumonia, necessitou fazer uma traqueostomia e em consequência disso perdeu completamente a capacidade de se expressar pela fala oral.



Audiodescrição: Fotografia de Stephen Hawking, um homem branco, de idade avançada, com cabelos grisalhos, curtos e lisos. Usa óculos de grau de armação redonda e uma camisa azul escuro abotoada. É um homem com deficiência e está sentado numa cadeira preta adaptada com apoio nas laterais da cabeça e apoio de braço. Os braços estão apoiados sobre as pernas, a cabeça levemente virada para a esquerda e sorri com os lábios.

Fonte: Divulgação

Acompanhe a declaração de Stephen Hawking no Preâmbulo do Relatório Mundial sobre a Deficiência:

“A deficiência não precisa ser um obstáculo para o sucesso. Durante praticamente toda a minha vida adulta sofri da doença do neurônio motor. Mesmo assim, isso não me impediu de ter uma destacada carreira como astrofísico e uma vida familiar feliz. Ao ler o Relatório Mundial sobre a Deficiência, encontro muitos aspectos relevantes para a minha própria experiência. Pude ter acesso à assistência médica de primeira classe. Tenho o apoio de uma equipe de assistentes pessoais que me possibilita viver e trabalhar com conforto e dignidade. A minha casa e o meu lugar de trabalho foram tornados acessíveis para mim. Especialistas em informática puseram à minha disposição um sistema de comunicação de assistência e um sintetizador de voz que me permitem desenvolver palestras e trabalhos, e me comunicar com diferentes públicos. Mas sei que sou muito sortudo, em muitos aspectos. Meu sucesso em física teórica me assegura apoio para viver uma vida que vale a pena. É claro que a maioria das pessoas com deficiência no mundo tem extrema dificuldade até mesmo para sobreviver a cada dia, quanto mais para ter uma vida produtiva e de realização pessoal”.

Se ele não tivesse todos estes recursos à disposição, ele poderia desenvolver seus potenciais e deixar tamanho contributo para humanidade?

Fonte: Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012).



Anahí Mello (2019), partindo de discussões que consideram a opressão capacitista como âncora de outras opressões ao corpo, amplia a compreensão do capacitismo como a:

forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia. Nesse sentido, outras categorias de seres humanos também podem ser lidas como ‘menos capazes’: a mulher frente ao homem; o negro e o indígena frente ao branco; o gay e a lésbica em relação ao heterossexual; e a pessoa trans em relação à que é cis. (MELLO, 2019, p. 136. Grifo no original)

Nesse sentido, é fundamental adotarmos uma perspectiva interseccional, que articule as lutas anticapacitista, feminista, antirracista, anti-LGBTfóbica e anticapitalista, se desejamos uma atuação profissional que contribua com a emancipação de grupos, historicamente, oprimidos e afastados dos espaços formais de Educação (BOCK; NUERNBERG, 2018; CAMPBELL, 2009; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020; MELLO, 2019; TAYLOR, 2017).

Nas palavras de Marivete Gesser, Pamela Block e Anahí Mello (2020):

o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. Ademais, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como ‘capazes’, visando se afastar do que é considerado abjeção. Ademais, há uma estreita relação entre o capacitismo e as práticas eugênicas, uma vez que, com base no pressuposto da corponormatividade, justificou-se o uso compulsório de práticas de encarceramento, esterilização involuntária e até de eliminação das pessoas com deficiência. Outrossim, o capacitismo também tem relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico. (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 18. Grifo no original)

Segundo Fiona Campbell (2009), todas as pessoas são formadas pela política do capacitismo, cuja premissa básica é a consideração de que o impedimento corporal, de qualquer tipo, é inerentemente e invariavelmente negativo, devendo ser reduzido ou eliminado. Com essa premissa condicionando a cultura, a partir do momento em que uma criança nasce, ela recebe mensagens, diretas e indiretas, de que ser uma pessoa com deficiência é ser menos, podendo ser tolerada, mas não celebrada.

Desse modo, e dialogando com a Teoria Crítica da Raça, Campbell (2009) afirma que os processos do capacitismo, como os do racismo, podem internalizá-lo nas pessoas com deficiência. A internalização do capacitismo induz a uma aversão a si mesmo que desvaloriza a identidade da deficiência, ao invés de assumi-la como parte do Eu (Self) da pessoa. Assim, o capacitismo internalizado provoca dispersão das pessoas com deficiência, isto é, o distanciamento, não apenas físico, umas das outras, dificultando a organização de



resistência ao capacitismo e o reconhecimento de sua identidade como algo positivo. Além disso, o capacitismo internalizado induz a emulação das normas capacitistas pelas pessoas com deficiência, isto significa a adoção da perspectiva liberal de que elas podem se afastar da identidade da deficiência, desde que se tornem pessoas de sucesso.

Campbell (2009) ressalta que o capacitismo internalizado não é a causa do dano ou do prejuízo que acomete as pessoas com deficiência, mas sim o efeito do dano, já que a origem deste é externa. Nesse sentido, a autora aponta a importância de assumir a perspectiva da vida com impedimento como uma possibilidade animadora, o que perpassa pelo desenvolvimento de uma consciência e identidade coletiva para, então, interrogar a política do capacitismo, pois é ela o elemento essencialmente prejudicial, e não o impedimento.

Partindo para o encerramento do tópico “Capacitismo e a desconsideração das várias formas de ocupar o mundo”, sinalizamos que em 2016, no Brasil, houve uma ação organizada por pessoas com deficiência a fim de dar visibilidade e enfrentar atitudes capacitistas, por meio da hashtag é capacitismo quando (**#écapacitismoquando**). Confira algumas que selecionamos:

#écapacitismoquando sempre que pessoas com deficiência são vistas como menos ou mais, nunca como iguais; sempre que você desconsidera o ser humano, implantando nele um estereótipo da deficiência que ele possui; sempre que você sente pena, em vez de empatia (é infinitamente diferente!) [...] sempre que você acha que a pessoa com deficiência deve ser passiva e aceitar o que você acha que é melhor para ela; sempre que você espera que a gente se adapte à falta de acessibilidade e inclusão sem reclamar; sempre que você acha que nós deveríamos estar indo até o infinito em busca de uma cura - nossa vida é mais do que isso!; sempre que você se surpreende ao ver uma pessoa com deficiência fazendo o que todo mundo faz: estudar, trabalhar, namorar, andar na rua, usar o computador...; sempre que você chama uma pessoa com deficiência de "exemplo de vida e superação" (sério, só parem, por favor, nós odiamos isso); sempre que você parabeniza o amigo da pessoa com deficiência, como se a amizade dele fosse uma caridade; sempre que você fala para a mãe da pessoa com deficiência sobre como a vida dela deve ser difícil tendo um(a) filho(a) "assim" [...] Somos todos humanos. Com deficiência ou não, estamos todos tentando, fazendo o melhor que conseguimos para sermos as melhores pessoas que pudermos ser. Eu sou só a Dani. Por melhor ou pior que eu seja, mais capacidades ou dificuldades que possua, elas não refletem uma pessoa com deficiência visual. Refletem apenas a Dani. [...] (Daniela Cardoso de Oliveira, Facebook, 2016).

#écapacitismoquando você chama uma pessoa com deficiência de "especial", negando-lhe o direito a uma vida ordinária. Pessoas com deficiência não são "especiais" nem têm "necessidades especiais" apenas por possuírem uma deficiência. Deficiência é um atributo (qualidade) constituinte da condição humana, não um problema (incapacidade). Não é preciso "esconder" a deficiência, chamando-nos de "especiais". Eu assumo abertamente minha deficiência (a surdez), da mesma maneira como assumo abertamente a minha sexualidade (a lesbianidade). (Anahi Guedes de Mello, Facebook, 2016).



RESUMO

Esperamos que você tenha se sentido desconfortável, incomodado/a ou mesmo indignado/a em algum momento deste tópico. Refletir, sem reservas, sobre o conceito de capacitismo, suas expressões na escola e na sociedade, e sua influência no modo como pessoas com e sem deficiência se relacionam desperta esses sentimentos, pois **somos capacitistas em desconstrução**.

Vimos conceitos e exemplos reais de como o preconceito, o racismo, o sexismo, o capitalismo e o capacitismo tecem um emaranhado de crenças e costumes sociais que nos enredam em um sistema de opressão estrutural. Nós somos parte disso, somos constituídos/as e constituímos a cultura capacitista. Nosso jeito de pensar, de falar, agir, promover encontros ou mesmo de evitá-los, tudo isso vai compor nossa história pessoal e coletiva. Parece clichê, mas não é. A mudança começa por você.

O capacitismo é essa crença de que existe um corpo ideal para a eficiência funcional e aceitação social de uma pessoa. Esse julgamento moral imprime na sociedade a hierarquização de corpos, sendo que alguns são aptos e estão autorizados a uma vida digna, e outros não, é a corponormatividade. Notem que na cultura capacitista, a capacidade e a incapacidade são consideradas apenas a partir do aspecto biológico, ao invés de socialmente construídas.

Essa construção se dá de forma sutil e intensa, e vai formando uma redoma no entorno da pessoa com deficiência, que a afasta do direito de participar, usufruir e aprender com os bens, serviços e conhecimentos de uma sociedade. Podemos presenciar exemplos disso no nosso cotidiano, em falas dirigidas às crianças pequenas: “não olhe para ele/a, tadinho/a nasceu assim”. Ora, se essa pessoa não é digna sequer de ser olhada, então muito menos de ocupar espaços nos ambientes de aprendizagem, trabalho, convivência social. Na escola isso vai se refletir de maneira ainda mais cruel. São professores/as que não se aproximam dos/as estudantes com deficiência e buscam nos/as profissionais de apoio essa intermediação, sob as mais diversas alegações. São colegas que sequer cogitam encontros e convivência.

Dentre as estratégias que podem enfrentar o capacitismo em contextos educacionais, está a incorporação do tema inclusão na grade de conteúdos escolares, a identificação e reflexão, nos encontros pedagógicos, sobre práticas escolares que reforçam a cultura capacitista, a oferta de atividades que promovam o conhecimento sobre a história e trajetórias de diferentes identidades. Parece clichê, mas não é. A mudança começa por você.

ATENÇÃO

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Acesse o link disponível no item 1.14 no Google Classroom e assista a vídeo aula 2.

Em seguida, acesse o Fórum de discussão sobre a #écapacismoquando, disponível no item 1.15 do Google Classroom, leia as hashtags que compuseram o movimento virtual de pessoas com deficiência no Brasil, em 2016, e faça um comentário do que mais te provocou reflexão sobre o assunto.

Clique no logo do Google Classroom logo a baixo:



Google Classroom



No próximo tópico, nos concentraremos nos conceitos de **interseccionalidade** e **ética do cuidado**, bem como podemos adotá-los para refletir sobre a Educação.

PARA AQUECER A DISCUSSÃO

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Clique no logo do Google Classroom logo a baixo:



Google Classroom



Após assistir ao desenho, faça registros, do modo que for mais acessível para você (escrito, áudio, desenho, vídeo, imagens) sobre os pontos de reflexão indicados abaixo e poste no item 1.18 no Google Classroom, a fim de subsidiar sua participação na discussão no quarto encontro síncrono.

- O que você sentiu e/ou pensou no começo do desenho diante das primeiras tentativas de ensino da professora Anne Sullivan?
- Quais as suas percepções em relação às expectativas do pai de Helen Keller acerca de sua aprendizagem e do trabalho de Anne Sullivan? Isso ainda acontece? Como você percebe isso?
- De que modo a intersecção entre deficiência e classe influenciaram as experiências de Helen Keller?

Lembramos que estamos todas e todos em processo de construção e revisão de conceitos que aprendemos na sociedade. Assim, gostaríamos que se sentisse livre para participar da discussão, expressando suas opiniões e acolhendo as de seus/as colegas.

ENCONTRO SÍNCRONO

Audiodescrição: Dualina, sorrindo, olha para cima e segura, com a mão esquerda, um cone colorido em frente a boca. Dele saem e voam fios de serpentinas vermelhos, verdes, amarelos e azuis.]



Por gentileza, acesse o link da sala virtual disponível 1.19 no Google Classroom no dia 22 de agosto às 19 horas para a realização do quarto encontro síncrono.



Audiodescrição: Dualina com a cabeça virada para a esquerda e inclinada para a frente, pisca um olho e esboça um sorriso pequeno. Posicionada à esquerda dela, uma tarja escrito "Saiba mais".

LINKS:

1 - Vídeo “Deficientismo e nomenclaturas” produzido pela equipe do NED/UFSC

[Disponível com audiodescrição](#)

[Disponível com Libras e Legenda](#)

2 - Palestra “Deficiência visual e capacitismo”, ministrada por Camila Alves, organizada pelo laboratório PesquisarCOM (UFF)

3 - Palestra “Práticas anticapacitistas na educação” ministrada por Mariana Rosa e Sabrina de Assunção, mediada por Paula Lopes, no Ciclo de Palestras: Estudos da Deficiência na Educação

4 - Palestra “Capacitismo e Educação Inclusiva” ministrada por Alexandre Mapurunga e a Geny Lustosa, mediada por Odir Züge Jr, organizada por uma parceria entre uma parceria entre Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI-UDESC), Projeto Traduzir-se (UFVJM), Escola Abraça (Abraça), UFPel e Unipampa

5 - Palestra “O modelo social da deficiência contrapondo o capacitismo na Educação” ministrada por Laureane Costa no VIII Simpósio de Educação Inclusiva: pluralidade e diversidade em tempos adversos (CEPAE/UFG)



3.3 Contribuições feministas: interseccionalidade e ética do cuidado¹

Neste terceiro e último tópico da Construção do conhecimento, estudaremos os conceitos de **interseccionalidade** e **ética do cuidado**, bem como refletiremos sobre suas provocações para a Educação.

Interseccionalidade e ética do cuidado são conceitos que emergiram do campo dos Estudos Feministas. Mas, o que é mesmo Feminismo? Entendemos o Feminismo como teoria e ação política comprometidas com o combate de todas as formas de opressão e desigualdade, especialmente a opressão e desigualdade de gênero (DINIZ, 2003; hooks², 2020; PINTO, 2010; ZIRBEL, 2016).

Segundo Céli Regina Jardim Pinto (2010, p. 15), “tanto o movimento feminista quanto a sua teoria transbordou seus limites, provocando um interessante embate e reordenamento de diversas naturezas na história dos movimentos sociais e nas próprias teorias das Ciências Humanas em geral”. Isso foi possível em função da posição social das militantes que impulsionaram o Feminismo, pelo menos até a segunda metade do século XX, quais sejam: mulheres brancas, heterossexuais, de classe média e alta, com formação universitária (hooks, 2015; PINTO, 2010).

A articulação entre militância e produção teórica possibilitou, no final do século XX, a emergência da categoria analítica gênero, na tentativa de denunciar a insuficiência das explicações sobre a desigualdade entre mulheres e homens com base no determinismo biológico, que toma a natureza, o sexo ou a diferença sexual como a causa dos papéis e subjetividades de mulheres e de homens (PINTO, 2010; SAFFIOTI, 1987; SCOTT, 1995).

Há, portanto, o compromisso de fazer análises que resultem em mudanças (DINIZ, 2003; hooks, 2015; 2020; SCOTT, 1995; ZIRBEL, 2016), pois “a história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações” (SCOTT, 1995, p. 84).

Assim, adotamos a palavra gênero para:

1 Início da nota de rodapé. Este tópico é uma versão resumida e, parcialmente, modificada de parte da dissertação de mestrado da primeira autora. COSTA, L. M. L. Estudos Feministas da Deficiência. In: COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade**: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, Goiás, 2021. f. 47-63. Fim da nota.

2 Início da nota de rodapé. Pseudônimo da teórica feminista negra Gloria Jean Watkins, inspirado no nome de sua bisavó materna Bell Blair Hooks, grafado em letras minúsculas a fim de destacar suas ideias (hooks, 2020). Fim da nota.



designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. [...] O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995, p. 75-76. Grifos no original)

Joan Scott (1995, p. 86) define gênero em duas proposições conectadas: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Essa segunda proposição de Scott (1995) indica a construção recíproca de gênero e de poder, ou seja, o gênero estabelece a distribuição diferencial de controle e de acesso aos recursos materiais e simbólicos, organizando concreta e simbolicamente a vida social. Ao passo que a manutenção das estruturas hierárquicas depende de uma compreensão generalizada de que as relações entre homens e mulheres têm determinação natural ou divina, ao invés de determinação humana, pois “pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.” (SCOTT, 1995, p. 92).

Por isso, “o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p. 35). Essa estrutura hierárquica de poder impregna as relações pessoais e o Estado, uma vez que o sexismo institucionalizado, isto é, o patriarcado, transforma a diferença sexual em desigualdade política, privando as mulheres do exercício do poder. Enquanto as mulheres são socializadas para parecer naturalmente dóceis, cordiais e conciliadoras, portanto, destinadas ao espaço doméstico; os homens são socializados para parecer naturalmente agressivos, fortes e corajosos, portanto, destinados ao espaço público (hooks, 2020; SAFFIOTI, 2004; 1987).

Tais características e espaços não são atribuídos do mesmo modo para todas as mulheres e todos os homens, pois o gênero constitui uma estrutura hierárquica de poder, mas não a única. Raça, classe e deficiência, assim como gênero, também constituem estruturas hierárquicas de poder, em detrimento de pessoas negras, ou pertencentes a outras minorias étnicas, pessoas pobres e pessoas com deficiência (COLLINS, 2015; CRENSHAW, 2002; GARLAND-THOMSON, 2002; GONZALEZ, 2011; hooks, 2015; 2020; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020; SAFFIOTI, 2004; 1987).

Cientes disso, por volta das décadas de 1970 e 1980, pesquisadoras feministas com perspectiva política mais ampla passam a considerar as relações da categoria gênero com raça e classe, a fim de produzir reflexões teóricas que abordassem a realidade de mais

mulheres, assim como uma análise da natureza e do sentido das opressões e desigualdades (SCOTT, 1995; hooks, 2020).

A consideração das relações entre diferentes sistemas de opressão emerge, principalmente, de coletivos de mulheres negras e lésbicas, cuja experiência marginalizada moldou sua consciência e leitura do mundo, conferindo uma perspectiva interessante para identificar e denunciar as opressões de gênero, raça e classe. Assim, feministas negras conscientes de sua condição de grupo oprimido, mas com pouco acesso aos mecanismos de poder que permitiriam o compartilhamento de suas reflexões sobre a natureza de sua opressão com um público mais amplo, já discutiam interseccionalidade antes desse conceito emergir e se consolidar na academia (HENNING, 2015; hooks, 2015; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020).

O conceito de interseccionalidade foi elaborado, por volta da década de 1990, pela jurista estadunidense e feminista negra Kimberlé Crenshaw (HENNING, 2015; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020). Crenshaw usa a metáfora da intersecção para evidenciar que raça, gênero e classe são eixos de poder diferentes, mas que, “frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam”, estabelecendo “avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem” e criam vulnerabilidades que aumentam muito a subordinação de alguns subgrupos específicos de mulheres (CRENSHAW, 2002, p. 177). Assim, o conceito de interseccionalidade evidencia as desigualdades dentro da desigualdade. Nas palavras de Kimberlé:

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).



Audiodescrição: Imagem de ilustração gráfica com fundo degradê azul escuro. Centralizado, quatro vias coloridas se cruzam em direções diferentes: a via "Gênero", em rosa, no sentido vertical; a via "Classe", em roxo, no sentido diagonal esquerdo; a via "Deficiência", em azul, no sentido horizontal; e a via "Raça", em verde, no sentido diagonal direito. Ao centro, no ponto de intersecção de todas, há uma imagem pequena de Dualina, posicionada de frente, olhando para cima e com a mão direita fechada e apoiada sob o queixo.

Fonte: Divulgação



Ao apontar a importância e necessidade das análises feministas partirem de uma lente interseccional, as feministas negras abrem caminho para a consideração da deficiência em intersecção com gênero, raça e classe, ainda que não tenham apontado para a deficiência de forma específica, algo que será empreendido pelas mulheres com deficiência e pelas mulheres mães e/ou cuidadoras de pessoas com deficiência (DINIZ, 2003; 2007; GARLAND-THOMSON, 2002; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020).

Partindo das reflexões de Kimberlé Crenshaw (2002), precisamos destacar que, enquanto profissionais da Educação, precisamos nos atentar para perceber a subordinação interseccional na Escola e na Universidade. Para percebê-la, devemos questionar o modo como mulheres, pessoas negras, pessoas pobres e pessoas com deficiência são cerceadas no exercício da cidadania, sobretudo, do direito à Educação. Esse questionamento só poderá ser respondido se nos debruçarmos nas experiências de estudantes que pertencem a grupos, historicamente, marginalizados. É assim que conseguiremos entender como diversas estruturas e políticas condicionam a vida e as oportunidades desses/as estudantes.

Até esse ponto da Construção do conhecimento, notamos que as mulheres, ao identificarem e denunciarem a opressão sexista, estabeleceram o campo dos Estudos Feministas, o qual foi ampliado pela perspectiva interseccional das feministas negras. De modo semelhante, pessoas com deficiência, ao identificarem e denunciarem a opressão capacitista, construíram o campo dos Estudos da Deficiência (DINIZ, 2003; 2007; GESSER, 2019; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020; MELLO; NUERNBERG, 2012).

Percebemos uma explícita interlocução entre os Estudos da Deficiência e os Estudos Feministas. Ambos partem do mesmo pressuposto político: a desigualdade e a opressão contra grupos minoritários devem ser combatidas. Desta forma, teoria e política andam lado a lado (DINIZ, 2003; 2007; MELLO; NUERNBERG, 2012).

Outro ponto em comum é a diferenciação entre biologia e cultura. Explicar a opressão imposta às pessoas com deficiência com base no impedimento corporal é confundir impedimento com deficiência, tal como confundir sexo com gênero. Impedimento, assim como o sexo, tem origem na biologia, enquanto a deficiência, assim como o gênero, é uma construção sociocultural com localização histórica. Logo, do mesmo modo que a desigualdade entre homens e mulheres não deve ser explicada pelas diferenças biológicas, mas pelos processos de socialização que atribuem às mulheres o espaço doméstico e aos homens o espaço público, também a desigualdade entre pessoas com e sem deficiência não deve ser explicada a partir das restrições provocadas pelo impedimento corporal, mas a partir das barreiras sociais que impedem a expressão das capacidades da pessoa com deficiência. A desigualdade deixa de ser fruto da ditadura da natureza e passa a ser uma questão de injustiça social (DINIZ, 2003; 2007; MELLO, 2014).

Apesar dessa harmonia, até a entrada mais expressiva de mulheres com deficiência e mulheres cuidadoras de pessoas com deficiência com leitura feminista, o **modelo social**



da deficiência deu pouca atenção às relações de dependência e cuidado, as quais foram deixadas no âmbito privado e consideradas características femininas (DINIZ, 2003; 2007; GESSER, 2019; HUNT, 1966; OLIVER, 2004; THOMAS, 2004).

Como vimos no tópico um da Construção do conhecimento, o objetivo último dos propositores do modelo social era alcançar a independência. Assim, os esforços foram concentrados na inclusão educacional e no mercado de trabalho, sem reformular a lógica capitalista e os princípios produtivos e morais que norteiam a sociedade (DINIZ, 2003; 2007).

A independência para o campo da deficiência significa fazer escolhas e tomar decisões, assumindo, assim, o controle da própria vida, ainda que seja necessário a mediação de uma terceira pessoa para a realização das atividades do dia a dia (MELLO, 2010; MORRIS, 1996; OLIVER, 2004), muitas vezes, denominada assistência pessoal, a fim de evitar o termo cuidado (KITTAI, 2011). A perspectiva feminista insere duas críticas a essa questão, ampliando o debate.

A primeira crítica, apontada por Jenny Morris (1996), refere-se ao fato de que ao centrar a reivindicação por assistência pessoal ao acesso às atividades públicas como o trabalho assalariado, deixou-se de fora problematizações do interesse das mulheres com deficiência, cuja necessidade de mediação nas atividades não está relacionada apenas ao espaço público, mas também ao espaço privado, como o cuidado com as/os filhas/os, com outros membros da família e com as tarefas domésticas, discussões que implicariam novas definições acerca dos limites do trabalho de assistência pessoal.

Em relação a isso, nos interessa provocar: como temos recebido, nas reuniões com famílias e/ou nas confraternizações, os pais, as mães e outros/as responsáveis com deficiência? Consideramos que a deficiência pode, também, ocupar esse lugar na escola? Como podemos nos organizar, enquanto equipe, para acolhê-la, também, nesse lugar?

A segunda crítica feminista que amplia o modelo social da deficiência refere-se ao foco na independência como garantia de dignidade. De acordo com Eva Kittay (2011), filósofa feminista e mãe de uma mulher com deficiência intelectual, apostar a dignidade humana na conquista da independência é mera ficção não apenas para as pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas, pois todas estão inseridas em relações de “dependências aninhadas” (p. 56. Tradução nossa).

A necessidade de cuidado das pessoas com deficiência não é a exceção, o caso especial, mas uma possibilidade inerente à condição humana, uma vez que, em diferentes momentos da vida, cada pessoa, com ou sem deficiência, requer cuidado, bem como oferta cuidado a outrem (DINIZ, 2003; 2007; FIETZ; MELLO, 2018; GARLAND-THOMSON, 2002; GESSER, 2019; KITTAI, 2011). Nas palavras de Kittay:



reconhecer a dependência inevitável de certas formas de deficiência, colocando-as no contexto de dependências inevitáveis de todos os tipos, é outra maneira de reintegrar a deficiência à norma da espécie. Faz parte da tipicidade de nossa espécie ser vulnerável à deficiência, ter períodos de dependência e ser responsável por cuidar de indivíduos dependentes. Nós, como espécie, somos únicos (ou quase) na medida em que atendemos à dependência, muito provavelmente porque vivenciamos a longa dependência da juventude. Quando reconhecemos que a dependência é um aspecto do que significa ser o tipo de seres que somos, nós, como sociedade, podemos começar a enfrentar nosso medo e aversão à dependência e, com ela, à deficiência. Quando reconhecemos como a dependência de outra pessoa nos salva do isolamento e fornece a outra pessoa as conexões que fazem a vida valer a pena, podemos iniciar o processo de abraçar as dependências. (KITTAI, 2011, p. 56-57. Tradução nossa)

Nesse sentido, para garantir justiça no campo da deficiência, é necessário trocar o princípio da igualdade a partir da independência pelo princípio da igualdade a partir da interdependência (DINIZ, 2003; 2007; GESSER, 2019), pois a ambição por independência coaduna com “uma economia de custos, não com um compromisso com o florescimento de cada pessoa com deficiência” (KITTAI, 2011, p. 57. Tradução nossa).

Algumas pessoas com deficiência não serão independentes, nem atenderão às demandas capitalistas, por maiores que sejam os ajustes ambientais e sociais (DINIZ, 2003; 2007). E por mais dependentes que essas pessoas sejam, sua dependência não anula sua possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, desde que possam contar com recursos de acessibilidade e cuidado de qualidade (KITTAI, 2011). Cientes disso, Helena Fietz e Anahí Mello afirmam que:

uma ética baseada nos ideais de autonomia e independência é corponormativa porque segrega corpos que não se enquadram nos padrões de referência pré-estabelecidos pelo sistema capitalista ocidental. Reconhecer a dependência como constituinte da condição humana e desestigmatizar a necessidade de cuidado deve ser crucial para garantir o bem-estar e a dignidade das pessoas com deficiência e seus(suas) cuidadores(as). (FIETZ; MELLO, 2018, p. 135)

Desta forma, a crítica feminista aponta que a sociedade precisa se organizar para acomodar as relações de cuidado e interdependência como intimamente relacionadas a uma vida próspera e digna, tanto para as pessoas que cuidam, quanto para as pessoas que são cuidadas, indicando que o cuidado não pode continuar restrito ao ambiente privado e sob responsabilidade majoritária das mulheres, mas deve ser assumido como uma responsabilidade da sociedade em geral, inclusive do Estado (DINIZ, 2003; FIETZ; MELLO, 2018; GESSER, 2019; KITTAI, 2011; ZIRBEL, 2016).

As considerações de Debora Diniz (2003; 2007), Helena Fietz e Anahí Mello (2018), Marivete Gesser (2019) e Eva Kittay (2011) revelam que para pessoas com alto nível de impedimento corporal as relações de cuidado são decisivas para a manutenção, ou não, da



vida. Do mesmo modo, a ênfase na escolha exclui pessoas com impedimentos intelectuais significativos, para as quais a tomada de decisão independente não é uma possibilidade. Nesses casos, as relações de cuidado são permeadas por desequilíbrio de poder, o que não quer dizer que serão, necessariamente, relações de opressão. Na verdade, a opressão e a infantilização dessas pessoas com deficiência “advêm não das práticas de cuidado, mas do fato dessas práticas se darem em um mundo onde a escolha é tida como o valor central e onde aquele que está na posição de receber o cuidado será sempre apresentado como submisso” (FIETZ; MELLO, 2018, p. 135).

Ao fazer tais críticas, que mais ampliam do que refutam o modelo social da deficiência (DINIZ, 2003), as teóricas feministas estão atentas para não fortalecer perspectivas caritativas ou paternalistas que corroboram a opressão das pessoas com deficiência (GESSER, 2019; KITTAY, 2011).

Eva Kittay (2011) discute que diversas dependências desnecessárias são criadas por instituições e práticas injustas e que enfrentar essa situação exige que o trabalho de cuidar seja sustentado em uma atitude de cuidar, pois esta se refere ao interesse de levar bem-estar à pessoa cuidada. Deixá-la melhor que antes da relação de cuidado se estabelecer requer, portanto, uma Ética do Cuidado, consoante a qual o cuidado que é oferecido precisa ser assumido pela pessoa que o recebe.

Em relação à discussão sobre interdependência, dependência e cuidado, nos interessa provocar: o modo como a Escola (e a Universidade) está organizada (e financiada) corrobora uma economia de custos ou o florescimento de pessoas com deficiência com dependência complexa? Nosso planejamento, enquanto equipe, baseia-se numa ética corponormativa ou numa ética do cuidado? O modo como temos atendido a necessidade de cuidado de alguns/mas estudantes com deficiência contribui com sua emancipação e protagonismo ou com sua infantilização e opressão? Enquanto profissionais da Educação, temos contribuído com a produção de alguma dependência desnecessária?

A substituição do valor da independência pela interdependência, reescrevendo as relações de cuidado e dependência como características da condição humana, compõe, ao lado da perspectiva interseccional, as contribuições feministas ao modelo social da deficiência (DINIZ, 2003; 2007; GESSER, 2019).

As feministas apontaram que a experiência das pessoas com deficiência não é uniforme, homogênea, pois a deficiência está sempre em intersecção com outras variáveis de desigualdade, como raça/etnia, gênero, orientação sexual, idade, classe, dentre outros (DINIZ, 2003; 2007; MELLO, 2014; MELLO; NUERNBERG, 2012).

Nessa linha de reflexão, analisar a situação em que um/a estudante com deficiência se encontra e, então, delinear as estratégias de intervenção, deve levar em conta os demais marcadores sociais que atravessam esse/a estudante, bem como sua experiência situada na família, no território e, por óbvio, na comunidade escolar. A deficiência é **um** dos atributos



desse/a estudante, e não o único atributo.

De acordo com Rosemarie Garland-Thomson (2002), os Estudos Feministas da Deficiência unem os pontos fortes dos Estudos Feministas e dos Estudos da Deficiência ao mesmo tempo em que amplia ambos os campos, assumindo deficiência, gênero, raça, classe e sexualidade não como elementos naturais de inferioridade, mas como sistemas de exclusão e opressão construídos culturalmente e que legitimam a distribuição desigual de recursos e poder.

Ainda segundo Garland-Thomson (2002), ao assumir essa compreensão, os Estudos Feministas da Deficiência assumem também que toda análise tem implicações políticas. Desta forma, é preciso realizar análises que desnaturalizem a deficiência como algo que está errado com alguém e que a reescrevam como um conjunto de práticas materiais, uma posição política e uma identidade social na qual qualquer pessoa pode entrar a qualquer momento e que todas as pessoas entrarão se viverem por muito tempo. Os Estudos Feministas da Deficiência revelam que

a deficiência, como gênero e raça, está em toda parte, uma vez que saibamos como procurá-la. Integrar análises da deficiência enriquecerá e aprofundará todo o nosso ensino e conhecimento. Além disso, esse trabalho intelectual crítico facilita uma integração mais completa do mundo sociopolítico – para o benefício de todos. Assim como acontece com gênero, raça, sexualidade e classe: entender como a deficiência funciona é entender o que é ser totalmente humano. (GARLAND-THOMSON, 2002, p. 28. Tradução nossa)

O compromisso entre trabalho intelectual e política dos Estudos Feministas da Deficiência ambiciona tensionar a sociedade excludente, opressiva e desigual, intencionando outro projeto de sociedade.

Sabemos que você já entendeu os conceitos, agora vamos senti-los. Pense em um estudante cadeirante negro, cuja mãe chega na escola cansada e suada porque vem empurrando a cadeira. Não tem recursos financeiros suficientes e precisa contar com a colaboração da escola para prover a periodicidade na troca das fraldas. Agora pense em uma estudante com deficiência intelectual, branca, loira e de olhos azuis, que chega na escola no carro da família e traz consigo todos os recursos que facilitam sua permanência no ambiente escolar.

Podemos acrescentar a história do estudante transgênero que está na puberdade e em terapia hormonal, tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/TEA, em avaliação para Altas Habilidades/superdotação/AH/SD, o mesmo foi forçado a trocar de escola, onde havia ingressado ainda quando criança, em decorrência do bullying transfóbico. Isso nos faz refletir como uma instituição de ensino permite a expulsão desse estudante trans em função de repetidas violências, não seria mais ético e democrático desenvolver amplas



ações de promoção de direitos humanos?

Também estamos recebendo muitos/as estudantes migrantes internacionais, nas mais diversas escolas deste país, que já chegam com uma importante barreira: a comunicacional. Além disso, são atravessados/as por outros eixos de opressão que se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas. Essas são histórias reais, com famílias envolvidas, com colegas, com professores/as, equipe de especialistas, direção, enfim, toda uma comunidade escolar que orbita em torno de trajetórias de vida marcadas por intersecções de caráter racista, classista, transfóbico, conservador etc.

Será que estes/as receberão tratamento equivalente aos/às seus/suas colegas sem tais atravessamentos? Qual foi seu sentimento com relação a estas situações? Você acha justo que a cultura de uma sociedade determine quem são as pessoas com direito a uma vida digna?



RESUMO

Neste tópico aprendemos que interseccionalidade e ética do cuidado são conceitos que emergiram do campo dos Estudos Feministas, que é essa força teórica que sustenta ações comprometidas com o combate de todas as formas de opressão e desigualdade, especialmente a opressão e desigualdade de gênero. Por isso é importante lembrar que o significado de gênero está vinculado às construções sociais que indicam as expectativas que determinada sociedade nutre com relação aos homens e às mulheres, estabelecendo relações com desequilíbrio de poder. Mas, os atravessamentos não se restringem a gênero, precisamos acrescentar a raça, classe e deficiência que também constituem estruturas de distribuição desigual de recursos e poder.

Assim nasce o conceito de interseccionalidade, por volta da década de 1990, pela jurista estadunidense e feminista negra Kimberlé Crenshaw. Ela usa a metáfora da intersecção para evidenciar que estes eixos se cruzam e se sobrepõem. Nesses cruzamentos, as dinâmicas do desempoderamento se movem, criam vulnerabilidades que aumentam a subordinação de alguns subgrupos, evidenciando assim as desigualdades dentro da desigualdade, nas palavras de Kimberlé.

Esta é uma reflexão importante para pensarmos sobre a deficiência em intersecção com gênero, raça, classe, sexualidade, religião, território, nacionalidade etc. nos contextos escolares. Algumas pessoas com deficiência não serão independentes, não estarão encaixadas nos demais padrões considerados normativos pela nossa cultura, e não atenderão às demandas econômicas. O que precisa estar evidente para as/os profissionais da educação é que nada disso anula suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, desde que possam contar com recursos de acessibilidade, cuidado de qualidade e uma existência livre de quaisquer tipos de discriminação.

Prepare-se, no próximo tópico, faremos uma atividade de articulação e aplicação prática dos conceitos estudados na dimensão Construção do conhecimento.

ATENÇÃO

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Clique no logo do Google Classroom logo a baixo:



Google Classroom



Audiodescrição: Dualina com a cabeça virada para a esquerda e inclinada para a frente, pisca um olho e esboça um sorriso pequeno. Posicionada à esquerda dela, uma tarja escrito "Saiba mais".

LINKS:

1 - Texto “Greve dos caminhoneiros, deficiência e a falácia de uma vida independente” de Rita Louzeiro

2 - Vídeo-manifesto do Instituto Cáue - Redes de Inclusão - Por um Brasil anticapacitista e com justiça social

3 - Palestra “Diversidade que move o mundo” ministrada por Mariana Rosa no TEDxUNISUAM

Audiointrodução: Vídeo com abertura em fundo preto e detalhes em vermelho e branco. Palestrante Mariana Rosa, “Diário da mãe da Alice”, “Tema: Diversidade que move o mundo”. A palestrante aparece à direita do vídeo todo o tempo em pé, em um palco com fundo preto e luz baixa, sobre um tapete redondo e vermelho. Mariana é uma mulher branca com cabelos loiros, cacheados, na altura das orelhas, usa um microfone na lateral do rosto e veste uma blusa em decote “V” de mangas curtas, uma saia longa e preta e um tênis branco com vermelho. Em determinados momentos do vídeo, a câmera afasta e mostra um telão à direita, com imagens complementares à fala. Fim da descrição.

4 - Vídeo “Feminismo interseccional explicado por meio de pizzas” de Lorena do canal neggata

Audiointrodução: Ambiente interno de uma cozinha com pratos decorativos na parede, pia e armário aéreo com garrafas. Ao centro e em primeiro plano, uma mulher negra, levemente maquiada, de cabelos pretos com dreads presos para cima, usa um lenço preto e branco na cabeça, piercing no septo do nariz, brincos pequenos e dourados e uma camisa jeans azul clara desabotoada na parte da gola. À direita, em segundo plano, um balcão alto com uma garrafa verde de cerveja e um copo de vidro parcialmente cheio. Na primeira parte do vídeo, imagens aparecem para complementar exemplos de sua fala. No decorrer do vídeo, a mulher segura fatias de pizzas com a mão esquerda e come alguns pedaços delas. Fim da descrição.

Obs.: Se preferir, você pode acessar o conteúdo do vídeo em texto

5 - Guia “Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania”, construído pelo Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência

6 - Palestra “Interseccionalidade e a educação” ministrada por Luciana Viegas e Paulo Fabião, mediada por Paula Lopes, no projeto O LEdI vai à escola: Ciclo de palestras sobre deficiência na educação

7 - Palestra “Autismo, Deficiência e Interseccionalidade” ministrada por Rita Louzeiro e Luciana Viegas, mediada por Gisele Salgado (FDSBC), organizada por uma parceria entre uma parceria entre Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI-UDESC), Projeto Traduzir-se (UFVJM), Escola Abraça (Abraça), UFPel e Unipampa

8 - Palestra “Ética do cuidado” ministrada por Ilze Zirbel e Karla Garcia, mediada por Geisa Bock, no projeto O LEdI vai à escola: Ciclo de palestras sobre deficiência na educação



4. Elaboração da síntese do conhecimento

Cursista, estamos chegando ao final da nossa primeira Tertúlia. Nessa dimensão de Elaboração da síntese do conhecimento, objetivamos estabelecer, mais efetivamente, conexões entre teoria e prática, por isso propomos uma atividade de aplicação dos conceitos estudados ao longo da Tertúlia para análise e intervenção no contexto escolar.

Vamos retomar o caso ilustrativo “O enlace de trajetórias escolares”, apresentado na dimensão Mobilização para o conhecimento e discutido no primeiro encontro síncrono, para realizar as análises teóricas e para provocar estratégias de intervenção. Por gentileza, leia-o, novamente, abaixo:

O enlace de trajetórias escolares

Marcela é uma adolescente usuária de cadeira de rodas, e no momento está com 15 anos de idade. Cursa o primeiro ano do ensino médio no Colégio Estadual Flor do Cerrado, no qual estuda há cerca de 3 anos. Para o deslocamento usa o transporte da associação de pessoas com deficiência da sua cidade e, frequentemente, precisa esperar um tempo considerável após a aula até que o transporte chegue para levá-la para casa.

Nas reuniões pedagógicas, os professores comentam sobre a falta de interesse e esforço de Marcela para acompanhar as aulas. A mesma queixa é também relatada em relação a Fernando, um adolescente de 14 anos com deficiência visual que cursa o nono ano do ensino fundamental. Com Fernando, além da preocupação com baixo desempenho escolar, havia também a preocupação de envolvimento com atividades ilícitas, pois o garoto andava com a “gangue” do bairro.

Recentemente, o colégio Flor do Cerrado foi procurado pelos pais de Verônica, adolescente cadeirante de 15 anos que havia cursado o ensino fundamental em outra escola pública. Essa foi uma das primeiras escolas da cidade a implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entretanto oferecia apenas ensino fundamental, assim, os pais estavam em busca de uma nova escola para que a filha cursasse o ensino médio.

A matrícula de Verônica foi realizada e, logo que os pais saíram, uma pessoa da equipe pedagógica comentou:

- Mais uma que será desinteressada. Com tantos estudantes desse tipo a escola baixará o nível de rendimento nas provas de avaliação do estado. Mas, fazer o que, né? Com essas novas leis temos que aceitar de tudo.



No dia seguinte, Verônica quis conhecer as instalações de sua nova escola, então os pais a levaram. A adolescente percebeu que sua circulação pela escola estaria dificultada por alguns degraus de acesso ao pátio, à quadra e, também, na entrada da sala de aula. Verônica perguntou à diretora:

- Como a escola pode melhorar a acessibilidade para que eu tenha maior autonomia?

A diretora ficou inquieta com a pergunta, pois nunca havia pensado sobre o assunto, afinal, Marcela nunca reclamou de nada. Então a diretora responde:

- Você tem razão, me indique onde você precisa de rampa que vamos providenciar.

Na sua experiência anterior, Verônica aprendeu que a escola deve estar preparada para atender as necessidades de todas/os as/os estudantes e que estas/es têm o direito de apontar quais aspectos precisam ser modificados para promover a participação e autonomia de todas/os. Isso só é possível com diálogo constante e consideração das indicações de quem usa o espaço

Na nova escola, Verônica percebeu os olhares de subestimação de algumas/ns professoras/es e algumas/ns colegas. Então se dedicou a participar ativamente das aulas com a intenção de provar que era capaz. Na segunda semana de aula, Verônica já havia se aproximado e feito amizade com algumas/ns colegas para conversar no recreio, nos intervalos entre as aulas e para fazer trabalhos em grupo.

Logo que as/os professoras/es perceberam o desempenho de Verônica, começaram a compará-la com Marcela e Fernando. Nas reuniões pedagógicas elas/es diziam:

- Ah, se todo estudante de inclusão fosse como essa menina!

- Verônica e Marcela têm as mesmas dificuldades, mas Marcela não se esforça, fica sempre esperando que os outros façam por ela.

- Já Fernando, só quer saber de fazer coisa errada, desse jeito não vai conseguir muita coisa na vida.

- Cada um é responsável pelo seu próprio mérito.

Alguns desses comentários começaram a chegar até Verônica, que se sentia incomodada com as comparações, mas não sabia como reagir, apenas entendia que seria melhor se manter distante de Marcela e Fernando para não perder o reconhecimento das/os professoras/es e as/os colegas que havia conquistado.

No conselho de classe do final do ano letivo, algumas/ns professoras/es sugeriram simular um sorteio para organização das turmas do segundo ano do ensino médio, a fim de colocar Verônica e Marcela na mesma turma. Com isso, a coordenadora comentou:

- Quem sabe assim Marcela começa a se esforçar?!

No início do ano seguinte, Verônica chegou em casa muito brava ao saber, pela



profissional de apoio, que Marcela havia sido colocada em sua sala para que Verônica servisse de exemplo à ela.

A mãe de Verônica percebendo isso disse:

- Filha, você não tem a obrigação de ser amiga de Marcela só porque ela é cadeirante como você, mas não precisa evitar de se aproximar dela, talvez vocês possam descobrir outras coisas em comum. Infelizmente algumas pessoas ainda têm muitas atitudes capacitistas.

No dia seguinte, Verônica convidou Marcela para ficar junto com suas amigas durante o recreio. Apesar das duas garotas não terem muito assunto em comum, algumas vezes se encontravam e conversavam no recreio.

Em determinada semana, Marcela faltou alguns dias de aula, as/os professoras/es comentaram que ela estava doente. Verônica falou sobre isso em casa e a mãe sugeriu que fizessem uma visita à Marcela.

Quando chegaram lá, Verônica teve dificuldade para entrar na casa. A calçada estava desnivelada, o portão era estreito e com obstáculos no chão, os cômodos da casa eram apertados, com iluminação baixa e com degraus entre eles. Na saída encontraram o padrasto de Marcela que chegou, aparentemente, bêbado.

A experiência foi impactante, Verônica não conseguia pensar em outra coisa a não ser nas condições da casa de Marcela e no sentimento de medo que teve ao conhecer o padrasto.

Fonte: As autoras. Essa história é baseada em fatos reais

MUITO BEM!

Audiodescrição: Dualina, sorrindo, olha para cima e segura, com a mão esquerda, um cone colorido em frente a boca. Dele saem e voam fios de serpentinas vermelhos, verdes, amarelos e azuis.



Agora você vai mobilizar seus conhecimentos para refletir e repercutir sobre o caso ilustrativo, em consonância com suas vivências.

Isso mesmo, após o estudo da primeira Tertúlia, onde você acessou a importantes conceitos para poder entender seu contexto social e profissional, nós lhe oferecemos a leitura do caso ilustrativo “O enlace de trajetórias escolares”. Agora, faça registros, do modo que for mais acessível para você (escrito, áudio, desenho, vídeo, imagens), sobre as questões orientadoras abaixo e **poste seu comentário no item 1.23 “Atividade final da Tertúlia 1”, disponível no Google Classroom.**

- **Quais modelos de compreensão da deficiência você percebeu nas relações familiares e no contexto escolar?**
- **De que modo a perspectiva interseccional poderia contribuir com a adoção de práticas pedagógicas mais acolhedoras às necessidades dos/as estudantes com deficiência? Quais apontamentos poderiam ser realizados nas reuniões pedagógicas desta escola de modo a enfrentar o capacitismo e promover a ética do cuidado?**
- **Quais aspectos deste caso fogem do que pode ser resolvido dentro dos muros da escola e quais parcerias da rede pública possibilitariam uma atuação mais próxima da ética do cuidado?**

Você quer saber o que nós pensamos sobre a história do caso ilustrativo? **Pode conferir pelo link disponível no item 1.24 do Google Classroom, na videoaula 4.**

5. Glossário

Audiodescrição: Dualina olha para cima com uma expressão neutra e com sobrancelhas levantadas, a mão direita está fechada e apoiada sob o queixo. Pontos de interrogação dourados em diversos tamanhos estão no entorno da cabeça dela.



Neste tópico, você pode revisar os principais conceitos estudados na primeira Tertúlia “As concepções que atravessam as práticas das/os profissionais da educação”.

Capacitismo: Sistema de opressão que se baseia na naturalização e na hierarquização das habilidades humanas.

Deficiência: Restrição de participação plena das pessoas com impedimentos corporais em função de barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, comunicacionais.

Ética do cuidado: Atitude comprometida em levar bem-estar aos outros.

Impedimento ou lesão: Ausência total ou parcial de um membro ou função do corpo.

Interdependência: Característica de depender dos outros e, ao mesmo tempo, de atender a dependência dos outros, relação que nos caracteriza como os seres humanos.

Interseccionalidade: Perspectiva de análise e intervenção que considera o cruzamento de diferentes sistemas de opressão na produção de privilégios, desigualdades e vulnerabilidades.

Modelo de compreensão de deficiência: Explicação sobre o que é e o que causa deficiência.

Modelo místico: Explicação sobrenatural da deficiência.

Modelo médico ou biomédico: Explicação natural e orgânica da deficiência.

Modelo social: Explicação da deficiência como uma forma de opressão social.



Referências

- ABBERLEY, P. El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. In: BARTON, L. (Comp.). **Superar las barreras de la discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Ediciones Morata. p. 34-50, 2008.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- AUGUSTIN, I. Modelos de deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**. p. 1-6, 2012.
- BARBOSA, L. O Estado como Produtor da Deficiência: Desafios Biopolíticos e Democráticos para a Construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11; 13th Women's Worlds Congress**, Florianópolis. p. 1-10, 2017.
- BARNES, C. Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? In: WATSON, N.; ROULSTONE, A.; THOMAS, C. **The Routledge Handbook of Disability Studies**. Londres: Routledge. p. 12-29, 2012.
- BARNES, C.; THOMAS, C. Introducción. In: BARTON, L. (Comp.). **Superar las barreras de la discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Ediciones Morata. p. 15-18, 2008.
- BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: **VIII Congresso de Educação Básica**, Florianópolis. p. 1-10, 2018.
- BOLONHEIS-RAMOS, R. C. M.; BOARINI, M. L. Comunidades terapêuticas: “novas” perspectivas e propostas higienistas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.22, n.4, out.-dez. p.1231-1248, 2015.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/ SEESP. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2022.
- CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism**: The production of disability and abledness. Palgrave Macmillan, UK, 2009.
- COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, Goiás, 2021.



COLARES, A. A.; LOMBARDI, J. C. Fundamentos da Pedagogia Histórico - Crítica. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações. p. 39-63, 2021.

COLLINS, P. H. Em uma nova direção: raça, classe e gênero como categorias de análise em conexão. In: MORENO, R. (Org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF. p. 13-42, 2015.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CROW, L. Nuestra vida en su totalidad: renovación del modelo social de discapacidad. In: MORRIS, J. (Ed.). **Encuentros con desconocidas: Feminismo y discapacidad**. Madrid: Narcea Ediciones. p. 229-250, 1996

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência SEDPcD/ Diversitas/USP Legal**, São Paulo. p. 1-14. , 2013

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, p. 1-8 28, jul. 2003.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

FIETZ, H. M.; MELLO, A. G. A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência. **Revista Antropológicas**, v. 29, n. 2, p. 114–141, 2018.

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

GESSER, M. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades In: VEIGA, A. M.; NICHNIG, C. R.; WOLFF, C. S.; ZANDONÁ, J. (Org.). **Mundos de mulheres no Brasil**. Curitiba: CRV, p. 353-361, 2019.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Org.). **Estudos da Deficiência: antipacitismo e emancipação social**. 1ed. Curitiba: CRV, p. 17-35, 2020

GONZALES, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: **Caderno de formação política**



do Círculo Palmarino, Batalhas de ideias, n. 1, 2011, p. 12-20, 2021.

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015.

HERRERA, H. **Frida**: a biografia. São Paulo: Globo, 01 de outubro de 2011.

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. LIBANIO, B. (Trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HUNT, P. A critical condition. In: HUNT, P. (ed.). **Stigma**: The Experience of Disability. London: Geoffrey Chapman, p. 145-59, 1966.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010.

KITTAY, E. F. The Ethics of Care, Dependency, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 432-441, 2018.

LOPES; P. H.; SOLVALAGEM; A. L.; BUSSE, F. G. M. S. Em vistas da coligação: a interseccionalidade como ferramenta da luta anticapacitista, antirracista e antissexista. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Org.). **Estudos da Deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. 1ed. Curitiba: CRV. v. 01, p. 129-144, 2020.

LUIZ, K. G. Deficiência pela perspectiva dos Direitos Humanos. In: CONSTANTINO, C.; LUIZ, K. G.; COSTA, L. M. L.; SILVEIRA, T. B. H.; BERNARDES, V. (Org.). **Mulheres com Deficiência**: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania, Maio 2020.

MARTINS, B. S. et al. Investigação emancipatória da deficiência em Portugal: desafios e reflexões. In: MORAES, M. et al. **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro: Nau, p. 51-74, 2017.

MELLO, A. G. Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência



capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n.10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, A. G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuandoNoFacebook. In: PRATA, N.; PESSOA, S.C. (Org.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, p. 125-142, 2019.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012

MINGUS, M. Moving Toward the Ugly: A Politic Beyond Desirability. In: **Femmes Of Color Symposium Keynote Speech**, Oakland, CA, 2011.

MORRIS, J. Introducción. In: MORRIS, J. (Ed.). **Encuentros con desconocidas: Feminismo y discapacidad**. Madrid: Narcea Ediciones, 1996. p. 17-33.

MSH; UNFPA(MANAGEMENT SCIENCES FOR HEALTH; UNITED NATIONS POPULATION FUND). **We decide young persons with disabilities: equal rights and a life free of violence** (May 2016).

OLIVER, M. A New Model of the Social Work Role in Relation to Disability. In: CAMPLING, J. (Ed.). **The handicapped Person: A New Perspective for Social Workers**. London: Radar. p. 19-32, 1981.

OLIVER, M. The Social Model in Action: If I had a hammer? In: BARNES, C.; MERCER, G. (Ed.). **Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research**, Leeds: Disability Press, 2004. p. 18-32.

OMS (Organização Mundial de Saúde). **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo, SEDPcD, 2012.

PAULA, A. R.; REGEN, M.; LOPES, P. **Sexualidade e deficiência: rompendo o silêncio**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. Da mistificação à inclusão: influência dos modelos de compreensão de deficiência na educação especial. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 341-367, 2017.

SILVA, R. H. R. Desafios e Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para uma Práxis



Educativa Transformadora da Educação Especial. In. LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações. p. 201-213, 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez, 1995.

STOREY, K. Combating Ableism in Schools. **Preventing School Failure**, v. 52, n. 1, p. 56-58, 2007.

TAYLOR, S. What Is Disability? In TAYLOR, S. **Beasts of burden**: animal and disability liberation. New York: New Press, p. 21-34, 2017.

THOMAS, C. How is disability understood? An examination of sociological approaches. **Disability & Society**, v. 19 n. 6, p. 569-583, 2004.

THOMAS, C. Times Change, but Things Remain the Same. **Disability & Society**, v. 34 n.7-8, p. 1040-1041, 2019.

UNFPA (UNITED NATIONS POPULATION FUND). **Young persons with disabilities**: global study on ending gender based violence, and realising sexual and reproductive health and rights. New York: UNFPA, 2018.

UPIAS (UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION). **Fundamental Principles of Disability**. London: UPIAS, 1976.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83, 1992.

ZIRBEL, I. **Uma teoria político-feminista do cuidado**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.