

Os Sentidos Atribuídos à Deficiência por Profissionais da Educação Básica

Geisa Letícia Kempfer Böck¹
Rose Clér Estivaleta Beche¹
Solange Cristina da Silva¹

¹Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC – Brasil

RESUMO – Os Sentidos Atribuídos à Deficiência por Profissionais da Educação Básica. Para este artigo, que tem como aporte teórico o campo dos Estudos da Deficiência na Educação, objetivamos investigar as concepções atribuídas à deficiência entre educadores atuantes na educação básica. A obtenção dos dados ocorreu em uma formação virtual na qual participaram mais de 300 profissionais da educação básica, por meio de um questionário sociodemográfico e outro com questões abertas pré-formação e a análise foi temática de conteúdo. Os resultados trazem contribuições teórico-metodológicas para o campo de atuação em uma perspectiva inclusiva interseccional, na qual os profissionais da educação básica possam adotar atitudes éticas e intencionais do cuidado em suas práticas pedagógicas no combate ao capacitismo.

Palavras-chave: Estudos da Deficiência na Educação. Formação Continuada. Capacitismo. Ética do Cuidado. Educação Inclusiva.

ABSTRACT – The Meanings Attributed to Disability by Basic Education Professionals. For this article, which takes as its theoretical basis the field of Disability Studies in Education, we aimed to investigate the conceptions attributed to disability among educators working in basic education. The data was collected during a virtual training course in which more than 300 basic education professionals took part, using a socio-demographic questionnaire and another with open-ended questions before the training course, with thematic content analysis. The results provide theoretical and methodological contributions to the field of work from an intersectional inclusive perspective, in which basic education professionals can adopt ethical and intentional stances on care in their pedagogical practices to combat ableism.

Keywords: Disability Studies in Education. Continuing Education. Ableism. Ethics of Care. Inclusive Education.

Introdução

A educação, como campo de lutas políticas, tem sido fortemente influenciada pela economia capitalista mundial. Constatação que coloca, em evidência, o fato de que mercado e educação tendem a ser alinhados, provocando mudanças curriculares que coadunam com os interesses econômicos vigentes. Historicamente, vimos ações políticas, apoiadas pela força midiática, que retiram direitos e precarizam as condições do trabalho docente em todos os níveis de educação. Processo evidenciado nos cursos de formação de professores que passa a ter como principal foco a dimensão prática em detrimento dos condicionamentos históricos, políticos e econômicos, que configuram e delineiam o processo formativo e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico. A fragmentação dos percursos formativos, incentivada pelas noções de competência a serem desenvolvidas, distancia os futuros profissionais da educação dos conhecimentos necessários para uma formação humana integral, ética, estética e comprometida com a sociedade em que estão inseridos.

Compreender a educação como instrumento de emancipação, liberdade e justiça é perceber que ela é resistência e luta contra os desmontes e desrespeitos às diferenças que existem e que constituem os sujeitos. Processo de coação às complexidades humanas no incentivo e tentativa de homogeneização dos grupos que insistem em valorizar e performar as diferenças.

Nóvoa (2011, p. 14) nos alerta que

Os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só para a produção de aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização de novas tecnologias.

Para tanto, o espaço de formação desses profissionais deve ser campo profícuo de aprendizados e convivências, instigando os futuros professores ao exercício de práticas éticas, estéticas e politicamente comprometidas com o respeito às diferenças individuais.

No contraponto dessa perspectiva, a presença, sempre atuante e velada, do capacitismo tem demarcado o currículo de diferentes formas, seja pela pouca interlocução entre as disciplinas, desagregando e lançando foco sobre alguns conteúdos de forma parcial e intencional, seja pelo frágil espaço dedicado às temáticas que publiciza as especificidades humanas e valorizam o confronto com uma perspectiva normocêntrica idealizada de estudante.

Diante do que foi exposto, objetivamos com esta pesquisa investigar as concepções atribuídas à deficiência entre educadores atuantes na educação básica de um curso de extensão sobre “Estudos da Deficiência”, anterior à essa formação sobre o tema. Para atingir esse propósito trazemos como objetivos específicos: a) identificar as concepções prévias acerca da deficiência que os participantes da formação continuada sobre Estudos da Deficiência possuem; e b) discutir

sobre as contribuições dos Estudos da Deficiência na formação dos profissionais da educação básica.

Destacamos aqui a importância de se reconhecer quais são as concepções de deficiência que estão atravessando o cotidiano das escolas, pois essas concepções balizam as práticas docentes conforme indicado por Bock, Gesser e Nuernberg (2019), Bock et al. (2020) e Storey (2007).

As concepções de deficiência, indicadas pelo modelo caritativo, biomédico e social disputam espaço no cenário educacional. A compreensão que se tem sobre o fenômeno da deficiência é retratada por meio da ideia de piedade, ou da falta centrada no corpo, gerando incapacidade ou, numa perspectiva oposta, a partir do olhar para as barreiras que impedem a participação desses sujeitos. Isso traz consequências na prática pedagógica, e é visível no contexto escolar quando observamos o lugar ocupado ou permitido para as crianças com deficiência e sua participação ou não na escola.

Quando um professor possui uma concepção caritativa da deficiência, a qual é aportada pela cultura religiosa (principalmente a cristã), suas práticas se voltam à caridade, à ajuda aquele ser vitimado pelas desventuras da vida. Ser este, que lhe resta apenas o assistencialismo para que possa seguir em frente, possibilitando, com isso, a percepção de si como pessoa necessitada dessa caridade e a isenção de investimento na educação desse sujeito pelos professores e gestores. Essa visão, conforme mostrado por pesquisadores tal qual Davis (1995), endossa atitudes de benevolência das pessoas sem deficiência, fazendo com que o professor tenha piedade, oferecendo tarefas menos desafiadoras, com o entendimento que eles estão ali só para socializar e não como sujeitos de direitos, oportunizando negligências na organização da equipe para atender suas necessidades educacionais e na luta por acessibilidade, desresponsabilizando o Estado na garantia dos direitos enquanto cidadãos. Pensar que a pessoa só tem acesso quando alguém caridoso possibilita isso, não garante uma educação digna a esse sujeito e o exercício de sua cidadania.

Dessa maneira, quando o professor possui uma concepção pautada no modelo biomédico da deficiência, suas práticas docentes na educação básica tendem a ser pautadas na visão de que a deficiência é uma condição individual, causada por questões genéticas, congênitas ou adquiridas, e que precisa ser tratada ou corrigida para que o estudante se encaixe no padrão de normalidade (Shakespeare; Watson, 2015). Nessa perspectiva, o professor pode adotar práticas de ensino mais direcionadas para a correção de corpos, utilizar recursos e estratégias individualizadas que acabam por segregar do restante da turma, separar os estudantes com deficiência dos demais nas atividades coletivas, denotando possuir baixas expectativas em relação ao desempenho acadêmico desses estudantes e, com isso, justifica-se pouco investir no processo da aprendizagem, defendendo a ideia de que estão na escola apenas para socializar. Assim, a pessoa é preterida en-

quanto a deficiência é percebida e valorizada. Cabe ao sujeito o papel passivo de paciente (Augustin, 2012).

Contrário a isso, a partir de uma concepção pautada no modelo social da deficiência, o professor compreende que a causa da desvantagem não está no sujeito, e sim, nos contextos e oportunidades não equitativas para a sua aprendizagem, assim, suas práticas docentes de ensino acabam por ser mais inclusivas, como por exemplo, a utilização de currículos adequados ao coletivo da turma, com estratégias e recursos que possam apoiar todo e qualquer aprendiz (Tomlinson, 2004; Valle; Connor, 2014). As estratégias adotadas valorizam a diversidade e a colaboração entre os estudantes, e há uma expectativa e um reconhecimento sobre o desempenho acadêmico daqueles que experienciam a deficiência.

Autores da área dos *Disability Studies*, como Tom Shakespeare e Rosemarie Garland-Thomson, destacam que a concepção social da deficiência considera a importância de se reconhecer e eliminar as barreiras sociais que limitam ou impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade, e que a inclusão escolar é uma questão de direitos humanos e de justiça social (Nussbaum, 2013). Portanto, as práticas docentes pautadas nessa concepção buscam promover a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças, contrapondo-se às práticas de segregação e discriminação presentes na concepção biomédica da deficiência.

Percurso Metodológico

Os contextos escolares, frequentemente, são transformados em lócus de pesquisas e os profissionais que atuam nesses espaços, são costumeiramente convidados a participarem de tais estudos. Em contraposição com uma perspectiva emancipatória de pesquisa, comumente as informações coletadas, as análises feitas e os resultados obtidos não retornam ao campo da pesquisa, logo, não provocam/instigam a transformação da realidade que motivou a investigação. Tal fato desmotiva os profissionais envolvidos e reafirma a força imponente da estrutura existente. Esse modo de fazer pesquisa precisa ser ressignificado, potencializando o lugar do participante enquanto produtor do conhecimento, transformando e comprometendo todos os envolvidos. Conforme defendem Ximenes, Pedro e Corrêa (2022, p. 6), ao se realizar pesquisas com professores

[...] é importante considerá-los como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisadores e participantes da pesquisa e contribuindo para a reflexão crítica-colaborativa sobre a sua prática docente, bem como os limites e possibilidades dos diversos condicionantes engendrados no seu trabalho.

Ainda, estas mesmas pesquisadoras informam que a pesquisa-formação vem sendo utilizada de diversas formas e intencionalidades com vistas à formação e emancipação dos sujeitos, em que a produção do conhecimento está subjacente à elaboração e reflexão contí-

nua da práxis pedagógica, ancoradas na unidade teoria-prática. Nesse sentido, nossa pesquisa coaduna com a proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, formando, com esses pilares, um todo uníssono, muito importante para a produção do conhecimento científico e a transformação social. Como nos mostra Campos (2020, p. 6), “a aproximação da universidade com as escolas de educação básica pode ressignificar a tríade ensino-pesquisa-extensão, para que o conhecimento teórico em união com a prática promova ações transformadoras”.

Essa metodologia de pesquisa surge na educação como uma possibilidade importante para o desenvolvimento de pesquisas do tipo emancipatórias que têm como marcas: a horizontalidade nas relações entre os colaboradores; o movimento dialético entre teoria e prática; e a reflexão crítica acerca dos aspectos que envolvem o campo de atuação dos docentes, considerando sempre o contexto sociopolítico que engendra a realidade microssocial (Ibiapina, 2008).

A metodologia “pesquisa formação-docente” foi utilizada nesta investigação seguindo as seguintes etapas:

1. planejamento e diagnóstico inicial – identificação do problema ou desafio na formação docente que se pretendia investigar. Essa etapa incluiu mapear a situação atual da formação em diferentes redes de ensino, em que realizamos conversas com docentes em distintos momentos, coordenadores pedagógicos, gestores e demais envolvidos no processo de formação;
2. definição dos objetivos e planejamento das ações – a partir do problema identificado, estabelecemos os objetivos da pesquisa-ação e planejamos as ações a serem realizadas para alcançar tais objetivos. Essa etapa incluiu a definição de estratégias de intervenção e atividades a serem realizadas ao longo do processo;
3. implementação das ações – momento de colocar em prática as intervenções planejadas, assim, alinhamos o projeto de pesquisa ao programa de extensão, visando a sincronicidade de tempo e ações, tornando o percurso mais fluido e orgânico. Em respeito à concepção de pesquisa eleita, utilizamos a ação de extensão que compreende a formação de professores com a base teórica dos Estudos da Deficiência na Educação;
4. observação e coleta de dados – durante o desenvolvimento do curso de extensão, realizamos uma observação sistemática e coletamos dados sobre as práticas e intervenções realizadas pelos profissionais da educação envolvidos, com a utilização do ambiente virtual Moodle. As atividades do referido curso serviram de espaço de coleta das informações relevantes ao lócus da pesquisa;
5. reflexão e análise dos resultados – nessa etapa, as reflexões sobre os dados coletados, tendo como base os registros dos participantes, permitiu identificar desafios e avanços alcançados ao longo do processo. Considerando que esta é uma pesquisa-formação, contamos com a participação efetiva dos docentes e demais envolvidos nos fóruns virtuais que estavam disponibilizados no Ambiente

- de Aprendizagem do Moodle e, ainda, nos momentos de aulas síncronas, nos diálogos com os palestrantes convidados, permitindo a reflexão sobre as concepções iniciais apresentadas no questionário;
6. replanejamento e novas ações – a partir do vivido até então na pesquisa, organizamos novas ações e estratégias. Esse ciclo de planejamento, ação, observação e reflexão foi repetido até que os objetivos da pesquisa fossem alcançados na sua totalidade; e
 7. documentação e divulgação dos resultados – esse foi o momento de registrar todas as ações realizadas, as mudanças observadas e os aprendizados adquiridos ao longo do processo de pesquisa. Por entendermos nosso compromisso com o campo da pesquisa, bem como, com todos os envolvidos no processo, buscamos compartilhar os resultados e conclusões com a comunidade acadêmica e demais interessados, a exemplo da escrita deste artigo, no qual situamos as análises iniciais do estudo.

Autores como Selma Garrido Pimenta (2005), em seus estudos sobre formação de professores, e Ibiapina (2008), no contexto da pesquisa-ação, são referências importantes para embasar a aplicação dessa metodologia de pesquisa. Esses autores contribuíram para o desenvolvimento e a consolidação dessa abordagem, fornecendo diretrizes e fundamentações teóricas para a realização de pesquisas-ação na área da formação docente, a qual dialoga de maneira muito coerente com o campo teórico dos Estudos da Deficiência na Educação.

Contexto e Participantes da Pesquisa

A pesquisa inicial ocorreu na relação direta com uma ação de extensão promovida pelo Laboratório de Educação Inclusiva (LE-*DI*/Udesc). Conforme mencionado, a pesquisa-formação se faz de modo indissociado entre ensino, pesquisa e extensão. Sendo assim, organizamos uma formação para os profissionais da educação básica, na qual três redes municipais de ensino foram contempladas com um total de 300 vagas. O curso foi realizado na modalidade a distância, com momentos síncronos e assíncronos no período de 10/03/2023 a 07/08/2023, com carga horária total de 60 horas.

O curso sobre os Estudos da Deficiência na Educação teve como objetivo possibilitar a reflexão sobre as práticas escolares no acolhimento às variações humanas em uma perspectiva de educação inclusiva interseccional, pautada no campo teórico dos “Estudos da Deficiência na Educação”.

A programação contemplou as seguintes temáticas:

- Tópico 1 – História e Concepções de Deficiência;
- Tópico 2 – Capacitismo e Ética do Cuidado;
- Tópico 3 – Desenho Universal para Aprendizagem e Planejamento colaborativo; e
- Tópico 4 – Acessibilidade – mudar a escola para não mudar de escola.

Para este artigo nos deteremos na análise da primeira atividade do curso, que se caracterizou como um questionário inicial, o qual foi organizado utilizando o *Google Forms*, que foi respondido sem identificação do participante ou da rede de ensino. Esse instrumento buscou informações de caracterização do perfil do grupo e sobre algumas concepções que esses profissionais possuíam, principalmente sobre o que e como compreendem ser a deficiência. Ressaltamos que o questionário foi elaborado pelas professoras pesquisadoras deste artigo, juntamente com a pesquisadora Laureane Marília Lima da Costa¹ que atuou como formadora na ação de extensão, a qual a pesquisa está vinculada.

Nessa primeira atividade, para além de caracterizar o perfil dos cursistas, o questionário sociodemográfico também contou com questões abertas sobre a concepção de educação inclusiva e de deficiência. A atividade foi respondida por 143 participantes dos 300 inscritos no curso. Embora o instrumento contemplasse várias informações, a pergunta que mobilizou este estudo foi – “Quando falamos DEFICIÊNCIA, o que vem em seu pensamento? Fale um pouco sobre a sua compreensão de deficiência”. Para essa pergunta, em específico, obtivemos 131 respostas. A seguir, apresentaremos os resultados e, posteriormente, as análises realizadas a partir das categorias que emergiram nas falas dos profissionais da educação básica.

Resultados

Para a análise das respostas obtidas, em um primeiro momento identificamos as principais categorias que emergiram nas falas dos profissionais da educação; em um segundo momento categorizamos cada registro referente às respostas sobre a questão relacionada à concepção de deficiência. Enquanto pesquisadoras, verificamos as 131 respostas, nas quais em 120 tivemos concordância total em relação às categorias, isso resultou em um índice de concordância de 91,60%. No entanto, é importante ressaltar que em 11 respostas tivemos discordâncias, resultando em um índice de discordância de 8,40%.

Após discussão e análise coletiva, as respostas discordantes foram objeto de revisão, culminando na diminuição da taxa de discordância, tendo em vista a maioria dos nossos votos. Esse processo destacou a importância de uma abordagem cuidadosa e reflexiva na análise e interpretação dos resultados.

Além disso, as respostas foram categorizadas de acordo com a abordagem adotada pelos participantes, resultando em 91 respostas (69,46%) categorizadas como pertencentes ao modelo biomédico, 32 respostas (24,42%) atribuídas ao modelo social e oito respostas (6,10%) que não puderam ser identificadas.

Tabela 1 – Categorias analíticas

Categoria	Quantitativo de respostas	Percentual
Modelo Biomédico	91	69,46%
Modelo Social	32	24,42%
Não identificado	08	6,10%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Os resultados obtidos ressaltam diferentes perspectivas e opiniões presentes na amostra estudada, o que pode ter implicações significativas para a compreensão do tema em questão e, conseqüentemente, nas práticas docentes. Com base nos resultados, vislumbramos a complexidade na análise das respostas em pesquisas acadêmicas, destacando a necessidade de abordagens cuidadosas e éticas na interpretação dos dados. A discussão, que segue, foi organizada a partir das duas principais categorias que emergiram sobre as concepções de deficiência, sendo elas a biomédica e a social.

Discussões

Faz-se mister registrar que esta pesquisa surgiu das inquietações instigadas na oferta de cursos de extensão desenvolvidos, há mais de uma década, pelas pesquisadoras, as quais têm como lócus de atuação cursos de graduação e pós-graduação vinculados à formação docente. Correntemente, nos momentos avaliativos eram registrados, por parte dos cursistas, interesse em outras perspectivas teóricas, sensibilizados e motivados na busca de aprofundamento em outras formas de conceber e se relacionar com a deficiência. Dessa forma, nos lançamos ao desafio de, cientificamente, comprovar o alcance e a importância de engendramos esforços no âmbito da extensão, que motivem práticas pautadas na ética do cuidado que respeitem e valorizem a presença das pessoas com deficiência no espaço educacional. Para tanto, nesta pesquisa, considerada piloto, pretendemos, inicialmente, verificar se a pesquisa-formação alcançou os objetivos propostos no sentido de os participantes não serem apenas objetos de investigação, mas participantes ativos, os quais atuam sobre a realidade local, a partir da reflexão instigada pela pesquisa. A partir disso, estaremos projetando etapas posteriores mais amplas e que contarão com parcerias de pesquisadoras vinculadas a Instituições de Ensino Superior de diferentes regiões brasileiras, a qual será discutida e alinhada e, de forma comprometida com a luta anticapacitista, articulada com as pessoas com deficiência.

No momento de categorização e análise preliminar das respostas trazidas pelos cursistas no questionário inicial, nos deparamos com o desafio de interpretar a relação assumida entre significado, pertinência e linguagem, visto que, a linguagem reflete e nos permite

articular significado e experiência (Potter; Wetherell, 1987; Widdicombe; Wooffitt, 1995). Mas, como em pesquisa com mulheres e homens reais, não há linearidade, algumas das respostas foram assertivas e determinadas, nas suas estruturas, permitindo às pesquisadoras uma interpretação mais objetiva, enquanto outras, exigiram serem revisitadas e rediscutidas coletivamente para que sua essência fosse extraída. Outras, ainda, devido a estrutura frasal, pontuação, escolha por uma conotação ampla e generalista ou utilização de termos incompreensíveis, foram classificadas como Não Identificada (NI). Apesar de serem poucas, são também significativas, pois nos conduzem a pensar sobre o lócus desta pesquisa e o quanto estar atrelada ao contexto acadêmico pode influenciar nas respostas obtidas.

Como já descrito anteriormente, a pesquisa foi realizada com cursistas de um projeto de extensão, que teve amplamente divulgado o seu vínculo com a universidade e com o grupo de estudos que discute os princípios do Modelo Social da Deficiência. Talvez, e esta é uma interpretação preliminar, a escolha por respostas generalistas e/ou não vinculada ao modelo caritativo, pode revelar a tentativa de ter suas respostas alinhadas à pretensa expectativa da academia. Viés que necessita de maior aprofundamento, inclusive considerando a importância desta primeira etapa para o contexto geral idealizado para o estudo.

Compreensão Biomédica da Deficiência: incapacidade e/ou falta

Nossa sociedade produz, cotidianamente, exclusões em uma proposta de dominação e colonização social para manter o normocêntrismo (Brognia, 2005) e garantir a homogeneidade da espécie que afeta, diretamente, às pessoas com deficiência. No espaço escolar, lócus que espelha e reproduz os valores, conceitos e ideologias sociais, esta lógica se perpetua evidenciada na concepção que se tem sobre deficiência e, por consequência, nas ações pedagógicas. Numa perspectiva biomédica, a deficiência é centrada no corpo e é ele o foco para o desenvolvimento das atividades, no sentido de torná-lo adaptado ao contexto, para que este se aproxime, o máximo possível, da normalidade, considerada como um ideal a ser alcançado.

Essa concepção de deficiência imputada, cotidianamente, às pessoas com deficiência determina sua autopercepção e o modo como elas experienciam a deficiência, definindo um lugar marginalizado no espaço educacional. A compreensão da deficiência como falta e não potência determina que todos os esforços realizados por esta pessoa serão infrutíferos, não lhe permitindo atingir o ethos da completude em relação ao padrão normativo. No movimento de categorização a palavra “falta” esteve presente nas respostas de 20 participantes. A participante 7 (P7), quando questionada sobre o que é deficiência, relata que é: “Déficit, falta. Deficiência passa a ideia de algo incompleto. Particularmente, não gosto do termo. Mas entendo sua aplicabilidade”. Essa participante, mesmo registrando seu desagrado com a palavra, usa-o, pois no seu entendimento, a falta é um atributo natural,

imputando a pessoa com deficiência um estado de incapacidade, corroborando com o que demonstra o participante 11 (P11), “Deficiência seria a incapacidade ou falta de capacidade de realizar uma atividade num padrão considerado normal para o ser humano, em decorrência de uma deficiência”. É essa comparação com a normalidade, imposta pela concepção biomédica, que imprime a esses sujeitos a condição de inferioridade e, por consequência, a subalternidade, a incompletude e a incapacidade de gerenciar sua vida. Essa percepção da deficiência como falta é histórica e culturalmente construída. Como indicam Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017), a naturalização da exigência normativa faz com que as próprias pessoas com deficiência sintam-se em débito em relação aos padrões normativos.

Para a participante 19 (P19), “Deficiência, é definição das pessoas que possuem algumas características físicas ou não que as impede de realizar uma atividade num padrão considerado normal para o ser humano”. Esse conceito pautado na comparação do que é normal, transfere à pessoa com deficiência para um estado de incapacidade. Essa forma de concebê-la como “menos”, incapaz, está alicerçada na definição de capacitismo e provoca e fortalece o processo de exclusão. Para Campbell (2001, p. 44, tradução nossa), o capacitismo é “Uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de *self* e corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é, então, considerada um estado diminuído do ser humano”.

Alinhada a esse conceito, Mello (2016) esclarece que o capacitismo se estabelece na comparação da pessoa com deficiência e a sem deficiência, na qual as pretensas capacidades das pessoas sem deficiência, compreendidas como normais e superiores, servem para mostrar as supostas limitações das pessoas com deficiência, compreendidas como anormais e inferiores.

Campbell (2008), ao discutir sobre o capacitismo internalizado, comenta que, desde criança, a pessoa com deficiência é inserida num mundo em que a deficiência é vista de forma negativa e essa mensagem é cotidianamente reafirmada, provocando uma internalização da negatividade. De acordo com Campbell (2008, p. 3), “Todos nós, independente de nossas posições de sujeito, somos moldados e formados pela política do capacitismo”.

Outro aspecto importante surgido nas falas dos/as participantes é o fato de ser atribuída à deficiência uma necessidade especial, como retratada na compreensão trazida pela participante 40 (P40), a “Deficiência remete ao pensamento de necessidade especial, uma vez que, vivemos em uma sociedade ainda pouco inclusiva. Impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. Colocar a deficiência num ethos de “especial”, por um lado legitima a inoperância dos professores, já que o que é especial é demanda de especialista, entenda-se aqui como sendo do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou, ainda, dos profissionais da área da saúde como psicólogo, médico, fonoaudiólogo, dentre outros.

Gabel e Connor (2008) discutem sobre o significado médico dado às deficiências, que ao colocá-las neste locus, tornam-se questões individuais. A pessoa com deficiência torna-se o sujeito do tratamento, o objeto da intervenção, desconsiderando quaisquer intervenções para a melhoria dos processos sociais e políticos fundamentais para assegurar as condições necessárias para uma vida plena e digna. Nessa mesma perspectiva, Valle e Connor (2014, p. 60) fazem uma crítica a educação especial, que por mais de 30 anos vem se constituindo apoiada no modelo biomédico “em vez de ‘tratar’ os processos sociais e as políticas que constroem a vida das pessoas com deficiência”.

A ideia de tratar a deficiência é expressa no conceito trazido pela participante 22 que afirma,

Deficiência, pessoa que foi diagnosticada com algo que não existe uma cura, porém, pode e deve desenvolver suas habilidades para que possa ter uma melhor expectativa de vida. Não enxergo a deficiência como um empecilho, ou um rótulo, mas sim, especificidades diferentes que podem ser exploradas para melhorar e desenvolver a capacidade de cada ser (P22).

Quando a perspectiva é o desenvolvimento da capacidade, estamos nos referindo, subliminarmente, à correção dos corpos. Afinal, há um esforço para que este se torne capaz ou desenvolva o máximo de sua corporalidade em busca da aproximação com a ideia concebida de normalidade. Sob essa égide, as pessoas com deficiências foram, por muitos séculos, segregadas em instituições presumidamente corretivas, sob o impacto do conhecimento médico ou educacional. Nesses espaços, seus corpos foram torturados, amarrados, resfriados, medicados, isolados do convívio social e familiar. Pretensamente, todos os tratamentos, métodos de ensino e intenções visavam o pleno desenvolvimento das suas habilidades, a correção dos seus defeitos e a adequação dos seus comportamentos. Foi baseado no princípio de capacidade que manchamos a história humana com os métodos e práticas eugenísticas, na busca de corpos perfeitos, saudáveis, bonitos e produtivos. Processo que deslegitimou e inferiorizou homens e mulheres, condenando-os às margens do convívio social e ratificou a “dominação sustentada nos privilégios da normalização” (Nardi; Kveller; Machado, 2018, p. 12).

Quando vislumbramos o locus da educação, a discussão da capacidade se torna fundamento para a manutenção e defesa dos espaços, ainda segregados, da educação especial. Para avançar nessa discussão, precisamos mergulhar mais profundamente nas questões da biopolítica, as quais justificam rotinas de comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e, conseqüente, exclusão (Foucault, 1988). Processos que ratificam e demarcam o lugar das pessoas cujos corpos insistem em não se adequar ao modelo idealizado, que se tornam, paulatinamente, dóceis e servis à ideologia capitalista neoliberal. A resposta da participante 136 (P 136) materializa essa discussão: “A palavra que vem à minha mente inicialmente quando se fala em deficiência é falta, porém, isso não quer dizer que é ausência. A falta pode ser suprida, abastecida, remediada”. A percepção expressa pela participante, de que um corpo com deficiência pode ser “remediado”

com a utilização de técnicas, estratégias e adequações curriculares, muito provavelmente sugeridos e organizados pela educação especial, expressa o pensamento que permeia o coletivo das escolas. Argumentos que justificam delegar as decisões pedagógicas aos profissionais habilitados e, conseqüentemente, liberar-se do compromisso político de propor estratégias pedagógicas de acolhimento à diversidade humana (Bock; Nuernberg, 2018).

Compreensão social da deficiência: uma experiência relacional

De acordo com os pesquisadores Tom Shakespeare (2006) e Carol Thomas (1999), na perspectiva do Modelo Social da Deficiência, ter um corpo com impedimentos é parte das características interseccionais e humanas. Ou seja, a deficiência passa a ser concebida como relacional e constitui-se intrínseca à experiência de vida dos sujeitos. Relacional, porque se estabelece na relação corpo/ambiente, entendendo as barreiras como impeditivos da participação destes, no contexto em que estão inseridos. Interseccional, pois o ser é complexo, com suas múltiplas características.

Autores como Nancy Fraser (2008) e Kimberlé Crenshaw (1989) contribuem para a compreensão da interseccionalidade da experiência da deficiência, ao destacarem a importância de considerar as múltiplas formas de discriminação e exclusão que podem afetar essas pessoas em função de sua interseção com outras características identitárias, como gênero, raça, classe social, orientação sexual, regionalidade, condições financeiras, religiosidade, dentre outras que as constituem. Essa dimensão interseccional é revelada nos registros de algumas participantes da pesquisa, ao destacarem “A deficiência como sendo uma das tantas características, atravessamentos e marcadores que transversalizam e constituem cada sujeito (P 70), ou ainda ao dizer que “É uma característica dentro de tantas outras do ser humano” (P 107).

Nessa perspectiva interseccional, as pessoas com deficiência são percebidas sem distinção categórica que as coloquem em níveis de capacidade e, a deficiência se dá por uma experiência de um corpo situado num contexto que pode ser mais ou menos opressor, de acordo com a concepção que se tem da deficiência e de outros marcadores sociais, os quais constituem o sujeito.

Dessa forma, entendemos o espaço escolar como espelho dessas práticas sociais, cujas concepções são transportadas na prática pedagógica, fato que reafirma a importância de ter desvelado quais concepções orientam o fazer pedagógico. Afinal, conforme uma das participantes da pesquisa, a “[...] deficiência deve ir além da limitação física ou sensorial da pessoa e considerar a importância da inclusão e da acessibilidade para garantir que todas as pessoas tenham direitos iguais e oportunidades iguais de participar plenamente da vida em sociedade” (P 31).

Tal participante reafirma a importância de um dos pressupostos discutidos no modelo social que é a participação efetiva que assegura, resguarda e incentiva a agência (Butler, 1993) das pessoas com defici-

ência nos diferentes setores das suas vidas. Para tanto, há que se considerar que a vida em sociedade só acontece de forma interdependente e mesclada por uma rede de relações necessárias à sobrevivência (Kittay, 2011; Tronto, 2007) e que

[...] a autonomia como interdependência nos permite reposicionar também a dimensão de ajuda em nossas relações, sem que isso desqualifique o processo da autonomia – se somos todos interdependentes, todos nós precisamos de ajuda. Pedir ajuda não é uma ação apenas cabível, mas imprescindível (Gonçalves, 2018, p. 63).

Outra participante concebe a deficiência como “Algo que determina que a pessoa interage com o mundo de maneira singular e que em alguma situação precisará de apoio ou recurso” (P 42). O registro dela revela o quanto é preciso atuar sobre os contextos, na remoção das barreiras e na implementação de recursos para ampliar as possibilidades de participação de todas as pessoas, premissa que está alinhada com as proposições das teóricas que discutem a ética do cuidado.

A ética do cuidado no contexto escolar, fundamentada nas ideias de Eva Kittay (2011), Garland-Thomson (1997) e outras teóricas dos estudos da deficiência, destaca a importância de promover relações de cuidado no ambiente educacional, no plano público e coletivo. Essa abordagem reconhece que cada indivíduo possui necessidades únicas e distintas, e defende a importância de valorizar a diversidade e a singularidade de cada pessoa. Nesse sentido, o cuidado se torna não apenas uma questão de assistência física, ou algo do campo assistencial, ou ainda, com hierarquias de poder, mas também, emocional e social, garantindo que todos os estudantes se sintam acolhidos e respeitados, tal como pontua a participante ao ressaltar o “Respeito às diferenças” (P 28).

A participante 82 faz um destaque a essa perspectiva relacional e a necessidade da transposição das barreiras para a promoção do acesso, ao indicar a compreensão de ser um “sujeito único, com particularidades que necessitam ser respeitadas. Precisamente na escola esta deve pensar as diferentes formas de intervenções pedagógicas que favoreçam a participação” (P 82).

Esse excerto destaca a importância de reconhecer a singularidade dos sujeitos e promover intervenções pedagógicas que respeitem suas particularidades, o qual encontra ressonância em autoras como Carol Gilligan (2014), conhecida por seu trabalho sobre a ética do cuidado, e Nel Noddings (2002), que enfatiza a importância das relações de cuidado no contexto educativo para garantir um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Para além disso, pode ser evidenciada a premissa do acesso curricular, pois pesquisadores do campo dos estudos da deficiência têm mostrado diferentes possibilidades para promoção do acesso e, dentre essas possibilidades, destacamos o Desenho Universal para a Aprendizagem, o qual pode ser considerado como uma prática proativa na remoção de barreiras, conforme indicado por dis-

tintos pesquisadores internacionais a exemplo de David Rose e Anne Meyer (2006), Anne Meyer, David Rose e David Gordon (2014), Margaret King-Sears (2009), Frederic Fovet (2020) e pesquisadores do Brasil a exemplo de Geisa Bock (2019), Solange Silva *et al.* (2020) e Ana Paula Zerbato (2018).

Essas práticas contribuem para fissurar o capacitismo estrutural nos contextos escolares, pois conforme Ferreira *et al.* (2023, p. 15), “a formação docente precisa estar atrelada à perspectiva inclusiva, interseccional, e à compreensão da deficiência com base no campo teórico dos estudos da deficiência, para poder causar fissuras no capacitismo estrutural presente nas escolas”.

Evidenciou-se nos achados da pesquisa que alguns profissionais da educação básica estão se aproximando da compreensão social da deficiência, mas ainda é necessário estabelecer uma agenda de trabalho formativo que potencialize as práticas anticapacitistas, pois conforme o registro da Participante 124, falar de deficiência “soa mais como uma atenção que preciso ter no momento de oportunizar um ambiente de ensino igualitário, quando se trata do meu trabalho”.

Considerações Finais

Com esta etapa da pesquisa buscamos analisar os modelos de compreensão de deficiência que atravessam e constituem as concepções dos profissionais da educação básica. O percurso vivido neste estudo e aqui relatado, ainda de forma inicial, registra o ocorrido em um curso de extensão sobre Estudos da Deficiência, tendo o questionário, que evidenciou tais concepções, respondido pelos cursistas em momento anterior ao início da formação sobre o tema. A primazia da compreensão da deficiência, identificada nos resultados, enunciada pelos profissionais da educação básica foi na perspectiva biomédica. Isso nos leva a concluir que, no espaço escolar, a mudança de práticas com o enfoque para as barreiras sociais, que são as que realmente impedem a participação e aprendizagem das crianças e jovens com deficiência ainda é incipiente. Tem-se, ainda, como foco, a deficiência localizada no sujeito, significada enquanto falta, uma lesão e os discursos de que pessoa com deficiência é menos capaz, revelando as nuances capacitistas que transbordam na educação. Preocupa-nos esse fato, pois a concepção de deficiência adotada pelos profissionais da educação, que rege e orienta suas práticas pedagógicas e, nesse sentido, elas não se voltam para a eliminação das barreiras sociais impostas à pessoa, mas para uma tentativa de normalização dos corpos.

Em um país como o Brasil, com grandes avanços em termos de legislações, as quais garantem direitos e a acessibilidade de pessoas com deficiência, ainda perduram estruturas socioeconômicas que fortalecem compreensões de deficiência como déficit e incapacidade, o que acaba por repercutir, sobremaneira, no capacitismo estrutural e estruturante da educação básica.

A variabilidade de estudantes que compõem o contexto escolar exige um trabalho que garanta as condições de acesso e participação

de todos, mas este trabalho deve estar atento às características interseccionais de opressão que se apresentam no coletivo escolar. Embora na pesquisa proposta não haja uma ênfase nas questões do capacitismo, ética do cuidado, interdependência e interseccionalidade, não podemos deixar de referendar a importância de tais categorias para a promoção de uma educação, de fato, inclusiva. Assim, entre algumas possibilidades para fissurar o capacitismo e promover uma educação pautada nessas categorias, apresentamos o DUA como uma alternativa fundamental, por contemplar os diferentes estilos de aprendizagem de cada estudante, o que exige flexibilidade curricular para atender as especificidades apresentadas em sala.

Com os resultados alcançados, ficou evidente a necessidade de uma formação que rompa com a perspectiva biomédica de compreensão da deficiência, para que práticas sejam reconfiguradas na garantia de participação e justiça educacional a todos os estudantes. Assim, difundir os Estudos da Deficiência na Educação, com formações que estejam pautadas na missão e propósitos deste campo, se revelaram de grande importância e com efeitos bastante profícuos para a consolidação de uma cultura inclusiva no cotidiano escolar. Entretanto, ainda são necessárias maiores pesquisas revelando os efeitos de uma formação continuada pautada no campo teórico dos Estudos da Deficiência na Educação, tentando compreender como se configuram essas mudanças práticas, a partir das ações de uma pesquisa-formação. Além disso, sugerem-se maiores investimentos em pesquisas emancipatórias, as quais abarquem a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, pautadas em discussões que revelem o compromisso ético-político e coletivo por uma educação atenta à variabilidade dos estudantes.

Por fim, consideramos que este estudo poderá contribuir, não apenas para o campo teórico-metodológico, mas também, para a prática profissional dos educadores, incentivando a adoção de atitudes éticas e intencionais do cuidado em suas práticas pedagógicas. O desafio agora é disseminar essas reflexões e experiências para ampliar o impacto positivo da formação continuada na educação básica e promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Recebido em 9 de abril de 2024
Aprovado em 11 de junho de 2024

Nota

¹ *In Memoriam*. Registramos aqui a contribuição deixada pela colega pesquisadora que, no ativismo feminista, nos legou aprendizados e força para continuarmos na luta anticapacitista.

Referências

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: ANPED-Sul., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/65>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação à Distância**. 2019. 391 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214398/PPSI0853-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34504/html_1. Acesso em: 20 jun. 2023.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; NUERNBERG, Adriano Henrique. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DOCÊNCIA NA SOCIEDADE MULTITELAS, 7., 2018. **Anais [...]**. 2018. Disponível em: <https://adeserracatarinense.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Concep%C3%A7%C3%B5es-de-defici%C3%Aancia-e-as-implica%C3%A7%C3%B5es-nas-pr%C3%A1ticas-pedagogicas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer et al. Estudos da deficiência na educação: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. In GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6895931/mod_label/intro/estudos%20da%20defici%C3%Aancia%20anticapacitismo%20e%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20social.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

BROGNA, Patricia. El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia? **El Cotidiano**, v. 134, p. 43-55, nov./dic. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32513407.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BUTLER, Judith. **Bodies that Matter, on the discursive limits of “sex”**. New York; London: Routledge; British Library, 1993. Disponível em: https://monoskop.org/images/d/df/Butler_Judith_Bodies_That_Matter_On_the_Discursive_Limits_of_Sex_1993.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting Legal Fictions: “Disability’s” date with Ontology and the Ableist Body of Law. **Griffith University**, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10072/3714>. Acesso em: 23 abr. 2018.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Exploring Internalized Ableism Using Critical Race Theory**. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/29467719_Exploring_Internalized_Ableism_Using_Critical_Race_Theory. Acesso: 5 mar. 2024.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Ensino, pesquisa, extensão: Contribuições da pesquisa-ação. **Revista Actualidades Investigativas em Educación**, v. 20, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/39972>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CIANTELLI, Ana Paula Camillo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-311, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00303.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. 'Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics'. **University of Chicago Legal Forum**, n. 1, p. 139-167, 1989.

DAVIS, Leonard J. **Enforcing Normalcy: Disability, Deafness and the Body**. London: Verso, 1995.

FERREIRA, Simone De Mamann et al. A produção científica sobre capacitismo na educação básica: Uma revisão integrativa de literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, n. 1, p. e23022-e23022, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/27998>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOVET, Frederic. Universal design for learning as a tool for inclusion in the higher education classroom: Tips for the next decade of implementation. **Education Journal**, v. 9, n. 6, p. 163-172, 2020.

FRASER, Nancy. Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. In: HENDERSON, George; WATERSTONE, Marvin (Ed.). **Geographic Thought**. London: Routledge, 2008. p. 72-89.

GABEL, Susan L.; CONNOR, David J. **Theorizing Disability Implications and Applications for Social Justice in Education Disability Studies in Education**. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/244988407_Theorizing_Disability_Implications_and_Applications_for_Social_Justice_in_Education_Disability_Studies_in_Education. Acesso em: 5 abr. 2023.

GILLIGAN, Carol. Moral injury and the ethic of care: Reframing the conversation about differences. **Journal of social philosophy**, v. 45, n. 1, p. 89-106, 2014.

GONÇALVES, Luana Guaigher. **A participação de crianças e familiares no cuidado em saúde mental: um grupo GAM no CAPSI de Vitória-ES**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. v. 1. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KING-SEARS, Margaret. Universal design for learning: Technology and pedagogy. **Learning Disability Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 199-201, 2009.

KITTAY, Eva Feder. The Ethics of Care, Dependence, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49-58, mar. 2011. Disponível em: <https://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethics-of-care.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MELLO, Anahi Guedes de. 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. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003265&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 mar. 2022.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: Theory and practice**. Chicago: CAST Professional Publishing, 2014.

- NARDI, Henrique Caetano; KVELLER, Daniel Boianovsky; MACHADO, Paula Sandrine. **Políticas Públicas, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça na Perspectiva Interseccional**. 1. ed. Porto Alegre: Secco Editora, 2018.
- NODDINGS, Nel. **Starting at home: Caring and social policy**. Berkeley: Univ of California Press, 2002.
- NÓVOA, Antonio. **O regresso dos Professores**. Pinhais: Mello, 2011.
- NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da Justiça: Deficiência, Nacionalidade, Perencimento à espécie**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2005.
- POTTER, Jonathan; WERTHERELL, Margaret. **Discurso e psicologia social: além das atitudes e comportamento**. Londres: Sage, 1987.
- ROSE, David H.; MEYER, Anne. A practical reader in universal design for learning. **Harvard Education Press**. Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138, 2006.
- SHAKESPEARE, Tom. The social model of disability. **The disability studies reader**, v. 2, p. 197-204, 2006.
- SHAKESPEARE, Torn; WATSON, Nicolas. The social model of disability: An outdated ideology? In: BARNARTT, Sharon N.; ALTMAN, Barbara M. (Org.). **Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go**. Research in Social Science and Disability. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2015. p. 9-28.
- SILVA, Solange Cristina da et al. Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fvzHNXfHzkFcPTMkcY9gPxd/#>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- STOREY, Keith. Combating ableism in schools. **Preventing School Failure**, v. 52, n. 1, p. 56-58, 2007.
- THOMAS, Carol. **Female forms: Experiencing and understanding disability**. United Kingdom: McGraw-Hill Education, 1999.
- THOMSON, Rosemarie Garland. **Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American literature and culture**. New York: Columbia UP, 1997.
- TOMLINSON, Sally. **Educational and Disability**. London: Continuum International Publishing Group, 2004.
- TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade & Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 285-308, maio/ago. 2007.
- VALLE, Jan; CONNOR, David J. **Ressignificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- WIDDICOMBE, Sue; WOUFFITT, Robin. **A Linguagem das Subculturas Juvenis: Identidade Social em Ação**. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1995.
- XIMENES, Priscila de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista**, v. 29, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em: 25 out. 2023.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 19 fev. 2019.

Geisa Kempfer Bock é Professora do Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina, professora do mestrado profissional em Educação Inclusiva/PROFEI/CEAD, e do Doutorado acadêmico PPGE/FAED/UDESC. Graduada em Educação Especial/UFSM, mestre em Educação pela UFSC e doutora em Psicologia/UFSC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-2686>

E-mail: geisa.bock@udesc.br

Rose Clér Estivalete Beche atua como professora no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, coordena o NAC, Núcleo de Acessibilidade Educacional do CEAD, é pesquisadora e extensionista vinculada ao Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Cead. Possui graduação em Pedagogia (2002) e mestrado em Educação pela UFSC (2005) e doutorado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1306-6100>

E-mail: rose.beche@udesc.br

Solange Cristina da Silva é Coordenadora do Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina, professora da graduação em Pedagogia e mestrado profissional em Educação Inclusiva/PROFEI/CEAD. Graduada em Psicologia/Unimep, mestre em Educação e doutora em Psicologia, ambos pela UFSC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5479-4879>

E-mail: solange.silva@udesc.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

