



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**GLYCIA GUIMARÃES SOUZA MENDES**

**A PERSPECTIVA ANTICAPACITISTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO**  
**CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

Maceió/AL

2025

**GLYCIA GUIMARÃES SOUZA MENDES**

**A PERSPECTIVA ANTICAPACITISTA E O PROCESSO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori

Maceió/AL

2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Instituto Federal de Alagoas  
Campus Avançado Benedito Bentes  
Biblioteca

---

370

M538p

Mendes, Glycia Guimarães Souza.

A perspectiva anticapacitista e o processo de formação continuada docente na educação profissional e tecnológica / Glycia Guimarães Souza Mendes. – 2025.

225 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Santos de Melo Fiori.

Dissertação - (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2025.

1. Educação Profissional - Tecnológica. 2. Capitalismo. 3. Formação Docente.  
4. Inclusão. I. Título.

---

Fernanda Isis Correia da Silva / Bibliotecária - CRB-4/1796

---

**GLYCIA GUIMARÃES SOUZA MENDES**

**A PERSPECTIVA ANTICAPACITISTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 11 de novembro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori  
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Regina Maria de Oliveira Brasileiro  
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

---

Prof. Dr. Diogo dos Santos Souza  
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

---

**GLYCIA GUIMARÃES SOUZA MENDES**

**FORMAÇÃO DE DOCENTES SOBRE OS SABERES ANTICAPACITISTAS PARA A  
INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 11 de novembro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori  
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Regina Maria de Oliveira Brasileiro  
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

---

Prof. Dr. Diogo dos Santos Souza  
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori, pelo seu apoio, disponibilidade e, sobretudo, pelos conhecimentos compartilhados durante esse processo formativo. Meu sinceros e profundos agradecimentos pela confiança, paciência e dedicação. Sem a sua colaboração, esse trabalho, certamente, não seria possível.

À equipe do ProfEPT/Ifal, coordenação e docentes, pela oportunidade e apoio necessários, fundamentais a fim de tornar possível o aprofundamento dos meus conhecimentos acerca da Educação Profissional e Tecnológica.

Aos/Às docentes-membros da banca examinadora de defesa, profa. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, profa. Regina Maria de Oliveira Brasileiro, prof. Diogo dos Santos Souza, pelas relevantes contribuições, as quais auxiliaram significativamente no desenvolvimento deste trabalho.

Ao Ifal/Campus Marechal Deodoro, no que se refere à gestão do ensino na instituição; e, em particular, ao corpo docente do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, pela sua participação na realização da pesquisa de campo, fundamental à materialização desse trabalho.

Aos/às servidoras do Ifal, em especial à Pró-reitora de ensino, Profa. Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa e a Diretora de Articulação do Ensino, Profa. Patrícia Borsato Satírio, meu sincero reconhecimento. Agradeço por zelarem pela qualidade das ações e processos institucionais, os quais impactaram positivamente a construção dessa dissertação. A vocês, agradeço a compreensão, a flexibilidade e o incentivo durante esse período formativo.

Às amigas queridas e servidoras do Ifal, Ana Paula Alves Vilela e Marciana Barros Correia de Souza, pelas palavras de força, pela paciência e pela escuta ativa e carinhosa nos momentos de turbulência.

A todos os/as colegas de turma, pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências, pelas discussões enriquecedoras e conquistas alcançadas.

E, por fim, ao meu companheiro Nágib José Mendes dos Santos, pela paciência, pelo incentivo constante e apoio dedicados no decurso dessa jornada, os quais me ajudaram a seguir na direção da conclusão desse trabalho.

O marxismo enfatiza especialmente o laço primordial do pensamento com a atividade prática. “A produção das ideias” (...) “está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real.  
(Leontiev, 2014, p. 24)

## RESUMO

A relação entre sociedade e natureza estruturou condições materiais objetivas à constituição do ser humano. É no amálgamo das relações que a Educação se desenvolve como uma atividade intrinsecamente humana. Assim, considerando a Educação como meio de inclusão social, há de se compreender o trabalho, como princípio educativo, alternativa viável ao desenvolvimento das potencialidades de todos/as os/as estudantes, de forma a contribuir para a minimização das desigualdades sociais, que normalizam relações preconceituosas e discriminatórias, a exemplo, do fenômeno do capacitismo. Este, no caso da pessoa com deficiência, demarca a presença sociopolítica e cultural acentuada e, por isso, também vigente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A naturalização deste fenômeno na sociedade contribuiu para se definir o principal objetivo do presente estudo: analisar, de forma crítico-reflexiva, o capacitismo, junto aos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro, visando a inclusão educacional da pessoa com deficiência, numa perspectiva *omnilateral*. De maneira específica, esta pesquisa pretende: a) Explicitar o capacitismo estrutural nas práticas dos docentes do ensino médio integrado da EPT; b) Analisar de que forma se materializa o fenômeno do capacitismo nas práticas dos/as docentes do ensino médio integrado da EPT; c) Elaborar um produto educacional que contribua para a formação do/a professor/a do ensino médio integrado da EPT, a partir das análises críticas à temática do capacitismo. A metodologia adotada neste trabalho é subsidiada por meio da abordagem qualitativa, cujo método da pesquisa-ação colaborativa foi julgado o mais adequado. Para fins de análise dos dados, o procedimento selecionado foi a Análise Temática, onde se destaca a frequência com que determinadas palavras ou expressões aparecem nas informações coletadas por meio dos questionários diagnósticos ou, ainda, para explorar o contexto em que certa unidade de análise ocorre. Assim, com base em critérios de similaridade e complementaridade, os dados foram organizados em categorias, analisadas e discutidas com base em autores/as do materialismo histórico-dialético e da perspectiva sócio-histórica. Como resultado, constatou-se que, por meio da revisão bibliográfica e análise documental, há carências de estudos e pesquisas relacionadas ao capacitismo na EPT. Quanto ao Produto Educacional – que se materializou em um Curso de Formação de Docentes sobre os Saberes Anticapacitistas para a Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica – verificou-se que, a partir das respostas dos participantes nos fóruns de discussões, possibilitou aos/as docentes oportunidades de reflexões sobre suas práticas, para fins de superar o capacitismo, fenômeno que se manifesta de forma estrutural nos mais diversos espaços da sociedade, possibilitando melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes.

**Palavras-Chave:** Capacitismo. Formação docente. Inclusão. Ensino. Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

The relationship between society and nature has structured the objective material conditions that constitute the human being. It is within the amalgamation of social relations that Education develops as an intrinsically human activity. Thus, considering Education as a means of social inclusion, it is necessary to understand work, as an educational principle, as a viable alternative for the development of the potential of all students, in order to contribute to minimizing social inequalities that normalize prejudiced and discriminatory relations, such as the phenomenon of ableism. In the case of persons with disabilities, ableism marks a pronounced socio-political and cultural presence, and is therefore also present in the context of Professional and Technological Education. The naturalization of this phenomenon in society contributed to defining the main objective of this study: to critically and reflectively analyze ableism among teachers of the Integrated High School Technical Course in Tourism Guidance at IFAL/Campus Marechal Deodoro, with a view to the educational inclusion of persons with disabilities, from an omnilateral perspective. Specifically, this research aims to: a) Explain structural ableism in the practices of teachers of integrated high school in Professional and Technological Education (PTE); b) Analyze how the phenomenon of ableism is materialized in the practices of teachers in integrated high school of PTE; c) Develop an educational product that contributes to the training of teachers of integrated high school in PTE, based on critical analyses of the theme of ableism. The methodology adopted in this work is supported by a qualitative approach, in which the collaborative action research method was considered the most appropriate. For the purpose of data analysis, Thematic Analysis was selected as the procedure, highlighting the frequency with which certain words or expressions appear in the information collected through diagnostic questionnaires or, additionally, exploring the context in which specific units of analysis occur. Thus, based on criteria of similarity and complementarity, the data were organized into categories, analyzed, and discussed drawing on authors from historical-dialectical materialism and historical-critical pedagogy. As a result, from the bibliographic review and document analysis, a shortage of studies and research related to ableism in PTE was identified. Regarding the Educational Product — which took the form of a Teacher Training Course on Anti-Ableist Knowledge for the Inclusion of Persons with Disabilities in Professional and Technological Education — it was found that, based on the participants' responses in discussion forums, the course created opportunities for teachers to reflect on their practices, aiming to overcome ableism, a phenomenon that manifests structurally in various spaces in society, thus enabling improvements in the teaching-learning process of students.

**Keywords:** Ableism. Teacher training. Inclusion. Teaching. Educational Product.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fórmula para cálculo do tamanho amostral de uma população finita .....	70
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Produções acadêmicas selecionadas no Observatório ProfEPT .....	56
Quadro 2. Produções acadêmicas selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações .....	57
Quadro 3. Distribuição dos/as docentes respondentes do Questionário Diagnóstico 1, de acordo com a organização curricular do PPC do Curso Técnico de nível médio integrado em Guia de Turismo, ofertado pelo Ifal Campus Marechal Deodoro.....	89
Quadro 4. Subtemas e Códigos da Análise Temática.....	106

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 .</b>	Formação acadêmica profissional, a nível de graduação, dos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Questionário Diagnóstico 1) .....	90
<b>Gráfico 2 .</b>	Dados referentes à orientação sexual declarada pelos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Questionário Diagnostico 1).....	91
<b>Gráfico 3 .</b>	Dados referentes à identidade de gênero declarada pelos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Questionário Diagnóstico 1).....	91
<b>Gráfico 4 .</b>	Dados referentes à identificação raça/cor declarada pelos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Questionário Diagnóstico 1).....	92
<b>Gráfico 5 .</b>	Dados referentes à existência de pessoa com deficiência na família dos docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Diagnóstico 1).....	92
<b>Gráfico 6 .</b>	Autodeclaração dos docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo quanto à condição da Deficiência (Questionário Diagnóstico 1).....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AT – Análise Temática

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEPSH/Ifal – Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, do Instituto Federal de Alagoas

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

PE – Produto Educacional

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PPC – Plano Pedagógico de Curso

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROFEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

TECNEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 A formação politécnica, integrada e <i>omnilateral</i> no contexto da educação profissional e tecnológica.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Os saberes docentes da formação necessários a uma prática educativa anticapacitista, a partir de uma perspectiva pedagógica social.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.1 O processo de formação continuada de docentes para uma prática anticapacitista na educação profissional e tecnológica.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.2. As acepções pedagógicas críticas sob uma perspectiva sócio-histórico-Cultural.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 O capacitismo estruturante: uma análise a partir da legislação da educação especial brasileira e dos normativos pró-inclusão da pessoa com deficiência no Ifal.....</b>	<b>34</b>
<b>2.4. A sequência didática e os conteúdos de ensino na formação continuada de docentes na educação profissional e tecnológica.....</b>	<b>49</b>
<b>3. ESTADO DA ARTE – ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....</b>	<b>55</b>
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 Plano de trabalho.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1.1 Fase exploratória - pesquisa diagnóstica e análise dos dados.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1.2 Elaboração do Produto Educacional.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1.3 Aplicação, Avaliação e Validação do Produto Educacional.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2 Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>65</b>
<b>4.3 Sujeitos e local de pesquisa.....</b>	<b>66</b>
<b>5. DIAGNÓSTICO DA PESQUISA: RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES.....</b>	<b>71</b>
<b>5.1 Análise documental do plano pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo.....</b>	<b>71</b>
<b>5.1.1 Descrição e Estudo do Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo.....</b>	<b>71</b>
<b>5.1.1.1 As Categorias Acesso e Acessibilidade.....</b>	<b>75</b>

5.1.1.2 A Categoria Inclusão: como uma processualidade pautada pela alteridade.....	81
5.2 Resultados das análises e discussões dos dados produzidos pelos questionários diagnósticos 1 e 2.....	88
5.2.1 Questionário Diagnóstico 1 - Docentes participantes da pesquisa.....	89
5.2.2 Questionário Diagnóstico 2 - Profissionais do NAPNE participantes da pesquisa.....	95
5.2.2.1. Capacitismo Estrutural.....	98
5.2.2.2. A Formação Capacitista do/a Docente atuante na EPT.....	105
5.2.2.3. A Pedagogia da Acumulação Flexível e o Ajustamento da Pessoa com Deficiência ao Padrão Social Corponormativo.....	110
6. PRODUTO EDUCACIONAL.....	116
6.1 Aplicação do produto educacional e seus resultados.....	117
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	140
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 1 – DOCENTES.....	199
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 2 – NAPNE.....	207
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	211
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	216

## 1. INTRODUÇÃO

Criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Alagoas (Ifal) passa a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fortalecendo-se enquanto instituição pública e gratuita de ensino, referenciada na oferta de educação profissional e tecnológica no país. Sua função social consubstancia relevante interesse na oferta de educação de qualidade, segundo o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a possibilitar aos/às estudantes a mobilização e construção de conhecimentos em práticas e espaços compartilhados, que subsidiem as condições materiais necessárias à preparação para o mundo do trabalho em articulação com o desenvolvimento sustentável (IFAL, 2013).

Fundamentada no trabalho como princípio educativo, a função social do Ifal materializa-se na educação como principal recurso de inclusão social à construção de uma sociedade democrática e justa, com atenção à heterogeneidade e o respeito à alteridade, que é intrínseca a todo ser humano. Partindo dessa premissa, compreende-se a importância do Ifal, enquanto instituição de educação promotora de ações interventivas que visam o combate a práticas e atitudes preconceituosas, entre estas, o capacitismo.

De acordo com Mello (2016), o capacitismo caracteriza-se enquanto tecnologia de opressão social que determina, estruturalmente, práticas discriminatórias mediante corpos divergentes aos critérios impostos pela hegemonia da normatividade. Tal estrutura constitui um dos alicerces da sociedade capitalista, por meio de relações de poder que, por sua vez, oprimem também os corpos das pessoas com deficiência.

O corpo da pessoa com deficiência, devido a apresentação de uma aparência psicofísica alterada, provoca uma violação do padrão comparativo social corponormativo. O “defeito”, compreendido nessa perspectiva, é apreendido em sua imediaticidade biológica, pelo órgão do sentido da visão e, por esta razão, pode explicar o impacto direto nos processos de sociabilidade humana (Akotirene, 2019; Moreira *et al.*, 2022). É, por isso, que as pessoas com deficiência, passam a ocupar, nos sistemas de hierarquizações de corpos, o topo da estrutura capacitista.

A despeito dos efeitos danosos da lógica capacitista à pessoa com deficiência na hodiernidade, paulatinamente, racionalidades contrárias a esse *modus operandi* começam a transpassar esse sistema de opressão. Isto ocorre porque o ser humano é ativo, social e histórico (Leontiev, 1978), sendo, portanto, capaz de superar antigas práticas culturais, naturalizadas sócio-historicamente. No entanto, práticas conservadoras, baseadas na

corponormatividade, ainda insistem em continuar a espoliar a condição de humanidade, que também é direito da pessoa com deficiência. Por isso, ações anticapacitistas, devem ser reiteradas nos mais diversos espaços sociais, entre eles, a EPT.

Tendo em vista a contradição acima, é que a perspectiva materialista histórica-dialética se faz necessária e relevante, a fim de orientar os estudos e discussões sistematizadas no que cerne à temática do capacitismo à pessoa com deficiência, de modo a se trilhar caminhos que possibilitem a elaboração de um produto educacional (doravante PE) que dialogue, de forma crítico-reflexiva, com a prática docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Desse modo, intenciona-se que os achados empíricos e documentais, emergentes ao longo do processo de pesquisa, possibilitem contribuir para a desnaturalização de discursos, atitudes ou comportamentos capacitistas, de maneira a se vislumbrar condições materiais objetivas em prol de uma mudança na cultura organizacional do Ifal.

O capacitismo se estrutura socialmente mediante um sistema de normas balizado na corponormatividade, que implica em sentidos e significados materializados em discursos, saberes e práticas que operam a defesa e a adequação dos corpos das pessoas com deficiência à sociedade (Moreira *et al.* 2022). Isto significa que o capacitismo funciona mediante uma estrutura, que se materializa na organização econômica, política e cultural da sociedade, de modo inexorável; constituindo assim uma disciplina binária de modos de ser, agir e pensar. Isto é: do saudável e doente, do capaz e incapaz, do produtivo e improdutivo, entre outras binaridades condicionadas pelo esteio social capitalista (Moreira, *et al.*, 2022). Por isso, as pesquisadoras e teóricas sobre os Estudos da Deficiência, Fiona Campbell (2009) e Anahí Mello (2016, 2020) - sendo esta última, pessoa com deficiência -, fazem menção à expressão *capacitismo estrutural*. Nesta perspectiva, busca-se o reconhecimento da pessoa com deficiência, desvinculado da noção de *sujeito empoderado*, tão propagado pelas ideologias neoliberais, e tão visibilizado por meio das noções de capacidade e funcionalidade. Por isso, no PE, construído nesta pesquisa, o capacitismo é trabalhado filiado à interpretação de estrutura.

O capacitismo estrutural subsidia-se em padrões de referência corporal de desenvolvimento e de moralidades, ditados conforme à dinâmica social capitalista. É nesses termos, que tal lógica capacitista é concebida nesta pesquisa, na perspectiva de uma estrutura que dinamiza, de maneira disciplinar e concreta, um agrupado de racionalidades, constituídas de sentidos segregatórios e binarizadores que acabam integrando os modos de sociabilidade,

promovendo assim a viabilização de diversas formas de opressões e demais violências que moldam as formas de desigualdade social contemporânea.

O interesse pela temática do capacitismo, que resultou nesta pesquisa, surgiu a partir da vivência pessoal com a deficiência de meu filho e das minhas experiências profissionais, que possibilitaram identificar esse fenômeno no contexto institucional do Ifal. Com base nisso, investigaram-se aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da pessoa com deficiência, em meio a um cenário social marcado pelo individualismo e pela fragmentação. Essa dinâmica evidenciou o capacitismo estrutural como prática naturalizada, cuja compreensão é essencial para analisar sua perpetuação em diferentes espaços, inclusive na EPT (Aquino et al., 2023).

Logo, a articulação entre essas experiências formativas - constituídas por valores, opiniões, modos de sentir, pensar e agir - foram fundamentais à orientação para a realização da pesquisa quanto à escolha da temática do capacitismo referente à pessoa com deficiência, na área de formação de docentes, na modalidade do Ensino Médio Integrado, da EPT, para a investigação a ser empreendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de pesquisa 1: Práticas Educativas em EPT.

A definição do fenômeno do capacitismo, enquanto estrutura na sociedade do capital, foi basilar para se evidenciar o seguinte problema de pesquisa: De que maneira, o capacitismo, como prática discriminatória que subalterniza certas corporalidades, no caso das pessoas com deficiência - lidas como ininteligíveis ou atípicas - pode interferir nas práticas de ensino-aprendizagem dos/as docentes do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro?

Diante do exposto, compreende-se a particularidade do Ifal, enquanto instituição especializada em Educação Profissional e Tecnológica, no que corresponde à oferta de cursos, cujos itinerários formativos, entre outros, orientam para o exercício de profissões técnicas, diferente do que ocorre no ensino médio tradicional. Nesse sentido, faz-se necessário – haja vista o modo capitalista de produção – ressaltar o caráter desafiador revelado nos currículos dos cursos técnicos dessa instituição, principalmente aos/às estudantes com deficiência.

Tal desafio decorre do fato de que os cursos técnicos, durante anos, sempre foram planejados tendo em vista o público de pessoas sem deficiência. Por conseguinte, à medida que as políticas públicas permitiram às pessoas com deficiência acessarem a instituição, possíveis estereótipos também começaram a ser criados, em torno do sujeito “faltante” e, portanto, incapaz de assumir o protagonismo no mundo do trabalho.

Partindo das discussões mobilizadas até então, transversalizadas entre si, na relação dialética com a deficiência e em articulação com a problemática evidenciada, vale realçar que a proposta desta pesquisa apresenta como objetivo geral analisar, de forma crítico-reflexiva, o capacitismo, junto aos/às docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro, visando a inclusão educacional da pessoa com deficiência, numa perspectiva *omnilateral*.

Como objetivos específicos, apresentam-se os seguintes: a) Explicitar o capacitismo estrutural nas práticas dos docentes do ensino médio integrado da EPT; b) Analisar de que forma se materializa o fenômeno do capacitismo nas práticas dos/as docentes do ensino médio integrado da EPT; c) Elaborar um produto educacional que contribua para a formação do/a professor/a do ensino médio integrado da EPT, a partir das análises críticas à temática do capacitismo.

O percurso metodológico à materialização desta investigação será consubstanciado em uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, de abordagem exploratória e descritiva. O diagnóstico referente ao capacitismo à pessoa com deficiência será realizado mediante a aplicação de dois questionários: um, a ser respondido pelos docentes do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo; e, outro, para a coleta de informações por parte dos profissionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Os passos posteriores consistirão na elaboração do produto educacional, seguida de sua avaliação, a qual se dará mediante a aplicação de outro questionário e, por fim, da validação.

O tratamento dos dados obtidos, mediante aos questionários, será realizado por meio da técnica da Análise Temática (AT), descrita por Braun e Clarke (2006), onde a pesquisadora deverá interpretar o conteúdo manifesto pelos participantes, buscando o sentido que se encontra para além da imediatividade apreendida. Nesses termos, a AT será desenvolvida mediante a orientação dedutiva que, de acordo com as autoras citadas, será conduzida tendo em vista as preconcepções teórico-epistemológicas, analíticas e ideológicas vinculadas a base teórica estudada. Além disso, acrescenta-se que esta AT será realizada pelo nível latente, isto é, de forma a se interpretar elementos que podem ser pressupostos a partir dos conteúdos dos dados, a exemplo de ideias, pontos de vistas e perspectivas dos participantes da pesquisa (*Ibid.*).

Após a fase pré-analítica que caracteriza a AT desta investigação, com base na orientação dedutiva e por intermédio do nível latente, é que se terá início a análise do *corpus* de dados, propriamente dita. A análise visa a produção de códigos, sendo estes formados pelas

palavras ou expressões mais utilizadas e que evidenciam maior relevância. Estes códigos serão categorizados com base em palavras ou expressões que ensejem ideias ou concepções capacitistas.

No processo de análise, consideramos a palavra com significado como de extrema importância no processo de análise, pois nos leva à compreensão dos sentidos que, para Vigotski (2009), refere-se ao plano da subjetividade dos indivíduos, onde o cognitivo e o afetivo, o individual e o social, encontram-se sintetizados. Desse modo, a pesquisadora, com base no que preconiza o método da AT, atribuirá códigos a todos os fragmentos de falas – oriundas dos questionários – considerados como relevantes, ou seja: expressões capacitistas identificadas como significantes. Para tanto, serão realizadas as seguintes etapas: familiarização com os dados, codificação, identificação de temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas e, por fim, a exposição dos resultados.

A proposta do PE trata-se de um curso de formação continuada de professores/as a ser materializado mediante uma sequência didática, no formato de *ebook* digital. Ele permitirá incrementos e adaptações a fim de contribuir com a prática profissional de outros professores, uma vez que o PE - fundamentado nos estudos acerca do capacitismo – apresenta como aspecto relevante a sua condição processual; isto porque, os fenômenos sociais estão em constante movimento e transformação, e o conhecimento científico produzido não se encontra estanque, acabado, em um sistema hermético, que se encerra em si mesmo.

Isso posto, o presente trabalho de pesquisa foi organizado, além da introdução, em cinco capítulos.

O primeiro é destinado ao referencial teórico que sustenta este trabalho de pesquisa. Portanto, enquanto referencial teórico, tomamos autores que têm como base o materialismo histórico e dialético e a perspectiva sócio-histórica, a saber: Frigotto (2007), Saviani (2007, 2009), Kuenzer (2005, 2017), Ramos (2012, 2017), Vigotski (2010, 2011, 2021), Leontiev (1978), Freire (1996), Gramsci (1982, 2001), Harvey (2006) e Corti (2019). Também foram considerados estudos que relacionam capacitismo e Educação Especial inclusiva, entre os quais Campbell (2008, 2009), Diniz, Barbosa e Santos (2009), Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), Mello (2016, 2019, 2020), Melo, Rafante e Gomes (2019), Guerra (2021) e Moreira et al. (2022)

O segundo capítulo, por sua vez, se debruça sobre um Estado da Arte que tem como finalidade analisar as produções acadêmicas do Programa De Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O terceiro aborda o percurso metodológico adotado para a efetivação da pesquisa. Neste capítulo é descrito como foram realizadas cada etapa da pesquisa, a saber: o Plano de Trabalho; a Fase Exploratória; a Elaboração do Produto Educacional; a aplicação, avaliação e validação do Produto Educacional; a caracterização dos sujeitos e do *locus* da pesquisa.

O quarto capítulo, por sua vez, se deterá no diagnóstico da pesquisa, nos resultados, nas análises e nas discussões. Isso será feito com base nos dados produzidos pelos questionários e pela análise documental do Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo.

Na sequência, o capítulo quinto tem como objetivo apresentar o Produto Educacional, configurado no formato de um *ebook* digital destinado à formação continuada de docentes na educação profissional e tecnológica. Também este capítulo descreverá como se deu a aplicação do produto educacional e seus resultados.

Por fim, têm-se as considerações finais, que têm como objetivo construir um fechamento a partir da investigação realizada, tendo em vista os objetivos inicialmente elencados neste trabalho.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões teórico-epistemológicas, concernentes a este capítulo, apresentam-se dispostas em 05 (cinco) seções cujo objetivo é situar, teoricamente, o capacitismo no contexto macroestrutural das relações constituídas no modo de acumulação flexível, tendo como *locus* de estudo a Educação Profissional e Tecnológica. Para este fim, as seções foram intituladas e estruturadas conforme abaixo.

### 2.1 A formação politécnica, integrada e *omnilateral* no contexto da educação profissional e tecnológica

A prática educativa docente realizada no ensino médio integrado da Educação Profissional e Tecnológica tem seu alicerce propositivo centrado no princípio da *omnilateralidade* com vistas à educação integral, numa perspectiva politécnica ou tecnológica para todos/as os/as estudantes, de forma igualitária, pública e gratuita, garantida pelo Estado (Brasil, 2007).

Compreende-se como formação omnilateral aquela que abrange a totalidade da vida humana — física, intelectual, estética, moral e profissional — e não se limita ao currículo formal (Ciavatta, 2014; Saviani, Duarte, 2021). A perspectiva politécnica, por sua vez, de acordo com Frigotto (2007) e Saviani (2007), diz respeito aos fundamentos científicos gerais que dão base aos processos produtivos e o trabalho moderno.

Mazzoti (2001), ainda quanto à politecnicidade, destaca que a educação responsável pela formação do ser humano integral (ou *omnilateral*) pode se iniciar no interior da sociedade capitalista, por meio de medidas regulamentadoras do trabalho, integrando trabalho produtivo com a educação intelectual, ginástica e tecnológica.

Uma das principais responsáveis pela orientação política da Educação socialista soviética, Nadezhda Krupskaya (2017), afirma que o objetivo da escola politécnica não está relacionado com a formação de um especialista estreito; mas, de um sujeito que compreenda as distintas relações constitutivas dos arranjos produtivos, as funções e os rumos do desenvolvimento de cada processo. Nesse sentido, as práticas educativas relacionam-se diretamente com o processo formativo *omnilateral* do ser humano e, sendo assim, com a totalidade dos elementos sociais implicados na constituição humana individual e coletiva.

Assim, o conceito de politecnicidade faz-se necessário à medida em que subsidia uma prática educativa intencionada na formação integral dos/as estudantes. Na concepção de Saviani (2007), serve para evidenciar a vinculação entre educação formal e trabalho

produtivo, como critérios de orientação à estruturação da educação básica de nível médio. Nesses termos, o autor enfatiza a formação politécnica como importante subsídio à formação integrada.

Conforme Ciavatta (2012, 2014), a formação integrada busca a articulação entre o ensino propedêutico e os conteúdos técnicos, exigindo uma prática educativa para além do mero treino de competências e habilidades técnicas comprometidas com exames de seleção para ingresso em cursos superiores ou, ainda, para uma vaga num posto de trabalho. Ao invés, trata-se de uma formação humana que busca a premissa do princípio educativo do trabalho; ou seja, aquela comprometida com a integração da vida com a escola, do trabalho manual com o intelectual, de modo que o/a estudante ou trabalhador/a seja capaz de amalgamar a dimensão intelectual da atividade humana ao trabalho produtivo.

Assim, segundo a autora supracitada, o currículo, na formação integrada, tem como premissa a superação da divisão social do trabalho que dicotomiza o ser humano entre as tarefas de pensar, planejar ou dirigir e as funções operacionais, ou seja, as atividades do fazer. Foi mediante a essa perspectiva dualista, que o ser humano foi sendo constituído, dividido sócio-historicamente e, concomitantemente, nasceu também a ideia dos corpos “deficientes”, “improdutivos”, sob o ideário neoliberal, destituindo destes a sua condição de intelectual, que, de acordo com Gramsci (2001) é intrínseca a todo ser humano. Destarte, a EPT, ao defender uma educação integrada, tem como fundamento a formação omnilateral e politécnica, que almeja o desenvolvimento integral dos/as estudantes em suas diferentes dimensões, a saber: físicas, intelectuais, culturais, políticas, científicas e tecnológicas (Ciavatta, 2014). Esta proposta coaduna com a da escola unitária, que tem como escopo assegurar dignidade a todos/as, com ou sem a característica da deficiência (Melo, Rafante, Gomes, 2019).

De acordo com Saviani (2007), a escola unitária ou de cultura geral, equivale ao que temos hoje, no Brasil, como educação básica (níveis fundamental e médio), no que se refere aos pressupostos legais nacionais, quanto à exigência de um certo nível de conhecimentos sistemáticos necessários ao cidadão ativo e participativo, para a vida em sociedade. Dessa forma, destaca-se que os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados na EPT, representam uma aproximação com a perspectiva da escola unitária ou de formação humanista (diferente do humanismo entendido no sentido tradicional), que considera o homem na sua totalidade social, como ser sócio-histórico e cultural, e cuja formação não tem como escopo formar meros técnicos especializados, ao invés, politécnicos (Gramsci, 2001).

Para Mello, Rafante e Gomes (2019), a escola unitária sustenta a educação especial inclusiva e pode ser considerada anticapacitista, pois garante o direito à educação das pessoas

com deficiência na rede regular. Esse princípio é reforçado pela Lei nº 13.409/2016, que ampliou o acesso aos cursos técnicos e superiores nas instituições federais, assegurando a convivência nos mesmos espaços educativos que os demais estudantes.

A escola unitária visa a inserção de todos/as os/as estudantes, sob a égide de práticas educativas fundadas na concepção de formação humana integral; isso, por meio da proposta da articulação do exercício do trabalho manual com o desenvolvimento das habilidades intelectuais, de modo a contribuir para a constituição de uma nova subjetividade. E, ao articular as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura com a educação, esse modelo de escola - traduzido na nossa realidade, na EPT, como fora mencionado - apresenta-se mais promissor ao desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, em relação às condições materiais objetivas e subjetivas da educação básica de nível médio ofertada pelo Estado.

Portanto, uma instituição escolar que tenha como pressuposto básico os princípios da escola unitária, isto é, da formação politécnica e *omnilateral*, fragiliza o fenômeno da desigualdade social. Em consequência, debilita a manifestação de práticas capacitistas. Justamente, por estas se caracterizarem enquanto um sistema de opressão social binário e dualista (Campbell, 2009), a formação escolar centrada na integralidade do ser humano tem potencial minimizador das diferenças de classe. Sendo assim, também é capaz de provocar fissuras na estrutura capacitista, mediante o enfrentamento aos preconceitos e discriminações resultantes de mentes coloniais neoliberais que persistem até os dias de hoje.

Na acepção de Gramsci (2001), esse modelo de escola exige a participação ativa e predominante do Estado. O orçamento público destinado à educação precisa ser reestruturado, aumentando substancialmente os investimentos, não apenas no sentido emergencial-prioritário, contudo no intuito de torná-lo inteiramente público (Frigotto, 2007). Assim, a escola unitária seria disponibilizada para toda a sociedade, com um currículo sistematizado com base numa cultura geral, sem distinção de classes sociais. Isto, por sua vez, acarretaria implicações diretas na redução das desigualdades educacionais e, por conseguinte, sociais.

No caso das pessoas com deficiência esse alargamento dos investimentos em educação, por parte do governo, é ainda mais urgente. Pois, segundo Becker (2019), as famílias de pessoas com deficiência tendem a um empobrecimento maior em relação às famílias de pessoas sem deficiência com rendimentos salariais brutos equivalentes. Essa dificuldade de ordem socioeconômica se dá em razão da gritante desigualdade social que mobiliza nesses sujeitos múltiplas demandas, as quais implicam em necessidades específicas, de ordem física, psicológica e social, decorrentes da falta de acessibilidade quanto à recursos e serviços nas áreas da saúde, educação, moradia, segurança, trabalho, entre outros. Direitos

estes, aliás, previstos na Constituição Federal de 1988, como direitos fundamentais a todos os seres humanos, independentes das particularidades que os constituem.

Implementar a politecnicidade na educação básica exige que haja transformações estruturais, porém a profunda desigualdade socioeconômica brasileira é uma barreira bastante significativa. A necessidade, sentida pela juventude trabalhadora, de vender sua força de trabalho de maneira tão precoce (Brasil, 2007), torna difícil a efetivação plena da proposta da educação politécnica. Logo, diante de políticas públicas insuficientes, a alternativa é integrar a educação profissional à educação geral.

A formação integrada está ligada a uma concepção de educação politécnica, omnilateral e de escola unitária que tem como finalidade superar a dualidade de classes (Kuenzes, 2005). Porém, o capitalismo tende a formar sujeitos úteis para reproduzir a exploração, desenvolvendo competências práticas, comportamentais, cognitivas e até de resiliência, todas adaptadas às exigências flexíveis e competitivas do trabalho hodierno (Ramos, 2017; Kuenzer, 2017).

No cenário descrito acima, a pessoa com deficiência encontra resistências e impedimentos diversos, que variam desde dificuldades de acessibilidade física até aquelas mais sutis como as barreiras atitudinais, sendo estas, segundo Ivanovich e Gesser (2020), as mais difíceis de serem enfrentadas no cotidiano desses sujeitos.

É nesse contexto capitalista, de mercantilização da educação (Kuenzer, 2017), que as pessoas com deficiência são condicionadas a uma situação subsidiária em relação aos indivíduos considerados dentro da “norma” - os sem deficiência. Isso ocorre por força do paradigma da corponormatividade, ou seja, da comparação com o tipo humano ideal e perfeito (Campbell 2008). Guerra (2021), concorda com a autora anterior ao afirmar que a deficiência é vista como doença, e a dignidade humana é compreendida a partir do padrão de produtividade e funcionalidade de corpos e mentes úteis à produção do lucro máximo, para a acumulação de riquezas, condizentes aos interesses de uma minguada parcela de privilegiados da sociedade: a classe dominante.

Em vista disso, a pessoa com deficiência busca a cura da lesão, aproximando-se ao máximo possível da norma médica, na tentativa de se adaptar à sociedade e, assim, integrar-se como cidadão de direitos (Ivanovich, Gesser, 2020; Guerra, 2021). Essa normalização do corpo “defeituoso”, que presume a homogeneização da diferença, promove também a sua invisibilização. É nesse cenário cultural capacitista que a pessoa com deficiência deixa de assumir o seu protagonismo, na escola, na família e no mundo do trabalho.

Por isso, a formação integrada é vista como uma acepção de educação possibilitadora da superação da dicotomia entre conteúdos e competências (Ramos, 2012; 2017) – lógica estrutural das relações capacitistas. Isso conflui para eleger a perspectiva anticapacitista como fundamento propositivo da formação integrada na EPT. Ou seja: pode-se afirmar que a natureza dessa concepção de educação é essencialmente anticapacitista, o que, por sua vez, também contribui para justificar uma formação continuada de professores alicerçada sob os mesmos princípios.

A dimensão política da escola unitária (Gramsci, 2001), enfatiza o papel político-pedagógico do professor, identificando a educação como uma atividade especificamente humana (Freire, 1996), que converge para o surgimento de um processo de sociabilidade, alicerçado na integração entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre escola, cultura e sociedade. Pois, a escola unitária propõe a unificação dos vários tipos de organizações culturais existentes (academias, institutos de cultura, entre outros), para fins de consolidação e disseminação de uma cultura geral, com a finalidade precípua da emancipação humana. (Gramsci, 2001).

Assim, com base em Gramsci (2001), pode-se conceituar a escola unitária como uma escola politécnica, de cultura geral, visceralmente, ligada ao trabalho como princípio educativo - nascido da práxis social humana. Trata-se, então, de uma instituição que se assenta numa concepção sócio-histórica-cultural e dialética do mundo, cuja compreensão do desenvolvimento humano se dá a partir do *devoir* e da dinamicidade das relações sociais mediadas pelo trabalho e por suas diferentes dimensões - ciência, tecnologia, cultura e educação.

A escola unitária possibilita condições para a formação de intelectuais em diferentes níveis (Gramsci, 2001). Nesse sentido, a formação continuada de docentes no Ensino Médio integrado da EPT colabora para o processo da construção de uma cultura anticapacitista, superando convicções pré-estabelecidas acerca da deficiência, a fim de promover sua compreensão como uma maneira de ser no mundo (Diniz, 2007; Diniz, Barbosa, Santos, 2009).

## **2.2 Os saberes docentes da formação necessários a uma prática educativa anticapacitista, a partir de uma perspectiva pedagógica social**

Num primeiro momento, faz-se imprescindível destacar que a materialização de uma prática educativa anticapacitista exige o alinhamento da função social da escola com os princípios de uma educação *omnilateral*, aquela que compreende o trabalho enquanto

atividade humana transformadora e inerente ao próprio ser (Brasil, 2007). Ou seja, no sentido aqui exposto, é preciso que a intenção educacional esteja consoante a esses ideais. Caso contrário, pensando na hipótese mais promissora, estar-se-á apenas travando uma luta de conquistas atomizadas e individualizadas apenas no seu lócus de ação.

Em se tratando da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no sentido filosófico-ideológico, expresso pelo Documento Base – EMI, seus objetivos explicitam aderência com os princípios de uma concepção humanista que, em favor do processo educativo, integra todas as dimensões da vida humana, a saber o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Essa finalidade institucional nos fornece parâmetros seguros para justificar uma proposta de formação continuada de professores/as, referente a temas voltados à inclusão educacional da pessoa com deficiência, a exemplo do capacitismo, a partir de um viés contra-hegemônico.

Assim, o escopo deste capítulo abrange, inicialmente, uma exposição crítico-reflexiva acerca do processo de formação continuada de professores/as na EPT, voltado a uma racionalidade anticapacitista. Consubstanciadas sob essa mesma perspectiva, é que se seguirão as discussões na seção posterior, requisitando os pensamentos de Vigotski e Freire, para fins de auxiliar os/as professores/as dessa modalidade de ensino na construção de suas práticas educativas.

### 2.2.1 O processo de formação continuada de docentes para uma prática anticapacitista na educação profissional e tecnológica

Para a efetivação de uma prática educativa anticapacitista na EPT, alguns saberes são indispensáveis à formação dos/as professores/as. Sobre os saberes docentes, Tardif (2014) enuncia que alguns deles são apreendidos durante os processos formativos, enquanto outros são elaborados e reconstruídos no contato com o meio, por meio da prática.

A prática educativa reúne saberes distintos e singulares, a partir dos quais os/as professores/as estabelecem diferentes relações. Tais saberes são constituídos de modo imbricado e se referem aos saberes provenientes da formação profissional, aos saberes curriculares, disciplinares e experienciais (*Ibid.*).

Os saberes profissionais englobam os conhecimentos adquiridos na formação docente. Entre estes, tem-se: os saberes pedagógicos, referidos às teorias ou concepções que constituem o alicerce ideológico da profissão docente; os saberes disciplinares, relativos aos domínios do conhecimento, os quais foram sistematizados em disciplinas; os saberes curriculares, relacionados ao conjunto de discursos, objetivos, métodos e conteúdos escolares;

e, por fim, os saberes experienciais ou práticos, que agrupam os saberes elaborados pelos professores em sua prática cotidiana, constituindo habilidades bem específicas, inerente e indispensável a cada profissional docente: o “saber-fazer” e o “saber-ser” (Tardif, 2014).

Nóvoa (2017), assim como Tardif (2014), afirma que os conhecimentos científico-culturais e aqueles de cunho didáticos-pedagógicos, ofertados nos cursos de formação de docentes não são suficientes para formar o/a professor/a. Neste caso, interessa também convocar Saviani (2009) a fim de reiterar o aspecto dicotomizador na formação deste profissional. O autor aponta este aspecto como um sério agravante estrutural que leva a uma formação estritamente técnica e unilateral do/a professor/a; e, como resultado disso, temos sérias consequências na formação social do/a estudante, isso por causa da dicotomização entre os saberes técnicos (destinado à classe trabalhadora) e os saberes propedêuticos (destinado à burguesia).

Além dos saberes destacados por Tardif (2014), também merecem relevo, aqueles relativos ao ensino dos conhecimentos técnicos e ao mundo do trabalho - saberes estes que caracterizam o/a professor/a da EPT. São eles: saberes que englobam conhecimentos da área técnica específica de ensino; habilidades técnicas; além de experiência no ramo técnico profissional, correlato aos seus componentes curriculares, para fins de aproximação dos/as estudantes ao mundo do trabalho, entre outros (Cardoso, 2012).

Nesses termos, o/a docente da EPT também deve se preparar para possibilitar a inserção do/a estudante com deficiência no mundo do trabalho, em razão do direito legalmente conquistado em participar da atividade laboral<sup>1</sup>; mas, ainda assim, o exercício desse direito esbarra em entraves de diversas ordens. Soares, Rodrigues e Luiz (2021) citam como causa disso as barreiras sociais, materializadas na falta de acessibilidade e em atitudes de discriminação e preconceito, praticadas no meio laboral. Por isso, consideramos a necessidade de complementar os saberes explicitados por Tardif (2014) e Cardoso (2012) com outros saberes; referem-se aos saberes compreendidos no bojo dos estudos críticos da deficiência, fundamento conceitual da perspectiva anticapacitista (Ferreira, Gesser, Böck e Leandro, 2023).

Os estudos críticos da deficiência buscam a construção da deficiência a partir da concepção biopsicossocial que compreende, não somente a dimensão biológica do sujeito, como também as suas condições psicológicas e sociais, com ênfase nos aspectos da

---

<sup>1</sup> A participação da pessoa com deficiência no mundo do trabalho foi legalmente corroborada por meio da Lei 8.859 de 23 de março de 1994, que garante o direito dos estudantes da educação especial em participar de atividades de estágio.

sociabilidade que estruturam a deficiência enquanto condição produtora de desigualdades, no contexto das estruturas capitalistas excludentes. Para tanto, tais estudos compreendem também o conceito de corponormatividade e, conseqüentemente, as discussões e reflexões acerca do capacitismo (Campbell, 2008, 2009; Gesser, Block, Mello, 2020).

Pelo fato de os estudos da deficiência filiarem-se a uma perspectiva crítica, no campo educacional, tais estudos podem ser fortalecidos por meio da perspectiva de Vigotski (2021), já que esta qualifica “as condições da deficiência como expressões da variabilidade humana” (p. 12), minando assim os sólidos alicerces - construídos ao longo da história pelas teorias positivistas - da medicalização e da patologização das diferentes formas de vida. É dessa forma que a teoria Vigotskiana também pode ser considerada no esteio das discussões concernentes ao campo dos estudos críticos da deficiência; e assim contribuir para essa área de estudos, com vistas a uma perspectiva anticapacitista.

Dito isto, sugere-se, assim, que uma formação docente na EPT, a favor da inclusão da pessoa com deficiência, deve ser pautada na concepção anticapacitista. Isto significa pensar um processo de formação docente amalgamado a uma concepção interseccional e emancipatória - gênese da perspectiva anticapacitista. É nesse sentido que se vislumbra como necessários os estudos da deficiência na EPT. Estes estudos representam uma condição indispensável para fissurar o capacitismo estrutural nas escolas (Gesser, Block, Mello, 2020; Ferreira, Gesser, Böck, Leandro, 2023), e, por sua vez, também na EPT.

É, portanto, no horizonte de regras e processos sociais conformados pela lógica mercantil capitalista, que se faz não apenas conveniente, mas, estritamente necessária a falta de reconhecimento profissional do corpo docente. Tal assertiva encontra fundamento no pensamento de Tardif (2014), quando este menciona a desvalorização social do/a professor/a, no que diz respeito aos saberes que detém. Isto, também passa a emoldurar o processo educacional - e, com efeito, a educação especial inclusiva, a qual se materializa também fragilizada, em consequência dessa desvalorização estrutural da educação, por parte do estado e de toda a sociedade.

Por isso e por outras razões, a formação docente é complexa. Pois, além dos processos de ensino-aprendizagem serem demasiadamente complexos (Zabala, 1998), ainda temos que lidar com as implicações do modo de produção capitalista na educação. Nesses termos, vê-se que o problema da formação docente não se trata de um mero desafio técnico-pedagógico. A educação é um espaço de interseccionalidades e a profissão docente constitui parte importante deste espaço. É sob essa lógica, a do capital, que a formação docente pode ser qualificada

enquanto um problema de ordem social, cujas dificuldades acabam reverberando no espaço escolar, como tantas outras urgências sociais.

Além do dito acima, os motivos que justificam levar as discussões sobre o capacitismo para o processo de formação docente, decorrem da forma como o trabalho docente é materializado na educação escolar. Segundo Ferreira, Gesser, Böck e Leandro (2023), o planejamento e a sistematização das atividades acadêmicas são realizados de acordo com um único perfil de estudante. A prática educativa, assim, é concretizada mediante currículos inflexíveis e inacessíveis, desatento às diferenças e as demandas individuais dos/as estudantes, como também desarticulados com os/as demais professores/as e profissionais da escola.

Neste sentido, o debate anticapacitista reveste-se de grande importância. Já que pode ser vislumbrado na perspectiva dos conhecimentos construídos pelo/a docente na sua relação com estudantes (com e sem deficiência) e, no movimento dialético de apropriação dos conhecimentos produzidos pelas condições da materialidade histórica, científica, cultural e simbólica, tanto no campo de suas experiências acadêmicas (enquanto aprendiz, em cursos de formação continuada) e profissionais (enquanto docente na escola). Isto ocorre porque o saber docente é plural, e é por isso que a formação também deve ter como referência o pressuposto da *omnilateralidade* – condição formativa indispensável na EPT.

Assim, na materialização da prática educativa enquanto trabalho planejado, sistematizado e realizado pela/o professor/a na relação com os/as estudantes, é plausível considerar as práticas educativas, como importantes mediações na (re)constituição ontocriativa do/a docente e do/a discente, no contexto escolar (Corrêa, 2012). Ou seja, ao mesmo tempo em que o docente idealiza e operacionaliza a sua prática educativa na escola, ele reconstrói a si próprio, a sua prática, como os/as próprios/as estudantes também são (re)constituídos/as, (re)educados/as mediante as relações interpessoais envolvidas/desenvolvidas, além dos intercâmbios afetivos de informações e conhecimentos.

Com efeito, depreende-se que as práticas educativas são mediações que possibilitam a materialização da função social da escola, que, de acordo NÓVOA (2017), é educar por meio do conhecimento orientado para fins de superar a desigualdade social, tendo como premissas a justiça social e a solidariedade coletiva. Esse objetivo também se encontra na EPT que, conforme o documento que trata das Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, tem como escopo a formação politécnica ou integral de cidadãos, enquanto trabalhadores/as autônomos/as na construção de um projeto de sociedade pautado na inclusão social emancipatória (Brasil, 2010). Saviani (2007) afirma que, para tanto, é necessário que o trabalho esteja alicerçado na oferta de conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-

históricos e culturais que integram os processos de produção e as diferentes dimensões constitutivas da vida humana.

Deste modo, compreende-se que a apropriação de tais conhecimentos, não apenas estará a depender do acesso ao arcabouço das produções científico-culturais processadas pela humanidade no decurso da história. Entretanto, também deve apresentar estreita articulação com as experiências pessoais de docentes e discentes (Vigotski, 2010). Assim, a prática educativa somente se efetiva enquanto mediação capaz de produzir conhecimentos, quando aplicada no contexto da sala de aula, face aos movimentos relacionais entre docentes e discentes.

Assim sendo, concebe-se a prática educativa como um processo dialético de (re)construção, implicado numa dinamicidade que compromete os sujeitos envolvidos, cada um com um papel bem específico: ao/à professor/a, cabe a tarefa de organizar, combinar e esculpir os elementos necessários à configuração de uma prática educativa condizente com os objetivos didático-pedagógicos pretendidos; e à/ao estudante, à função de movimentar-se com liberdade e autonomia por meio das orientações geradas pelo próprio movimento, comprometido na relação docente-meio-discente (Vigotski, 2010).

Nesse processo, docente e discentes educam-se, mediante a transformação do meio, do trabalho realizado, da prática educativa concretizada. Vigotski (2010) explica o processo educativo com base na concepção da totalidade, compreendida como uma síntese dialética, composta pelos seguintes agentes: o/a professor/a, o/a estudante e o meio social educativo. Portanto, para este autor “(...) o processo educativo torna-se trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles” (p. 73).

Ainda, com base no teórico acima, é nessa dinâmica de relações mutualistas e de contrastes - que envolvem (re)conhecimentos/estranhamentos, identidades/conflitos, consensos/dissensos - marcadas pela alteridade constitutiva dos seres humanos, que se operam as práticas educativas docentes, no meio social produzido pelos sujeitos ativos na escola.

Assim, é com base na perspectiva vigotskiana, que as discussões a respeito do capacitismo, referente à pessoa com deficiência, poderão contribuir no sentido de melhor orientar o/a docente quanto à estruturação de uma prática pedagógica mais inclusiva, possibilitando uma escuta sensível e um olhar atento por parte do/a docente, valorizando as nuances e diferenças de cada sujeito, pautando-se na ética universal do desenvolvimento humano que consiste no combate à exploração, à fome, à discriminação e ao capacitismo (Freire, 1996).

Tais elementos justificam a existência de uma formação continuada anticapacitista

para docentes da EPT; uma formação que seja contra-hegemônica e pautada na práxis, a fim de promover a emancipação de todos os sujeitos do processo educativo. Para tanto, investir em uma formação docente crítica e anticapacitista é essencial, para reconhecer estudantes com deficiência em diversas esferas sociais. Destarte, a formação humana deve ser integral, humanística, científica e tecnológica (Frigotto, 2007; Saviani, 2007).

É na diretiva do desenvolvimento integral do sujeito, que Vigotski e Freire são tomados como base na elaboração dos referenciais que darão sustentação pedagógica aos constructos teóricos da deficiência, sob o viés anticapacitista. As ideias desses autores apresentam-se como fundamentais para o entendimento das questões concernentes à formação docente e ao desenvolvimento humano, numa expressão denunciativa do meio social como estrutura geradora da condição da deficiência, que atribui ao sujeito a condição de ser faltante, inservível e despossuído de si próprio.

#### 2.2.2. As acepções pedagógicas críticas sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural

Os estudos sobre o desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência era um dos temas de interesse de Vygotsky. Em sua época, os estudos sobre essa temática eram denominados de defectologia, isto é, estudos sobre a deficiência. Para fins de contribuir com esta área, Vygotsky (2021) apresentou uma proposta que contrariava, fortemente, as ideias predominantes na psicologia do século XX, já que seguia na contramão da lógica dominante, sendo vista como uma alternativa desconstrutora de um espaço-tempo demasiadamente patologizado em todas as esferas da vida. É sob esse panorama, que o estudo das funções psicológicas superiores se tornou um dos pontos centrais de sua teoria sociocultural (Vigotski, 2021).

A defectologia pode ser encarada como uma teoria do desenvolvimento que concebe o ser humano para além de um conglomerado de células, tecidos e órgãos, sistematicamente organizados para uma finalidade específica. É a ciência que se ocupa em estudar as vias psicofisiológicas indiretas, capazes de promover o desenvolvimento humano. Dedicar-se à investigação daqueles sujeitos, cujos comportamentos mostram-se desviantes às regras sociais, entre estes: as pessoas com deficiências físicas e mentais; os/as infratores/as, aqueles/as considerados/as com desvios de conduta, os/as psicopatas; e, por fim, as pessoas com elevado padrão cognitivo, em comparação a média social populacional – as chamadas superdotadas ou com características de altas habilidades (Vigotski, 2021).

Diante disso, percebe-se que o objeto de estudo de Vygotsky era, precisamente, os comportamentos dos grupos sociais subalternos - historicamente excluídos da sociedade. A exemplo, das pessoas com deficiência, sempre alvos de práticas capacitistas, por se afastarem do padrão social corponormativo - temática, aliás, estudada neste trabalho.

O fato da EPT se subsidiar por uma materialidade concernente às pedagogias críticas, conforme prevê os seus documentos legais, entre eles o Documento Base – EMI (Brasil, 2007), justifica a pertinência da defectologia no sentido de oferecer um sólido alicerce para a construção de práticas educativas docentes anticapacitistas na EPT. Assim compreendemos por identificarmos intersecções entre a teoria de Vigotski - que centraliza o aspecto sócio-histórico-cultural na formação dos sujeitos - e o que subsidia a formação humana na EPT, já que, como consta no documento mencionado, esta modalidade de ensino tem como base o trabalho como princípio educativo.

Vigotski, a fim de investigar os comportamentos divergentes às normas sociais, defendeu a tese de que as formas culturais de comportamento são condições intrínsecas à humanização de todo e qualquer ser humano (Rego, 2014). Em consequência, ele afirmava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é a única possibilidade para a educação das pessoas com deficiência. E, a escola é o meio mais provável, a fim de potencializar a passagem dos processos psicológicos elementares às funções psicológicas superiores. As funções elementares referem-se à memória natural, a atenção involuntária, aos reflexos e as demais reações humanas automáticas. Já as funções psicológicas superiores manifestam-se como operações culturais altamente complexas, a saber: do pensamento abstrato, da atenção voluntária, da memória, do raciocínio lógico, do planejamento, das capacidades de criatividade e imaginação, da formação de conceitos e da fala (Vigotski, 2011; Rego, 2014).

A escola, segundo a perspectiva vigotskiana, deve orientar-se, com relação à educação da pessoa com deficiência, tendo em vista que as funções psíquicas superiores não são inatas nem herdadas, mas são constituídas historicamente na interação entre indivíduo, cultura e sociedade (Rego, 2014; Moreire, 1999). Ou seja, a educação escolar deve permitir que o/a aluno/a aproprie-se do que fora produzido por gerações anteriores, ao longo da história.

Portanto, é papel da escola trabalhar na internalização dos modos culturalmente sistematizados pela humanidade (Duarte, 2021). Entretanto, a fim de cumprir esta tarefa, convém destacar a participação de todos os corresponsáveis envolvidos no ato educativo: além da escola, o Estado e a família.

Os estudos sobre a defectologia de Vigotski, ainda são considerados bastante atuais, pelos estudiosos e pesquisadores da área educacional, apesar da distância de quase um século, desde as suas primeiras exposições públicas. Por isso, representa um importante marco teórico sob o ponto de vista de repensar a educação das pessoas com deficiência na escola - que, praticamente, não foi afetada por mudanças significativas, até os dias de hoje.

É por meio da crítica ao enfoque biológico-evolucionista, substanciada na teoria de Vigotski, que segue a proposta pedagógica, aqui apresentada, para a formação docente na EPT. Busca-se, com isso, uma nova acepção da deficiência, numa visão que requer outra forma de enxergar a/o estudante acometido pela lesão. Esta perspectiva propõe olhar a atipicidade, imposta pela deficiência, a partir do modelo social (Guerra, 2021), convidando os docentes da EPT a se filiarem a um paradigma que subalterniza o biológico ao social - compreensivo da diferença constitutiva de cada ser humano enquanto condição de ser e estar no mundo (Diniz, Barbosa, Santos, 2009).

Segundo Vigotski (2011), o funcionamento psíquico de todos os indivíduos é regido pelas mesmas leis. No entanto, o desenvolvimento de cada ser humano evidencia sua expressão concreta peculiar. Os sujeitos típicos desenvolvem-se sob um conjunto de condições, consideradas pela educação escolar hegemônica. No entanto, o desenvolvimento das pessoas com deficiência opera sob outra dinâmica, cujas condições são qualitativamente distintas, alcançando uma expressão específica e singular a cada sujeito que, por sua vez, não é considerado em sua inteireza pelas bases curriculares da Educação básica, na perspectiva dominante (Vigotski, 2021). Isso constitui em mais um motivo plausível, pelo qual a educação da pessoa com deficiência deve ser acolhida no âmbito das preocupações profissionais do docente na EPT. No horizonte do desenvolvimento *omnilateral* da pessoa com deficiência, tal preocupação se configura como uma necessidade precípua. Haja vista o percurso histórico, social e cultural, de visibilização da pessoa com deficiência, apenas no isolamento do seio familiar e das responsabilidades biomédicas e assistencialistas.

De acordo com Vigotski (2010, 2011, 2021) é justamente esse afastamento do social que provoca o desenvolvimento incompleto das funções cognitivas superiores de comportamento. Reconhecer esse recente, e ainda vigente passado histórico, faz-se essencial por parte do professor da EPT. A fim de que este possa, não apenas identificar, mas sim buscar outras vias de ensino-aprendizagem, que tomem a/o estudante com deficiência como partícipe da cultura.

O protagonismo do/a estudante é enfatizado por Freire (1996), quando este traduz a educação escolar enquanto práxis social. Segundo o mesmo autor, um corpo irresoluto e

assentado ao *status quo*, quando mediado pela educação escolar, é capaz de expressar sua potência criadora e transformadora de si mesmo e do seu entorno social. Para tanto, faz-se indispensável uma prática educativa crítica, a ser desenvolvida por docentes e discentes no contexto escolar. O resultado imediato disso, possivelmente, será o protagonismo de todos/as os/as estudantes, inclusive daqueles/as com deficiência.

Uma vez se colocando enquanto agente ativo do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, os/as estudantes com deficiência se mostrarão diligentes e atentos/as ao processo de transformação da realidade e, dialeticamente, de si próprios. Para tanto, exige-se que a prática educativa esteja alicerçada na relação indissociável entre docência e discência, de forma que um, não seja considerado objeto do outro (Freire, 1996). Já que a existência do/a docente, não é possível na ausência do/a estudante.

A perspectiva vigotskiana coaduna com Freire (1996), quando anuncia o meio social como o ingrediente catalisador do desenvolvimento humano. Vigotski (2021) afirma que a função do intelecto desenvolve-se em reação à adaptação a novas circunstâncias. Porém, cabe ressaltar, que essa adaptação não se processa de forma passiva. Ao contrário, é no embate constituído pelo intercâmbio sociocultural - que se opera no coletivo da variabilidade humana - que o sujeito tenta superar os obstáculos que são experienciados e vivenciados por ele no meio social. Este se constitui em mais um saber indispensável ao docente atuante na EPT.

Historicamente, a pessoa com deficiência foi excluída da educação profissional por políticas higienistas e demandas do mercado capitalista (Souza, Rodrigues, 2017). Hoje, com o sistema de cotas, há uma inclusão de pessoas com deficiência na EPT – muito embora parcial, é importante destacar. Isso reforça a necessidade de uma formação continuada docente fundamentada nos estudos da defectologia realizados por Vigotski, a fim de oferecer subsídios para uma práxis dialética que possa promover saltos ontológicos significativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A materialização de uma prática educativa humanista e, portanto, inclusiva, na perspectiva apontada pela EPT, exige a indissociabilidade com um trabalho anticapacitista, pautado na unidade dialética, no movimento dinâmico de reflexão crítica da teoria sobre a prática e vice-versa. Visto que, segundo Freire (1996), a prática educativa realizada pelo docente na escola, deve ser a materialização contextualizada, crítica e reflexiva da teoria – em conteúdos, atitudes e comportamentos.

Para tanto, o docente precisa apropriar-se dos pressupostos teóricos da perspectiva vigotskiana, para a necessária (re)construção de novos conhecimentos que, provavelmente, resultarão em melhorias de sua prática. É importante reiterar, que a demanda por formação

continuada para o professor da EPT, não pode ocorrer desatrelada do necessário (re)conhecimento do contexto social dos/as estudantes e da comunidade escolar. Com efeito, isso traduz a necessidade de comunicabilidade, da expressão dos anseios, expectativas e angústias dos/as estudantes e docentes, as quais devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na EPT.

A exposição apresentada, até então, delimita parâmetros coerentes para se tentar compreender as dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência na escola. Ainda, bastante persuadida pelas bases sociais da medicalização e da patologização da deficiência, a educação escolar continua focada nos aspectos quantitativos da deficiência (Nacinovic, Rodrigues, 2020). Ao contrário, a escola deveria se pautar nas possibilidades de desenvolvimento dos/as sujeitos, para a criação intelectual e prática, conforme enuncia Gramsci (2001), quando argumenta acerca da função social da escola unitária, isto é, conduzir os/as estudantes ao desenvolvimento da autonomia intelectual.

Assim, tendo em vista a relevância acerca dos estudos das teorias críticas de Vigotski (2021) e Freire (1996), por seu caráter inclusivo e emancipatório - que, aliás também é apregoadado pela perspectiva anticapacitista -, compreende-se a importância de se pensar em um recurso pedagógico, constituído por uma sequência didática, como instrumento de intervenção no processo de formação continuada de professores/as na EPT, consoante a uma ótica anticapacitista.

### **2.3 O capacitismo estruturante: uma análise a partir da legislação da educação especial brasileira e dos normativos pró-inclusão da pessoa com deficiência no Ifal**

Carvalho e Martins (2016) afirmam que, pela atividade, os sujeitos interagem com a realidade para suprir necessidades e produzir novas possibilidades. A partir da perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, este tópico tem como objetivo analisar normativos acerca da inclusão da Pessoa com Deficiência, explicitando as condições materiais em que essa produção se realiza na atualidade.

Então, como proposta de análise, parte-se de certos aspectos da legislação disciplinada pela macroinstituição, ou seja, o Estado, seguindo na direção de determinados normativos publicizados pelo Ifal, onde reside nosso *locus* de investigação no corrente trabalho. Para tanto, esse estudo será orientado com base na categoria Historicidade que, por seu turno, compreende as categorias Totalidade, Mediação e Contradição, constitutivas da perspectiva Materialista Histórica e Dialética.

Conforme Lukács (1979), a análise por meio da categoria da Historicidade nos permite conceber a História de maneira dinâmica, no sentido da sua Totalidade. Para tanto, a análise deve-se ser orientada com base nas relações entre os vários fenômenos e na luta de classes, expressando as inquietudes e contradições processadas pela atividade humana. Para o autor, a historicidade diz respeito ao modo pelo qual a atividade humana estrutura a consciência do ser social e, assim, a sua vida, no decurso do processo histórico.

Carvalho (2017) e Lukács (1979) definem a categoria Totalidade como a compreensão dialética da realidade, articulando o singular, o particular e o universal. O indivíduo é atravessado por mediações históricas e sociais, incluindo leis e processos produzidos pela humanidade. Compreender o “todo” exige reconhecer essas interdependências e a estrutura dialética que caracteriza a totalidade.

Por isso, percebe-se a necessidade de se analisar os fenômenos em uma esfera mais global, com ênfase não somente na investigação da produção social construída pela humanidade, mas também mediante um estudo crítico-reflexivo das condições da materialidade sócio-histórica que condicionam as ações e as relações humanas a processos hegemonicamente capacitistas, realçando a substancialidade da prática social como atividade mediadora ativa na transformação do real, para a construção de um processo histórico emancipatório.

Assim, é na esteira dessa racionalidade, que se seguirão as análises de certos dispositivos legais atinentes à inclusão da Pessoa com Deficiência. O objetivo é visibilizar o movimento dialético que constitui, na prática social, a percepção de deficiência a partir de um aparato biológico e, portanto, predominantemente capacitista.

A despeito da hegemonia capacitista nos processos de sociabilidade humana, verifica-se um movimento, ainda que tímido, de tentar minimizar, nessa realidade, as várias restrições sociais as quais a Pessoa com Deficiência é submetida. Alguns dispositivos legais têm ampliado os direitos de participação desse indivíduo na sociedade, inclusive no âmbito educacional. No entanto, essa participação esbarra em uma série de entraves sociais, consolidados historicamente, e que estruturou a sociedade capacitista da atualidade. É diante desse cenário, que se desenvolve, a seguir, uma discussão que, além de tangenciar construções capacitistas nos documentos legais que regem o Ifal, também contribui para evidenciar a necessidade urgente de alterações no âmbito da estrutura normatizadora da EPT.

No Brasil, o direito à educação na rede regular para pessoas com deficiência é garantido pela Constituição Federal (1988), pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), pelo Decreto nº 6.949/2009 (Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência) e pela Lei

nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI). Esses instrumentos institucionalizam a educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento das potencialidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, sendo a LBI, em seu artigo 2º, definidora da pessoa com deficiência.

Assim diz o artigo:

[...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Como se percebe, a definição de Pessoa com Deficiência apresentada pela LBI denuncia as barreiras sociais, historicamente, constituídas pela sociedade, as quais dificultam ou impedem, em condições de igualdade de direitos, a participação social de diferentes corpos, destituídos funcional e esteticamente dos padrões normativos. Essa concepção da deficiência a partir da realidade produz fissuras no capacitismo - atitudes e práticas preconceituosas (Mello, 2019) -, uma vez que implica em dizer que é a estrutura social que evidencia a deficiência.

Conforme Ivanovich e Gesser (2020), a definição jurídica de Pessoa com Deficiência obrigamo-nos a um repensar acerca das condições sociais que incapacitam as Pessoas com Deficiência, uma vez que, com a LBI, este sujeito passa a ter garantias concernentes a todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Isto, por sua vez, força-nos a compreensão de que a deficiência deixa de ser uma responsabilidade apenas da família, tratando-se de uma questão de justiça social, de reparação das políticas de isolamento e exclusão social.

A despeito das condições legais que resguardam o direito à educação das Pessoas com Deficiência, ressalta-se também a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI)”, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008. Trata-se de um importante marco regulatório e diretriz para a construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil. Seu principal compromisso é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos/das estudantes-público da educação especial/inclusiva que deve ser ofertada nas salas de aulas comuns do ensino regular. Para tanto, essa política se subsidia em alguns pilares: a transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até o ensino superior; a oferta do atendimento educacional especializado (AEE); a formação de professores/as para o AEE e dos demais profissionais da educação; a participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, de comunicação e pedagógica; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas; e o combate ao capacitismo (Brasil, 2008).

Isto posto, a PNEEPEI/2008 institui um importante paradigma de enfrentamento ao capacitismo estrutural, ao deslocar a responsabilidade da necessidade de adaptação do indivíduo (proposta pelo Modelo Biomédico) para as instituições de ensino, enfatizando assim a premência quanto à adoção do Modelo Biopsicossocial da Deficiência, tal qual preconiza a LBI, ao afirmar que, na avaliação da deficiência, deverá ser considerado: “os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação” (§1º, Art. 2º). Dito de outro modo, podemos dizer que a PNEEPEI ilustra uma contribuição ímpar no que diz respeito à educação da Pessoa com Deficiência, mostrando-se como um instrumento eficaz, em termos de orientações com notório potencial para fissurar práticas e comportamentos capacitistas assentados, sócio-historicamente, na estrutura educacional brasileira.

Desse modo, a PNEEPEI garante a materialidade de uma educação inclusiva no sistema de ensino regular. Sob essa ótica, ressalta-se a responsabilidade da escola. A necessidade de preparação dos sistemas de ensino, tanto no que diz respeito à estrutura física quanto à formação continuada de docentes, é basilar. Além disso, o inciso II, do artigo 28 da LBI reforça a supracitada Política quando faz menção ao aprimoramento dos sistemas educacionais de ensino no que cerne à oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras sociais, possibilitando assim as condições de acesso, permanência, participação e produção de oportunidades de aprendizagem aos/às estudantes com deficiência, cumprindo, dessa forma, essa exigência legal (Brasil, 2015).

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, enquanto instituição responsável, principalmente, pela oferta de Cursos na Educação Básica, também cumpre importante papel no que se refere à obrigatoriedade quanto às condições e recursos necessários à minimização das barreiras educacionais e sociais impostas ao desenvolvimento da Pessoa com Deficiência. Cabe a instituição ofertar técnicas, instrumentos e estratégias adequadas às necessidades e singularidades dos educandos com deficiência inseridos no contexto escolar, de modo que não lhes sejam imputados nenhuma forma de preconceito, discriminação ou outras violências, conforme preconizada no parágrafo 1º do artigo 4º e no caput do artigo 5º da LBI.

Art. 4º. Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Art. 5º. A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante (Brasil, 2015).

Em face a isso, esta instituição, por ter a politecnicidade como concepção para uma formação humanista (Brasil, 2007), tem por dever também se preocupar com uma formação anticapacitista, de modo a possibilitar aos/às estudantes com deficiência oportunidades de aprendizagens em condições de equidade aos/às demais, por intermédio de processos de ensino-aprendizagem que possibilitem a participação ativa destes/as estudantes em todos os espaços da instituição escolar.

No atual contexto da dinâmica do capital, a desigualdade social materializa-se em variadas formas de violências, entre elas, o fenômeno do capacitismo. Este se caracteriza pelo controle biopolítico e social do corpo, que espolia, das Pessoas com Deficiência, o exercício dos seus direitos fundamentais (Mello, 2016). E a Educação, como reprodutora dessas desigualdades, também colabora com a exclusão da/o estudante com deficiência, mediante práticas, atitudes, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, fundadas na pedagogia da negação (Gomes, Poulin, Figueiredo, 2010), que encontra suporte na incapacidade do corpo “defeituoso”.

Apesar disso, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), partindo de uma perspectiva humanista, cumpre relevante função social. Uma delas é o trabalho voltado à inclusão de estudantes com deficiência. Assim, com a finalidade de mediar ações intencionadas na permanência e êxito destes/as estudantes, o Instituto Federal de Alagoas (Ifal) publica a Resolução nº 45/CS de 22 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Já a sua criação se dá mediante Portaria instituída por cada Campus. O NAPNE é um setor de apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes com necessidades específicas, composto por uma equipe multidisciplinar (psicólogo/a, pedagogo/a, assistente social, docentes e técnicos administrativos/as, entre outros/as), com o objetivo de incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional profissionalizante de pessoas com necessidades específicas matriculadas no Ifal.

Outro mecanismo legal voltado à inclusão dos/as estudantes com deficiência, nos cursos de Nível Técnico e Superior dos Institutos Federais e das Universidades, foi a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que determina a reserva obrigatória de vagas a este público (Brasil, 2016). Essa lei gerou, nas Instituições de Ensino, uma demanda por ações de planejamento, preparação da estrutura física e profissional, para receber, acolher e

acompanhar o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência. No Ifal, cita-se como exemplo, o NAPNE, para atender as necessidades específicas destes sujeitos, conforme enunciado no parágrafo anterior.

Os NAPNEs têm sua origem nos Institutos Federais por intermédio da Ação TECNEP (Brasil, 2000), executada entre os anos 2000 e 2001 como política pública a fim de preparar a Rede EPT para atender às demandas educacionais específicas de pessoas com deficiência. Dessa forma os NAPNEs são considerados instrumentos basilares, visando garantir o direito à educação profissional dessas pessoas (Dalmonech et al., 2023). Assim, também acatando o que preconiza o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 – que corrobora a política da educação inclusiva no Brasil –, os NAPNES possibilitam a permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas na Rede Federal de EPT; de forma precípua, esses núcleos objetivam a qualificação profissional desses sujeitos, almejando-os enquanto “cidadãos produtivos” para o mercado capitalista, o que evidencia o caráter utilitarista e, portanto, capacitista de tal política pública (Frigotto, Ciavatta, 2006).

A estruturação dos Núcleos de Acessibilidade - hoje identificado como NAPNEs, nos institutos federais -, foi prevista, inicialmente, pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (revogado pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011). No entanto, observa-se que a sua normatização no Ifal se deu somente no ano de 2014 (conforme já mencionado anteriormente), o que revela um significativo intervalo de tempo entre a previsão legal desses Núcleos, a nível nacional, e a sua estruturação no âmbito institucional. Isso, mais uma vez, leva-nos a inferir o quanto as ações dirigidas à Educação Especial foram, e ainda são, historicamente, secundarizadas.

Dalmonech *et. al.*, (2023) afirma que, embora o NAPNE já tenha sido implantado na instituição, os profissionais são direcionados para o desenvolvimento de ações nesse núcleo somente diante de demandas geradas pela matrícula de estudantes com necessidades específicas. Nesse sentido, percebe-se a falta de um trabalho contínuo, sem pausas, ocasionadas pelo deslocamento de profissionais para outros setores da instituição ou, por frequentes substituições de pessoal, advindas de contratações pontuais e intermitentes que se iniciam ou se encerram apenas em razão da presença do/a estudante com deficiência na instituição, com foco apenas na imediatividade, isto é, nas necessidades momentaneamente apresentadas.

Como se observa, de acordo com o autor acima, esse descaso com os NAPNES é um fenômeno comum nos institutos federais. No Ifal, tal situação também é reproduzida, o que pode ser comprovado por meio do Documento redigido pela Coordenação Geral dos Núcleos

de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - CONAPNE/PROEN (ESTUDO TÉCNICO PRELIMINAR - ETP - EXCETO CONTRATAÇÕES DE TIC Nº 88 / 2023 - PROEN-CONAPNE). Este documento explicita que, em seu quadro funcional, a instituição não dispõe de:

(...) profissionais para a execução dos serviços de Tradutor e Intérprete de Libras, Profissional de Apoio Escolar, Revisor, Ledor e Transcritor em Braille, nem de serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por este motivo, faz-se necessária a contratação de empresa para a prestação destes serviços, visando atender aos estudantes com necessidades específicas (IFAL, 2023, s/p.).

A prática de terceirizar os recursos humanos acaba por prejudicar o planejamento pedagógico voltado à inclusão dos sujeitos com deficiência. Por isso, é necessário revisar a estrutura dos NAPNEs, priorizando o contrato de profissionais docentes efetivos para atuar no AEE e profissionais especialistas, tendo como objetivo promover ações coletivas, contínuas e transdisciplinares, a fim de incluir desde o momento do ingresso dos estudantes na instituição.

Além disso, um aspecto mencionado por Dalmonech *et. al.*, (2023), que materializa o caráter capacitista das instituições, refere-se ao fato de que as ações dos NAPNEs, em sua maioria, privilegiam a acessibilidade arquitetônica, visando assim o cumprimento da legislação. Não há, portanto, uma centralidade desses Núcleos quanto ao trabalho voltado ao processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes com deficiência; certamente, devido às precárias condições de trabalho para o atendimento a esse público (*Ibid.*).

Apesar da relevância da Ação TECNEP e da estruturação dos NAPNEs, é necessário enxergá-los como política pública institucional, operando de forma contínua para concretizar a inclusão da pessoa com deficiência. Assim, práticas educativas devem abranger a integralidade do processo inclusivo, contribuindo para visibilizar esses sujeitos e, gradualmente, enfrentar o capacitismo estrutural na sociedade.

Mesmo com o ativismo político e os avanços legais pertinentes às pessoas com deficiência, a condição da deficiência é ainda vista, de forma frequente, sob a perspectiva da “falta” (Rios, 2018), tendo por influências os ideais da eugenia (Lima, Ferreira, Lopes, 2020). Essa perspectiva materializou o capacitismo estrutural na sociedade (Campbell, 2009; Mello, 2016, 2020), relacionando a educação brasileira a um projeto social que foca nos considerados “bem-nascidos”, ignorando a diversidade que é inerente aos corpos humanos (Lima, Ferreira, Lopes, 2020).

A ciência eugênica - originada no século XVIII - buscava um perfil humano “superior”, que influenciou a Educação Especial no início do século XX (Lima, Ferreira, Lopes, 2020). Essa perspectiva higienista firmou uma cultura capacitista, já naturalizada em

atitudes e políticas das instituições, incluindo escolas, moldando o planejamento e a organização de seus documentos legais.

As ideologias eugenistas influenciaram, sobremaneira, as ciências médicas, de modo que, ainda hoje, permanecem vigentes na Medicina (Guerra, 2021), sendo hegemônicas nas políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiência. Tal hegemonia, constituída a partir do modelo médico, concebe a deficiência com base em aspectos orgânicos, isto é, da lesão, naturalizando-a enquanto limitação do corpo biológico, em razão de uma referência corponormativa capitalista. A reação social a essa concepção é a restrição da potência de ação dos sujeitos com deficiência, que compromete o desenvolvimento de suas faculdades psicológicas.

A ideologia eugênica e sua articulação com a concepção médica da deficiência incutiram na Educação Especial, a utilização de critérios de seleção e de reabilitação para o aprimoramento do corpo ao tipo humano utilitário e resiliente aos critérios impostos pelo ideário da corponormatividade, a qual se ancora no referencial da branquitude e da hetero-cis-normatividade - hierarquias de opressão descendentes do capitalismo neoliberal moderno (Gesser, Block, Mello, 2020).

Por isso, tomando como base o exposto acima, as instituições que visam assegurar os direitos das pessoas com deficiência (a exemplo das instituições educacionais), ainda mantêm o seu foco, predominantemente, voltado aos impedimentos corporais, em detrimento do fato da existência das barreiras sociais enfrentadas por estes sujeitos. Esse é um dos aspectos do capacitismo estrutural, carregado de intencionalidades higienistas, manifestadas mediante práticas de segregação social.

Apesar das possibilidades de ações inclusivas normatizadas no campo da Educação das Pessoas com Deficiência, junto aos/às demais estudantes, no sistema regular de ensino, observa-se ainda uma construção capacitista quanto à Educação Especial, disciplinada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Nesta Lei, o fato de a Educação Especial ser tratada num capítulo à parte – daquele que é destinado à Educação Básica – demarca a condição de “excepcionalidade” das pessoas com deficiência, evidenciando o capacitismo que passa invisível nas instituições e, até mesmo, esquecido por estudiosas/os e ativistas da causa (Lima, Ferreira e Lopes, 2020).

No Ifal, a Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019, torna regular a identificação, o acompanhamento e a avaliação de discentes com necessidades específicas, incluindo pessoas com deficiência. Esse documento possibilita a superação de barreiras que obstruem a participação e a aprendizagem coletiva desses estudantes.

Um dos instrumentos normatizados pela supracitada Resolução, e que apresenta potencial para fissurar práticas capacitistas, é o Plano Educacional Individualizado (PEI), que deverá ser elaborado coletivamente pelo NAPNE, em colaboração com a coordenação pedagógica ou correlato, docentes e equipe multiprofissional da instituição, para cada estudante com deficiência.

Para a construção do PEI, conforme a Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019, as informações exigidas são as seguintes: dados do/a estudante com deficiência e suas características mais recorrentes (diagnóstico e outros aspectos clínicos, acompanhamentos na rede de proteção social, contextos familiares, escolar e organizacional); relatos dos avanços, dificuldades e potencialidades do estudante em sua trajetória educacional (registro dos conhecimentos e habilidades, objetivos de ensino atingidos, componentes curriculares de maior interesse e domínio); demandas mais importantes identificadas no estudante com deficiência; ações pedagógicas adequadas a cada tipo de necessidade específica, além de outros dados, os quais devem ser de interesse do corpo docente e da equipe pedagógica, para a promoção de oportunidades de aprendizagem aos estudantes com deficiência nos ambientes educativos do Ifal.

As informações contidas no PEI são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, possibilitando identificar seu repertório social e cultural, acompanhar seu desenvolvimento e materializar as adaptações necessárias. Desta forma, o PEI contribui para compreender as mediações que perpassam cada estudante, especialmente os efeitos da exclusão social associados à deficiência.

Devido a essa característica do PEI, em articular acontecimentos, dados e informações acerca dos vários contextos formativos do/a estudante com deficiência, é que podemos compreendê-lo como um instrumento interseccional de grande relevância para uma educação especial inclusiva-anticapacitista, também no contexto da EPT.

É sob esse prisma, que propomos a inclusão da interseccionalidade na Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019 (aprovada e publicada pelo Ifal), como ferramenta teórico-metodológica (Akotirene, 2019) de análise das mediações que condicionaram a experiência social da deficiência no estudante do Ifal, afetado por impedimentos físicos e/ou psíquicos. Isto porque, as autoras Horta, Saraiva e Torres (2023), afirmam que a perspectiva interseccional viabiliza a reflexão sobre como os sistemas de opressão social concentram forças no interior de uma busca propositada, focada na idealização de corpos que não correspondem aos padrões sociais de referência corponormativa.

A interseccionalidade, articulada ao materialismo histórico e dialético e à categoria mediação (Almeida, 2001), contribui para compreender o ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência (Horta, Saraiva, Torres, 2023). Essa abordagem permite desenvolver estratégias pedagógicas integrativas, acolhedoras e emancipatórias, alinhadas à formação humana omnilateral na EPT.

Segundo Santos et al. (2022), a avaliação é a dimensão mais importante do PEI, permitindo identificar os conhecimentos apreendidos pelos estudantes e as mudanças necessárias a serem efetivadas para a inclusão da pessoa com deficiência nas instituições. Por isso, o PEI é considerado um documento-guia da prática educativa e do trabalho docente, essencial para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência.

Destarte, a análise da realidade concreta do estudante com deficiência por meio das informações e dados disponibilizados no PEI, permite-nos elegê-lo como um instrumento, principalmente, de avaliação, por ser capaz de situar sócio-historicamente o estudante com deficiência no que se refere à materialidade que o constituiu e que, ainda, contribui para a sua formação social. É nesse sentido que se explicita significativa contribuição da Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019 quanto à Educação Especial Inclusiva do Ifal.

Em síntese, com base na perspectiva materialista histórica e dialética, o PEI deve ser referenciado (no normativo acima) em sua processualidade, como um instrumento de investigação do contexto social onde se encontra inserido o estudante com deficiência, tal como da ação docente. Isto porque o indivíduo somente pode ser compreendido a partir da sua relação com o seu meio social, como ser ativo, social e histórico, refutando a condição de uma essência natural, ao qual foi condicionado a priori (Bock, 1999).

Por isso, na tentativa de fragilizar discursos ou práticas capacitistas na Educação Especial Inclusiva é fundamental que todas as políticas públicas voltadas à Pessoa com Deficiência adotem o pensamento interseccional como fulcro orientador, tendo o reconhecimento da alteridade como o caminho a ser seguido para a visibilização do estudante com deficiência. Caso contrário, essas políticas atuarão apenas como reforçadoras das desigualdades sociais, produzindo-as e reproduzindo-as, cotidianamente, mediante práticas capacitistas segregadoras de individualização das diferenças.

Apesar das contribuições da Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019 para o processo de inclusão educacional dos/as estudantes com deficiência, não se pode negar o caráter capacitista incutido nesta normatização. Para fins de melhor ilustrar esse argumento, cita-se o trecho abaixo extraído da referida Resolução.

Art. 1º A presente normativa regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliações, bem como as adaptações/adequações curriculares **de discentes com necessidades específicas (NEs) que, em decorrência da deficiência**, (...), necessitem de um acompanhamento diferenciado (Grifo meu).

O aludido dispositivo institucional expressa a proeminência do modelo médico ao ressaltar que as adaptações/adequações curriculares são demandadas em consequência da condição da deficiência, isentando, da redação do documento, o necessário reconhecimento da materialidade de uma sociedade corponormativa, sócio-historicamente constituída pela desigualdade que acentua o processo de deficientização dos sujeitos. Ou seja, em essência, verifica-se uma centralidade no sujeito, ou melhor, em seu corpo, segundo Guerra (2021), reclamada pela hegemonia da normalidade, que preconiza corpos e mentes úteis aos modos de sociabilidade capitalista.

Tal interpretação implica em uma análise biológica e, portanto, imediatista e superficial da deficiência, que legitima a sua naturalização como processo inato ao sujeito. Na contramão disso, a alternativa seria inserir na redação desse documento que o processo de deficientização é decorrente, não só dos aspectos biológicos - uma vez que o laudo médico é apenas um dos componentes considerados pela LBI quando se avalia a deficiência -, mas, principalmente, das condições sociais dos sujeitos, ou seja, a deficiência deve ser compreendida como um fenômeno biopsicossocial, tal qual preconiza a LBI que, ao considerar sobre a pessoa com deficiência, intersecciona “[...] os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais” (II, §1º, Art. 2º).

Como resultado dessa construção social pautada na individualização da deficiência, temos um modo de sociabilidade corponormativo - que, não obstante, é legitimado pela Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019 -, por se assentar à margem de uma racionalidade que deveria ser pautada pela alteridade. Assim, na análise do Art. 1º da Resolução, percebe-se o capacitismo latente, como um fenômeno também estrutural que constituiu e ainda constitui, sócio-historicamente, as relações sociais e, portanto, os processos formativos humanos.

De acordo com Broderick e Lalvani (2017) essas práticas capacitistas latentes compõem o universo do capacitismo inconsciente: um modo naturalizado de conceber a deficiência, a partir da relação simbiótica, obrigatória e dependente, idealizada na noção conceitual entre capacidade e funcionalidade. Tal perspectiva, que se caracteriza pelas competências, coaduna com o modelo médico que vislumbra no corpo as estruturas necessárias às competências corponormativas capitalistas.

Compreende-se, então, que o capacitismo inconsciente, ao mesmo tempo em que pode ser considerado como um fenômeno constitutivo da opressão capacitista estrutural, também se revela como consequência desse sistema social. Ou seja, trata-se de uma espécie de “dispositivo de retroalimentação”, constituinte da formação humana, mas que também é socialmente constituído, estruturando as relações políticas e culturais na sociedade. Nesses termos, a deficiência é definida unicamente em função de sua inadequação ao universo das capacidades ditadas pelos padrões sociais de referência capitalistas.

Isso posto, sob a perspectiva da práxis e do materialismo histórico e dialético, faz-se mister uma escrita anticapacitista nos documentos da instituição. Assim, a Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019, deve levar em consideração a Totalidade que constitui a formação social do estudante, promovendo uma educação escolar integradora e anticapacitista nos cursos do Ifal.

Ramos (2017) afirma que a Totalidade compreende o movimento dialético das múltiplas dimensões que constituem a realidade — histórica, econômica, cultural, política, ética, entre outras. Portanto, considerar o estudante com deficiência em sua Totalidade permite considerá-lo para além do aspecto biológico, contribuindo, desta forma, para a análise do capacitismo estrutural e institucional presente nos documentos legais do Ifal.

A Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019 demarca as “excepcionalidades”, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência; sendo elaborada e aprovada, em separado da Resolução nº 32/CS, de 8 de outubro de 2014, que disciplina as Normas de Organização Didática do Ifal - normativo basilar de orientação dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nos Cursos da instituição. Aqui, vê-se nitidamente o aspecto emendativo da primeira Resolução, legitimando o traço segregacionista com o qual foi naturalizada a Educação Escolar da Pessoa com Deficiência, até o atual momento. Assim, constata-se que, não diferente das demais instituições, os principais normativos do Ifal foram elaborados, pensando no público de estudantes sem deficiência.

Com o reconhecimento dos direitos à educação, novos dispositivos legais visaram reparar práticas discriminatórias e a cultura capacitista legada do higienismo (Campbell, 2008), o que justifica a presença de normas específicas na gestão do Ifal para a educação especial. Na intenção de que essas normas sejam efetivamente anticapacitistas, deve-se considerar tanto as especificidades de estudantes com deficiência quanto à inclusão socioeducacional como objetivo central, evitando um tratamento segregacionista nos normativos institucionais.

Com base no que fora, até aqui exposto, constata-se que o capacitismo, enquanto fenômeno estrutural, ainda é deveras invisibilizado. Isto pode ser justificado pelo fato de que no Brasil, segundo Pase *et al.* (2020), ainda prevalece o pensamento conservador da deficiência enquanto “problema” individual. Por exemplo, segundo estes autores, as ações do governo, quanto à inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho tem se destinado, predominantemente, a sua adaptação, habilitação e reabilitação, mantendo o foco nas capacidades. Para além disso, a ação governamental, como preconiza a legislação sobre o direito da pessoa com deficiência, deveria voltar-se prioritariamente para a acessibilidade, como modo de promover a ruptura das barreiras sociais que deslegitimam a condição de cidadania das pessoas com deficiência.

Contudo, movimentos de lutas protagonizados por algumas pessoas com deficiência como Anahí Guedes de Mello (2019) e Izabel Maior (2017), entre outras ativistas, denunciam as barreiras sociais, fragilizando os sistemas de opressão às pessoas com deficiência, como forma de possibilitar a estes sujeitos, o acesso aos direitos humanos fundamentais e a justiça social, materializados mediante dispositivos legais de combate a práticas preconceituosas e discriminatórias.

Ainda que avanços legais anticapacitistas busquem promover a inclusão das pessoas com deficiência, seus efeitos não são imediatos, pois a internalização de novos arranjos culturais necessita de certo tempo. No caso aqui colocado, tal mudança cultural se remete a uma nova compreensão acerca da deficiência, a partir do modelo biopsicossocial, conforme enuncia a definição de pessoa com deficiência, expresso pela LBI. A dificuldade em se apropriar de uma nova cultura é devido a uma diferença temporal existente entre as posturas sociais e a promulgação das leis (Lima, Ferreira, Lopes, 2020). Isto pode explicar o fato de ainda persistirem atitudes desrespeitosas e estigmatização que vulnerabilizam as pessoas com deficiência.

Conforme Campbell (2008), Mello (2016) e Lima, Ferreira e Lopes (2020), a desigualdade social mantém a vulnerabilidade de diversos grupos, inclusive os das pessoas com deficiência, contribuindo para discriminações e preconceitos que estruturam o capacitismo em intersecção com outros eixos de opressão (Gesser, Block e Mello, 2020). Nesse contexto, a LBI assegura, no Inciso VI, §4º do artigo 18, “[...] respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência” (Brasil, 2015).

A supracitada legislação também aborda questões sociais voltadas a outras condições de vulnerabilidade social da pessoa com deficiência, entre elas a falta de recursos financeiros para fins de provimento de sua subsistência, quando menciona em seus artigos 39 e 40.

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social (Brasil, 2015).

Art. 40. É assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo, nos termos da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Brasil, 2015).

Ao apresentar preocupação com questões relacionadas ao gênero, orientação sexual e classe social da pessoa com deficiência, a LBI promove um salto qualitativo no debate sobre os estudos da deficiência, deslocando-a de uma perspectiva médico-biologizante, para uma definição que toma a deficiência a partir das barreiras sociais.

Nesse sentido, a LBI intersecciona questões sociais de grande importância na vida das pessoas com deficiência, visto que reconhece o impacto social causado pelo intercruzamento entre os vários sistemas de opressão, na vida destes sujeitos. Por isso, esse dispositivo legal é considerado um ganho no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, tendo em vista que considera as múltiplas identidades, forjadas em meio a experiências vivenciadas em articulação com determinados sistemas de opressão.

Moreira, *et. al.* (2022) destacam que os corpos das pessoas com deficiência também podem ser acionados por outras estruturas de opressão capacitistas, pela sua relação com outras categorias sociais da diferença. A díade capaz/incapaz é desdobrada em outros sistemas, também de constituição estrutural, a exemplo: do racismo, que estabelece um parâmetro valorativo de superioridade entre a branquitude, a negritude e os indígenas; do sexismo, que classifica homens e mulheres, subalternizando este último grupo ao domínio do primeiro; da cisheteronormatividade compulsória que oprime as pessoas de gênero e sexualidade dissidentes (pessoas trans, travestis, não binários, intersexo, entre outras) e do adultocentrismo que hierarquiza gerações, mediante relações de superioridade e dependência estabelecidas entre adultos, crianças e adolescentes, de modo que estes dois últimos grupos sejam subordinados aos primeiros. Assim, infere-se que todas as pessoas com deficiência estão sob a égide do capacitismo; no entanto, o que particulariza esses sujeitos são as experiências produzidas no atravessamento da deficiência com estes e outros sistemas de discriminação social.

Em suma, compreende-se que a categoria da deficiência transita por questões de gênero, sexualidade e classe social, como também no que se refere a aspectos geracionais (infância e adultez), chamando a atenção para o fato de todos esses marcadores sociais serem atravessados por experiências racializadas. Por esse prisma, deve-se ainda considerar a

possibilidade desses universos se interpenetrarem, dessas realidades se inter cruzarem, interdefinindo sentidos que passam a configurar novos processos identitários.

Diante disso, Akotirene (2019) destaca que mulheres negras sofrem práticas de desrespeito e violência que “deficientizam” suas vidas em maior intensidade que mulheres brancas, devido à interseção entre gênero, raça e classe social. Nesses termos, pode-se dizer que as experiências de violência vivenciadas por mulheres negras e brancas são interseccionadas pelo racismo, por intermédio de uma lógica estrutural que, ora oprime, ora favorece, direta ou indiretamente, esses corpos, a depender dos grupos racialmente identificados. Assim, isto nos leva a concluir que, mediante uma análise do capacitismo pelo seu viés estrutural, a opressão social se revela mais intensa sobre pessoas com deficiência racializadas.

Considerar o capacitismo como transversal a outras discriminações permite articulá-lo à perspectiva interseccional. Segundo Akotirene (2019), essa abordagem é útil na análise da deficiência e na elaboração de dispositivos legais que reconheçam experiências de violência interligadas a questões de raça, gênero, sexualidade e classe. A interseccionalidade evidencia como o capitalismo, o cisheteropatriarcado e o racismo condicionam e particularizam a experiência da deficiência - ora aumentando vulnerabilidades, ora promovendo valorização (Gesser, Block, Mello, 2020). É por esta razão que, uma vez introjetada a interseccionalidade aos novos arranjos legais, estar-se-á fornecendo subsídios à luta anticapacitista e, por sua vez, à emancipação social de todas as pessoas (com ou sem deficiência).

A perspectiva interseccional tem sido incorporada, ainda que de forma gradual, em referenciais jurídicos nas diversas áreas da vida humana. A LBI é um exemplo, apesar do domínio de uma influência higienista na legislação brasileira, conforme evidenciado nos dispositivos legais educacionais apresentados, a nível nacional e institucional. Convém ressaltar que essa racionalidade eugenista baseia-se na crença de uma “raça pura” – ideia que se conservou ao longo da história, pela superioridade de tipos humanos condizentes ou aproximados aos preceitos da hegemonia da normalidade. Isso assinala o capacitismo em relação à pessoa com deficiência, também como um preconceito racial.

Dessa forma, justifica-se a expressão *capacitismo estrutural*, como decorrência de uma estrutura ideológica, política, econômica, cultural e social constituída pela matriz eurocêntrica colonizadora produtora do racismo e, por sua vez, do conceito de raça que, para Almeida (2019), refere-se a um conceito relacional, indelevelmente articulado às condições históricas em que é operado. Isto significa dizer que o racismo favoreceu ao domínio colonial, sobrevivendo à abolição da escravidão, como uma tecnologia de opressão social desenvolvida

pela classe burguesa, que busca reafirmar o seu poder frente aos trabalhadores/as pobres e negros/as, legitimando assim um tecido social extremadamente classista e, por sua vez desigual.

Tendo em vista o racismo intrínseco a um modo de vida legitimado socialmente, em que comportamentos individuais e processos institucionais são consequentes de uma estrutura societária onde tal sistema de opressão é um componente essencial, Almeida (2019) argumenta acerca da importância de práticas antirracistas efetivas como medidas políticas e sociais de enfrentamento à realidade social racista. Coadunando com essa ideia e entendendo ser o capacitismo estrutural um processo decorrente dessa segregação racial que, no atual sistema de sociabilidade capitalista, se moderniza e se atualiza mediante tecnologias de opressão diversas, cujas mediações capacitistas, muitas vezes, apresentam-se de maneira sutil e subliminar, percebe-se a necessidade de compromisso institucional e social no que cerne à implementação de práticas anticapacitistas nos vários espaços sociais, entre eles a escola.

Partindo do princípio de que o nascedouro do capacitismo parte de um imaginário popular higienista (Lima, Ferreira, Lopes, 2020; Campbell, 2008), há que se considerar este um fator condicionante da constituição da subjetividade social. Em consequência, as práticas capacitistas se corporificam nas instituições sociais, condicionando os modos de sentir, pensar e agir dos seres humanos, de modo a determinar relações dualistas, que classificam os sujeitos humanos com base em critérios de superioridade e inferioridade (Campbell, 2009). Isso reforça a tese de Campbell (2009) e Mello (2016) sobre o capacitismo estrutural.

Foi assim, sob a égide do capacitismo, que foram e ainda continuam sendo pensadas e elaboradas as leis que constituem o *corpus* jurídico da sociedade, o qual passa a reger e a regular todas as dimensões da vida das pessoas (com e sem deficiência), sejam nos campos da política, da economia, da saúde, da educação, da ciência, da estética, entre outros. Para tanto, o referencial adotado é a corponormatividade - que impõe significativo peso ao corpo normado, “saudável” e “útil”, ao sistema de sociabilidade vigente, pautado na acumulação flexível do capital.

#### **2.4 A sequência didática e os conteúdos de ensino na formação continuada de docentes na educação profissional e tecnológica**

Ao longo do tempo, o desenvolvimento do ofício de ensinar, foi requerendo novos recursos e estratégias pedagógicas. Assim, constituiu-se as sequências didáticas. Estas, referem-se a um conjunto ordenado de atividades didático-pedagógicas estruturadas, de forma contínua e articulada, com vistas ao alcance de determinadas finalidades de aprendizagem

(Zabala, 1998). Nesse sentido, elas contribuem para o planejamento de ações que tem por escopo o ensino de certo conteúdo por etapas, com vistas ao objetivo proposto.

De acordo com Maroquio (2021), as sequências didáticas são recursos pedagógicos que compreendem atividades de aprendizagem e avaliação, nas quais é possível realizar intervenções, de forma a modificar as atividades planejadas, ou, ainda, acrescentar novas atividades. A intenção no uso desses recursos é melhorar a aula, potencializando assim a sua função de mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Com a diversificação das propostas educacionais, as sequências didáticas se complexificaram. Zabala (1998) destaca dois tipos: a tradicional, centrada na exposição e repetição do conteúdo seguida de avaliação, e a do tipo “estudo do meio”, investigativa, que inicia com atividade motivadora ligada à realidade dos estudantes e culmina na resolução de problemas emergentes (Zabala, 1998).

Além das acima citadas, Almeida, Lopes e Lopes (2015) apresentam as sequências didáticas eletrônicas, aplicadas por meio de tablets, aplicativos e internet. Elas se caracterizam pelo uso das tecnologias digitais. Segundo as autoras e o autor citados, estas sequências didáticas mostraram-se bastante significativas quanto à aprendizagem de conceitos, em pesquisa realizada junto a estudantes da educação básica, de forma a possibilitar a elevação do rendimento escolar desses estudantes.

Várias propostas de sequências didáticas podem ser encontradas na literatura pertinente ao tema, a exemplo da sequência didática interdisciplinar, apresentada por Lima e Fiori (2023). Para as autoras, esse tipo de recurso é considerado uma alternativa pedagógica adequada para o ensino de temas transversais, uma vez que procura articular aspectos que foram apartados no tratamento disciplinar, vinculando-os à realidade dos/as estudantes.

A organização e a disposição dos conteúdos em uma sequência didática são fundamentais para a aprendizagem, seja em processos formativos na educação básica, seja em cursos de formação inicial ou continuada de profissionais. Pois, os conteúdos de aprendizagem são tidos como o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades necessários ao processo educativo. Portanto, dizem respeito a tudo que se faz necessário aprender para se atingir certos objetivos educacionais, os quais não se referem somente ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas abrange também as habilidades motoras, afetivas, de interação e inserção social (Zabala, 1998).

Segundo Cabral (2017) os conteúdos de uma sequência didática podem ser considerados em analogia “aos elos conectados de uma corrente”. Isto significa que estes conteúdos devem ser estruturados de forma a estabelecer conexões com outros conteúdos.

Cada conexão subsequente tem que apresentar relação com os conteúdos antecedentes, além de viabilizar outras articulações com os conhecimentos posteriores (*Ibid.*). Ou seja: os conteúdos de aprendizagem precisam ser estruturados mediante um sistema de organização em rede, em que certos conteúdos são articulados para funcionarem como elementos mediadores, capazes de dar continuidade ao desenvolvimento dos conteúdos da próxima etapa da sequência didática.

No decurso da sequência didática, os conteúdos devem ser apresentados de forma a possibilitar maior potencialidade formativa de uso e compreensão. Aqueles eleitos como os primeiros, funcionarão como subsídio para o prosseguimento dos estudos, nas etapas subsequentes. Nestas, os conteúdos têm que possibilitar, gradualmente, a ampliação dos conhecimentos, por parte dos/as aprendizes, de modo a permitir o seu aprofundamento acerca das questões relativas à temática que pretende analisar, refletir e discutir (Zabala, 1998).

Com base em Zabala (1998) e Cabral (2017), percebe-se que as sequências didáticas apresentam a vantagem de articular todos os aspectos da prática educativa em unidade. Concomitantemente a isso, favorece também a inclusão dos três estágios de toda a intervenção reflexiva que subsidia o processo de ensino-aprendizagem, a saber: o planejamento, a aplicação e a avaliação. A importância dessa tríade reside na possibilidade de o/a professor/a promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem, revisitando constantemente as suas concepções, ações e estratégias pedagógicas propostas na sequência didática.

Na tríade, acima mencionada, o planejamento é o que prevê intenções e articula conceitos e atividades da sequência didática, garantindo flexibilidade para adaptações no ensino; a aplicação, por sua vez, materializa os conteúdos; e a avaliação permite discutir resultados e promover ajustes conceituais e metodológicos. Eis a evidência de que planejamento, aplicação e avaliação são processos interligados (Zabala, 1998).

A elaboração de uma sequência didática sobre a temática do capacitismo, na formação docente da EPT, faz-se substancial, uma vez que a prática anticapacitista não se reduz somente à realidade da sala de aula, entre os estudantes. Logo, esta temática deve permear os cursos de formação docente, pois o conhecimento acerca do capacitismo pode possibilitar ao/a docente engajar-se criticamente na luta pela inclusão educacional da pessoa com deficiência, articulando, de maneira dinâmica, ensino-aprendizagem, além de diagnosticar dificuldades coletivas e individuais (Zabala, 1998).

O papel do/a docente enfatizado por Zabala (1998) encontra apoio na perspectiva de Vigotski (2010), que atribui ao professor a função organizativa, reguladora e gerenciadora do

meio social educativo, configurando o desenvolvimento de novos parâmetros de interação entre o/a professor e os/as estudantes. O meio social, de acordo com Vigotski (2010), é o eixo medular do processo educativo. E, sendo assim, é por intermédio deste que o/a docente pode agir imediatamente sobre os/as educandos/as.

Os atributos de inteligibilidade e coerência, que podem ser obtidos mediante a utilização da sequência didática (Zabala, 1998), foram os definidores da escolha por esta estratégia de ensino, como a que materializa o Produto Educacional (PE) proposto e elaborado nesta pesquisa, que terá como escopo um curso de formação continuada de professores na EPT.

Portanto, a sequência didática materializada no PE supracitado possibilita formas de planejamento e organização dos conteúdos e atividades, de modo a mediar o processo de ensino-aprendizagem dos/as professores/as acerca da temática do capacitismo. Em consequência, os conhecimentos apreendidos pelo/a professor/a poderão servir de base para intervenções concretas, na dinâmica dos processos de interação desenvolvidos no contexto de sala de aula dos cursos técnicos integrados da EPT. Intenciona-se também, que tais conhecimentos orientem o/a professor/a no sentido de que o objeto estruturador do trabalho pedagógico, sejam as experiências pessoais e vivências do/a educando/a, ou seja, a sua própria realidade (Zabala, 1998; Vigotski, 2010).

O emprego das sequências didáticas, como instrumento pedagógico, é considerado pertinente para a formação continuada de professores/as na EPT, justamente por sua capacidade de potencializar pedagogicamente o ensino, possibilitando o desenvolvimento de conteúdos, pautados na ótica da mediação, da reflexão e da análise crítica (Cabral, 2017; Maroquio, 2021). É nesse sentido que se explica a relevância das sequências didáticas, na perspectiva da elaboração de um PE, que desempenha a característica de mediador de um conhecimento de construção coletiva e colaborativa.

Conforme Zabala (1998), a sequência didática tem seus conteúdos classificados em quatro tipos, a saber: factuais, diz respeito a fatos e dados históricos; conceituais, trata de objetos, símbolos e leis, entre outros elementos de características similares; procedimentais, este envolve métodos, técnicas e habilidades; e, por fim, atitudinais, são relacionados a ideias, atitudes, normas e valores de grupos sociais. Por isso, é importante considerar os quatro tipos de conteúdo no processo do aprendizado anticapacitista, uma vez que possibilitam o acesso aos conceitos críticos acerca da deficiência, suscitando reflexões, análises e práticas docentes novas, reestruturadas e validadas com base nas interações na comunidade acadêmica.

Logo, observa-se que o processo de construção dos conhecimentos ocorre por meio da relação integrada e dialética entre os vários tipos de conteúdos – factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. É por isso que a aprendizagem de um conhecimento sempre demanda a sua associação com conteúdos de outros tipos, por mais específico que este conhecimento possa ser considerado (Zabala, 1998). Conforme este autor, a análise consiste em determinar qual ou quais são os tipos predominantes de conteúdos intencionados pelo trabalho de ensinar-aprender.

Tendo em vista que a sequência didática, desenvolvida nesta investigação, subsidia conteúdos articulados de modo a contemplar aspectos referentes à temática do capacitismo e sua relação com a EPT, convém ressaltar que, apesar desta temática materializar uma pertinência quanto aos conteúdos atitudinais, o processo de ensino-aprendizagem sequenciado neste PE apresenta uma carga conceitual maior, também complementada por conteúdos factuais.

O predomínio de conteúdos conceituais se explica, segundo Zabala (1998), porque a aprendizagem atitudinal depende da compreensão de conceitos relacionados ao valor, e ao mesmo tempo, a uma reflexão sobre normas e modelos, a uma avaliação para tomada de posição - processos estes que demandam a necessidade de formulações complexas de ordem pessoal. Esta tomada de posição é condicionada pelas relações afetivas desenvolvidas entre os sujeitos aprendizes, suas ambiências e coletividades.

Segundo Zabala (1998), o ensino e a aprendizagem de atitudes e valores envolvem um processo bem mais complexo do que aqueles realizados com outros tipos de conteúdos. Para o autor, tal complexidade é explicada por sua demanda na mobilização de componentes cognitivos, condutuais e afetivos. Isto significa o envolvimento de conhecimentos, sentimentos, preferências, ações e declarações de intenção; os quais são fundamentais para a superação de crenças, padrões e ideologias, o que pressupõe a aprendizagem de novas atitudes e valores (*Ibid.*).

No contexto de sala de aula, muitas atitudes são condicionadas por comportamentos, imagens e experiências, engendradas a partir da rede de relações constituída entre o/a professor/a e o/a estudante e entre os/as próprios/as estudantes. Estas atitudes, uma vez significativas, são materializadas por nós, servindo-nos de modelo e orientação e, assim, passando a implicar nas nossas próprias atitudes, na maioria das vezes, quase sempre de forma irrefletida (*Ibid.*).

Dessa forma, diz-se que a aprendizagem dos conteúdos atitudinais demanda sujeitos implicados em uma participação social coletiva e compartilhada, para a construção de

vínculos afetivos - que, segundo Zabala (1998), têm como base, padrões de referências oriundos dos processos de sociabilidade dos quais participamos. Nesse sentido, os conteúdos atitudinais também podem ser compreendidos, na perspectiva de Freire (1996), como as posturas e os comportamentos humanos caracterizados enquanto expressões de um devir, em processualidade dialética com o mundo.

É desse modo que se opera a aprendizagem de conteúdos atitudinais. Em síntese, percebe-se que o componente afetivo é determinante nesse tipo de aprendizagem. No entanto, salienta-se a necessidade de se apropriar da dimensão conceitual das atitudes, dos valores e das normas, para a sua possível materialização em referências de atuação. Nesses termos, pode-se dizer que a apreensão dos conceitos referentes aos estudos críticos sobre a deficiência pelos professores da EPT, suscita contribuições concretas para se pensar em formas de intervenção, que tem por finalidade superar a cultura capacitista imposta pela ideologia neoliberal.

Zabala (1998) menciona justamente a vinculação dos conteúdos atitudinais a questões ideológicas, ou seja, conceituais, que acabam orientando as concepções e princípios do professorado de acordo com uma tradição sancionadora e meritocrata da escola que, por sua vez, tendeu a uma desvalorização da importância de tais conteúdos. Assim, compreendendo o capacitismo como uma materialidade de ideias e concepções naturalizadas socialmente, há de se entender a ênfase no PE em relação aos conteúdos conceituais.

As questões ideológicas acima explicitadas, trazem à tona o cerne das razões pelas quais a temática do capacitismo encerra um debate de extrema complexidade; justamente pelas nuances e sutilezas próprias de ideologias neoliberais capitalistas, que levam ao mascaramento dos discursos e práticas preconceituosas e discriminatórias que, durante anos, condicionaram os hábitos e as formas de pensar e fazer da escola, mantendo cristalizada as formas de atuação de muitos/as dos/as nossos/as professores/as.

É considerando, o que fora até aqui exposto, que o trabalho em tela propõe a construção de um PE, a partir de uma sequência didática, constituída pelo método da pesquisa-ação, cujas etapas do procedimento metodológico compreendem a associação de pesquisa teórica com a aplicação prática e a avaliação, conforme se apresenta no capítulo subsequente.

### **3. ESTADO DA ARTE – ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Para fins de uma melhor compreensão acerca do fenômeno do capacitismo, e também visando identificar possíveis lacunas existentes nas pesquisas sobre esta temática relacionada à pessoa com deficiência na EPT, procedeu-se à realização de um mapeamento sistemático de trabalhos e produtos educacionais acerca da temática do capacitismo, ou que tenham relação aproximada com essa discussão.

Com a intenção de delimitar as pesquisas, centrou-se em trabalhos publicados no Brasil, no período de tempo compreendido entre o início da 1ª (primeira) turma do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em 2018, até o ano de 2023. Para tanto, utilizou-se a base de dados do Observatório ProfEPT e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para investigar o capacitismo na educação, e sua relação com a Educação Especial e Inclusiva, foram utilizados os seguintes termos descritores: “Educação Especial e Educação Inclusiva”, “Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica”, “Educação Profissional e Tecnológica e Educação Inclusiva”, “Capacitismo”, “Educação Profissional e Tecnológica e Capacitismo”, “Capacitismo e Instituto Federal”, “Capacitismo e Produto Educacional”, “Pessoa com deficiência e Capacitismo”, “Preconceito à Pessoa com deficiência e EPT”, “Discriminação à Pessoa com deficiência e EPT” e “Pessoa com deficiência e Instituto Federal”.

Também, adotou-se alguns critérios de inclusão, a saber: Trabalhos com descritores no Título ou no Resumo; Trabalhos que discutam a temática do Capacitismo na Educação profissional e tecnológica; Trabalhos que discutam a temática do Capacitismo na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entre os critérios de exclusão, elegeu-se: Trabalhos sem nenhum dos descritores no título ou no resumo; Trabalhos que não tratam do capacitismo na Educação Profissional e Tecnológica; Trabalhos em que não foram possíveis de baixar.

A seguir, tem-se um quadro com as produções acadêmicas pesquisadas.

Quadro 1. Produções acadêmicas selecionadas no Observatório ProfEPT

<b>Autor (Ano)</b>	<b>Título das Dissertações</b>	<b>Tipologia do Produto Educacional</b>
Lobão (2019)	Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju.	Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas – “A diferença está no Olhar”.
Rodrigues (2019)	Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos Núcleos de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNES).	Guia de formação voltada à Educação Especial a partir de saberes inclusivos na Educação Profissional e Tecnológica
Silva (2020)	Possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio do IFSUL – Campus Sapucaia do Sul.	Aplicativo Cuid@do Inclusivo
Pessel (2021)	Educação Inclusiva e Pessoa com Deficiência Visual: trajetória da primeira discente no IFSul - Campus Charqueadas.	Ebook: Borbolinda: Uma História de Inclusão
Pereira (2021)	A contribuição da leitura literária para uma educação inclusiva no IFMS.	Ebook: Crônicas de um instituto: educação especial na perspectiva inclusiva
Santos (2021)	A prática pedagógica no atendimento ao aluno da educação especial no IFPR Campus Curitiba: Desafios e estratégias.	Ebook: “Educação Inclusiva: do que estamos falando?”
Rosemberg (2021)	A formação profissional em tecnologia assistiva no atendimento à pessoa com deficiência e mobilidade reduzida: perspectiva para o ensino politécnico e inclusivo.	Guia: Matriz pedagógica para formação profissional em tecnologia assistiva: uma proposta de ensino politécnico e inclusivo em órteses e próteses.
Araújo (2021)	A inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: a oficina pedagógica e o aplicativo eficiente como ferramentas de inclusão.	Cartilha de aplicação: Oficina pedagógica com o tema “Percepções das pessoas com deficiência sobre o mundo do trabalho”.
Cardoso (2022)	Recursos e estratégias de aulas em laboratórios para estudantes com baixa visão na educação profissional e tecnológica.	Material de Apoio Pedagógico: História em Quadrinhos: Educação Inclusiva – Recursos e Estratégias
Soares (2023)	Formação Inicial de Professores para Educação Inclusiva: uma análise do Curso Normal na cidade de Charqueadas/RS.	Curso de formação inicial: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como é possível observar no quadro acima, no Observatório ProfEPT, não foi encontrada nenhuma pesquisa que versa sobre o capacitismo na EPT. Assim, considerando os critérios de inclusão e exclusão, mencionados acima, como resultado da busca realizada,

foram encontradas 10 (dez) pesquisas e 10 (dez) produtos educacionais que somente tratam sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Desse modo, verificou-se a necessidade de buscar por trabalhos relacionados à temática do capacitismo em outro diretório de pesquisa, a saber: BDTD. Abaixo, tem-se um quadro com os resultados encontrados. Vale salientar que os descritores utilizados e os critérios de inclusão e exclusão foram os mesmos já mencionados.

**Quadro 2. Produções acadêmicas selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>2</sup>**

<b>Autor (Ano)</b>	<b>Título das Produções Acadêmicas</b>	<b>Área de Concentração</b>	<b>*Temática Capacitismo</b>
Filho (2021)	Movimentos de educação especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria	EPT	Não
Rodrigues (2022)	Acesso de estudantes com deficiências na educação profissional e tecnológica na fronteira oeste do Rio Grande do Sul/RS.	EPT	Não
Padilha (2022)	Políticas de ações afirmativas e de permanência de estudantes com deficiência nos campi do IFFAR.	EPT	Não
Lavor (2022)	Sala inclusiva: uma proposta didática para professores de alunos surdos e ouvintes.	Ensino Tecnológico	Não
Souza (2020)	A educação profissional e tecnológica na educação básica e a preparação da pessoa com deficiência intelectual para o mundo do trabalho no município de Manaus.	EPT	Não
Martins (2019)	A educação profissional e Tecnológica de alunos com deficiência visual no IFPA Campus Tucuruí – História de vida dos egressos.	EPT	Não
Cunha (2022)	Educação inclusiva: uma abordagem acerca das políticas de inclusão para a permanência escolar no IFAM Campus Manaus Centro.	EPT	Não
Carvalho (2018)	Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar [recurso eletrônico]: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional	Educação Física	Não
Mozzi (2020)	Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos.	Psicologia Social e Institucional	Sim
Silva (2021)	Pessoas com deficiência, acesso e permanência na Universidade Federal de Ouro Preto.	Educação	Sim
Aguiar (2021)	Representações sociais do aluno com deficiência: um estudo com professores do ensino médio	Psicologia	Sim

<sup>2</sup> Produções acadêmicas que discutem a temática do capacitismo

Morais (2022)	Reflexões sobre um curso fundamentado nos saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física: um estudo de caso na formação inicial docente.	Educação para a Ciência	Sim
Ávila (2022)	Estágio curricular obrigatório para universitários com deficiência: contexto e vozes.	Educação Especial	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme o quadro acima, a busca realizada na BDTD resultou em 13 (treze) trabalhos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Deste total, 06 (seis) referem-se a produções realizadas no contexto da EPT; e 07 (sete), em outras áreas do conhecimento, a saber da Educação Física, Educação para a Ciência, Psicologia, entre outras. Entre estas 07 (sete) publicações, apenas 05 (cinco) tratam da temática do Capacitismo referente à pessoa com deficiência: 03 (três) dissertações (Aguiar, 2021; Silva, 2021; Ávila, 2022) e 02 (duas) teses (Mozzi, 2020; Morais 2022).

Assim, no rol das produções acadêmicas pesquisadas, foram encontrados 02 (dois) trabalhos (Mozzi, 2020; Silva, 2021) que evidenciam o capacitismo estrutural. A tese de Mozzi (2020) aponta a necessidade de uma mudança epistemológica, no sentido de incluir, nos espaços acadêmicos, a deficiência enquanto categoria analítica e política, intimando-nos a repensar os sistemas de ensino, as suas referências e práticas pedagógicas sob uma perspectiva estrutural, que manifesta o capacitismo inerente e naturalizado nas instituições de educação. Aproximando dessa perspectiva, segue a dissertação de Silva (2021) que evidencia uma sociedade capacitante, de pessoas que são privilegiadas em detrimento das pessoas com deficiência. Além disso, esta última pesquisa indicou também a necessidade de escutar os docentes – considerados como peças-chaves para a inclusão nas instituições de ensino.

As investigações realizadas mostram que, quando se refere ao fenômeno do capacitismo e a inclusão escolar, as análises evidenciam a necessidade de se investir em pesquisas voltadas à formação docente na perspectiva inclusiva (Morais, 2022; Aguiar, 2021); porém não centralizando a responsabilidade pelo capacitismo nos professores. Este último autor (Aguiar, 2021) enfatiza também em sua pesquisa, a falta de investimento por parte do governo e/ou das instituições de ensino, além das dificuldades dos professores em compreender a deficiência a partir da concepção inclusiva e do modelo social.

Os estudos realizados por Ávila (2022) apresentam-se no mesmo sentido dos autores supracitados, uma vez que se observa a necessidade de melhor orientar os/as professores/as para uma prática pedagógica inclusiva do/a estudante com deficiência. Pois, a pesquisa deste autor evidenciou que a atuação pedagógica do/a docente e as políticas de formação

continuada, ora podem funcionar como um aspecto facilitador, ora como barreira à inclusão do/a estudante com deficiência. Isto, por sua vez, sugere a necessidade de formação de docentes a fim de atenuar as práticas capacitistas impeditivas do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência.

Observa-se, dessa forma, que a maioria dos trabalhos encontrados na BDTD destaca a formação docente como relevante para o enfrentamento do capacitismo estrutural nas instituições escolares e na sociedade em geral. E é nisso que também reside a importância da presente pesquisa.

Assim, diante dos resultados obtidos nos (02) dois diretórios de pesquisa – Observatório ProfEPT e na BDTD –, observa-se a ausência de trabalhos e produtos educacionais voltados à temática do capacitismo referente à pessoa com deficiência, no âmbito da EPT. Assim, nenhum PE, semelhante ou aproximado à proposta desta investigação, foi encontrado, tendo em vista os descritores e os critérios de inclusão e exclusão utilizados. Isto, por sua vez, evidencia a lacuna de pesquisas e estudos concernentes à temática do capacitismo na esfera de atuação da EPT.

#### 4 METODOLOGIA

A investigação empreendida neste trabalho objetiva realizar uma análise crítico-reflexiva, acerca do capacitismo, junto aos/às docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo do Ifal – Campus Marechal Deodoro, visando a inclusão educacional da pessoa com deficiência, numa perspectiva *omnilateral*.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, por se caracterizar como um método de cunho participativo, colaborativo, de construção coletiva entre os participantes da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa social, de base empírica realizada em estreita articulação com os participantes da investigação, na tentativa de mediar uma situação ou um problema constitutivo do seu contexto social (Tripp, 2005; Thiollent, 2011).

A pesquisa-ação visa contribuir para o melhor equacionamento possível do problema central, com levantamento de soluções e propostas de ações, elevando o nosso conhecimento acerca de uma determinada situação, com vistas a uma atividade transformadora da realidade concreta identificada. Neste contexto, o pesquisador mantém uma participação ativa e efetiva com os demais participantes da pesquisa, estudando dinamicamente os problemas, decisões, ações negociadas, conflito e tomada de consciência entre os agentes da prática investigativa (Thiollent, 2011).

A pesquisa-ação educacional, de acordo com Tripp (2005), constitui um método destinado à formação de docentes e pesquisadores/as, cujos resultados podem ser aplicados para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem promove a reconstrução crítica do conhecimento, possibilitando a conscientização dos/as professores/as e o fortalecimento da relação com os/as estudantes. Além de elucidar e explicar microcontextos escolares, a pesquisa-ação contribui para o planejamento pedagógico e para transformações mais amplas na prática educativa.

Assim, nos termos colocados por Tripp (2005), a pesquisa em tela pode ser referida como socialmente crítica, aproximando-se da perspectiva de pesquisa-ação emancipatória, posto que há de se pressupor algum grau de engajamento sociopolítico, no sentido de aprofundar as discussões acerca do capacitismo e das possibilidades de superação, no contexto da EPT.

Além das características descritas por Thiollent (2011), a natureza qualitativa desta pesquisa também se justifica por se deter ao estudo de um fenômeno que se relaciona a aspectos de caráter mais subjetivos (Minayo, 1994); como no caso do tema proposto para investigação neste trabalho – o capacitismo, identificado por Campbell (2008) como um

conjunto de ideologias, crenças, valores e atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação à pessoa com deficiência.

De acordo com Minayo (1994), a investigação em tela se justifica enquanto qualitativa, precisamente por seu interesse em analisar um nível da realidade que não pode ser mensurado apenas em seu aspecto visível, morfológico, aparente, uma vez que a análise qualitativa trabalha com um conjunto de significados que constitui um nível mais profundo, não perceptível, das relações sócio-históricas.

Não obstante, salienta-se a importância dos dados quantitativos quanto à sua materialidade; uma vez que por meio de variáveis matemáticas se produz, necessariamente, a mudança na qualidade. Isto significa que na investigação do fenômeno em sua concretude, o pesquisador deve compreender que os dados quantitativos e os dados qualitativos não se excluem, ao invés, constituem o todo (Minayo, 1994; Marconi, Lakatos, 2009).

Outrossim, de acordo com Gil (2002), esta pesquisa também pode ser classificada, com relação aos objetivos, em descritiva e exploratória. É descritiva, pois os instrumentos de coleta de dados - além de possibilitar o delineamento do perfil dos/as participantes da pesquisa - também implicam em identificar as opiniões e atitudes desses sujeitos acerca de questões relacionadas à temática do capacitismo.

A pesquisa apresenta caráter exploratório, pois busca diagnosticar e esclarecer o fenômeno do capacitismo nas práticas docentes da EPT, oferecendo uma nova compreensão do problema (Gil, 2021). O objetivo é promover a reflexão dos/as professores/as a partir do modelo social da deficiência (Diniz, 2007), que fundamenta a perspectiva anticapacitista ao questionar a naturalização da opressão (Gesser, Block, Mello, 2020).

Desse modo, considerando os pressupostos de Thiollent (2011), organizamos, na sequência, um plano de trabalho, no qual constará a descrição de cada etapa do processo de pesquisa-ação.

#### **4.1 Plano de trabalho**

A pesquisa-ação em desenvolvimento, para a construção da sequência didática que consubstancia o PE, resultante deste trabalho, compreende as seguintes etapas: Fase exploratória (pesquisa diagnóstica e análise dos dados), Elaboração do Produto Educacional, Aplicação, Avaliação e Validação do Produto Educacional.

#### 4.1.1 Fase exploratória - pesquisa diagnóstica e análise dos dados

A primeira etapa do plano de trabalho corresponde à fase exploratória. Esta consiste em delimitar o campo de investigação, para a caracterização de um levantamento inicial, construído a partir do contato direto com o *locus* de pesquisa, a fim de obter informações acerca do problema em estudo (Gil, 2002; Thiollent, 2011). É nesse sentido que esta fase abrange as seguintes etapas: pesquisa diagnóstica e análise de dados, como serão descritas a seguir.

O diagnóstico teve início com uma revisão da bibliografia disponível acerca dos temas referentes às bases conceituais da EPT, além de questões legais e suas relações com a temática do capacitismo, destacando a ênfase dada às práticas educativas docentes. Também, compõe-se de um mapeamento acerca dos produtos educacionais desenvolvidos no âmbito das pesquisas produzidas no ProfEPT, a fim de identificar como a temática do capacitismo vem sendo materializada nos produtos educacionais da EPT.

Logo após, procedeu-se à análise documental do Plano Pedagógico (PPC) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, no que se refere à temática do capacitismo. O escopo desta análise foi obter, neste documento, informações que evidenciem aspectos relacionados ao capacitismo.

A aplicação dos questionários (Apêndices A e B) deu continuidade a pesquisa diagnóstica; porém, somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, do Instituto Federal de Alagoas (CEPSH/Ifal), e também após qualificação deste trabalho pela Comissão Examinadora do ProfEPT/Ifal. Em seguida, foi enviado o TCLE, via e-mail institucional, aos/às convidados/as. Somente após o consentimento, os questionários foram aplicados em ambiente *online*, via *Google Forms*: um, direcionado aos/às professores/as do Curso de Guia de Turismo e outro aos/às profissionais do NAPNE.

Os dados coletados, por meio dos questionários diagnósticos, foram submetidos à técnica de Análise Temática, descrita por Braun e Clarke (2006). Esses dados, uma vez articulados com a fundamentação teórica e com as informações da análise documental, constituíram o *corpus* do diagnóstico da pesquisa (Bardin, 1979). Esse *corpus* tem como escopo a apreensão do movimento aparente do fenômeno do capacitismo, no Ensino Médio Integrado do Ifal Campus Marechal Deodoro e, por conseguinte, também de suas particularidades, que conformam o caráter universal da materialidade social da EPT na já mencionada Instituição de Ensino.

É desse modo que os resultados da etapa diagnóstica auxiliaram na construção de um esboço das condições materiais em que se assenta a prática educativa docente realizada no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, de forma a definir o planejamento da fase seguinte que, por sua vez, consistiu na elaboração do produto educacional.

#### 4.1.2 Elaboração do Produto Educacional

Neste tópico, será descrito como se deu o desenvolvimento da sequência didática que compreendeu o Produto Educacional (PE) que, de acordo com Mendonça *et. al.* (2022), representa a materialização de um instrumento de mediação frente ao problema da pesquisa.

Assim, com a intenção de contribuir para que as bases do capacitismo estrutural sejam minadas (Campbell, 2009; Mello, 2016) - fenômeno também presente nas instituições escolares (Mello, Mozzi, 2018; Ferreira, Gesser, Böck, Leandro, 2023) -, elaborou-se, inicialmente, uma proposta preliminar de PE, a partir da pesquisa teórica realizada no início desse estudo exploratório, constituída por meio de uma sequência didática, que serviu de recurso à materialização de um Curso Básico de Formação Continuada acerca da temática do capacitismo. A proposta deste Curso apresenta carga horária de 12 (doze) horas/aulas, distribuídas em 04 (quatro módulos, para os/as docentes participantes, em formato de *ebook* digital.

A proposta inicial do planejamento dos conteúdos que constituem a sequência didática do Curso resultou das análises e reflexões sobre os conhecimentos do referencial teórico, fundamentado em autores/as das bases conceituais da EPT e dos Estudos da Deficiência, consubstanciados pela vertente teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético.

A sequência didática do Curso também teve como substância evidências de invisibilização da Pessoa com Deficiência no Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Guia de Turismo, explicitando traços capacitistas. Os dados e as informações produzidas, durante a fase diagnóstica, examinadas pela Análise Temática (Braun, Clarke, 2006), geraram categorias que orientaram a escolha dos conteúdos da proposta formativa, assegurando, dessa maneira, sua pertinência às necessidades apontadas pelos/as docentes nos questionários, favorecendo a construção de saberes condizentes aos Estudos da Deficiência e à crítica ao capacitismo estrutural.

Após a elaboração da proposta inicial do Curso, os/as docentes foram novamente contatados/as a fim de possibilitar contribuições/reconstruções no que diz respeito ao Plano do Curso e à Sequência Didática que constituem o PE. Com tal objetivo, esses materiais

foram encaminhados, por e-mail e WhatsApp, aos/às docentes, para possíveis mudanças, proporcionando assim uma participação mais ativa e efetiva do público-alvo ao qual se destina este PE, em todas as suas etapas constitutivas.

Vale realçar ainda que, após a submissão da supracitada proposta de PE à comissão examinadora do ProfEPT/Ifal, fato ocorrido no momento da qualificação, este material passou por mudanças, seja pelas contribuições dos membros dessa Comissão, seja pelos resultados obtidos com a análise diagnóstica. Portanto, salienta-se que a seleção dos conteúdos e das demais atividades, bem como as orientações contidas na sequência didática estiveram condicionadas tanto às sugestões da comissão, quanto à compreensão alcançada por meio da análise dos dados obtidos, tanto no diagnóstico quanto na etapa seguinte, de aplicação e avaliação desta sequência didática.

#### 4.1.3 Aplicação, Avaliação e Validação do Produto Educacional

A aplicação representa a terceira fase do processo, efetuando-se mediante a participação dos/as docentes, do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, no Curso de Formação Continuada acerca da temática do capacitismo. O curso foi realizado em ambiente *online*, por meio da plataforma *Google Sala de Aula*. O critério que definirá a participação de cada sujeito da pesquisa no curso será o seu interesse acerca da temática em questão.

Assim, os/as docentes que se mostraram interessados em participar do referido curso iniciaram as atividades *online* dispostas na plataforma *Google Sala de Aula*, mediante orientações disponibilizadas pela pesquisadora na mesma plataforma. Ao final, os/as docentes tiveram a oportunidade de responder a um questionário (Apêndice C), para fins de avaliar a aplicabilidade e relevância do PE, entre outros aspectos, no que se refere à sua prática educativa.

Por meio da plataforma *Google Forms*, as informações obtidas com a avaliação foram compartilhadas com a pesquisadora, no intuito de analisar possíveis necessidades de ajustes, as quais também passaram a constituir o curso, com vistas ao seu delineamento final e, dessa forma, concluindo o processo de elaboração do PE.

Finalizados os ajustes demandados pela aplicação do PE, consequentes do processo de avaliação, tem-se a etapa seguinte: validação. Esta, deverá ser realizada pela comissão examinadora do ProfEPT/Ifal, no momento da defesa da dissertação.

Na sequência, depois de efetuadas as modificações sugeridas pela referida comissão, o PE foi disponibilizado para registro e depósito na plataforma Educapes, permitindo assim a

sua replicação por outros profissionais atuantes nos sistemas de ensino educacionais.

Como pode ser observado, compreende-se a construção do PE de modo iterativo, interativo e incremental (Mendonça *et. al.*, 2022) e, sendo assim, reforça-se também a sua condição processual. Isto se deve ao entendimento de que as alterações, os acréscimos e os aspectos relacionados à organização, à seleção dos conteúdos e as demais atividades, bem como as orientações contidas na sequência didática resultaram de um esforço coletivo e colaborativo entre a pesquisadora, a comissão examinadora do ProfEPT/Ifal e os/as docentes participantes da investigação.

Cabe salientar que a pesquisa em tela foi submetida à Plataforma Brasil, sendo identificada pelo CAAE de nº 77161123.2.0000.0195, estando em situação aprovada, conforme o Parecer Consubstanciado nº 6.837.465, emitido pelo CEPESH/Ifal.

#### **4.2 Instrumentos de coleta de dados**

Conforme mencionado anteriormente, os questionários serão os instrumentos utilizados para a coleta de dados e informações. Na fase diagnóstica, a necessidade da aplicação de tais instrumentos é reconhecida à medida em que se demanda por uma melhor compreensão acerca da estrutura dinâmica em que o/a docente materializa sua prática efetiva, com base no fenômeno estudado – capacitismo. Na fase de avaliação, a utilização do questionário é relevante para fins de registro do exame crítico-reflexivo acerca do PE, por parte dos/as docentes participantes.

A escolha pelo questionário deve-se ao fato deste instrumento permitir a elaboração de um apanhado de questões com a intenção de recrutar informações acerca do tema proposto, no que diz respeito àquilo que os/as participantes sentem, desejam, creem, sabem ou fazem. Ou seja, os questionários suscitam a produção de dados a partir da perspectiva dos/as participantes da pesquisa (Gil, 2002; Severino, 2007). Esse instrumento também é considerado um meio rápido e de custo relativamente baixo para a coleta de dados, além de garantir o anonimato (Gil, 2002).

A construção dos questionários baseou-se principalmente em instrumentos de coleta de dados produzidos em trabalhos publicados na área da Educação Especial Inclusiva, direta ou indiretamente, relacionados com a temática do capacitismo. Também, com essa finalidade, utilizou-se o Manual de Orientações sobre Gênero e Diversidade Sexual (Basso, 2020) - resultante de uma pesquisa desenvolvida no ProfEPT do Instituto Federal de Rondônia, assim como de informações orientadas com base nos critérios de classificação de cor/raça, disponibilizados pelo último Censo de 2022.

Os questionários produzidos na presente pesquisa tiveram como principal referência os objetivos específicos da investigação (Gil, 2002). Foram estruturados, portanto, em três: **Questionário – 1:** inquire sobre o perfil e a prática docente na EPT, assim como sobre sua percepção a respeito dos estudantes com deficiência, e também sobre a contribuição do Produto Educacional; **Questionário – 2:** instrumento voltado aos profissionais do NAPNE. Tem como foco investigar o perfil destes profissionais, as suas percepções sobre os estudantes e sobre os docentes, e também investigar a percepção sobre a atuação da equipe; e, por fim, o **Questionário de Avaliação do Produto Educacional** que tem por objetivo avaliar a aplicabilidade e aspectos referentes à relevância, à coerência, entre outros aspectos pertinentes ao PE.

Vale salientar que, tendo como escopo otimizar o contato com os docentes, para fins de melhor transmitir-lhes informações a respeito do curso, assim como obter dados para a pesquisa, foi feito um grupo no Whatsapp, a pedido dos próprios participantes. Acerca disso, estudos realizados apontam para a eficácia do uso dessa plataforma de comunicação digital em pesquisas, uma vez que pode ser considerada uma ferramenta potente para o envio de mensagens, facilitando o diálogo dos sujeitos envolvidos na pesquisa (Vivot. L'abbate. Fortuna, Sacardo, Kasper, 2019; Vieira de Lima, Costa, Faardousi, 2020). .

### 4.3 Sujeitos e local de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Ifal/Campus Marechal Deodoro, considerando a participação de dois (02) grupos distintos que atuam no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (aprovado pela Deliberação nº 76/2019 - REIT), a saber: os/as docentes do Curso (para o desenvolvimento das etapas diagnóstica, de aplicação e avaliação do PE), e os/as profissionais do NAPNE (para participação apenas da fase diagnóstica da investigação).

A escolha pelo Ifal/Campus Marechal Deodoro, enquanto *locus* de pesquisa, deve-se a uma relação de cunho afetivo-emocional que a pesquisadora, autora deste trabalho, desenvolveu durante o período em que trabalhou no referido campus. Tal vínculo tem cerca de 13 (treze) anos, período em que a pesquisadora integrava a equipe que geria as atividades pedagógicas nesta unidade do Ifal. Em consequência das relações sociais constituídas com os servidores/as do citado campus, julga-se que as mediações necessárias ao contato com os participantes da pesquisa seriam mais prováveis, elevando assim as possibilidades de envolvimento de um número maior de docentes, haja vista que atualmente a pesquisadora-

autora desta pesquisa desenvolve suas atribuições laborais na Reitoria do Ifal.

Outrossim, considerando que a investigação científica deve ter por base a realidade social, importa salientar que, sendo a autora deste trabalho também participante desta pesquisa, as relações concretas que constituem a materialidade social de sua vida, devem ser indubitavelmente também levadas em questão no processo de escolha do *locus* de investigação. A sua condição social enquanto mulher, servidora pública, mãe e cuidadora de uma criança com TEA, mediada por uma ordem social patriarcal, machista e capacitista, cerceia-lhe o direito quanto ao usufruto de uma vida plena em todos os seus aspectos, sejam eles relativos ao desenvolvimento pessoal, profissional, cultural ou social.

Por isso, não há como ignorar a realidade material da pesquisadora, visto que, segundo Abrantes e Bulhões (2016), as atividades sociais que constituem a experiência humana condicionam a formação do sujeito. E, sendo assim, as mediações que produzem a realidade social da pesquisadora também acarretarão implicações no processo de estruturação e desenvolvimento da prática investigativa. Isto porque, com base em Afanasiev (1978), estas mediações também constituem dialeticamente particularidades de uma totalidade de determinações sócio-históricas fundamentais e contingenciais que medeiam a formação social de todos os sujeitos e, portanto, a realidade una e diversa que, ao mesmo tempo, os constitui e envolve.

Além do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, ofertado pelo Ifal/Campus Marechal Deodoro, há também o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, como oferta do Ifal/Campus Maceió. No entanto, a opção para o desenvolvimento desta pesquisa no Curso de Guia de Turismo, do Ifal/Campus Marechal Deodoro, diz respeito justamente a sua natureza, constituída enquanto oferta no âmbito do Ensino Médio Integrado, por ser esta a concepção de ensino estruturante da EPT (Moura, 2021) - filosófica e conceitualmente balizada na perspectiva da formação humana *omnilateral* (Brasil, 2007). Esses pressupostos, quando integrados à prática educativa, elevam as possibilidades de atenuar as limitações advindas de fatores que fomentam condutas capacitistas, contribuindo assim para a emancipação do/a estudante com deficiência na área do Turismo. E, dentre os fatores que consubstanciam a prática capacitista no referido curso, tem-se a questão da visualidade corporal, uma vez que esta tende a interferir diretamente no desempenho profissional dos egressos, conforme os autores referenciados adiante.

A visualidade corporal é um aspecto que merece importância quando tratamos das violências perpetradas contra as Pessoas com Deficiência em contextos permeados por práticas e atitudes capacitistas, conforme se observa na área do Turismo. Soares, Rodrigues e

Luiz (2021) afirmam que a presença de pessoas com deficiência na área do Turismo ainda é minoritária e, entre as causas, apontadas por estes autores, estão as barreiras, sobretudo atitudinais. Ou seja: condutas capacitistas constituídas de forma impositiva na sociedade, as quais potencializam as relações de desigualdades sociais, prejudicando ou impedindo a fruição e a liberdade quanto ao exercício dos direitos inerente à cidadania da Pessoa com Deficiência, inclusive o direito ao trabalho (Diniz, Barbosa, Santos, 2009; Mello, Cabistani, 2019).

Conforme o PPC do curso, o Guia de Turismo deve ter por habilidade orientar o turista sobre aspectos históricos, socioculturais e ambientais, assim como sobre o patrimônio material e imaterial da região (Ifal, 2019), tal competência exige, na maioria da vezes, o contato físico direto com o público, sendo o corpo o principal mediador na prática profissional. Essa condição, que é inerente ao trabalho do guia, isto é, a centralidade do corpo como instrumento laboral, pode intensificar a exposição desse profissional a situações capacitistas.

Segundo Campbell (2008), vivemos em uma sociedade cujo imaginário é povoado por ideias capacitistas. E, por esse motivo, o corpo com deficiência do Técnico em Guia de Turismo se antevê à sua prática laboral. E, sendo o capacitismo, um fenômeno social marcadamente estrutural (Mello, 2020), de reconhecimento lesivo do sujeito com impedimentos psicofísicos, há de se considerar um maior impacto deste fenômeno sobre as pessoas com deficiência formadas na área do Turismo. Melhor dizendo: a exposição do corpo desse/a profissional o/a coloca em uma inevitável condição de vulnerabilidade, por julgamentos preconceituosos que acabam pondo em dúvida ou, como é comum, tendem a menosprezar as suas qualificações laborativas. Em consequência, estas pessoas podem perder a oportunidade de ocupar as vagas nos postos de trabalhos destinados a esse profissional, justamente em um estado de potencial turístico diversificado, como Alagoas, de acordo com informações do Portal Oficial do Governo do Estado de Alagoas (2023).

Portanto, em se tratando do Técnico em Guia de Turismo com deficiência, o aspecto da visualidade corporal constitui uma particularidade relevante que implica diretamente no desempenho das atividades profissionais desse sujeito. Isto é, o corpo com deficiência passa a ser alvo de olhares que buscam corrigi-lo, situando-o no imaginário capacitista (Campbell, 2008; Pessoa, 2019), limitando suas experiências e potencialidades. Frente a isso, a escola, fundamentada na concepção omnilateral da EPT, deve assumir sua função formadora, não apenas intelectual, mas também social e afetiva, promovendo encontros de singularidades e garantindo ao/à estudante com deficiência um espaço legítimo de pertencimento. Assim, cabe

aos/às docentes assegurarem que esse direito seja efetivamente respeitado.

Além dos docentes do Curso de Guia de Turismo, também participou dessa pesquisa a equipe do NAPNE, setor incumbido de apoiar o processo de inclusão educacional dos estudantes com deficiência (Resolução nº 45/CS, 2014). A participação desses profissionais foi fundamental, dada a sua importância no acompanhamento das demandas específicas oriundas dos discentes com deficiência. Quanto a escolha dos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, teve como subsídio os seguintes aspectos: as competências gerais que constituem o perfil profissional do egresso do referido curso; e, os desdobramentos oriundos de práticas capacitistas que podem se fazer presentes no exercício profissional do Técnico em Guia de Turismo com deficiência.

Considerando a articulação de todo o exposto com o quantitativo de estudantes com necessidades específicas - que será apresentado a seguir -, entre estes, também aqueles com deficiência, em atendimento pelos NAPNES do Ifal, identificou-se que, à exceção do Campus Maceió - pelas razões anteriormente elencadas que balizaram a escolha pelo Campus Marechal Deodoro - os Campi Palmeira dos Índios e Marechal Deodoro apresentam o maior número de estudantes elegíveis para atendimento pelo NAPNE, apresentando vinte (20) e vinte e uma (21) matrículas, respectivamente. No total, o Ifal contabiliza duzentos e onze (211) estudantes com necessidades específicas distribuídos pelos seus campi. Isso, segundo informações publicizadas pelo Portal de Dados Abertos da instituição, atualizadas em julho/2024. Tal quantitativo releva a importância do desenvolvimento de um trabalho voltado à construção de um Produto Educacional que dissemine a temática do capacitismo no Ifal.

Assim, visando a construção de um PE que discuta o capacitismo no Ensino Médio Integrado, mais especificamente no Curso de Guia de Turismo, os sujeitos da pesquisa serão convidados a participar mediante cooperação, de modo a considerá-los como parceiros na investigação (Tripp, 2005), em prol da concretização de mudanças efetivas diante da problemática vivenciada.

Assim, para a definição da amostra, utilizou-se o procedimento metodológico de amostragem aleatória simples; pois, neste caso, a pesquisa será realizada com um reduzido número de pessoas, que representa estatisticamente o conjunto da população (Marconi, Lakatos, 2009; Thiollent, 2011). Para tanto, fora considerada uma população de 43 (quarenta e seis) docentes - atuantes no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Guia de Turismo, distribuídos nas áreas da formação geral e específica -, e 16 (dezesesseis) profissionais do NAPNE (coordenador, psicóloga, médica, enfermeira, técnico em enfermagem, assistentes sociais, pedagogas, psicopedagogas, tradutora e intérprete de Libras e profissional de apoio

escolar, que se enquadram no serviço de Atendimento Educacional Individualizado (AEE).

Tendo em vista os critérios enunciados acima, utilizou-se a fórmula descrita na figura 1 (Mattar, 2001) para efeitos dos cálculos estatísticos referentes ao tamanho amostral de uma população considerada finita, como é o caso da presente pesquisa.

Figura 1- Fórmula para cálculo do tamanho amostral de uma população finita

$$n = \frac{4 \cdot N \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N - 1) + 4 \cdot p \cdot q}$$

Fonte: Mattar (2001).

A figura 1 apresenta a fórmula estatística para a obtenção da amostra populacional. Esta, por sua vez, constitui-se dos seguintes termos: n – tamanho da amostra; N – número de elementos da população; p – porcentagem de ocorrência da variável pesquisada na população, q – porcentagem de não ocorrência da variável pesquisada na população (admitindo  $p + q = 1$ ); e – erro percentual máximo (Mattar, 2001).

Assim, com base em um nível de confiança de 90% e erro amostral de 10%, aplicou-se a fórmula apresentada na figura 1, de modo a se obter os seguintes resultados: 22 (vinte e dois) docentes e 12 (doze) profissionais do NAPNE, totalizando assim 34 (trinta e quatro) participantes, considerado o tamanho amostral desta pesquisa.

## **5. DIAGNÓSTICO DA PESQUISA: RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES**

Este capítulo apresenta as análises e discussões dos resultados produzidos na fase diagnóstica da investigação, os quais foram constituídos mediante os seguintes instrumentos: o Plano Pedagógico (PPC) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, ofertado pelo Ifal/Campus Marechal Deodoro; o Questionário Diagnóstico 1 (aplicado aos/às docentes do referido Curso) e o Questionário Diagnóstico 2 (aplicado aos/às profissionais do NAPNE atuantes na mesma instituição). Para a análise qualitativa dos dados produzidos pelos Questionários, elegeu-se a técnica da Análise Temática, precisamente pelo fato desta técnica se mostrar mais flexível, considerando o manejo de um reduzido conjunto de dados constitutivos de uma pesquisa qualitativa; além de possibilitar interpretações sociais e psicológicas dos dados, de modo que os seus resultados sejam mais acessíveis ao público em geral (Braun, Clarke, 2006).

Adiante, tem-se a análise do PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, ofertado pelo Ifal/Campus Marechal Deodoro, a qual foi realizada por meio de uma pesquisa documental, caracterizada por meio de uma análise descritiva, com base nas contribuições de Gil (2002), Lüdke e André (1986).

### **5.1 Análise documental do plano pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo**

A pesquisa documental em questão refere-se ao estudo do Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, ofertado pelo Ifal/Campus Marechal Deodoro (aprovado pela Deliberação nº 76/2019 - REIT). O objetivo desta análise é buscar a presença de informações ou conteúdos acerca do capacitismo - temática mote desta pesquisa. Informações estas, que, aliás, podem servir para complementar ou validar os dados coletados por meio de questionários - que compõem a análise diagnóstica. Ou ainda, para auxiliar na obtenção de informações novas, possibilitando uma nova percepção sobre o problema em estudo (Gil, 2002; Lüdke, André, 1986).

#### **5.1.1 Descrição e Estudo do Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo**

O Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (PPC) figura entre as ofertas de cursos da Educação Básica, conforme estabelece a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, e complementada por leis, decretos e outros dispositivos jurídicos, além de referenciais

curriculares que compõem o arcabouço legal da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil. Além desses preceitos legais, o referido PPC também se apresenta alicerçado nos seguintes marcos normativos: Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, onde o referido Curso é referenciado no eixo tecnológico “Turismo, Hospitalidade e Lazer”.

A última atualização do PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo ocorreu no ano de 2019, passando a apresentar regime seriado/anual de três anos de duração. Trata-se de um curso diurno que funciona na modalidade presencial, totalizando 3.200,4 horas de carga horária (IFAL, 2019). Apesar de hoje vigorar a Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, ainda não houve nova alteração no PPC do referido Curso para sua adequação a esse normativo.

Com relação às novas diretrizes (Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021) interessa salientar que estas abrangem toda a EPT, desde os cursos de qualificação profissional, voltados à Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores, até a pós-graduação; fato que não se verifica nas Diretrizes anteriores (Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012) que, por sua vez, regulamentam apenas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tomando como referência estas últimas, destaca-se que as Diretrizes de 2021 intensificam a formação escolar para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais voltadas ao exercício da cidadania, e ao atendimento às demandas do mercado do trabalho (Brasil, 2012, 2021; Moura, 2021).

A intensificação da formação para as competências na EPT, identificada por meio do exame das diretrizes (Brasil, 2021), eleva as contradições existentes nessa modalidade de ensino. Isso ocorre, principalmente, no Ensino Médio Integrado, por se caracterizar, conforme Moura (2021), como política pública estruturante da EPT - pautada na concepção de educação integral, politécnica e *omnilateral* (Brasil, 2007). No entanto, a intensificação da formação para as competências torna os currículos, ofertados nesse nível de ensino, reféns de uma pedagogia fundamentada na formação para o mercado de trabalho, ou seja, *A Pedagogia das Competências*. Tal concepção pedagógica tem como objetivo precípua reproduzir a estrutura de alienação - a qual a classe trabalhadora tem se sujeitado -, e, por conseguinte, apresenta-se descompromissada com o processo de emancipação humana (Kuenzer, 2005).

Tendo em vista que, em ambas as diretrizes, a pessoa com deficiência é referenciada apenas uma vez, especificamente nos princípios norteadores, percebe-se que as Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a EPT (Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021) são - em termos comparativos com a anterior (aprovada pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012) - bem mais perniciosas, a considerar pela centralidade do currículo na formação para as competências; e, para tanto, na redução dos conhecimentos a um caráter utilitário, para a materialização de atividades práticas. Isto acentua a fragmentação curricular nos currículos dos Cursos do Ensino Médio Integrado, pela separação entre conhecimentos constituídos, por meio de uma historicidade, e as competências de interesse laboral capitalista (Ramos, 2012). Logo, principalmente em razão disso, concebe-se tais diretrizes como um documento essencialmente capacitista.

Assim, alicerçado pelas diretrizes aprovadas pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, o PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo se encontra subsidiado pelo Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Ifal, sendo pautado pelos seguintes princípios: a educação como estratégia de inclusão social; trabalho como princípio educativo; gestão democrática e participativa; e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em conformidade com o que propugna as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, o PPC do supracitado Curso fundamenta-se em uma base educacional humanístico-técnico-científica como catalisadora do desenvolvimento humano em sua integralidade. O objetivo dessa educação é a formação de cidadãos trabalhadores que se constituam enquanto agentes políticos, na perspectiva de sua emancipação, capazes de apreender a realidade de forma crítico-reflexiva.

Na perspectiva da formação integral, espera-se que esses cidadãos, agora, egressos do Curso de Guia de Turismo e, por sua vez, profissionais técnicos de Nível Médio em Guia de Turismo – face aos conhecimentos por eles apropriados e construídos no decorrer do Curso e a partir dos processos interativos com o mundo do trabalho –, sejam capazes de atuar com comprometimento técnico, ético e político. Isto é fundamental, a fim de que estes possam intervir qualitativamente, com autonomia e responsabilidade social, no sentido das transformações socioeconômicas, políticas e culturais necessárias à construção de outra sociedade, mais justa e inclusiva (Brasil, 2010; Ifal, 2019).

De acordo com o PPC do curso, a sua estrutura curricular apresenta-se organizada em períodos anuais de três séries distintas, compondo a carga horária de 3.200,4 horas de formação acadêmica, assim distribuídas: 1.766,8 horas para o Núcleo Comum; 466,7 horas para o Núcleo Integrador; 766,9 horas para o Núcleo Profissional; além de 200 horas de Prática Profissional. Esta última se configura enquanto procedimento didático-pedagógico,

cujas atividades devem se pautar pela conjugação entre teoria e prática, podendo ser iniciada desde a primeira série do curso, conforme consta no referido documento institucional (Ifal, 2019).

Quanto à estrutura física do Ifal/Campus Marechal Deodoro, utilizada pelo supracitado curso, conforme o seu PPC, é formada por salas de aulas, auditório, biblioteca, laboratórios de informática, de pesquisa, entre outros ambientes e recursos, a exemplo dos ônibus utilizados para a realização de visitas técnicas. Estes meios de transportes são essenciais, uma vez que propiciam oportunidades de trocar informações e conhecimentos com outras comunidades da região – aspecto fundamental à formação dos/as estudantes como profissionais de guia de turismo.

No acervo da biblioteca, conforme indicação bibliográfica apresentada nos ementários dos planos dos componentes curriculares, constam mais de 300 livros, entre títulos correspondentes ao Núcleo Comum e ao Núcleo Profissional. No entanto, a análise de tais referências mostrou a ausência de indicações de livros ou outros materiais que discutam a temática do capacitismo, ou ainda, de modo geral, a questão da inclusão da pessoa com deficiência.

Sobre a estrutura curricular do PPC analisado, também não se observou nenhuma indicação nos ementários dos componentes curriculares acerca do capacitismo. Com isso, constata-se, então, a inexistência de conteúdos voltados às práticas de opressão capacitistas dirigidas à pessoa com deficiência, na formação escolar do/a estudante no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Guia de Turismo. Tal fato expressa mais um indício da invisibilização do fenômeno do capacitismo na educação brasileira.

A análise do PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, proposta neste capítulo, tem como base as seguintes categorias: Acesso, Acessibilidade e Inclusão. A escolha por tais categorias, deve-se ao fato de estarem presentes no citado documento sem fazer menção ao necessário entrelaçamento destas com a temática do capacitismo. Assim, num primeiro momento, serão discutidas as categorias Acesso e Acessibilidade, por serem consideradas inseparáveis, apesar de não possuírem igual significado. Seguindo com a organização textual, a análise privilegiará a categoria Inclusão a partir da premissa de uma processualidade alicerçada na alteridade, e em sintonia com a perspectiva de formação humana integral, qualificada como *omnilateral* no Documento Base - EMI (Brasil, 2007) e defendida no PPC do referido curso.

### 5.1.1.1 As Categorias Acesso e Acessibilidade

Apesar da falta de primazia do PPC com relação às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, a ementa do componente curricular “Legislação Aplicada ao Turismo” (80h/a) contempla a questão da acessibilidade. Isto, muito embora contraditório, representa um importante passo no tocante à inclusão, por auxiliar na minimização de práticas capacitistas; pois, hoje é consenso entre estudiosos da área da educação inclusiva que a falta de conhecimento em relação à acessibilidade dificulta o seu processo de materialização, tornando a vida das pessoas com deficiência mais árdua e complexa quanto à realização de atividades diárias que, para a maioria - pessoas sem deficiência - seriam consideradas simples.

Tendo em vista a sociedade produtivista do capital, pautada no consumo diário dilapidador, a acessibilidade compõe um requisito fundamental à ampliação das relações sociais das pessoas com deficiência que, na maioria das vezes, apresentam-se restritas ao âmbito familiar e/ou às instituições que trabalham/militam pela inclusão desses sujeitos. Diante dessa realidade material - estruturada por barreiras sociais, culturais e políticas - a pessoa com deficiência é vilipendiada quanto ao direito de desenvolver, de forma plena, a sua humanidade. Isto, porque a ausência de acessibilidade viola o acesso da pessoa com deficiência aos direitos humanos fundamentais, a saber: o direito ao trabalho e à livre escolha de emprego, à alimentação, à habitação, aos cuidados médicos, à prática e manifestação religiosa, entre outros, obstaculizando a sua inserção e participação social.

Como consequência, esse quadro de restrição social - naturalizado pela sociedade das competências do capital - dificulta o desenvolvimento da comunicação e o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência, segundo Nara Ferreira (2023), do Jornal “Estado de Minas”. As restrições quanto aos recursos e serviços sociais não somente têm consequências negativas quanto à prática de atividades cotidianas da pessoa com deficiência, mas também colabora para a produção de estigmas que afetam de forma significativa a saúde mental desses indivíduos (*Ibid.*). Para tanto, a explicação reside justamente na concepção individualizada que associa a deficiência a um estado patológico, tornando esses sujeitos “especiais”, “doentes” e “incapazes”, por ocultar a estrutura social capacitista, que responsabiliza a pessoa com deficiência pelos seus insucessos.

Vale ressaltar que, não obstante ao dito acima, a temática da acessibilidade, mesmo limitada a um componente curricular - onde é abordada no PPC de maneira parca, superficial e neoliberal -, contribui para minimizar a já mencionada condição de adoecimento mental que, por sua vez, atinge massivamente a vida das pessoas com deficiência devido às dificuldades

quanto ao acesso a cuidados médicos e/ou intervenções terapêuticas (Miranda, *et al.*, 2024).

As autoras Moreira *et al.* (2022) argumentam que a estrutura social capacitista - normatizadora de um modelo binário consubstanciado em “corpos normais e patológicos” - acentua a condição da deficiência por seu aspecto psicofísico divergente do padrão corponormativo. Isto tem como consequência a redução da deficiência a um atributo individual, a uma posição estática e tão somente biológica; a partir da qual o discurso ideológico gerencial, moral e religioso capitalista, por sua vez, acaba condicionando esses sujeitos a uma experiência social marginal, universalizando a percepção de pertencimento a “outro mundo” (Freitas, 2023; Pase *et al.*, 2020).

Haja vista a realidade hodierna corponormativa, compreende-se que é um desafio para a pessoa com deficiência a realização de atividades corriqueiras do dia-a-dia, quando em comparação com a vida da maioria das pessoas sem deficiência, tais como: estudar, trabalhar, cuidar da saúde, usufruir de momentos de lazer, ter filhos, namorar e/ou estabelecer matrimônio, entre outras; incluindo o direito de estudar nos cursos ofertados pela EPT, apesar das condições materiais de funcionamento desta serem melhores (Moura, 2021).

Reiterando que a questão da acessibilidade no PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo apresenta-se sob uma organização disciplinar hierárquica, entende-se que a sua abordagem no supracitado documento figura apenas como um apêndice à formação do técnico em guia de turismo. Por isso, concebe-se este PPC numa perspectiva que não se afasta da lógica capacitista da dicotomização de “corpos normais e patológicos”, mas constituído por ela e, ao mesmo tempo, também reproduzindo e legitimando os modos institucionais capacitistas de se discutir a inclusão da pessoa com deficiência na EPT; neste caso, por meio da mediação do referido Curso.

Outrossim, é importante sublinhar que o fenômeno acima evidenciado, coexiste no PPC do referido curso juntamente com uma acepção de formação humana integral, compromissada com as condições gerais da existência humana, voltadas à participação social e à qualificação para o trabalho, conforme observado nos itens: “Perfil Profissional de Conclusão”, “Organização Curricular” e “Prática Profissional”. Tal coexistência já é suficiente para evidenciar a materialização da categoria “contradição” no PPC em questão; o que, sendo assim, evoca-nos como seres contraditórios, constituídos e constituintes de uma sociedade pautada pela contradição. Isto significa que, sendo o PPC dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, um instrumento de mediação para a sistematização de novas proposições de cursos a serem ofertados na EPT (consoante com as diretrizes institucionais estabelecidas pela Deliberação nº 34/2019-REIT-SECOL, de 19 de agosto de 2019), ele

também pode ser considerado um elemento de renovação de práticas educativas - haja vista a história e a realidade concreta em constante movimento. E, uma vez considerada a coletividade de seres humanos sociais e contraditórios envolvida na elaboração do PPC, é de esperar que fenômenos e discursos também contraditórios se relacionem dialeticamente em unidade, neste documento.

Além da categoria acessibilidade, também é encontrado no PPC do Curso de Guia de Turismo, as categorias inclusão e acesso. Todas essas categorias se materializam em palavras que fazem parte do léxico da Educação Inclusiva e, apesar disso, aparecem no texto do referido PPC sem apontar relações concretas com práticas anticapacitistas. Isto demanda a necessidade de referenciais sistêmicos sobre a inclusão da pessoa com deficiência neste PPC, os quais devem se caracterizar, portanto, não de modo unidimensional, como se verifica, mas de forma transversal, articulados com o macrossistema da instituição.

O termo acesso é visualizado no PPC do Curso em seu quarto item denominado “Requisitos de Acesso”, onde se apresenta o número de vagas por turma, ofertadas a cada ano. Esse item também informa que o acesso dos interessados aos cursos do Ifal ocorre por meio de processo seletivo, porém sem fazer qualquer menção à pessoa com deficiência. Tal fato evidencia o caráter capacitista deste PPC, uma vez que as ofertas de cursos técnicos da instituição somente poderão ser acessadas por aqueles que se submeterem ao certame e obtiverem, como resultado final, uma classificação favorável, tendo em vista o desempenho de cada candidato em relação aos critérios definidos em edital específico para esta finalidade.

Apesar da reserva de vagas destinada à pessoa com deficiência (Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016) para ingresso nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, julga-se o acesso mediante processo seletivo consonante com a meritocracia, pela legitimação das capacidades. Essa forma de acesso enfatiza a promoção do incentivo à concorrência entre os desiguais em direitos e oportunidades de participação social, como se verifica em relação à pessoa com deficiência, principalmente, se considerarmos as dinâmicas de sociabilidade histórica - estruturalmente constituídas no Brasil, alicerçada sob os meandros da desigualdade social.

Tal estrutura desigual não deve ser reduzida apenas à falta de acesso, mas sobretudo definida em termos de condições materiais históricas, políticas, culturais e sociais que, por séculos, negaram à pessoa com deficiência o direito a uma educação humanizada. Várias foram as consequências do processo sócio-histórico que constituíram a deficiência, entre as quais desembocaram em barreiras restritivas ou impeditivas quanto ao acesso e a apropriação desses sujeitos aos saberes mais elaborados e sistematizados pela sociedade, ao longo da

história. E, como forma de mediar essa apropriação de conhecimentos, convém lembrar o dever da escola, em erigir esforços, com interesse e dedicação, para a materialização desta tarefa (Saviani, 2013).

Importa salientar que as condições materiais que delinearão historicamente os modos de sociabilidade que constituíram a percepção de deficiência no Brasil, foram amparadas por uma abordagem biomédica. O fundamento dessa abordagem considera o tratamento ou a cura do corpo “disforme” ou “defeituoso” e, por isso, a pessoa com deficiência era conduzida compulsoriamente a intervenções reabilitativas médico-psicológicas, que acabavam acarretando o seu isolamento/internamento em instituições especializadas. Apesar de mudanças significativas nesse aspecto, ainda hoje o modelo biomédico exerce forte influência nos processos de sociabilidade das instituições, entre elas a educação. Isto, pelo fato deste modelo ainda se apresentar hegemônico na sociedade (Mello, Mozzi, 2018).

O modelo biomédico ou individual descreve a deficiência a partir de uma visão biológica e patológica, naturalizante da condição social do sujeito. Nesse arcabouço conceitual, a atenção social se concentra nas insuficiências físicas e intelectuais das pessoas, sejam elas de ordem genética, congênita ou adquiridas por meio de enfermidades, acidentes ou por situações de violência. De acordo com tal acepção, a deficiência é uma característica individual, um “problema” da própria pessoa e, portanto, cabe somente a ela tentar se adaptar ou, buscar, se possível, a sua cura, para o devido emolduramento social normativo. Caso o “defeito” não fosse reparado ou sanado, a pessoa com deficiência era declarada fracassada, por meio de um diagnóstico que a julgava como incapaz, condenando-a à reclusão em clínicas e hospitais ou, simplesmente, entregues ao seio familiar; sendo afastadas do convívio social, pela impossibilidade de trabalhar, estudar, votar, estabelecer matrimônio, entre outros direitos sociais (Delgado García, ITS BRASIL, 2017).

Desse modo, apartado de uma sociedade que considera a lesão do corpo a única responsável pelas desvantagens sofridas pela pessoa com deficiência, na realização de suas atividades sociais (Diniz, 2007), compreende-se este sujeito na base de uma matriz biologizante, por imposição de uma sociedade cujo foco de interesse e ação foi tão somente o corpo, a partir da centralidade deste em detrimento do social. Por isso, é um ultraje normatizar que a única forma de acesso deste indivíduo à EPT ocorra por meio de processo seletivo, majoritariamente por meio da realização de provas escritas, como historicamente tem se observado, até então, nos editais<sup>3</sup> do Ifal - ainda que haja a reserva legal de vagas destinada a

---

<sup>3</sup> Ver editais para seleção dos/as candidatos/as aos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertado pelo Ifal, por meio do seguinte sítio institucional: <https://exame.ifal.edu.br/publico/exames/emandamento>.

esse público. Uma alternativa menos onerosa à pessoa com deficiência seria optar pela modalidade de seleção utilizada em decorrência da pandemia da Covid-19<sup>4</sup>, que foi a da análise com base no histórico escolar<sup>5</sup>. Tal forma de acesso, muito embora ainda meritocrata, apresenta maior possibilidade aos/às estudantes com deficiência para o ingresso na EPT.

O Estado e a sociedade têm uma dívida social histórica com os grupos minoritários, entre eles o das pessoas com deficiência, que é apenas minimizada com as leis de reserva de vagas para acesso a instituições de educação e para ocupar postos de trabalho em empresas ou em instituições públicas. Na diretiva dessa alegação, Carmo, Gilla e Quiterio (2020) afirmam que tais políticas de cotas não garantem o acesso de todas as pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Segundo os mesmos autores, isso ocorre porque as empresas rotinizam suas práticas de seleção - ainda que, de modo velado - levando em conta aquelas pessoas que demandam recursos de acessibilidade mais simples para se adaptarem ao ambiente de trabalho. Ou melhor: a contratação está mais propensa aos sujeitos cujas alterações de estrutura corporal forem interpretadas como mais leves; visto seus corpos projetarem melhores expectativas de desempenho e funcionalidade, sem onerosidade para as empresas, no propósito de garantir os vultosos lucros da produção capitalista.

Conforme Gesser (2020), a classificação mediante a hierarquização da deficiência é considerada capacitista por promover a exclusão pela condição biológica, demarcando a hegemonia de uma concepção social expressamente biomédica da deficiência. Assim, infere-se que, na esteira da corpornormatividade, o critério de acesso para a inserção e participação no mundo do trabalho, dinamizado na sociedade do capital, parte da lesão manifestada no corpo.

O sistema classificatório de seleção - normatizado no PPC como a forma de acesso ao Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo -, é julgado, nesta análise, como capacitista; pois assinala, com efeito, a exclusão da pessoa com deficiência no contexto da EPT. Além disso, contribui para elevar as dificuldades desse sujeito no que se refere às condições de acesso a outras instituições sociais, por corroborar, legitimar e reproduzir uma forma de acesso meritocrática, pelo seu caráter normatizador da diferença. Isto demanda uma conduta obrigatória por parte do Estado, em arrogar para si a responsabilidade quanto à inclusão educacional da pessoa com deficiência, e não tratar essa questão de maneira

---

<sup>4</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus ou SARS-CoV-2 que, devido a sua elevada velocidade de transmissão, atingiu pessoas de todo o globo terrestre. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em 17 set. 2024.

<sup>5</sup> Ver o Edital Nº 21/2020/DSI/PROEN-IFAL-RETIFICADO para exame de seleção dos Cursos Técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo Ifal durante a pandemia da Covid-19, por meio do seguinte link: <https://exame-api.ifal.edu.br/api/selecoes/18136/documentos/22710/download>. Acesso em: 16 set. 2024.

individualizada, coadunando com a meritocracia, incutida no modelo biomédico, que é essencialmente capacitista.

Gesser, Bock e Mello (2020) afirmam que a hierarquização da deficiência, promove a valorização dos corpos “deficientes”, que conseguiram corresponder às expectativas da sociedade, responsabilizando unicamente o indivíduo pelo seu “fracasso” ou “sucesso”. Nessa lógica, para alguns sujeitos com deficiência, o “êxito capitalista” dificilmente será obtido, permanecendo estes na zona de ininteligibilidade, por mais procedimentos médicos a que seus corpos tenham sido submetidos. A guisa de exemplo, temos as pessoas com múltiplas deficiência, ou com outras deficiências consideradas mais severas que, devido a sua condição de saúde, necessitam de cuidados mais intensivos, ou vivem regularmente sendo submetidas a procedimentos cirúrgicos com a finalidade de uma melhor qualidade de vida. Estes sujeitos, em razão da corponormatividade, isto é, por não serem considerados corpos produtivos para o capital, são ainda mais invisibilizados.

Como se percebe, a corponormatividade também idealiza padrões acerca do corpo com deficiência, ou melhor, ela reconhece somente àqueles sujeitos que obtiveram êxito quanto a sua adaptação às demandas do modo de sociabilidade capitalista. Por isso, no intuito de ilustrar esse fenômeno de invisibilização social - resultado de uma relacionalidade incompatível com a dinâmica de corpos guarnecidos, principalmente, por desvios de estrutura tão pronunciados -, é que procuramos dar relevo à situação das vidas ininteligíveis de muitas mulheres e crianças vitimadas pela epidemia da “Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV)”.

De acordo com Diniz (2016), foi no nordeste brasileiro, mais especificamente nos anos de 2015 e 2016, que a referida epidemia acometeu muitas crianças nascidas de mulheres infectadas pelo Zika Vírus (transmitido pelo mosquito *Aedes Aegypt*) durante o período gestacional. As manifestações clínicas dessa síndrome compreendem desde a microcefalia a alterações neurológicas graves. Essas mulheres - já incluídas nas condições de pobreza naturalizada no espaço geográfico do nordeste, devido à falta de reconhecimento de seus direitos pelo poder público -, não só tiveram a sua vida agravada, como também a de seus/suas filhos/as com deficiência.

Com base na relação entre essas mulheres cuidadoras e suas crianças afetadas pela SCZV, é possível evidenciar o capacitismo, não só pelos preconceitos, discriminações e práticas de segregação social vivenciadas por essas crianças, mas também pela falta de reconhecimento dos direitos dessas mulheres que, por sua vez, também as condiciona a um processo de “deficientização” (Mello, 2020), que impossibilita o seu desenvolvimento pleno.

Tal conclusão pode ser obtida por meio da utilização da interseccionalidade, como ferramenta teórico-metodológica de análise de fenômenos sociais, a exemplo do capacitismo, do machismo enquanto manifestação da estrutura patriarcal, da pobreza, entre outros sistemas de opressão que afetam a vida de tantas pessoas com deficiência.

Por isso, uma análise interseccional da deficiência no PPC do Curso de Guia de Turismo faz-se tão necessária. A intenção é explicitar as forças que se acumulam no interior de um deliberado processo de busca, mediado pela idealização de corpos sujeitados ao universo marginal do padrão corponormativo. Assim, é sob o império da responsabilidade de uma maternidade socialmente ignorada - lançada ao desamparo de suas próprias incertezas e sofrimentos -, constituída pela experiência com a deficiência ininteligível, que a precarização da vida dessas mulheres e de suas crianças é acentuada.

Face ao exposto, com a finalidade de refutar essa perspectiva meritocrática, procuramos evidenciar adiante a categoria inclusão (identificada no PPC do aludido Curso), destacando a invisibilização do estudante com deficiência como um fenômeno essencialmente capacitista, de forma a defender a necessidade de uma discussão teórica desta categoria enquanto processualidade indelevelmente mediada pela diferença.

#### 5.1.1.2 A Categoria Inclusão: como uma processualidade pautada pela alteridade

O termo Inclusão aparece no item “Justificativa e Objetivos” do PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, qualificando a educação como estratégia de inclusão social - um dos princípios orientadores do PPPI do Ifal. Também, nesse mesmo item, faz-se menção ao compromisso do Ifal com a “redução das desigualdades sociais” - princípio fundamental ao processo inclusivo. No item “Critérios e Procedimentos de Avaliação”, entre os princípios que servem de parâmetro à avaliação, apresenta-se o seguinte: “Diagnóstico das causas determinantes das dificuldades de aprendizagem, para possível redimensionamento das práticas educativas”; porém sem fazer menção a estudantes com deficiência. Observa-se ainda que, no item “Perfil Profissional de Conclusão”, o discente com deficiência também é invisibilizado.

Na esteira do estudo analítico realizado no supracitado PPC, percebe-se que a inclusão é apresentada de forma generalizada, não fazendo referência à pessoa com deficiência; tampouco às condições materiais do Ifal voltadas especificamente ao processo de ensino-aprendizagem deste público, como o serviço de Atendimento Educacional Individualizado - AEE (composto por tradutor/a intérprete de Libras e profissional de apoio escolar, além de

assistentes sociais, psicólogos/as, pedagogos/as, psicopedagogos/as, entre outros/as), com o intuito de colaborar, na EPT, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e social deste sujeito. A presença de tais condições materiais no PPC, não somente valoriza a inclusão escolar da pessoa com deficiência, como também visibiliza a estrutura social capacitista, que condiciona esses sujeitos ao fracasso escolar. Ao mesmo tempo, também explicita a necessidade de uma discussão interseccional da deficiência com a realidade material, engendrada pela articulação com outros sistemas de opressão, além do capacitismo, a exemplo: do classismo, do sexismo, do racismo, da LGBTfobia, entre outros.

Barroco e Leonardo (2016) afirmam que a singularidade da vida dos estudantes não pode ser interpretada de maneira dissociada das relações sociais engendradas na realidade material que os constitui. Por isso, a falta de uma discussão interseccional no referido PPC, abre espaço para perspectivas individualizantes, pautadas no aspecto biologizante, e portanto, capacitistas, da compreensão de sucesso ou fracasso escolar do estudante, por ocultar as reais causas intensificadoras da desigualdade social - cuja redução, reitero, é declarada no PPC do Curso de Guia de Turismo, como um compromisso institucional. Desse modo, a inclusão não se processa na materialidade social vigente, limitando-se apenas ao âmbito discursivo.

Por vivermos em uma sociedade de participação corponormativa e, dessa forma, hegemonicamente excludente, então, poucas são as oportunidades de aprendizagem proporcionadas às pessoas com deficiência, por meio da interação social e do acesso às produções científicas e culturais acumuladas historicamente pela humanidade. Isso legitima as desigualdades sociais, que delineiam contextos acentuadamente contraditórios, ora restringindo, ora ampliando a oferta de oportunidades a este sujeito.

Barroco e Leonardo (2016) explicam que, ao não se considerar as contradições que condicionam as relações sociais - que constituem as pessoas com deficiência e que também são por elas produzidas -, torna-se impossível elucidar por que alguns sujeitos com deficiência atingem determinado estágio de desenvolvimento, ou simplesmente ficam à margem. Essa contradição delineia bem uma característica que comumente é atribuída ao universo social da pessoa com deficiência no meio educacional, e que, por sua vez, atende pela expressão: “Dificuldades de Aprendizagem” (fenômeno também mencionado no PPC do Curso de Guia de Turismo). No entanto, convém frisar que o referido fenômeno, por não ser compreendido em sua essência, ou seja, articulado com os seus condicionantes sociais, acaba assumindo uma perspectiva individualizante, que culpabiliza a pessoa com deficiência pelas dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, Freitas (2023) afirma que a inclusão está para além do acesso e da

acessibilidade, o que não invalida a importância de ambos os conceitos para o processo educacional inclusivo da pessoa com deficiência. Logo, devem estar presentes no PPC do Curso de Guia de Turismo, mediante diretrizes que possibilitem a todos/as os/as estudantes (consideradas as suas particularidades) uma formação humana integral que se aproxime ao máximo (atentando-se às contradições capitalistas) da perspectiva *omnilateral*. Assim, a dimensão intelectual e o trabalho produtivo poderão se desenvolver amalgamados, mediante a articulação entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, viabilizando aos futuros egressos do Curso uma participação mais ativa no processo de construção social.

Apesar do esforço normativo em inserir a formação humana integral-*omnilateral* como concepção orientadora dos Cursos ofertados na EPT, evidencia-se que essa concepção de educação (em sua gênese) é inoperada no cotidiano, pelos modos de funcionamento das instituições e pelos processos de sociabilidade praticados na própria EPT. A explicação para tanto, busca fundamento no *modus operandi* das instituições: que se empenha em transformar a participação educacional e social de cada sujeito em processo individual de conquista de direitos (Freitas, 2023). E é nessa interface (formação humana integral-*omnilateral* versus formação humana meritocrata ou individualista) que se explicita a contradição, em uma sociedade capitalista historicamente estruturada mediante várias barreiras sociais as quais, atualizadas e legitimadas, instituíram um modo de vida ininteligível à pessoa com deficiência, e que persiste até hoje. Nesse sentido, percebe-se que os entraves quanto à materialização da formação humana integral-*omnilateral* também tornam o processo inclusivo fragmentado e, dessa forma, de difícil concretização.

De acordo com pesquisa realizada pela Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2023), pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda; e entre as causas apontadas estão dificuldades de locomoção, de enxergar, de memorização e concentração, de ouvir, de realizar cuidados pessoais, de se comunicar, além de outras. Isso ocorre pelo imperativo de barreiras sociais, materializadas através da falta de acesso e acessibilidade a recursos e serviços especializados às necessidades específicas dessas pessoas, culminado em deveras resistência ao processo inclusivo. Tais barreiras também visibilizam a intolerância de uma materialidade social que não consente um viver digno a um corpo com deficiência, por não admitir vias alternativas ao desenvolvimento e a participação desse sujeito na sociedade. Apesar disso, faz-se necessário salientar que essa mesma sociedade corponormativa, também postula premissas de inclusão social, fazendo concessões à pessoa com deficiência para a sua participação no mundo do trabalho.

Harvey (2006, p. 169) argumenta que “o capitalismo é, por necessidade, tecnológico e

organizacionalmente dinâmico”. Isto se explica pela necessidade de se manter hegemônico nos mercados de trabalho e também de controlar as relações de trabalho. Tal característica ficou mais evidente por volta de 1973, quando veio a recessão, provocada pela queda nos mercados, em decorrência da 1ª Guerra (1914-1918) e 2ª Guerra (1939-1945) Mundiais, as quais foram responsáveis pela morte e deficientização (Mello, 2020) de um número expressivo de trabalhadores. Na realidade, conforme Martins (*et al.*, 2021), esse processo já vinha se acentuando desde o início da revolução industrial (em meados do séc. XVIII), onde as precárias condições de trabalho nas indústrias acidentaram inúmeros trabalhadores, deixando-os gravemente sequelados e/ou com problemas de saúde irreversíveis.

Em razão desse processo de deficientização da classe trabalhadora, o capitalismo mundial passou por mudanças estruturais importantes na logística da sua atividade laboral. As dificuldades políticas, econômicas e sociais em curso demandaram inovações na dinâmica matricial de funcionamento desse sistema socioeconômico. Isto, por sua vez, levou a um período de intensa reestruturação econômica e de reajustamento social e político, com a finalidade de manter a estabilidade dos lucros e, assim, dinamizar a sociedade do capital; o que justifica, segundo Martins *et al.* (2021), as concessões dadas às pessoas com deficiência para sua inserção na atividade produtiva.

Isto posto, infere-se que a Revolução Industrial e as duas grandes Guerras Mundiais redefiniram o cenário sociopolítico e econômico capitalista. A necessidade de explorar a força de trabalho da pessoa com deficiência evidencia a estreita relação desses fenômenos históricos com a inclusão social desse sujeito - sendo esta mais uma alternativa em resposta ao período de crise capitalista. Por este motivo, Freitas (2023) argumenta que a garantia da materialização das condições do acesso e da acessibilidade, por si só, não caracterizam em sua concretude uma sociedade inclusiva; pois, de acordo com esta discussão, o acesso e a acessibilidade servem à estrutura capitalista, regida pelas competências, ou seja, pelas capacidades e funcionalidades que o corpo predispõe ao sistema de produção.

O acesso e a acessibilidade, tão demandados hoje, voltam-se precipuamente à perspectiva de atender os meandros de uma sociedade, cuja dinâmica produz uma existência que vai se constituindo - prefigurando um *télos* (fim a se alcançar) pautado na eficiência e no lucro - de modo que o sentido impresso na vida, é estritamente dependente da conquista incessante de condições materiais para participar produtivamente das exigências e necessidades ditadas pelo progresso capitalista. Nessa orientação, é possível afirmar que o acesso e a acessibilidade, na forma como está no PPC - não desconsiderando a sua pertinência frente ao atual contexto -, não coadunam com a perspectiva de formação humana integral-

*omnilateral*, cujo fim é o desenvolvimento da humanidade em cada ser social, no sentido de sua emancipação (Ciavatta, 2014).

Dessa forma, é sob a custódia do sistema socioeconômico capitalista que todas as dimensões da vida humana vão se constituindo e reconstituindo, na direção de modos de sociabilidade “competentes” para avançar em prol do progresso capitalista. Seguindo tal lógica, o avesso a esses modos de sociabilidade, isto é, os modos inter-relacionais de existência, forjado em meio à alteridade, ao convívio com as diferenças, não se mostram interessantes em termos de demandas do capital. E o PPC do curso supracitado não escapa a essa dinâmica, apesar de sua concepção de formação humana *integral-omnilateral*. Eis novamente a contradição, enquanto categoria dialética, histórica e ontológica de constituição social da EPT; pois, segundo Bottomore (2012), Frigotto (2020) e Jameson (1997) os opostos não se anulam, ao invés, coexistem em unidade. É essa unidade de contrários, constituída de fenômenos positivos e negativos que se expressam na realidade material, inclusive na EPT.

No intuito de se contrapor a essa concepção de inclusão capitalista e, por conseguinte, capacitista, retomamos Freitas (2023), quando este define inclusão, não como o reconhecimento e a legitimidade do direito de entrar. Isto, na realidade, é acesso, ou seja: democratização de direitos. A Inclusão também não é definida pelo autor como um conjunto de sistemas e elementos tecnológicos destinados ao uso, comunicação, manejo e deslocamento da pessoa com deficiência; o que, no caso, traduz-se como acessibilidade. Ainda segundo Freitas (2023), a Inclusão também não diz respeito a preparação do sujeito com deficiência para o convívio social, isolando-o ou restringindo a sua participação, a fim de que ele internalize as perspectivas e as práticas corponormativas regulamentadas pela sociedade do capital. Ao contrário disso, que representa, em sua maioria, o pensamento dominante, Freitas (2023) conceitua inclusão como o convívio social em si, que se manifesta nas relações produzidas e internalizadas entre os diferentes, por meio do compartilhamento e construção de experiências, emoções, aprendizagens e outros modos de afetação. Em outras palavras, a inclusão deve ser apreendida como sendo o prelúdio de uma processualidade humana que se pauta pela alteridade e não pela corponormatividade.

Apreende-se, então, a Inclusão como uma mediação que supera o acesso e a acessibilidade a recursos ou serviços especializados à pessoa com deficiência. Essa superação é compreendida quando tomamos o conceito de Inclusão como o reconhecimento de que a interação social entre os diferentes, por meio da mediação do trabalho - enquanto categoria ontológica e histórica de construção social (Lukács, 2018; Saviani, 2013; Pacheco, 2015) -, é imprescindível à formação humana. Isto ocorre porque, segundo Lukács (2018), o trabalho é

considerado a categoria fundante do ser social. Dito de outro modo, significa dizer que é no convívio com a alteridade que os seres humanos são forjados, política e culturalmente e, por conseguinte, socialmente, constituindo-se enquanto síntese da dialeticidade histórica e social, que carregam consigo toda a materialidade sócio-histórica produzida no decurso do desenvolvimento da humanidade.

Na sexta Tese sobre Feuerbach, Marx (2007, s/p) declara que “(...) a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”. Isto significa reafirmar o ser humano enquanto ser social que, ao integrar o movimento do real, não somente constitui a sua condição humana – no intercâmbio constante e múltiplo com os outros seres humanos e com o meio social –, como também a sua realidade concreto-material. Reconhece-se aqui o próprio processo do trabalho como a atividade de autocriação do ser humano (Konder, 1992), visto que medeia a transição da organicidade biológica à edificação da sociabilidade em cada indivíduo. Em síntese: o social se sobrepõe ao natural. Ou seja, por meio do trabalho, o estatuto meramente biológico de um indivíduo é superado pelo sujeito social.

Logo, é pela mediação da categoria Trabalho que esta discussão caracteriza a Inclusão como um processo que medeia a constituição estrutural, por conseguinte histórica, política, cultural e social que somente se concretiza na interação com a diferença. Ou seja, nos termos aqui colocados, Inclusão deve ser compreendida como a prática diária em todas as dimensões da vida humana (física, intelectual, política, moral, estética, cultural e social), convergindo a outro modo de sociabilidade, cuja feitura vislumbra uma sociedade de convivência emancipatória. Nessa tessitura, pode-se dizer que o conceito de inclusão aproxima-se da concepção de formação *omnilateral*, preconizada pela EPT.

Argumenta-se, então, que o PPC do Curso de Guia de Turismo - por defender as diretrizes de uma oferta, pautada com base na formação humana integral-*omnilateral* (pelos menos em seus marcos normativos legais) - deve resistir a essa proposta de inclusão baseada em aspectos pontuais, a exemplo da acessibilidade, como observada em sua estrutura curricular. Para tanto, em sua posterior atualização, este PPC pode se utilizar da perspectiva de Inclusão construída nesta análise, que utiliza como referência a racionalidade de Freitas (2023), Lukács (2018), Marx (2007) e Saviani (2013).

Articulando a racionalidade proposta por Freitas (2023), Lukács (2018), Marx (2007) e Saviani (2013), conclui-se pela defesa da Inclusão, neste PPC, não como um processo que se faz para o convívio social, e sim com ele. As pessoas com deficiência não precisam se tornar aptas para participarem da sociedade, mas aprender conjuntamente com toda ela. Este é

o princípio fundamental que explica a constituição da humanidade em cada ser social e que, sendo assim, também contribui, de forma superlativa, para pautar o conceito de Inclusão. Logo, a Inclusão pode ser caracterizada como a expressão da complexidade das dinâmicas de interação social; como a mediação a ser constituída, de modo inexorável e processual, a partir do alicerce estrutural da sociedade; como esse movimento, esse fluxo, que se processa quando as condições materiais de acesso já foram materializadas historicamente na sociedade.

Tendo em vista a inclusão da pessoa com deficiência como uma categoria analítica processual, de constituição estrutural, nota-se a ausência dessa discussão no PPC do Curso de Guia de Turismo. O que se observa nesse documento é a Inclusão sendo abordada de forma generalizada, sem referência à pessoa com deficiência. Nesses termos, o processo inclusivo torna-se uma falácia, por se expressar mediante um fenômeno generalizado que, por sua vez, acaba uniformizando todos os contextos sociais, e excluindo as particularidades de cada sujeito envolvido no ato educativo. Isso, sem considerar a complexidade das condições estruturais históricas, políticas, culturais e sociais, engendradas pelo modo de sociabilidade capitalista, que tanto fomentam a desigualdade educacional e social que constituíram as nuances da deficiência no Brasil.

Com base no exposto, corrobora-se essa abordagem generalista e normatizadora da Inclusão e, portanto, capacitista, no PPC do Curso de Guia de Turismo; o que pode explicar a lacuna de conteúdos relacionados à temática do capacitismo, neste documento. Tal lacuna também pode subentender a falta de aproximação do corpo docente, e demais envolvidos na construção do PPC no que diz respeito à inclusão do/a estudante com deficiência, principalmente quando se alega que as discussões acerca da temática da inclusão desse sujeito ainda sofrem de um considerável esvaziamento social - que, sob esse ângulo, o PPC do citado curso pode ser apontado como um exemplo material de tal premissa.

Segundo a Deliberação nº 34/2019-REIT-SECOL, de 19 de agosto de 2019, que regulamenta as diretrizes institucionais para os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifal, a concepção do PPC se dá mediante a construção coletiva e participativa entre docentes, discentes, representantes da equipe pedagógica e gestores responsáveis pelo ensino. Nesse ponto, ressaltamos que apesar dessas diretrizes terem sido pensadas e elaboradas a partir de múltiplos olhares e percepções, ainda assim não dedicou atenção a uma discussão sistêmica acerca da inclusão educacional do estudante com deficiência. Isso ilustra a gravidade da situação de invisibilização deste sujeito perante a comunidade acadêmica do Ifal.

Na tentativa de reverter tal situação, a discussão sobre esta temática poderia se movimentar eivada na perspectiva anticapacitista, justamente pelo seu estreitamento teórico

com a acepção de formação humana integral-*omnilateral*. O antipacitismo, como uma perspectiva de caráter interseccional e emancipatória - discutida pelas intelectuais do campo dos “Estudos da Deficiência” (Gesser, Block, Mello, 2020) - poderia trazer contribuições relevantes, não somente ao processo de ensino-aprendizagem dos/das estudantes com deficiência, mas de todos; pois, parte do princípio irrevogável do respeito às particularidades humanas, sob a diretiva da desnormalização dos corpos.

Uma vez identificado no PPC do Curso em análise, a invisibilização de uma discussão substantiva referente à pessoa com deficiência, considera-se que o próprio PPC viola os direitos deste indivíduo. Isto, aliás, não deve ser motivo de grandes surpresas, até porque as Diretrizes que fundamentam esse documento (Brasil, 2012), também podem ser consideradas capacitistas, apesar de tal característica ser observada com maior intensidade nas atuais diretrizes (Brasil, 2021), por meio da precarização e da fragmentação da formação humana. Importa realçar que estas últimas diretrizes são aquelas a partir das quais o PPC deverá se sujeitar a adequações em sua próxima atualização, o que, por sua vez, contribui para agravar o quadro de fragmentação dos currículos do Ensino Médio Integrado. Conforme Moura (2021), isto se dá pela deliberada intensificação da mercantilização da EPT, por torná-la paulatinamente refém das aspirações e demandas socioeconômicas do capital.

Diante disso, com a intenção de contribuir para o processo educacional inclusivo de ensino-aprendizagem de todos/as os/as estudantes, mais especificamente o da pessoa com deficiência, é que a presente pesquisa busca a construção de um PE, cuja proposta inicial é um Curso Básico de Formação Continuada de Professores acerca da temática do capacitismo. A importância deste curso também é fundamentada nos resultados desta análise documental, quando destaca a escassez de reflexões e discussões acerca da temática do capacitismo e, por sua vez, da invisibilização da pessoa com deficiência no PPC do referido Curso. Por isso, este PE faz-se necessário, como instrumento capaz de contribuir para mitigar os efeitos das práticas capacitistas no Curso de Guia de Turismo e, por conseguinte, na EPT, possibilitando assim que o/a estudante com deficiência também seja incluído enquanto sujeito participe do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

## **5.2 Resultados das análises e discussões dos dados produzidos pelos questionários diagnósticos 1 e 2**

Nesta etapa, analisou-se os dados produzidos pelo Questionário Diagnóstico 1 - Docentes (Apêndice A) e Questionário Diagnóstico 2 - NAPNE (Apêndice B), utilizando,

para tanto, a técnica da Análise Temática (Braun, Clarke, 2006). O objetivo é explicitar e analisar o capacitismo estrutural nas práticas dos/das docentes do ensino médio integrado da EPT; e, desse modo, a considerar pelas análises críticas à referida temática, auxiliar na elaboração de um Produto Educacional que contribua para a formação do/a docente/a dessa modalidade de ensino.

A seguir, será apresentada uma descrição do perfil dos/as docentes participantes da pesquisa.

### 5.2.1 Questionário Diagnóstico 1 - Docentes participantes da pesquisa

No Ifal/Campus Marechal Deodoro, o Curso Técnico de nível médio integrado em Guia de Turismo apresenta um total de 43 (quarenta e três) docentes, que corresponde ao universo populacional estudado. Participaram da fase diagnóstica da pesquisa, 22 (vinte e dois) docentes, o que corresponde a 51,2% das respostas obtidas.

Quanto à estrutura curricular do PPC do referido curso, esta se encontra organizada em núcleos. São eles: Núcleo Comum - constituído por disciplinas na área de Linguagens, Códigos, Ciências da Natureza e Matemática; Núcleo Integrador - componentes curriculares estreitamente articulados com o eixo tecnológico. Os conteúdos deste núcleo são relevantes para integração curricular, e tem como escopo fazer compreender as relações que atravessam a vida social articulando-as com os conhecimentos acadêmicos; e, por fim, o Núcleo Profissional - este, por sua vez, é constituído por componentes curriculares pertinentes aos conhecimentos técnicos do curso (Ifal, 2019).

O quadro a seguir apresenta a distribuição dos/as docentes participantes do diagnóstico da pesquisa, de acordo com esses núcleos, cujos componentes curriculares são ministrados.

**Quadro 3.** Distribuição dos/as docentes respondentes do Questionário Diagnóstico 1, de acordo com a organização curricular do PPC do Curso Técnico de nível médio integrado em Guia de Turismo, ofertado pelo Ifal/Campus Marechal Deodoro.

Indicação dos Núcleos Curriculares do PPC	Quantitativo de Docentes participantes da Diagnóstico	
	Valor Absoluto	Valor Percentual
Núcleo Comum	14	63,6 %
Núcleo Profissional	04	18,2 %

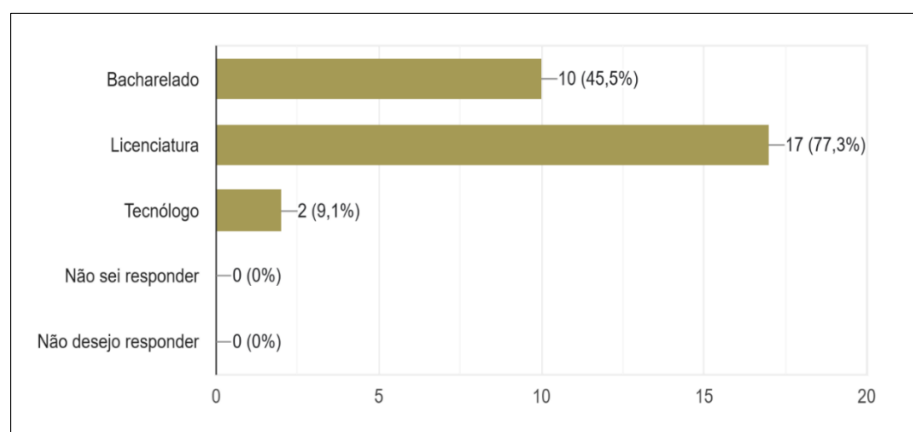
Núcleo Integrador	02	9,1 %
Núcleo Comum + Núcleo Profissional	02	9,1 %

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Conforme se observa, os dados apresentados informam que o perfil dos/as docentes participantes da pesquisa se caracteriza por docentes que ministram componentes curriculares em apenas um dos núcleos organizadores do PPC; e também por docentes que desenvolvem suas práticas educativas em 02 (dois) núcleos, a saber, o Núcleo Comum e o Núcleo Profissional. Além disso, o Quadro 3 também informa que 72,7 % dos/as docentes, ministram componentes curriculares do Núcleo Comum. Acrescenta-se ainda que a maioria dos docentes (pertencentes ao Núcleo Comum) informaram, por meio do questionário, possuir formação acadêmica em Licenciatura.

Quando inquiridos acerca da sua formação profissional, a nível de graduação, obtivemos as informações dos/as docentes expressas no gráfico a seguir:

**Gráfico 1.** Formação acadêmica profissional, a nível de graduação, dos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Questionário Diagnóstico 1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

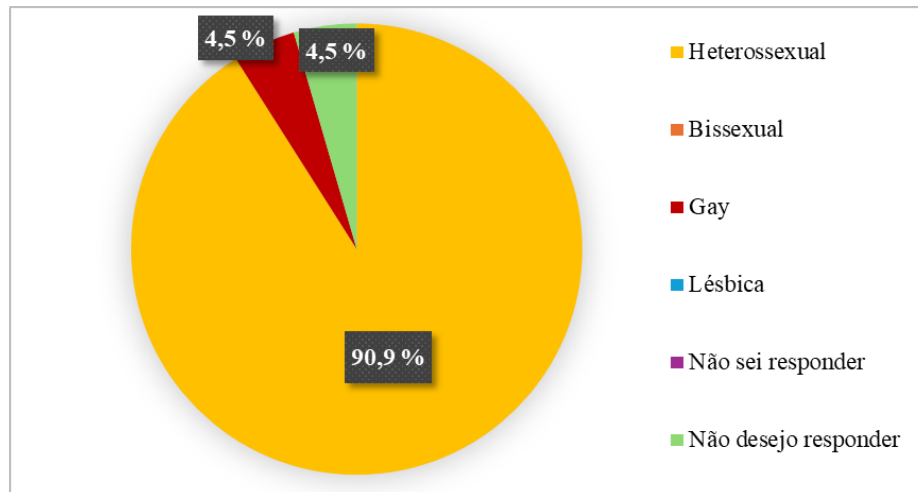
Convém realçar que, nos percentuais apresentados pelo gráfico acima, também estão incluídos aqueles/as docentes que declararam possuir mais de uma formação acadêmica: licenciatura e bacharelado; e além dos que afirmaram ter duas formações, houve quem acrescentou ao seu currículo a qualificação de tecnólogo/a.

Além disso, ao serem interrogados no que diz respeito a sua última titulação acadêmica, os/as docentes participantes, 86,4% afirmaram possuir pós-graduação *stricto sensu*, sendo a maioria com mestrado (59,1%) e apenas 27,3% com doutorado. Um quantitativo de 4,5% possui especialização; e 4,5% dos participantes apresentam somente

graduação. Um percentual de 4,5% afirmou ter pós-doutorado. Além disso, grande parte dos/as docentes também declarou possuir formação na área do ensino ou em educação, o que corresponde a 86,4%.

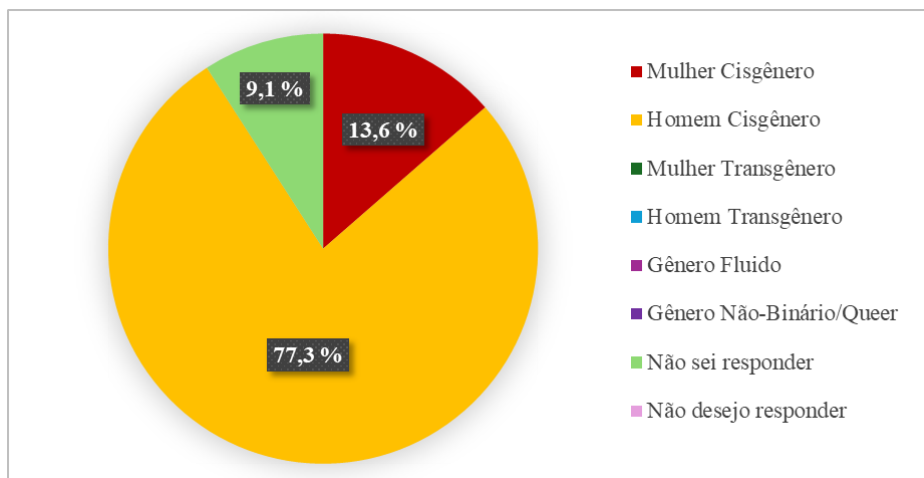
No quadro a seguir, serão apresentadas informações adicionais referentes à caracterização do perfil docente participante da investigação.

**Gráfico 2** – Dados referentes à orientação sexual declarada pelos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Questionário Diagnóstico 1)



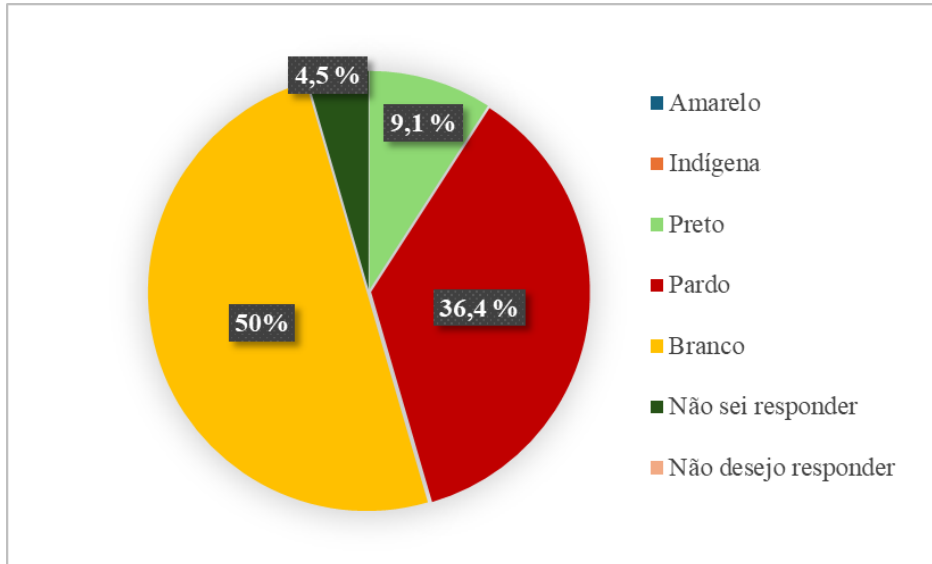
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

**Gráfico 3** – Dados referentes à identidade de gênero declarada pelos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Questionário Diagnóstico 1)



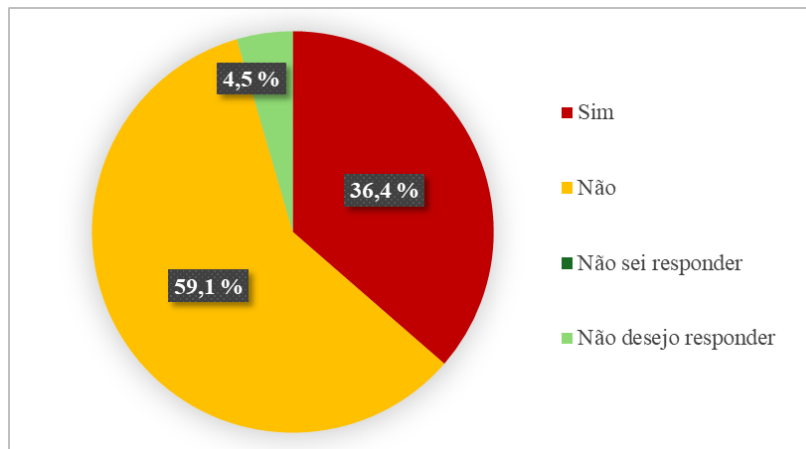
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

**Gráfico 4** – Dados referentes à identificação raça/cor declarada pelos/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Questionário Diagnóstico 1)



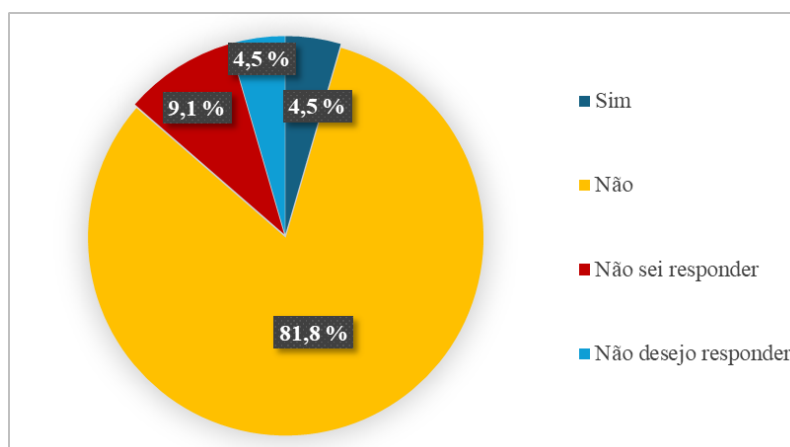
Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

**Gráfico 5** – Dados referentes à existência de pessoa com deficiência na família dos docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo (Questionário Diagnóstico 1)



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

**Gráfico 6** – Autodeclaração dos docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo quanto à condição da deficiência (Questionário Diagnóstico 1)



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Com base nas informações do Quadro 4 é perceptível que o perfil majoritário dos docentes participantes da pesquisa corresponde ao ideário corponormativo, a saber: Homens brancos (50,0 %), cisgêneros (77,3 %), heterossexuais (90,9 %) e sem deficiência (81,8%). Isto evidencia como os sistemas de opressão, ou seja, o racismo, a LGBTfobia e o capacitismo, dentre outros, articulam-se na busca pela perpetuação e manutenção do *status quo* dessa hegemonia normativa, que descende do colonialismo (Akotirene, 2019) e é estabelecida pelo capitalismo neoliberal moderno (Gesser, Block, Mello, 2020). Ou seja, pode-se dizer que tal perfil docente é consequente de uma matriz social de opressão cisheteropatriarcal branca, de base eurocêntrica.

Assim, faz-se mister considerar as intersecções que constituem a pessoa com deficiência, como forma de imprimir uma sensibilidade analítica nas discussões e estudos acerca do capacitismo estrutural. Isto tem o propósito de proporcionar instrumentalidade teórico-metodológica (Akotirene, 2019) para fins de explicitar a indissociabilidade estrutural que perfaz em unidade o capacitismo, o racismo, a LGBTfobia, o capitalismo e o cisheteropatriarcado, promotores de inter cruzamentos identitários que afetam, cotidianamente, pessoas com deficiência, seja por meio de opressões de raça, classe, gênero, orientação sexual, entre outros. É com base nisso que compreendemos como esses sistemas sociais colidem, interagindo na reprodução das desigualdades sociais e, assim, na conformação de modos de ser/existir.

Outrossim, o Quadro 4 (Figura D) informa que, ao serem questionados/as acerca da existência de Pessoas com Deficiência na família, 59,1 % dos/as docentes (participantes da

pesquisa) negaram ter parentes nessa condição. Porém, um total de 36,4% afirmou possuir parentesco com primos/as, irmãos, sobrinhos/as, tios/as e cônjuge, reconhecidos em situação de deficiência. No entanto, por nenhum/a dos/as participantes mencionar filhos/as com deficiência, por via de regra, isso não os coloca na condição de cuidadores diretos de Pessoas com Deficiência.

A sociedade brasileira legitima a responsabilidade legal pelo cuidado com os/as filhos/as (com e sem deficiência) aos pais. Essa obrigatoriedade é ratificada pela Constituição Federal Brasileira que disciplina, em seu art. 229, que: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores”. Outrossim, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir, e fazer cumprir, as determinações judiciais”. Por sua vez, a responsabilidade jurídica atribuída aos pais, quanto à criação e educação dos/as filhos, materializa socialmente estes indivíduos como cuidadores dos/as seus/suas filhos/as, reconhecidos em condição de deficiência. No entanto, mesmo a legislação atribuindo a responsabilidade do cuidado aos pais, o dever do cuidado recai muito mais sobre as mulheres.

Outro aspecto relevante, trazido pelos respondentes do questionário, é que a maioria dos participantes se identificou como Homem Cisgênero, representado por uma proporção de 77,3 %, para 13,6 % de Mulheres Cisgênero. Isto denota um cenário patriarcal, onde as relações sociais se desenvolvem sob as diretrizes de um *modus operandi* machista, que condiciona a responsabilidade pelo trabalho do cuidado às mulheres.

Segundo Santos (2023), a sociedade capitalista patriarcal e machista se constituiu sócio-historicamente de significados e práticas sociais que condicionaram as mulheres a ocuparem o lugar de responsáveis principais pelo trabalho do cuidado. Como consequência, essas cuidadoras tornam-se testemunhas diretas do capacitismo sofrido pelos seus filhos/as; cuja negação de direitos e outras formas de violência, não somente afetam a qualidade de vida do sujeito com deficiência, mas também delas próprias, gerando um estresse social, decorrente da sobrecarga gerada pelo exercício da tarefa do cuidado (*ibid*). Isto, por sua vez, pode interferir no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do/a estudante com deficiência; pois, como a qualidade de vida das cuidadoras desses sujeitos - reitero, são, em sua maioria, mulheres (Santos, 2023) - também é prejudicada, os cuidados - advindos das necessidades do indivíduo dependente também passam a ser comprometidos.

Logo adiante, tem-se informações coletadas a partir do Questionário Diagnóstico 2, respondido pelos/as profissionais do NAPNE. Tais informações serão complementares ao

Questionário Diagnóstico 1 (respondido pelos/as docentes), e servirão de suporte à análise do capacitismo estrutural materializado no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, ofertado pelo Ifal/Campus Marechal Deodoro.

### 5.2.2 Questionário Diagnóstico 2 - Profissionais do NAPNE participantes da pesquisa

No Ifal / Campus Marechal Deodoro, o NAPNE dispõe de 16 (dezesseis) profissionais distribuídos nas seguintes funções: 01(um) Coordenador; 01(uma) Psicóloga; 01 (uma) Médica; 01 (uma) Enfermeira; 02 (duas) Assistentes sociais; 02 (duas) Pedagogas; 04 (quatro) Atendentes Educacionais Especializadas; 01 (um) Intérprete de Libras; 01 (uma) Psicopedagoga; e 02 (dois) Cuidadores.

Contudo, observa-se que, de acordo com informações constantes na Metodologia, o tamanho amostral calculado para esse grupo de participantes corresponde a um universo de 12 (doze) pessoas. Dentre esses, apenas 5 (cinco) profissionais aceitaram participar da pesquisa: 01 (um) profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE); 02 (dois) cuidadores em Educação Especial; e 02 (dois) profissionais especializados (Tradutor/a, Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, Revisor/a, Ledor/a e Transcritor/a do sistema Braille).

Apesar do número reduzido de participantes em relação ao tamanho amostral definido na Metodologia, considera-se que não houve prejuízos para a presente pesquisa, pois mesmo considerando a relevância dos profissionais do NAPNE para o processo educacional inclusivo dos/as estudantes com deficiência, o PE se direciona aos/as docentes da EPT. Os dados e as informações fornecidas por esses participantes foram bastante significativos no sentido de corroborar as manifestações de capacitismo, afirmadas pelos/as docentes, consubstanciando um diagnóstico mais assertivo quanto à necessidade de se trabalhar sobre essa temática no Curso Técnico em Guia de Turismo.

Considerando os resultados obtidos por meio do Questionário Diagnóstico 2, observou-se que 100% dos participantes possuem formação na área da Educação Especial, na perspectiva inclusiva e, também, que conhecem ou já ouviram falar no termo Capacitismo. Entre estes/as, 60% revelaram ter Pessoa com Deficiência na família.

Além disso, evidenciou-se que nenhum/a dos/as participantes declararam-se Pessoas com Deficiência, o que sugere uma caracterização corponormativa do Perfil dos profissionais participantes da pesquisa, que compõe a equipe do NAPNE. Tal interpretação subsidia-se no princípio de uma sociedade majoritariamente corponormativa, que destitui a Pessoa com Deficiência dos diversos espaços coletivos de decisão; e, conforme já enunciados pelas

autoras, estudiosas sobre a temática, isto se configura como capacitismo (Diniz, 2007; Campbell, 2009; Ivanovich, Gesser, 2020).

Vale ressaltar que o capacitismo aqui referido não é exclusivo à instituição pesquisada, mas sim resultante de uma construção sócio-histórica e, portanto, estrutural, e não um fenômeno isolado das demais esferas sociais. A esse respeito, Ivanovich e Gesser (2020), afirmam que o capacitismo é um fenômeno que atravessa as instituições, atitudes e comportamentos sociais. Por isso, ele perpassa a vida das Pessoas com Deficiência nos mais diversos espaços sociais, inclusive na escola, mesmo sendo esta uma instituição responsável pela garantia do direito fundamental à educação, também extensiva aos/às estudantes com deficiência.

A respeito da contradição, acima identificada, produzida por esse aspecto estrutural do capacitismo, é que podemos perceber, na escola, situações rotinizadas de preconceito e, discriminação, e até mesmo de exclusão, vivenciadas por Pessoas com Deficiência, praticadas, inclusive, por seus/suas professores/as. Em consideração a esse pressuposto, alguns/mas profissionais do NAPNE (participantes da pesquisa) afirmaram já terem percebido comentários e/ou comportamentos preconceituosos, de professores/as do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, em razão da presença de estudantes com deficiência nos cursos técnicos ofertados pelo Ifal/Campus Marechal Deodoro - conforme informações obtidas mediante o Questionário Diagnóstico 2. Também, acrescenta-se que 80% dos/as profissionais do NAPNE, que responderam a esse questionário, afirmam já ter havido resistência de docentes do aludido curso em receber estudantes com deficiência em sala de aula.

A fim de corroborar com as afirmações acima, citam-se os seguintes relatos referentes a comportamentos e atitudes corponormativas, como preconceitos ou outras formas de discriminação - obtidos por meio do Questionário Diagnóstico 01 - que foram presenciadas por alguns/mas docentes participantes da pesquisa no Ifal/Campus Marechal Deodoro, a saber:

“Rejeição do professor ao aluno, exclusão dos próprios alunos na hora de fazer trabalhos em grupos”.

“‘Brincadeiras’ de alunos da mesma sala”.

“Desrespeito”.

“Um professor chamava a deficiente auditiva de mudinha”.

“Dificuldades dos discentes em respeitar a deficiência”.

“Chamar o/a colega de surdo-mudo em tom pejorativo; não incluir o/a colega em trabalhos em

grupo, isso é muito comum ainda. Dizer que o/a colega não é capaz de aprender; fazer chacota com a comunicação não verbal”.

“Fui diretor de ensino e participei de vários momentos de mediação de conflitos entre alunos. Um deles foi da turma com uma aluna que tinha deficiência intelectual e a turma não tinha paciência para as perguntas constantes e alguns comentários que ela fazia dos conteúdos. Alguns estudantes começaram a demonstrar a insatisfação de modo que a aluna notasse. Isso fez com que ela perdesse o interesse em se expressar e em um determinado momento, o de vir para o campus”.

“[...] comentários maldosos, feitos tanto entre discentes como entre docentes. Além disso, existem docentes que se recusam a trabalhar em turmas com estudantes com necessidades especiais”.

Além da deficiência intelectual e da deficiência auditiva, em outro momento do questionário, os/as docentes participantes da investigação assinalaram a existência de estudantes com outras deficiências, tais como: Deficiência Física, Baixa Visão, Visão Monocular, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Múltipla (associação de duas ou mais deficiências, as quais podem ser de natureza física, sensorial, mental, intelectual). Entre os 22 (vinte e dois) docentes do Curso de Guia de Turismo, participantes da pesquisa, somente 05 (cinco) deles (22,7 %) responderam não possuir estudantes com deficiência nas turmas em que ministram aulas.

Desse modo, agregando as informações anteriores (que evidenciam a presença de estudantes com deficiência nas salas de aulas em que lecionam a maioria dos/as docentes - participantes da pesquisa) à caracterização corponormativa do perfil desses/as docentes (obtida como resultado do processo de análise), e às manifestações de capacitismo até então relatadas, percebe-se a necessidade de elaborar um Produto Educacional (PE) voltado à educação da Pessoa com Deficiência na EPT. No caso desta pesquisa, reitero, tratar-se de um curso de formação docente voltado aos saberes anticapacitistas para a inclusão da Pessoa com Deficiência na EPT, de forma que os estudos sejam orientados pelo reconhecimento da diferença, enquanto rumo e diretriz.

Isso posto, adiante, para fins de análise, serão apresentados os Temas, descritos como os eixos nucleares da pesquisa. A produção destes, deu-se a partir de um processo de codificação obtido por meio do exame analítico dos extratos de dados, que são fragmentos de conteúdos extraídos de um item de dados, neste caso, o Questionário Diagnóstico 1 (Docentes) e o Questionário Diagnóstico 2. Esse processo de análise temática foi realizado com base nas orientações de Braun e Clarke (2006), cujos códigos foram definidos como segmentos provindos dos extratos de dados, ou seja, do conjunto das respostas obtidas pela participação dos/das docentes do Curso de Guia de Turismo na pesquisa. Para tanto, foram

utilizados os códigos considerados relevantes para a pesquisadora tendo em vista o referencial teórico estudado. Tais códigos, uma vez agrupados, foram os elementos definidores dos Temas de análise.

Os Temas de análise orientam a interpretação e a discussão dos dados qualitativos. Eles auxiliarão na seleção e na definição dos conteúdos a serem trabalhados no Curso de formação docente. Sendo assim, os temas serão identificados, respectivamente, da seguinte maneira: 1. Capacitismo Estrutural; 2. A Formação Capacitista do/a Docente atuante na EPT; 3. A Pedagogia da Acumulação Flexível e o Ajustamento da Pessoa com Deficiência ao Padrão Social Corponormativo. Faz-se mister salientar que os temas apresentam uma estrutura constituída por códigos (destacados no texto em *Itálico*); no entanto, o movimento dialético - característico da perspectiva teórica adotada por este trabalho - fez com que o segundo tema produzisse subtemas.

#### 5.2.2.1. Capacitismo Estrutural

A produção do Tema de análise apresentado neste tópico teve sua gênese constituída a partir dos seguintes códigos: *Preconceito, Discriminação, Adaptações, Capacidade e Funcionalidade*.

O capacitismo se manifesta por meio de ideias, crenças, valores e comportamentos preconceituosos e discriminatórios contra a Pessoa com Deficiência, que se materializam nas relações sociais humanas (Campbell, 2008). No atual modo de sociabilidade capitalista, tais relações sociais se constituem indelevelmente imbricadas às práticas capacitistas, em razão do aspecto da flexibilidade; que, segundo Harvey (2006), é considerado a referência pressuposta fundamental dessa fase do capitalismo. Tal referência diz respeito à produção das relações humanas, as quais se desenvolvem de forma, cada vez mais efêmeras e inconsistentes, condicionadas por padrões corporais, cuja estética orienta *Capacidades e Funcionalidades* ditadas pela dinâmica desse modo de sociabilidade.

É sobretudo esse aspecto fugaz das relações sociais, construídas e desconstruídas aos moldes da dinâmica da sociabilidade capitalista, que a estética corporal normativa é pautada, cuja consequência é o enaltecimento da condição da deficiência. Isso é o que se pode observar no relato de um/a dos/das participantes da pesquisa ao ser interrogado/a acerca das dificuldades encontradas na execução da sua prática docente em turmas onde há estudantes com deficiência matriculados:

“De maneira geral, o que ocorre nas aulas é que estudantes com deficiência são participativos e mais interessados e **demandam sempre bastante atenção**. No entanto, **a interação com eles favorece que estudantes sem deficiência percam o foco e não participem**” (grifo meu).

O que o/a participante da pesquisa expressa, em sua fala, como uma dificuldade encontrada em sala de aula, por os alunos com deficiência demandarem “sempre bastante atenção”, fazendo com que os “estudantes sem deficiência percam o foco e não participem”, explicita, de forma contundente, a constituição social-estrutural da corponormatividade. Tal estrutura, sócio-historicamente, não abriu - e não abre - possibilidades para a formação de uma sociedade onde a Pessoa com Deficiência também fosse protagonista da sua história, como agente ativo, social e histórico, possibilitando o compartilhamento de suas experiências e vivências com o restante da variabilidade de corpos e modos de existir humanos.

Em outras palavras, o relato do/a participante significa também admitir que os/as estudantes com Deficiência prejudicam o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos amparados sob a base social corponormativa capitalista. Sob tal ótica, conclui-se que a sociedade hodierna se constitui e se reconstitui a partir de mediações capacitistas que colocam a Pessoa com Deficiência como centro de atenção, justamente em razão do estranhamento social perante seus corpos, considerados periféricos pelos padrões de referência corponormativa.

É assim que esse estranhamento e, por sua vez, a marginalização da Pessoa com Deficiência, tem dificultado bastante a materialização de uma estrutura societária também pensada e construída pela própria Pessoa com Deficiência; ou seja, uma materialidade social em que este sujeito não necessite se adaptar a ela, mas também produzida a partir das particularidades e necessidades advindas da condição da Deficiência, na sociedade do capital.

É precisamente a lógica hegemônica da corponormatividade - inerente à sociedade do capital - que invoca o capacitismo como pressuposto gerador das desigualdades sociais entre os sujeitos normados e aqueles que se encontram afastados da centralidade corpórea ditada pelo modus operandi capitalista, estabelecendo, dessa forma, uma relação dialética, onde as desigualdades geram o capacitismo, e este retroalimenta as desigualdades sociais.

Outros relatos de docentes, participantes da pesquisa, que nos convidam a pensar a deficiência como condição social, foram obtidos como resposta ao questionamento sobre a necessidade, ou não, da realização de adaptações para estudantes com deficiência no trabalho voltado à prática educativa desenvolvida em sala de aula:

“Não foi necessário, pois o discente não desejou nenhuma adaptação, uma vez que a sua deficiência física não implica em seus processos de aprendizagem”

“Depende das limitações do estudante”

“Ainda não tive alunos com deficiência, mas no momento em que tiver, farei adaptações.”

Com base nas falas acima, nas entrelinhas, o que os/as docentes desejam explicitar é que a deficiência é considerada uma condicionante do processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes com deficiência. Isto é, para os/as participantes, a depender da deficiência, o/a discente pode encontrar dificuldades em seu processo de aprendizagem, sendo esta ideia também, para os/as docentes, condicionante para a realização ou não de estratégias que podem ser muito positivas a todos/as os/as estudantes, com deficiência ou não, a exemplo do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)<sup>6</sup>.

Outro/a docente, ao mencionar que as adaptações dependem das “limitações do estudante”, reitera o discurso polarizador das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem ao corpo da Pessoa com Deficiência, considerado como “estranho” e “limitado” a certas “capacidades”, ou seja, fora da norma. Tal visão se baseia em uma noção construída sócio-historicamente, entre os séculos XVIII e XIX, ancorada em uma matriz de dominação eugênica e biomédica, que traz à tona experiências cotidianas, imaginários sociodiscursivos e práticas específicas e transversais às relações de classe social, raça e gênero.

As relações supracitadas operam de maneira interseccional e interdependente à discriminação da pessoa com deficiência, materializando práticas excludentes, qualificando o indivíduo com deficiência como ser ignóbil, visto que a experiência da deficiência é interpretada de forma combinada e imbricada com a sua caracterização capacitista (Pessoa, 2019). Assim, compreende-se o capacitismo como a mais recente tecnologia de opressão social, entre outras, a exemplo do racismo, da homofobia, do sexismo; por sua adjetivação negativa e pelo julgamento social incidente sobre um corpo que necessita ser “regenerado” para “recuperar-se” de sua condição “abjeta” (Campbell, 2009).

Portanto, quando o/a docente afirma que práticas pedagógicas acessíveis seriam realizadas a depender da deficiência do/a estudante, apreende-se, neste sentido, a Pessoa com Deficiência como um sujeito cujo corpo apresenta limitações. Deste modo, o/a docente materializa a deficiência enquanto doença, vinculando-a a uma tragédia do indivíduo e, portanto, como elemento de fracasso pessoal e familiar.

---

<sup>6</sup> O termo DUA significa Desenho Universal para Aprendizagem. Essa perspectiva reconhece a pluralidade humana, compreendendo que a apreensão do conhecimento pelos sujeitos se dá de diferentes formas, possibilitando assim que todos/as tenham acesso ao currículo escolar. Para tanto, utiliza-se variados meios de ação, expressão e comunicação, por meio de práticas educativas e estratégias pedagógicas/didáticas e tecnológicas diversificadas, envolvendo, até mesmo, o uso de tecnologias assistivas, independente da presença de estudantes com deficiência no contexto escolar (Pletsch e Souza, 2021).

Esse pensamento tem sua gênese nas teorias inatistas, herdadas sócio-historicamente, que considera a preponderância dos fatores biológicos frente aos sociais. Essas ideias assentaram no coletivo social, a ideia de seres humanos com características físicas e intelectuais homogêneas, sem qualquer influência do meio ambiente e social (Lima, Pereira, Lopes, 2020).

Entende-se então a deficiência como uma condição imposta ao sujeito divergente do padrão corponormativo, que se constituiu em razão de uma materialidade social pouco afeita às necessidades da Pessoa com Deficiência. Por isso, enquanto a educação escolar ainda não for praticada de forma universal, isto é, acessível a todos/as, as adaptações pedagógicas fazem-se necessárias no contexto da escola de educação inclusiva. No entanto, apenas estas não são suficientes, mas sobretudo é preciso envolver toda a comunidade escolar, interna e externa, na construção de uma materialidade social íntima às necessidades do/a estudante com deficiência.

Em síntese, apreende-se, das mediações expressas nos relatos anteriores, um olhar centrado no corpo normado, ou seja, um olhar que apreende a deficiência de maneira inatista, condicionando o social a uma interpretação das disfunções morfofisiológicas do corpo da Pessoa com Deficiência a partir de um estado biológico doente, frágil e diminuto. É precisamente essa concepção biologizante da deficiência que transforma o corpo da Pessoa com Deficiência em centro de visualidade, de interesse e de atividade de comportamentos e atitudes que intensificam caracterizações estereotipadas em relação ao modo de ser e existir desses sujeitos (Harvey, 2006; Campbell, 2008).

Ao ser inquirido/a acerca do conceito do termo Capacitismo, os participantes da pesquisa responderam do seguinte modo:

“O Capacitismo é uma prática preconceituosa que deslegitima a existência da pessoa com deficiência por meio da dúvida de suas potencialidades, julgando-a como alguém dependente e sem perspectiva de futuro. As práticas capacitistas também são mascaradas por discursos que, aparentemente, propõem-se a ser elogios. Ou seja, é **um tipo de preconceito que está presente na sociedade em variadas configurações**” (grifo meu) (Docente).

“Preconceito com as pessoas com deficiência” (Docente).

“Termo usado para descrever o preconceito contra pessoas com deficiência” (Docente).

“Uma modalidade de preconceito que impede que uma pessoa portadora de alguma deficiência seja considerada apta para executar uma atividade”. (Docente)

“Conheço pouco, mas entendo capacitismo como a prática de estabelecer uma barreira entre os universos dos ditos "normais" e os ditos não normais, gerando comentários como "coitadinhos", dependentes ou frágeis”. (Docente)

“Preconceito, discriminação em relação a pessoas com deficiência. Entendimento que diversidade física, sensorial ou intelectual significa incapacidade”. (Docente)

“É a discriminação e o pré conceito social contra os/as pcds”. (Docente)

“Preconceito, discriminação, exclusão...” (Docente)

“É um tipo de discriminação ou preconceito contra pessoa com algum tipo de deficiência. Em muitas vezes a pessoa não percebe que está sendo preconceituosa ou inconveniente (...)”. (Docente).

“Preconceito, descaso ou desrespeito direcionado a pessoas com deficiência” (Profissionais do NAPNE).

“Brincadeiras e falas usando exemplos de pessoas com deficiências” (Profissionais do NAPNE).

“Exclusão, preconceito entre outros” (Profissionais do NAPNE).

Observa-se, no bloco de falas acima que, ao tentar conceituar o Termo Capacitismo, os/as participantes o definem como um preconceito e/ou uma discriminação contra a Pessoa com deficiência, percebendo, dessa forma, apenas o seu aspecto aparente, fenomênico; ou seja, aquilo que é difundido pelo senso comum, apreendido por meio da experiência sensível adquirida com a prática cotidiana. Porém, faz-se necessário transcender o aparente, no sentido de adentrar nas particularidades que constituem a totalidade social. Caso contrário, o que se terá é uma análise arbitrária do fenômeno, dissociado de suas múltiplas determinações, as quais constituem parte intrínseca de todo o complexo tecido social.

Analisar a realidade sem a superação do aspecto fenomênico, isto é, do aparente, advém de um reducionismo estruturalista, que isola o fenômeno, neste caso o capacitismo, dos demais sistemas de opressão social, a exemplo do racismo, da LGBTfobia, do sexismo entre outros, os quais se interseccionam, acentuando os preconceitos e outras formas de discriminação contra a Pessoa com Deficiência. O resultado disso, é uma análise e uma interpretação que se materializa, nas relações sociais, de maneira independente em relação a cada sistema de opressão, seguindo, conforme enuncia Frigotto (2008) e Ramos (2023), a lógica positivista e pragmática do capital – de somatório das partes, sem considerar a dialeticidade envolvida no processo de construção do conhecimento.

Desse modo, considera-se que a análise do capacitismo realizada apenas com base nos preconceitos e discriminações enfrentados pelas Pessoas com Deficiência, conforma uma visão reducionista do real, que impede a identificação do fenômeno em sua origem: a desigualdade social, reforçando e reproduzindo assim essa condição de fragmentação, visto que mantém o nexos causal de divisão - sustentáculo da lógica formal do capital.

Logo, é preciso superar o capacitismo na sua forma fenomênica, buscando para além das apreensões captadas pelos sentidos, visando a sua caracterização como um sistema estrutural de opressão social contra a Pessoa com Deficiência; e ontologicamente constituído a partir da desigualdade social - principal alicerce da racionalidade capitalista - que, por sua vez, intensifica relações de poder, oprimindo principalmente os corpos das Pessoas com Deficiência. É seguindo tal racionalidade que o capacitismo se desenvolve, legitima e se atualiza mediante modernos mecanismos de retroalimentação binário, comparativo e constitutivo (Campbell, 2009).

Um dos/as docentes ao comentar que o Capacitismo é “Uma modalidade de preconceito que impede que uma pessoa portadora de alguma deficiência seja considerada apta para executar uma atividade”, resume o capacitismo apenas aos impedimentos e privações sofridas pelas Pessoas com Deficiência, durante séculos de história, quando estes sujeitos eram reclusos em asilos, instituições psiquiátricas e escolas especializadas (Delgado García, ITS BRASIL, 2017; Lima, Ferreira, Lopes, 2020).

Hoje, na era da acumulação flexível do capital, que se destaca pela efemeridade e flexibilidade das relações sociais, as práticas capacitistas também se atualizaram, conforme as necessidades do *modus operandi* capitalista, para além das privações constituídas sócio-historicamente à Pessoa com Deficiência, permitindo, sob certos parâmetros corponormativos, a participação desse sujeito na construção e consolidação da sociedade hegemônica do capital.

Para as pessoas com deficiência, a possibilidade de servir ao sistema capitalista se distancia para além dos limites da precarização do trabalho condicionado ao trabalhador normado; pois, a relação da estrutura anátomo-fisiológica do corpo “deficiente”, produzida pela equiparação com o corpo legitimado socialmente, é reduzida, nas mentes positivistas-capitalistas-capacitistas, a uma mera equação matemática, que representa a pessoa com deficiência como um corpo faltante e, portanto, incompleto. Nessa conformação social, a “perda” ou “ausência” das capacidades corporais é dinamizada mediante diferentes graus ou níveis da deficiência, supondo uma hierarquia de corpos dissidentes, com as pessoas com deficiência ocupando o ponto de maior destaque da estrutura capacitista. Essa classificação é definida como base na dupla “capacidade/funcionalidade” (Mello, 2020). Ou seja, quanto mais próximo o corpo da pessoa com deficiência estiver desses parâmetros normativos – aliás, das competências individuais – maiores serão as probabilidades de validação deste sujeito à espoliação de sua força de trabalho pelo modo capitalista de produção.

É, precisamente, com vistas ao distanciamento da condição da abjeção que a pessoa com deficiência tenta performar a “não-deficiência” (Campbell, 2009). Pois, segundo

Campbell (2009), a capacidade é um atributo performaticamente elaborado, com o intuito de conformar o sujeito nos referenciais da normalidade. Assim, é em atenção a essa premissa capacitista, que se reconhece apenas um tipo naturalmente humano: o sujeito capaz e funcional; ou seja, aquele indivíduo com deficiência que conseguiu desenvolver as competências capitalistas que o certifica como trabalhador/a “ativo/a”, “produtivo/a” e “independente”.

Observa-se que, outro/a participante, ao tentar conceituar o Termo Capacitismo, o define como: “um tipo de preconceito que está presente na sociedade em variadas configurações”; ou seja, o capacitismo se manifesta em meio à variabilidade de atitudes e comportamentos que, segundo Harvey (2006), são intensificados pela sociedade flexível do capital, em razão da valorização da estética corponormativa.

Reitero que a referência dessa estética corponormativa advém da caracterização de uma sociedade onde o capacitismo é identificado por Mello (2020) como estrutural. Isto significa dizer que fomos constituídos em uma base societária que encontra sua gênese na desigualdade social que hoje, em tempos da acumulação flexível do capital, tem seu reflexo na divisão técnica e social do trabalho que se apresenta mais acentuada, muito embora de difícil identificação (Kuenzer, Grabowsk, 2016). Tal desigualdade social dicotomiza o trabalho em dois processos que se interrelacionam na cadeia produtiva, a saber: o trabalho manual e o trabalho intelectual; de forma que este último se mantém reservado majoritariamente ao grupo dominante, ficando o trabalho manual sob a incumbência da classe subalternizada, ou seja, a classe trabalhadora que, entre estes, também se encontram as Pessoas com Deficiência, as quais ocupam uma posição ainda mais vulnerabilizada nos arranjos produtivos flexíveis comparadas às pessoas sem deficiência (Campbell, 2008; Mello, 2016; Lima, Ferreira, Lopes, 2020).

Por isso, pode-se dizer que essa estrutura social desigual é responsável pela constituição de uma cultura capacitista, onde os artefatos científicos, culturais e tecnológicos produzidos pelo trabalho e mediados pela ciência, passam, então, a constituir elementos da própria cultura humana, ou seja, trata-se de ideias, normas, representações, hábitos, valores, atitudes e modos de socialização que se produzem de modo capacitista. Estes, por sua vez, conformam a maneira de viver - aprendida e compartilhada entre os integrantes relacionados de uma determinada sociedade. Isso ocorre porque, de acordo com Vigotski (2021), o desenvolvimento cultural humano se fundamenta mediante a assimilação, a apropriação e o domínio dos signos que a humanidade produziu no decurso de sua processualidade sócio-

histórica, materializando-os em comportamentos, atitudes e práticas que, por sua vez, conforme relata os/as participantes, são capacitistas.

Mello (2020) afirma que o capacitismo estrutural se refere a uma estrutura que sustenta os valores sociais mantenedores de uma normatividade corporal e comportamental, fundada no princípio de indivíduos “plenos” e “funcionais”. Tais atributos foram sustentados por um pensamento eugênico que desqualificava determinados padrões raciais, sob a premissa de um tipo sub-humano ou desviante hereditário (Lima, Ferreira, Lopes, 2020).

Lima, Ferreira e Lopes (2020) afirmam que a ciência eugênica, desde meados dos séculos XVIII e XIX, muito contribuiu para a estereotipação da deficiência como algo débil e inservível, a partir dos critérios de superioridade racial, que se supõe um perfil de raça humana pura e funcional. Isso trouxe sérias implicações para os campos da medicina e da educação escolar, contribuindo para a disseminação e naturalização de comportamentos e atitudes que instauraram a cultura capacitista, resultante de uma atividade humana processada com base nos parâmetros de capacidade e funcionalidade. Por isso, é preciso empenho em desconstruir a forma caritativa e assistencialista com a qual os seres humanos vêm se relacionando com a deficiência, fissurando, desse modo, a corponormatividade que, por sua vez, fundamenta o capacitismo estrutural.

Isto posto, para fins de uma discussão analítica consonante com o objetivo da pesquisa, e em razão da complexidade que envolve o Tema de análise a seguir, este foi constituído por meio de uma composição de subtemas resultante do agrupamento de códigos. Esses subtemas compreendem um debate em torno da Exploração do trabalho docente e da Concepção Biomédica da Deficiência.

Desse modo, tendo em vista a melhor identificação dos subtemas e códigos, estes constarão no texto em **negrito** e *itálico*, respectivamente.

#### 5.2.2.2. A Formação Capacitista do/a Docente atuante na EPT

O tema disposto nesta seção foi constituído por meio de 02 (dois) subtemas, formado por um processo de codificação, que teve como consequência a produção dos códigos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 4. Subtemas e Códigos da Análise Temática

SUBTEMAS	CÓDIGOS
<b>Concepção Biomédica da Deficiência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Laudo médico;</i></li> <li>- <i>Centralidade no indivíduo com deficiência;</i></li> <li>- <i>Falta de Empatia frente à diferença;</i></li> <li>- <i>Adaptações Pedagógicas / Comunicação</i></li> </ul>
<b>Exploração do trabalho docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sobrecarga de trabalho;</i></li> <li>- <i>Falta de formação docente adequada para a promoção da educação inclusiva voltada à pessoa com deficiência.</i></li> </ul>

Sócio-historicamente, a formação docente na Educação Profissional vem sendo operacionalizada de maneira dicotomizada, fragmentada. Isso ocorre desde os tempos da escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917 (Souza, Rodrigues, 2017), onde a formação do/a professor/a constituía-se com ênfase nos conhecimentos técnicos que regiam o seu campo profissional, com pouca ou quase nenhuma base teórica voltada aos fundamentos pedagógicos da Educação. Para Saviani (2009), os aspectos de cunho didático-pedagógico, envolvidos nessa formação, figuram como um apêndice de diminuta importância, em relação aos conteúdos relativos à disciplina de sua área específica de formação.

Tal caracterização formativa da profissão docente na Educação Profissional contribui, deveras, para o desenvolvimento da alienada dinâmica de exploração, sustentada pelo modo de sociabilidade capitalista; justamente por ser sustentada e legitimada pela **Exploração do trabalho docente**, ocasionada pelo *Sobrecarga de Trabalho* e pela *Falta de Formação adequada para a promoção da educação inclusiva voltada à pessoa com deficiência*.

Dada a hegemonia da **Concepção Biomédica da Deficiência**, que é tão característico do modo de produção capitalista, a formação do/a docente na EPT pode ser categorizada como capacitista, uma vez que é pautada na *Centralidade no indivíduo com deficiência*, e no *Laudo Médico*.

É precisamente por esta racionalidade capitalista que a **Concepção Biomédica da Deficiência** atende aos interesses desse sistema socioeconômico. Guerra (2021) afirma que o modelo médico ou biomédico se apresenta engajado na medicalização das Pessoas com Deficiência, visando o ajustamento desses sujeitos ao perfil de funcionalidade corponormativa. Isso ocorre na intenção de tornar esses sujeitos independentes e produtivos e, portanto, servíveis à dinâmica capitalista.

A *Centralidade no indivíduo com deficiência*, isto é, a individualização dos problemas concernentes ao processo inclusivo da pessoa com deficiência, colabora com a *Falta de Empatia frente à Diferença*. Esta última, por sua vez, resulta na resistência, por parte de alguns/mas docentes, em realizar as *Adaptações Pedagógicas* necessárias, e /ou participar de formações continuadas que têm como objetivo a promoção da inclusão da pessoa com deficiência.

A guisa de exemplo sobre o dito acima, apresentamos as falas de docentes que têm, entre seus alunos, pessoas surdas. As falas dos/as docentes, no que diz respeito às dificuldades encontradas, referem-se aos/à alunos/as surdos/as, a Libras e à presença do/a Tradutor/a Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP), como é possível ver abaixo:

“Encontrei dificuldades com uma aluna surda por não saber Libras”;

“(...) Confesso que fico com receio em dialogar, pois sempre o que eu dizia, passava pelo "filtro" de outra pessoa (o intérprete de Libras). E eu tinha que ficar esperando. Parecia que nossa comunicação não fluía (...)”.

Como é possível ver nas falas acima, evidencia-se uma formação docente parcamente sensível à apreensão da diversidade de corpos como distintos modos de vida. Isto, por sua vez, nos inclina a mencionar uma formação acadêmica capacitista do/a docente, ou seja, estruturalmente planejada para se materializar na escola, mediante à exclusão dos modos pedagógicos voltados ao trabalho com a Pessoa com Deficiência; ou melhor, exclusão das possibilidades de desenvolvimento de instrumentos e técnicas de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

De acordo com Souza e Rodrigues (2017), no início do século XX, as Pessoas com Deficiência não podiam frequentar as instituições de Educação Profissional, especificamente aquelas pessoas com deficiências físicas e doenças infectocontagiosas. Isto ocorreu porque os corpos das pessoas com deficiência eram tidos, em sua maioria, como improdutivos pela classe dominante, sendo assim, também considerados pelas instituições de educação profissional. Portanto, percebe-se que a exclusão da Pessoa com Deficiência no contexto escolar é histórica, imprimindo neste indivíduo o *status* de inutilidade e fracasso. Destaca-se, já nesse cenário, a deficiência interpretada a partir de uma concepção biomédica, onde a referência é a biologia do corpo, ou seja, o padrão funcional de corpos aptos à exploração por meio do trabalho alienado, desenvolvido na perspectiva da sociabilidade corponormativa capitalista.

Apesar de mais de um século de funcionamento das instituições de Educação Profissional, ainda persiste na atualidade do processo formativo, da grande maioria dos/as

professores que trabalham nas instituições de Educação, uma formação docente em que os conteúdos pedagógicos são secundarizados (Saviani, 2009). Isso pode ser observado quando um/a dos/as participantes foi interpelado/a acerca das dificuldades encontradas na execução da sua prática docente em turmas onde há estudantes com deficiência matriculados/as:

“Minha formação acadêmica não contemplava preparação pedagógica para trabalhar a deficiência em específico”.

Essa formação acadêmica fragilizada, explicitada na fala do/a participante, por sua vez, gera consequências desfavoráveis no que se refere à prática educativa docente; o que pode ser observado quando os/as participantes desta pesquisa mencionam dificuldades para a adaptação de conteúdos, metodologias e avaliações, além dos entraves com relação à *Comunicação* entre docente e estudante com deficiência. Em consequência disso, o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes com deficiência desenvolve-se mediado por resistências e barreiras, as quais materializam comportamentos capacitistas que geram impedimentos ou restrições à participação plena e à socialização desses indivíduos nas atividades escolares.

Segundo Vigotski (2011), tais obstáculos promovem um desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores, ou seja, prejudica o desenvolvimento de operações cognitivas complexas como o raciocínio lógico, a atenção voluntária, as capacidades de abstração, planejamento e criatividade e, conseqüentemente o desenvolvimento da fala que, por sua vez, leva a falhas no processo de *Comunicação*. Isto ocorre porque, segundo o mesmo autor, essas funções superiores estruturam-se, não a partir das condições biológicas do sujeito, mas mediante uma matriz social que Campbell (2008) afirma ser corponormativa.

Partindo desse lugar corponormativo, Vigotski (2011) explicita que toda a aparelhagem da cultura humana apresenta-se estruturada em torno da organização psicofisiológica “normal” da pessoa; ou seja, nos termos traduzidos pelas autoras do campo dos estudos da deficiência, a exemplo de Campbell (2008), isso indica uma sociedade pensada para aqueles que se apresentam guarnecidos por determinadas estruturas ou órgãos e suas correspondentes funções corponormativas: como pernas para andar, mãos para sentir e pegar, olhos para enxergar, e assim por diante. Todo o nosso aparato cultural, instrumentos, técnicas, signos e símbolos é orientado para esse tipo de pessoa.

Assim, compreende-se que essa base social corponormativa é a estrutura geradora das barreiras relatadas pelos docentes participantes da pesquisa, no contexto da inclusão dos/as estudantes com deficiência. Essas barreiras advêm de uma sociedade desigual pouco

favorável ao desenvolvimento de técnicas, instrumentos e formas de comunicação destinadas aos/às estudantes com deficiência.

Quando, ao contrário do dito acima, o aparato cultural é pensado com vistas à Pessoa com deficiência, abre-se a possibilidade de desenvolvimento desse sujeito pela aquisição das vias indiretas do desenvolvimento, as quais envolvem o conjunto dessas técnicas, instrumentos, métodos de ensino-aprendizagem e formas de comunicação, com foco nas necessidades específicas apresentadas (Vigotski, 2011). Ao contrário disso, as respostas dos/as docentes, no questionário, relatam dificuldades encontradas por eles/elas, a exemplo: as dificuldades na *Comunicação* com alunos surdos. Tais dificuldades não se devem somente a falta do/a TILSP, mas também à falta de formação profissional dos/as docentes a respeito da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da cultura surda, conforme se pode ilustrar, a seguir, a partir dos relatos desses/as mesmos/as docentes:

“Hoje tenho dificuldades na comunicação com alunos surdos, tenho consciência que preciso aprender Libras”;

“(...) Já tive uma aluna surda, e não conseguia manter um diálogo com ela. Precisava do intérprete. Confesso que fico com receio em dialogar, pois sempre o que eu dizia, passava pelo "filtro" de outra pessoa. E eu tinha que ficar esperando. Parecia que nossa comunicação não fluía. A adaptação dos conteúdos e dos conceitos para que o intérprete pudesse traduzir também era um problema na minha cabeça. Ficava com receio que estivesse falando algo que ele não conseguiria entender o contexto para informar, principalmente conceitos mais técnicos”.

Uma formação docente predominantemente técnica, com reduzido ou praticamente nenhum fundamento pedagógico no que concerne à inclusão escolar da Pessoa com Deficiência; ou melhor, uma formação docente corponormativa, é a conclusão a que se chega quando nos debruçamos sobre as respostas dadas pelos docentes participantes da investigação. Traduzido em outros termos, isto significa, uma formação docente condizente com a proposta de sociabilidade capitalista que, além de precarizar o processo educacional-inclusivo da pessoa com deficiência, também causa prejuízos aos/às docentes, uma vez que estes, devido a falta de condições materiais adequadas, se veem afetados pela *sobrecarga de trabalho*.

Isto se deve porque o pensamento neoliberal - sustentáculo ideológico do modo de produção capitalista - atribui como responsabilidade do/da docente o sucesso ou fracasso do do/a estudante com deficiência, sendo o fracasso mais frequente; já que, além da falta de uma estrutura escolar adequada para o acesso e a permanência emancipatória das pessoas com deficiência, o/a docente não dispõe de meios adequados para exercer sua prática, e quando a busca fazer de forma qualitativa, encontra dificuldades, como a falta de tempo, exemplificada na fala de um dos respondentes do questionário.

“Falta de tempo hábil para preparar as adaptações curriculares”.

Nessa perspectiva da *Sobrecarga de Trabalho*, Kuenzer e Grabowski (2016) argumentam que a formação de mão-de-obra técnica, resiliente e padronizada aos interesses do *Mercado de Trabalho*, que exclui/inclui, é o fim único a quem deve se destinar o trabalho docente na EPT, de acordo com esse modo de produção; que, aliás, manifesta-se contrário a um trabalho edificante do ser humano, no sentido de sua omnilateralidade, conforme preconiza o Documento Base - EMI (Brasil, 2007). Como resultado, tem-se a desprofissionalização docente. Este fenômeno, segundo Júnior (2012), consiste em proletarizar a docência, isto é, levar o/a docente a perder sua autonomia, e resumir o conhecimento acadêmico à condição de mercadoria.

É com base nessa perspectiva que surge o conceito do/a docente multitarefa. Este/a, refere-se ao/à profissional que deve estar apto/a a trabalhar de forma ágil e ser criativo/a, sendo a resiliência uma das suas principais características - considerada extremamente útil para o aumento da produtividade econômica do modo de produção capitalista (Kuenzer, Grabowski, 2016).

Assim, com o propósito de contribuir para uma formação docente anticapacitista na EPT - uma vez que os docentes, participantes da pesquisa, relataram terem presenciado inúmeras formas de preconceitos ou discriminação em relação à pessoa com deficiência no Ifal/Campus Marechal Deodoro -, e tendo em vista que, entre as dificuldades relatadas pelos docentes dessa modalidade de ensino, deu-se certa ênfase à educação de surdos/as, compreende-se que o PE, até então, ao discutir a temática do capacitismo, também deve abordar, entre outras questões relacionadas à Pessoa com Deficiência, aspectos pedagógicos referentes à educação escolar de estudantes com surdez.

Logo, a análise dos dados e informações constantes no Questionário Diagnóstico 1 e o Questionário Diagnóstico 2, além de ratificar o fenômeno do capacitismo estrutural no Curso de Guia de Turismo, também colabora para a identificação das particularidades desse fenômeno no referido Curso, conformando, desse modo, o PE de acordo com as principais dificuldades relatadas pelos/as docentes atuantes nesse Curso.

#### 5.2.2.3. A Pedagogia da Acumulação Flexível e o Ajustamento da Pessoa com Deficiência ao Padrão Social Corponormativo

Nesta seção, o tema apresentado foi constituído por intermédio dos seguintes códigos, com base nas respostas dos/as docentes participantes da pesquisa: *Restrição na laboralidade; Competências; Dificuldade de Comunicação; Adaptação do Sujeito à*

*Sociedade; Centralidade no Biológico e, por fim, os Comportamentos Capacitistas.* Reitero que, assim como na seção anterior, para fins de melhor identificação, os códigos aparecerão no texto em *itálico*.

A sociedade hodierna é caracterizada, conforme Harvey (2006), pela fluidez e instabilidade social, cada vez mais acentuada em consequência da dinâmica do modo de acumulação flexível do capital. Nesse sentido, a Pessoa com Deficiência é cobrada quanto ao seu ajustamento ao Padrão Social Corponormativo. Logo, é de se esperar que o trabalho educativo, realizado no interior das instituições de Educação Escolar, seja fundamentado pela lógica da Pedagogia das Competências ou Pedagogia da Acumulação Flexível. Esta, responde pela nova composição do trabalho educativo, de acordo com a perspectiva da sociabilidade capitalista; sendo utilizada como propósito mediador na instrumentalização da Educação Escolar à serviço da reprodução dos modos de alienação e exploração da mão-de-obra da classe trabalhadora (Kuenzer, 2005).

A Pedagogia da Acumulação flexível centra-se nas *Competências*, ou seja, nas capacidades gerais normativas que orientam a aprendizagem ao longo da vida, visando o desenvolvimento das habilidades empreendidas pelo modo de sociabilidade capitalista (Kuenzer, Grabowsk, 2016). Nesse sentido, cabe à escola a função de colaborar para que esse processo de construção das habilidades de resiliência e dinamicidade, entre outras, desenvolva-se e se solidifique como uma proposta de desenvolvimento humano edificante para o modelo de sociabilidade capitalista, buscando negar o fato que essas habilidades, na realidade, são necessárias à manutenção, legitimação e reprodução das relações predatórias e exploratórias mediadas pela sociedade flexível do capital.

Compreende-se que o desenvolvimento de competências é o elemento central dos processos pedagógicos trabalhados pelas instituições de ensino, inclusive na EPT, conforme se observa abaixo em resposta dada por um dos/as docentes, participantes da investigação, frente à questão da deficiência comprometer ou não o/a estudante de atuar no mundo do trabalho como técnico/a em guia de turismo.

“Ele teria dificuldade de competir e de se comunicar no ambiente de trabalho”.

A resposta do/a participante da pesquisa revela a necessidade do estudante em desenvolver habilidades específicas para atender a demanda capitalista, como a necessidade de *competir* e de *se comunicar*. Tais necessidades, conforme já anteriormente afirmado por Kuenzer e Grabowsk (2016), produzem habilidades que são requisitadas ao/à trabalhador/a pelo sistema capitalista, podendo a sua ausência acarretar em dificuldades ou *Restrições*

*quanto à Laboralidade*, no que se refere às expectativas capitalistas de atividades lucrativas, que também serão demandadas à Pessoa com Deficiência, em seu ambiente de trabalho. Por isso, a proposta pedagógica que norteia as instituições de ensino, como também a EPT, fundamentam-se no desenvolvimento de *Competências* capitalistas que, sócio-historicamente e ontologicamente, representam uma afronta à variabilidade de anatomias e funções corporais humanas, que materializam diferentes sociabilidades e, por sua vez, distintas formas de ser e existir.

Ainda, no que diz respeito à questão da deficiência comprometer ou não o/a estudante de atuar no mundo do trabalho como técnico/a em guia de turismo, outro/a participante respondeu o seguinte:

“Algumas deficiências parecem ser bem desafiadoras, como a cegueira ou o grau da deficiência múltipla, e exigirá uma considerável adaptação da organização onde o guia com deficiência venha atuar, assim como os ramos/estratégias adotadas pela empresa, por exemplo, como um surdo faria o guiamento? Imagino que uma grande **oportunidade de negócio seria roteiros/passeios para outros surdos**” (grifo meu).

Conforme se observa, é possível inferir da fala do/a docente, participante da pesquisa, a *Dificuldade de Comunicação* que o técnico em guia de turismo surdo apresentaria durante o exercício de sua atividade profissional; e, como alternativa para a empresa, o/a docente sugere segregar o/a surdo/a, ou seja, colocá-lo/a para trabalhar no atendimento restrito a usuários/as surdos/as do serviço referente à atividade do guiamento turístico. Essa perspectiva revela o da dicotomização e segregação dos “Corpos com Deficiência” daqueles “Corpos sem Deficiência”; o que nos leva a identificar a referência corponormativa considerada pelo/a docente, isto é, a *Centralidade no Biológico*.

Nessa direção, percebe-se a naturalização dos processos de comunicação oral, isto é, a normalização da forma majoritária de se comunicar, que é a oralizada, secundarizando a necessidade social de aprender a se comunicar com pessoas surdas, por meio do uso da Libras. No caso específico da pessoa surda, isso evidencia a não *Adaptação do Sujeito à Sociedade*, ou seja, a sua exclusão social por não pertencer ao padrão corponormativo, isto é, daqueles/as que oralizam. Desta forma, a pessoa surda passa por restrições sociais que a impedem de desenvolver sua humanidade mediante processos de sociabilidade estruturados pela ampla variabilidade humana.

Esse modo de pensar a deficiência pelo/a docente, participante da pesquisa, tendo como referência pressuposta nuclear o corpo sem deficiência, suas estruturas físicas, psicológicas e funcionais constituídas sócio-historicamente, põe em curso variadas formas de opressão praticadas, por séculos, contra a pessoa com deficiência. Apesar desse viés

corponormativo, do qual parte o/a docente, não se deve interpretar esse pensamento no âmbito individual, isto é, como algo limitado ao sujeito da fala, mas sim como um fenômeno sócio-histórico e, portanto, estrutural, constituindo desse modo uma das características do capacitismo: a sua prática inconsciente.

O capacitismo, na sua forma inconsciente, materializa-se por intermédio de atitudes e comportamentos, disfarçados de ações caritativas e assistencialistas. É sob essa ótica que a deficiência é envolvida por outro fenômeno: a sua marginalização social, consequência de um olhar corponormativo que reconhece a deficiência enquanto postura abjeta – “repulsiva” e “feia” (Mello, Mozzi, 2018).

Broderick e Lalvani (2017) ressaltam que o capacitismo inconsciente reproduz, de forma velada, os privilégios e as diretrizes capacitistas dominantes. Entre estas, Campbell (2009) e Gesser (2020) destacam a divisão social dos sujeitos humanos em duas identidades principais: o indivíduo normado e a Pessoa com Deficiência, como dito pelo/a participante, ao se referir a atuação da pessoa surda enquanto guia de turismo: **“Imagino que uma grande oportunidade de negócio seria roteiros/passeios para outros surdos.”**

Dessa forma, há de se considerar a denominação “Pessoa com Deficiência” como um termo capacitista, atribuído àqueles corpos que se apresentam em “falta”, no que se refere à estrutura ou função biofísica normativa. Tal caracterização da deficiência decorre do modelo médico – ainda, hegemônico na sociedade (Mello, Mozzi, 2018).

A fala do/da participante também indica que, sócio-historicamente, a variabilidade humana das diferentes formas de ser e existir não foi incorporada pela processualidade do *modus operandi* capitalista, ou seja, não se constituiu enquanto parâmetro corponormativo. Devido a isso, o que ocorre é a homogeneização das atitudes e comportamentos humanos e, entre estes, também dos processos de comunicação, resultando assim na hegemonia da comunicação oral. É precisamente deste fato que se origina a *Dificuldade de Comunicação* enfrentada por muitas Pessoas com Deficiência, a exemplo da fala do participante quando se refere à pessoa surda.

Assim, na tentativa de evitar ou minorar dificuldades quanto ao exercício de sua atividade laboral, a Pessoa com deficiência tenta se ajustar ao Padrão Corponormativo, assim como às demandas de promoção das faculdades de resiliência e dinamicidade, *Competências* impostas pelo atual sistema capitalista. Neste intento, a Pessoa com Deficiência submete-se, então, a esse emoldramento normativo, *adaptando-se à sociedade*. Dessa forma, pode-se dizer que a Pedagogia da Acumulação Flexível funciona como um instrumento consubstanciador dessa perspectiva corponormativa na escola.

Como mecanismo de ajuste social a um padrão corporal predeterminado, a Pedagogia da Acumulação Flexível acaba condicionando as Pessoas com Deficiência a um processo de classificação e hierarquização de seus corpos, com base em critérios de aproximação às qualidades de “saúde e funcionalidade”.

Assim, quanto maior o distanciamento em relação aos parâmetros normativos, a Pessoa com Deficiência apresenta-se mais propensa à cultura da estigmatização que, por sua vez, tende a limitar sua participação no mundo do trabalho, impondo *Restrições à Laboralidade* e demais contextos sociais, em decorrência de um corpo com impedimentos que não é digno de um olhar a partir de um existir humano diferente. A consequência mais imediata disso é a desvalorização e a invisibilização de corpos ontologicamente periféricos (Campbell, 2008).

Harvey (2006) elenca o fugidio, o efêmero, o fugaz e a supervalorização do individualismo como elementos conformadores de uma estética pós-moderna no regime de acumulação flexível do capital, marcado por rápidas alterações nos padrões de desenvolvimento desigual. Com base no teórico, admite-se que essa nova estética exalta a ostentação dos corpos e das capacidades humanas, não somente intensificando a sua mercantilização, como também de suas produções culturais.

Como se percebe, o sistema capitalista estrutura uma cultura, cujas relações sociais são facilmente construídas e reconstruídas tendo em vista uma estética que condiciona o ajustamento dos indivíduos aos comportamentos e atitudes normativas. Por isso, propomos adjetivar tal cultura como flexível.

Diante disso, pode-se dizer que a cultura flexível sistematiza um conjunto de orientações necessárias à institucionalização dos comportamentos humanos de acordo com uma base social material e imaterial normativa que, no contexto do capitalismo flexível - com base Harvey (2006) e Campbell (2008) -, pode ser categorizada como corponormativa. Outrossim, por esse lado, considera-se que tal cultura mereça ser classificada como capacitista, haja vista sua centralização no padrão social cisheteropatriarcal branco, com predominância de pessoas sem deficiência - conforme também identificado no perfil dos participantes desta pesquisa.

Levando em consideração a Pessoa com Deficiência no contexto da teia social que compõe os elementos da realidade corponormativa, esta investigação também se esforça em explicitar o binário norma/desvio, que prima por uma ênfase comparativa nas incapacidades e disfuncionalidades desse indivíduo. Essa binarização que leva à supervalorização das capacidades corponormativas, desemboca na hegemonia da normalidade que, por sua vez,

condiciona a homogeneização de todos os corpos, desconsiderando as suas variabilidades de comportamentos e atitudes. Sócio-historicamente, isto tem levado os sujeitos com deficiência a performar seus corpos de acordo com as capacidades normativas compulsórias, visando ajustar-se ao Padrão Social Corponormativo.

O ajustamento da Pessoa com Deficiência ao padrão social corponormativo tem ocorrido mediante práticas biomédicas de correção ou adequação dos corpos desses sujeitos, evidenciando a *Centralidade no biológico*. Na perspectiva biomédica, a intenção dos sujeitos, que se submetem as técnicas interventivas para a reparação do corpo atestado com deficiência, visa o afastamento do status social de abjeção; que, segundo Butler (2002), foi ontológica e historicamente constituído, tendo em vista a materialidade da vida da Pessoa com deficiência como de menor importância.

No que tange ao contexto educacional escolar, a orientação curricular por competências - inserida na formação do trabalhador a partir da década de 90 - privilegia a convocação dos corpos capazes e, portanto, “úteis”, “ativos” e “plenos”. As seguintes falas, sobre qual deficiência implicaria em obstáculos ao exercício da profissão de guia de turismo, sintetizam bem essa premissa:

“Creio que a limitação auditiva possa comprometer seu desempenho em algumas atividades, assim como a deficiência cognitiva”.

“Acredito que pessoas com baixa visão, cegueira ou deficiência intelectual tenham dificuldades em conduzir grupos em visitas. Além disso seria complexo liderar equipes com idades diversas”.

O currículo escolar tem como escopo a formação de trabalhadores flexíveis, de cunho técnico-computacional, para a adaptação às conveniências e necessidades da dinâmica de produção capitalista (Pinto, 2011). Para tal, o modo de produção capitalista, por meio da sua pedagogia da acumulação flexível, preconiza uma formação voltada para a constituição de competências nos estudantes com deficiência, para fins de que sejam produtivos ao sistema, conforme evidencia a fala do/a participante:

“Acredito também que depende muito da formação. Como nós conduziremos a otimização das habilidades e competências do estudante com deficiência”.

Assim, com base no que fora até então considerado, pode-se inferir que mesmo a pedagogia da acumulação flexível submetendo a Pessoa com Deficiência a um ajustamento social corponormativo, este indivíduo ainda tem a sua participação social restrita, condicionada a ideologias que fundamentam práticas pautadas na corponormatividade e, por conseguinte, capacitistas, que tem sua gênese na sociedade desigual do capital.

## 6. PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção visa contextualizar o produto educacional (PE), idealizado como um curso, que visa a formação continuada docente, acerca da temática do capacitismo, materializado em uma sequência didática, no formato de *ebook* digital interativo. O curso perfaz uma carga horária total de 12 (doze) horas/aulas, distribuídas em 04 (quatro) módulos, todos aplicados em ambiente virtual, com os/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, do Ifal / Campus Marechal Deodoro.

A temática do capacitismo trabalhada neste curso, apresenta-se sustentada pelas bases teórico-epistemológicas do materialismo histórico e dialético e da perspectiva sócio-histórica, sendo esta última fundamentada, no caso específico deste trabalho, nos estudos da Defectologia realizados por Vigotski. No arcabouço desses fundamentos estão também os estudos críticos da deficiência, que se referem aos aspectos sociais do desenvolvimento da pessoa com deficiência; além de outros conceitos como o de corponormatividade, imprescindível à compreensão das dinâmicas de interação social entre estudantes com e sem deficiência, no contexto das práticas pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O objetivo do curso referido é ofertar ao/à docente da EPT referenciais teórico-práticos que permitam auxiliar, no sentido de orientar este/a profissional na efetivação de práticas educativas anticapacitistas na EPT. Nesses termos, o mencionado PE representa um convite à EPT a repensar suas práticas educativas, e sobre quais meios práticos-discursivos, constituídos sociopolíticos e historicamente, atravessam a relação professor/a e estudante com deficiência. Isto possibilitará uma rearticulação das discussões em torno da deficiência, contribuindo para o deslocamento deste debate, dos espaços domésticos para a vida pública.

Uma vez trazida ao encontro da comunidade escolar, a problematização das questões que envolvem a deficiência, estar-se-á também compartilhando a responsabilidade de assegurar os direitos desses sujeitos, ao passo em que se discute formas de combater os impedimentos sociais que obstaculizam a participação ativa do/a estudante com deficiência, inclusive na própria escola (Ivanovich, Gesser, 2020).

Apesar das contribuições intencionadas pelo PE, proposto nesta pesquisa, destaca-se que este, por si só, não é capaz de promover a materialização de práticas inclusivas à pessoa com deficiência. Neste caso, torna-se imprescindível o engajamento de toda a comunidade escolar - gestores, profissionais da pedagogia, psicologia, assistência social, profissionais

especializados no atendimento aos/às estudantes com deficiência e demais profissionais atuantes no contexto escolar; além da participação da família e da substancial efetivação de políticas públicas anticapacitistas por parte do Estado. Sem a efetiva articulação entre as instâncias sociais citadas, toda e qualquer prática educativa terá resultados focalizados unicamente no contexto de sua aplicação, sem a esperada e necessária disseminação das atitudes e comportamentos anticapacitistas na EPT, indispensáveis à real inclusão social da pessoa com deficiência.

A construção do PE, no formato de *ebook*, se dará em conformidade com a aceção apresentada por Mendonça *et al.* (2022), que considera relevante quatro camadas, a saber: conceitual (aspectos conceituais e técnico-tecnológicos), didático-pedagógica (orientações acerca do percurso formativo, de maneira a articular informações e recursos), comunicacional (interlocução dialógica com os usuários), estético e funcional (recursos que tornam o PE atrativo, harmonioso, facilitando a sua acessibilidade e compreensão).

Segundo as autoras supracitadas, as camadas de um PE não se encerram em si próprias; elas interagem entre si, agindo sobre o PE e seus artefatos. O desenvolvimento dessas camadas depende do público-alvo que fará uso deste produto. Neste caso, refere-se aos/às professores/as do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo da EPT. No entanto, é importante ter em vista que o caráter incremental deste PE, possibilita readequações de modo a viabilizar a sua replicação como instrumento mediador em outros contextos formativos para professores/as.

### **6.1 Aplicação do produto educacional e seus resultados**

O produto educacional, no formato de *ebook* digital interativo (caracterizado por meio de um curso) – visando a formação continuada docente acerca da temática do capacitismo –, foi aplicado junto aos/às docentes do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo. Este PE teve como iniciativa a necessidade demandada pela revisão de literatura realizada neste trabalho – que aponta a ausência de discussões concernentes à temática, no âmbito da EPT; assim como os resultados advindos do Questionário Diagnóstico 1, o qual indicou uma adesão de 19 (dezenove) participantes, ou seja, 86,4% de docentes com interesse em participar de um curso que aborde a temática do capacitismo.

Conforme observado na etapa diagnóstica, apesar da maioria dos/as docentes ter manifestado interesse em participar de um PE, materializado no formato de um curso intitulado: “O Anticapacitismo e a Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica”, apenas 05 (cinco) docentes participaram do curso, sendo que

destes, somente 03 (três) conseguiram finalizar todas as atividades dos módulos; as outras 02 (duas) docentes responderam apenas aos questionamentos apresentados nos fóruns de discussão referente ao módulo I.

Em consideração à quantidade de docentes que participaram da etapa de aplicação do PE, convém mencionar que o número reduzido de participantes (valores referenciados em termos comparativos ao total de participantes identificados no diagnóstico) não prejudicou a construção do PE, mediante uma proposta de colaboração com os/as docentes do curso técnico em guia de turismo. Isto se justifica em razão das concepções adotadas neste trabalho, a saber: o materialismo histórico e dialético, e a perspectiva sócio-histórica. Para Furtado (2015), a condição humana, de acordo com essas perspectivas, constitui-se de modo processual, como síntese das múltiplas determinações sociais, por meio das mediações que perpassam o ser humano em seu ininterrupto processo de formação social.

A ideia de que o ser humano é a síntese das determinações sociais é um conceito central na tradição materialista histórica-dialética, a qual remete à compreensão de que o psiquismo humano se desenvolve de forma dialética a partir da inter-relação das dimensões objetiva e subjetiva em que se funda o real que, por sua vez, é determinado pelo modo de produção.

Desse modo, o materialismo histórico e dialético e a sócio-histórica buscam entender o ser humano como sujeito social, ativo e histórico; sendo esse mesmo sujeito, também constituído de aspectos que resguardam a sua unicidade, singularidade e universalidade. Isto porque ao se considerar o ser humano como um ser social, diz-se que ele se constitui mediante os processos de sociabilidade vivenciados no real. Essa realidade - que é objetiva e, portanto, material -, é concebida como processualidade, em movimento, sendo manifestada em sua totalidade mediante a relação singular-particular-universal.

Pasqualini e Martins (2015, p. 06) argumentam, que é na “[...] mediação da particularidade que as determinações universais se expressam no singular”. É por isso que, considerando a dimensão da particularidade, um ser humano singular se diferencia de outros, justamente em função de suas características individuais, particulares. E, por outro lado, também se aproxima de outros fenômenos, por características gerais, universais, tidas em comum com determinados fatos ou situações, também reconhecidos como parte do próprio movimento da totalidade que os constitui.

Em síntese, apesar da etapa de aplicação do PE ter sido realizada com um pequeno número de participantes, os dados qualitativos produzidos se aproximam da realidade, de uma maneira mais global, visto que, conforme concebe o materialismo histórico, o ser humano é a

síntese das determinações históricas e sociais. Sob esse prisma, baseando-se em Mészáros (2007), há de se considerar que cada docente-participante não é tão-somente uma unidade isolada, e sim a manifestação singular do universal, trazendo consigo os movimentos e as contradições que constituem a realidade social.

Portanto, segundo Lowy (2012), a investigação de um número restrito de situações ou ocorrências particulares possibilita o entendimento de fenômenos que ultrapassam a dimensão individual, evidenciando, desse modo, a dinâmica do real em uma perspectiva mais globalizante. Isto significa dizer que o PE desenvolvido nesta pesquisa possibilita contribuições efetivas, condizentes com a realidade capacitista vivenciada pelos/as docentes e estudantes do curso técnico em guia de turismo.

Levando em consideração que a maioria dos/as docentes, participantes da pesquisa, residem em localidades distantes do Ifal Campus Marechal Deodoro e, principalmente, tendo o propósito de viabilizar maiores possibilidades de participação desses/as docentes, ofertou-se o referido curso na modalidade à distância, por meio da plataforma *Google Sala de Aula*. Esse formato de oferta também levou em consideração a escolha feita pelos próprios/as docentes (participantes da etapa de aplicação e avaliação do PE), mediante a organização de um grupo de *whatsApp*, onde foram questionados acerca de alternativas que se mostrassem mais favoráveis à participação de todos/as. Desse modo, foi possível um contato mais aproximado com os/as participantes, na perspectiva de acordar questões referentes ao formato de aplicação do PE (presencial, semipresencial ou à distância), assim como postar lembretes e demais comentários, reiterando os prazos para conclusão das atividades do curso. Todas as atividades foram ofertadas de maneira assíncrona, de modo a viabilizar aos/às docentes, o acesso aos conteúdos e as atividades do curso, conforme a sua disponibilidade.

Antes de demonstrar os resultados obtidos com a aplicação e a avaliação do PE (Questionário Diagnóstico do PE), salienta-se a realização de algumas alterações no IV e último módulo do curso, demandadas em decorrência de intervenções sugeridas pelos participantes, oriundas da etapa diagnóstica e da análise do plano e da sequência didática do curso que caracteriza o PE.

Assim, tendo em vista o diagnóstico da pesquisa realizada, um dos participantes sugeriu “a participação de profissionais da área e especialistas”. Já com relação à análise do Plano do Curso e da Sequência Didática, dos três docentes que participaram, somente um deles sugeriu alterações:

“O Plano de Curso e sua Sequência Didática estão muito bem construídos. Contudo, (...) acredito que ainda é um tanto generalista. Você poderia deixar a última aula, talvez,

direcionada para determinadas deficiências (ou uma só) no contexto do mundo de trabalho da EPT”.

Os demais docentes participantes não apresentaram sugestões de modificações, apenas consideraram da seguinte forma:

“Tanto o Plano do Curso quanto à Sequência Didática estão claros e extremamente organizados. Está bem evidenciado o planejamento das ações e as contribuições que conseguirá promover. Nesse sentido, não tenho nenhum acréscimo ou sugestão mais relevante para fazer”.

“Excelente detalhamento das atividades no Plano de Curso!”

Isto posto, como forma de atender as demandas advindas da etapa diagnóstica e da análise do plano e da sequência didática, incluiu-se no IV, e último módulo do curso, um vídeo intitulado “Tecnologias digitais como ferramentas de inclusão no ambiente escolar” (Tempo estimado: 09 min. e 34 s.) apresentado por uma profissional da área da Educação Especial Inclusiva, uma professora que trabalha no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Maceió. No vídeo, a palestrante apresenta algumas ferramentas tecnológicas que tem como finalidade o trabalho pedagógico no contexto educacional inclusivo, junto aos sujeitos com TEA, Surdez, dificuldades de linguagem e fala, além de outras deficiências. Tais ferramentas também se mostram adequadas para uso junto aos estudantes com deficiência no contexto da EPT.

O curso foi estruturado na Plataforma *Google Sala de Aula*, onde constam os 04 (quatro) módulos, cada um apresentando Fóruns de Discussão, além de textos e outros materiais para acesso e estudo dos participantes. O curso inicia-se com a apresentação do Plano do Curso, e também com alguns conceitos introdutórios acerca da temática do capacitismo que, por sua vez, podem ser acessados mediante consulta aos textos e vídeos disponibilizados no Módulo I, assim como a descrição de aspectos gerais e orientações do curso no que se refere a estratégias e instrumentos de ensino-aprendizagem e procedimentos avaliativos.

Uma vez concluída a participação dos/as docentes no referido curso e a avaliação do PE, por meio de um questionário (Apêndice C), procedeu-se à fase seguinte, que se caracterizou pela descrição e análise dos resultados dessa avaliação. O PE foi avaliado em termos de sua relevância, consistência teórica, coerência, entre outros aspectos fundamentais para a aplicabilidade do produto no que se refere à prática educativa docente no contexto da EPT.

Isto posto, considerando os resultados oriundos da aplicação e avaliação do PE, e

tendo em vista o objetivo proposto pelo produto (ofertar ao/à docente da EPT referenciais teórico-práticos que permitam auxiliar, no sentido de orientar este/a profissional na efetivação de práticas educativas anticapacitistas na EPT) observou-se o seguinte: os/as 03 (três) participantes que concluíram todas as atividades dos módulos compreendem que o PE em questão possui relevância no sentido de contribuir para uma prática docente anticapacitista e, conseqüentemente, inclusiva; o que pode ser observado nas seguintes falas oriundas dos fóruns de discussão promovidos no curso:

“(...) a discussão acerca da temática do Capacitismo é de suma importância a fim de possibilitar a inclusão educacional nas instituições de EPT”.

“Acho a temática do curso muito necessária para a nossa realidade atual (...)”.

“Sem dúvida, o tema Capacitismo é de fundamental importância para a nossa atuação (...)”.

As afirmações acerca da relevância da temática do Capacitismo para os/as docentes do Curso Técnico em Guia de Turismo (evidenciada nas falas acima), advém das manifestações de capacitismo, vivenciadas tanto pelos/as próprias participantes - relatadas na fase de aplicação do PE - quanto por outros/as docentes, assim como por estudantes do referido curso técnico. Isso pôde ser evidenciado quando os/as docentes foram questionados a respeito da relação do capacitismo com o curso técnico em Guia de turismo. Por meio das falas descritas a seguir é possível ilustrar essa relação.

“Recentemente, durante a realização de uma atividade avaliativa em sala de aula, foi observado um episódio significativo, de exclusão. Um grupo de estudantes, de forma velada, impediu a participação efetiva de uma colega num trabalho coletivo. A estudante acabou sendo excluída da atividade, de forma implícita, mas com sinais claros de exclusão. A estudante em questão não se calou, buscou seus direitos. Ao tomar conhecimento da situação, o professor responsável interveio buscando uma solução que minimizasse o impacto pedagógicos à estudante para que ela pudesse realizar a atividade assegurando sua avaliação. Já o grupo seguiu com o trabalho. Apesar da resolução, momentânea, o episódio evidenciou a necessidade de promover ações mais efetivas de conscientização sobre respeito, empatia e inclusão no ambiente escolar”.

“No contexto do Curso de Guia de Turismo, a temática do capacitismo é relevante porque existem nas turmas estudantes com necessidades especiais. Nesse sentido, o professor, e a instituição como um todo, deve agir de forma a garantir que todos tenham acesso igualitário ao conhecimento e às oportunidades de aprendizado.”

Ainda, em se tratando da necessidade de se trabalhar a temática do capacitismo no Curso Técnico em Guia de Turismo, outra docente destacou o processo de formação docente:

“Sobre a relação com o curso de Guia de Turismo, ressalto, sobretudo, os desafios que temos enfrentado com os nossos alunos com deficiência e o nosso despreparo.”

Também os resultados apontaram que os aspectos conceituais do PE foram significativos e funcionais para o seu entendimento acerca da perspectiva anticapacitista. Esses mesmos participantes indicaram ainda que a sequência das atividades do Produto Educacional apresenta ideias coerentes e consistência teórica. Desse modo, os/as participantes afirmaram a possibilidade de utilizar os fundamentos desse PE em sua prática educativa na EPT, podendo inclusive recomendar este PE a outro/a docente, sem a necessidade de realizar nenhuma alteração.

Outrossim, os/as 03 (três) docentes que participaram efetivamente do curso responderam que as informações apresentadas no PE auxiliam na compreensão sobre a temática do capacitismo. Em referência a essa questão, uma das docentes respondeu:

“O produto educacional é extremamente relevante e didático; os vídeos, os textos foram bem escolhidos e a sequência proposta me ajudou na melhor compreensão do assunto”.

Como se percebe, a adesão dos/as docentes que integralizaram os 04 (quatro) módulos do curso foi de 100%, o que sugere a possibilidade, por parte desses/as docentes, de utilização desse PE com o propósito de materializar práticas educativas anticapacitistas na EPT. Para tanto, faz-se necessário atuar em alguns aspectos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem que, segundo Freire (2021), são constituídos por: formação docente, concepção de currículos, organização da infraestrutura e o modo como as atividades avaliativas são conduzidas e orientadas. Isso sugere uma reestruturação dos modos didático-pedagógicos com os quais o instituto federal conduz o processo de ensino-aprendizagem do/a estudante. Dito de outro forma, seria uma reorganização institucional, fundamentada na perspectiva anticapacitista como diretriz para o desenvolvimento de uma política pública institucional. No que diz respeito a essa questão, pode-se fazer referência a fala de uma das docentes:

“(…) Acredito que esse produto educacional deve ser direcionado como requisito essencial e ‘obrigatório’ na formação de SERVIDORES DO IFAL RECÉM EMPOSSADO, seja docente ou técnico, pois o assunto é importante para todos que estão inseridos no universo escolar. (Destaque feito pela participante)”.

A fala acima, proferida por uma docente participante, expressa uma importante possibilidade de contribuição desse PE no âmbito da EPT, compreendendo-o como um instrumento “essencial e obrigatório” à Formação de Servidores Recém-empossados no Ifal.

A necessidade de instituir ou (re)definir políticas públicas específicas voltadas à formação docente numa perspectiva anticapacitista na EPT é corroborada pela análise das autoras Fiori e Mendes (2004), isso, na intenção de contribuir para a desconstrução da

deficiência, enquanto condição do sujeito doente, frágil e diminuto.

Para tanto, as referidas autoras reconhecem a necessidade do/a professor/a da EPT em se apropriar das discussões pertinentes aos Estudos Críticos da Deficiência (abordados no Curso de formação de professores/as, que constitui o PE desenvolvido nesta pesquisa). Tais estudos são fundamentais na perspectiva de possibilitar ao/a docente reflexões acerca da deficiência como uma parte intrínseca e complexa da experiência humana, ou seja, como uma variação natural da condição humana que, a considerar pela materialidade social manifestada, que é estruturalmente corponormativa, constitui, na pessoa afetada pela lesão, uma experiência única e particular que, por sua vez, forma a sua percepção de mundo e intervém nos seus processos de socialização em geral. Nesse sentido, a direção a ser tomada vislumbra um horizonte formativo cujo alvo seja o reflexo de uma materialidade despatologizante do ser humano, tendo como referência a educação especial e inclusiva anticapacitista, nesta modalidade de ensino.

De acordo com o que se observa, compreende-se que viabilizar condições favoráveis a fim de que o PE em questão se paute enquanto um instrumento integrante de um conjunto de ações demandadas em caráter de uma política pública institucional com viés anticapacitista é, possivelmente, uma estratégia plausível à inclusão de todos/as estudantes inseridos no contexto da EPT.

Além dessa, outras sugestões também foram apresentadas pelos/as participantes no intuito de melhor qualificar o PE. As orientações propostas se apresentam dispostas nas falas seguintes:

“Considero que o produto educacional apresenta potencial para contribuir de forma significativa no contexto da prática educativa anticapacitista na Educação Profissional e Tecnológica”.

“A temática é extremamente relevante e foi abordada com grande eficácia no material disponibilizado. No entanto, o formato de curso on-line assíncrono me parece que limitou a interação entre os cursistas. Imagino que uma roda de conversas ou então alguns momentos síncronos, poderia conferir um caráter mais interativo e conectar mais os participantes”.

Tendo em vista as falas dos/as participantes do curso, conclui-se a relevância da temática do capacitismo para o contexto da EPT, sendo, o PE em questão, adequado no sentido de possibilitar contribuições significativas no âmbito das práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade de ensino, contribuindo para a formação *omnilateral*, que é o cerne da educação escolar ofertada pelos institutos federais. Nessa direção, o PE poderia ser aplicado não somente aos/as docentes, mas também ao universo de servidores da instituição - conforme se observa na fala de uma docente (já citada anteriormente): “esse produto

educacional deve ser direcionado como requisito essencial e ‘obrigatório’ na formação de SERVIDORES DO IFAL RECÉM EMPOSSADO, seja docente ou técnico (...)” [destaque da participante].

Ao se considerar a totalidade de servidores/as da instituição, deve-se pensar em possibilidades de oferta que contemplem a todos/as: presencial, semipresencial ou à distância. Já em se tratando do curso ofertado, no formato *online* assíncrono, conforme outrora mencionado, este se deu em razão do consentimento dado pelos/as participantes - no grupo de *whatsApp* organizado para manter um contato mais próximo com esses/as docentes -, o que não inviabiliza alterações quanto à forma de oferta do curso, podendo ser à distância (com atividade síncronas e assíncronas) ou, ainda, semipresencial (com a introdução de “Rodas de Conversa”), conforme sugere uma docente participante:

“(...) Imagino que uma roda de conversa ou então alguns momentos síncronos, poderia conferir um caráter interativo e conectar mais os participantes”.

Os/as supracitados/as participantes também apontaram a opção “Excelente” (Questionário de Avaliação do PE) quando foram questionados acerca dos seguintes requisitos: relevância quanto à proposta e aos conteúdos, coerência, consistência teórica, estruturação e aplicação na prática docente. Em relação a esse aspecto, uma docente comentou:

“Sobre os materiais sugeridos de leitura neste curso, tem me ajudado muito a pensar sobre esse tema. Parabéns pelas escolhas, os conteúdos estão claros e ao mesmo tempo traz um aprofundamento atualizado sobre o tema”.

Outro importante requisito avaliado pelos/as participantes foi a acessibilidade para leituras das informações, a exemplo de textos, vídeos e links. Em se tratando desse aspecto, 100% dos/as docentes que concluíram todos os módulos responderam afirmativamente, prescindindo da necessidade de introduzir outros recursos de acessibilidade nos materiais disponibilizados no PE.

Desse modo, contribuições sugeridas pelos/as participantes foram implementadas, no sentido de viabilizar melhorias no PE. Após a realização desses ajustes, o PE foi considerado finalizado e anexado à dissertação, para apresentação à comissão examinadora do ProfEPT/Ifal. Uma vez aprovado por esta comissão, o PE será depositado na plataforma Educapes, possibilitando o acesso, a publicização e a sua replicação por outros profissionais da educação.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto social capitalista, em que valores são fortemente concebidos, a partir dos critérios de capacidade e funcionalidade, e onde o capacitismo é considerado, naturalmente, um sistema binário de opressão, que agrega as diversas formas de violência que subalternizam e vilipendiam as pessoas com deficiência, uma postura/prática anticapacitista não é apenas necessária, mas sobretudo urgente.

No caso da EPT, fazendo menção ao curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo, ofertado pelo Ifal / Campus Marechal Deodoro, *locus* desta pesquisa, tal urgência pode ser justificada pela ausência de indicações de referenciais teóricos e didáticos voltados ao estudo do capacitismo no PPC do referido curso, apesar de sua última atualização ocorrida no ano de 2019. Isto é uma evidência do quão invisibilizada ainda permanece a temática do capacitismo, no âmbito institucional, e dos vários contextos sociais.

Nesse sentido, a presente pesquisa se compromete, inicialmente com o reconhecimento do fenômeno do capacitismo como uma tecnologia de opressão social, reforçada e atualizada pelo *modus operandi* do regime de acumulação flexível do capital, vigente na hodiernidade. Tal reconhecimento, é um passo fundamental para o início da construção de um processo de formação *omnilateral* de docentes, centrado em um pensar e um agir humano que fissure as práticas universalizantes, estereotipadas e naturalizadas, pautadas na patologização, não apenas do/a estudante com deficiência, mas de todos os sujeitos implicados na prática educativa.

Foi, por isso, com a intenção de reconhecer o capacitismo na EPT como um fenômeno de opressão social aos/às estudantes com deficiência, que a pesquisa diagnóstica realizada inicialmente constatou evidências da manifestação desse fenômeno no curso técnico em guia de turismo. Isto, por sua vez, não somente indicou a necessidade de se investir em processos de qualificação continuada para docentes nesse contexto formativo, como também materializa demandas específicas na direção da (re)construção de políticas públicas institucionais, pautadas em uma orientação anticapacitista. Nesse sentido, tendo em vista os resultados obtidos com a aplicação do Produto Educacional (PE), constata-se que os subsídios teórico-práticos ofertados pelo curso de formação docente apresenta potencial no sentido de auxiliar no desenvolvimento de espaços de inteligibilidade pelos/as docentes da EPT.

É nessa perspectiva que a formação continuada de docentes pode ser vista como parte de um processo mais amplo de políticas institucionais anticapacitistas na EPT, sendo apenas uma das ações pensadas no sentido de contribuir para a ampliação do desenvolvimento analítico e político da categoria social da deficiência nessa modalidade de ensino. Até porque

a ênfase na formação docente, como é a proposta dessa pesquisa, não deve ser vista de forma isolada. Caso contrário, estar-se-á exaltando um discurso salvífico da educação, que não responde a contextos sociais tão desiguais, refletido em tantas demandas, urgências e necessidades.

Assim, para a promoção das condições materiais fundamentais à garantia do acesso, da permanência e do ensino-aprendizado a todos/as os/as estudantes (com ou sem deficiência), faz-se necessário uma atuação institucional capaz de possibilitar a integração desse processo de formação docente com vários outros eixos, a saber: protagonismo político, para a formação de estudantes com deficiência críticos e atuantes nos mais diversos espaços democráticos; fortalecimento de redes de apoio, de espaços de discussões e de representação de pessoas com deficiência; inovação e adaptação de currículos; tecnologia assistiva e acessibilidade. Com isso, ao integrar institucionalmente esses eixos, a EPT pode ser caracterizada como espaço transformador, aproximando-se da formação humana *omnilateral*, para além das necessidades mercadológicas exigidas pelo mundo do trabalho.

A observância dos eixos acima citados pode promover fissuras no capacitismo que, por ser um fenômeno estrutural e estruturante, encontra-se entranhado também nos planos de cursos, intervindo nas práticas docentes, e por fim, no processo de ensino-aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Neste sentido, o plano do curso pode ser caracterizado como um importante instrumento de intervenção na realidade capacitista vivenciada, não só pelo Ifal/Campus Marechal Deodoro, mas também por outros cursos, de outros campi. Deste modo, a reformulação desses planos de curso, e dos demais documentos institucionais – de forma que também aborde a temática do anticapacitismo – pode contribuir para minimizar as atitudes de preconceitos e discriminação vivenciadas pelos/as estudantes com deficiência, assim como todos os corpos considerados desviantes da norma. Para tanto, a reformulação dos PPCs e demais documentos institucionais exigiria a organização de grupos de trabalhos com representações diversas, inclusive a dos/as profissionais do NAPNE e das Pessoas com deficiência, membros da comunidade acadêmica. No entanto, a fim de que a perspectiva anticapacitista se materialize nos normativos institucionais, faz-se necessário adotar uma compreensão do capacitismo a partir da lente da interseccionalidade, isto é, da colisão da deficiência com outros sistemas de opressão e privilégio sociais, a saber do classismo, do racismo, da LGBTfobia, do sexismo, entre outros, de forma a entender que esses sistemas não atuam de maneira isolada nos seres humanos, todavia, inter cruzam-se, produzindo experiências singulares e complexas de desigualdade.

É no sentido aqui exposto que a perspectiva anticapacitista faz-se fundamental, como

objeto de estudo e de militância, também na EPT; uma vez que precisamos produzir outros tipos de experiências com a pessoa com deficiência. Uma experiência de humanidade, que interseccione discursos e práticas, em prol da autonomia e do desenvolvimento intelectual desses sujeitos. Neste sentido, o produto educacional, desenvolvido nesta pesquisa, pode representar um prelúdio à construção dessas experiências formativas na EPT. Para isso, faz-se necessário que as análises provenientes desta pesquisa, entre as quais, aquelas que originaram o PE, possam ser publicizadas e divulgadas, com vistas a contribuir para a disseminação e para a institucionalização de uma cultura anticapacitista na EPT; de forma que isto seja gradualmente materializado por meio da redução das barreiras sociais impostas às pessoas com deficiência, na direção do desenvolvimento *omnilateral* de todos/as aqueles/as envolvidos/as no ato educativo.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, José Luís Vieira da. **Tá na rua**: representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.

ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; LOPES, Leticia Azambuja; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Sequências didáticas eletrônicas no ensino do corpo humano: comparando o rendimento do ensino tradicional com o ensino utilizando ferramentas tecnológicas. **Acta Scientiae**, v.17, n. 2, p.466-482, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/acta/article/view/1562/1209>. Acesso em: 04 mar. 2024.

AQUINO, Rita de Cassia Brasil de; CASTRO, Sabrina Fernandes de. MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; RODRIGUES, Vitória Parodes. Revisão Integrativa sobre Capacitismo e Educação Profissional e Tecnológica. In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/revisao-integrativa-sobre-capacitismo-e-educacao-profissional-e-tecnologica?lang=pt-br>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Universitaires de France, Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 1979.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial. O problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 321- 341.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

BRASIL. Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994. **Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4269, 24 mar. 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8859-23-marco-1994-349628-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, jan. 2008. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01, de 05 de janeiro de 2021. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://educationet.com.br/resolucao-cne-cp-no-1-de-5-de-janeiro-de-2021>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 6, de 20 de setembro de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 set. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235356393\\_Using\\_thematic\\_analysis\\_in\\_psychology](https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRODERICK, Alicia; LALVANI, Priya. Dysconscious Ableism: Toward a Liberatory Praxis in T axis in Teacher Education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 21, n. 9, p. 894–905, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1296034>. Disponível em: <https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=teaching-learning-facpubs>. Acesso em: 15 out. 2024.

CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências Didáticas**. Estrutura e Elaboração. Belém: SBEM, 2017, 104p.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. **M/C Journal**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism: The production of disability and abledness**. Palgrave Macmillan, 2009. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=sJ6HDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=sJ6HDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em 18 dez. 2023.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os Professores da Educação Profissional**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

CARMO, Marwin Machay Indio do Brasil do; GILLA, Clarissa Garcia; QUITERIO, Patricia Lorena. Um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/59972/41427>. Acesso em: 18 set. 2024.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. Idade Adulta, Trabalho e Desenvolvimento Psíquico: A Maturidade em Tempos de Reestruturação Produtiva. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, 368p.

CARVALHO, Edmilson. **A produção Dialética do Conhecimento**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017, 173p.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.83-106.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que Lutamos? **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan.-abr. 2014. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnia\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf). Acesso em: 07 set. 2023.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; Ramos, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129-148.

CORTI, Ana Paula. Política e Significantes Vazios: Uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 2-20, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/>. Acesso em 07 set. 2023.

DALMONECH, Jaqueline Zanotti; DALMONECH, Hildo Anselmo Galter; REIS, Luciléia Silva dos; REBELO, Andressa Santos. A Implementação e Funcionalidade dos Napnes na Rede Federal de Ensino. **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria, v. 48, p. 1-20, 2023 DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644467428>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/371611681\\_implementacao\\_e\\_funcionalidade\\_dos\\_Napnes\\_na\\_rede\\_federal\\_de\\_ensino#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/371611681_implementacao_e_funcionalidade_dos_Napnes_na_rede_federal_de_ensino#fullTextFileContent). Acesso em: 15 out. 2024.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.com, 2013, 132p. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>. Acesso em: 13 mar. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 89p.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 04 jul. 2023.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: A Pedagogia Histórico-Crítica contra a Bárbarie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 87-102.

FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. Práticas Educativas Anticapacitistas na Educação Básica: Análise da Literatura Internacional. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação**, 2023. Disponível: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89646>. Acesso em: 28 out. 2023.

FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LEANDRO, Gabriel Carvalho. A Produção científica sobre capacitismo na educação básica: Uma revisão integrativa de literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, n.1, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/27998/22550>. Acesso em: 03 dez. 2023.

FERREIRA, Nara. JORNAL ESTADO DE MINAS. **Saúde mental é desafio para pessoas com deficiência**, 2023. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2023/08/06/interna\\_bem\\_viver,1540568/saude-mental-e-desafio-para-pessoas-com-deficiencia.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2023/08/06/interna_bem_viver,1540568/saude-mental-e-desafio-para-pessoas-com-deficiencia.shtml). Acesso em: 7 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996, 92p.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FURTADO, Odair. **O psiquismo e a subjetividade social**. In: BOCK, Ana Maria Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). São Paulo, Cortez: 2015, p. 93-116.

FURTADO, Odair; BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Elisa Zaneratto; Maria da Graça Marchina; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A Psicologia Sócio-Histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Elisa Zaneratto; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022, p. 21-44.

FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. **Linha do Tempo: Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1s1bO5msfOVN6HeuAYW1Dcq3Wt3RbIVXg/view>. Acesso em: 06 jan. 2024.

GARCIA, Flavia Junia Justino Pacheco; NAKAMOTO, Paula Teixeira. Análise do livro digital interativo como recurso didático-pedagógico. **Revista Triângulo**. Uberaba, v.12, n.02, p. 3-13, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3620/3538>. Acesso em: 19 nov. 2023.

GENNARI, Adilson Marques. Introdução ao pensamento de Francisco de Oliveira: um aviso raro na dialética brasileira. **Revista Fim do Mundo**, n. 1, jan/abr 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/10212/6421>. Acesso em: 22 nov. 2024.

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: OLTRAMARI, Leandro Castro; FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; GESSER Marivete (Orgs). **Psicologia Escolar e Educacional: Processos educacionais e debates contemporâneos**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020. p. 93 -113.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs). **Estudos da Deficiência. Anticapacitismo e Emancipação Social**. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-35.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed, São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Brasília, 2010. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/292572/#:~:text=Uma%20pedagogia%20que%20n%C3%A3o%20reconhece,parente%20pr%C3%B3xi%2D%20mo%20da%20rejei%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em:

<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultural.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Vol 2: **Os Intelectuais**. O Princípio Educativo. O Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo**: anarquismo e capacitismo. Brasil: Editora Terra sem Amos, 2021. 56p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/cv5vx18>. Acesso em: 19 jun. 2023.

GUIMARÃES, Yara Araújo Ferreira; GIORDAN, Marcelo. Elementos para Validação de Sequências Didáticas. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, 2013, Águas de Lindóia, 2013.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

HORTA, Ícaro Belém; SARAIVA, Ana Maria Alves; TORRES, Josiane Pereira. A Emergência da Interseccionalidade nos Debates sobre Deficiência: Contribuições de pensamentos decoloniais latino-americanos. **Revista Relicário**. Uberlândia, v. 10 n. 9, p. 52-69, jan.-jul., 2023. Disponível em: <https://revistarelicario.museudeartesauberlandia.com/index.php/relicario/article/view/259/230>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Maceió, AL, [2013]. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/arquivos/pppi.pdf/view>. Acesso em: 27 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Superior. Resolução nº 45/CS, de 22 de dezembro de 2014. **Dispõe sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE - do Instituto Federal de Alagoas - Ifal**. Maceió: Conselho Superior, 2014. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/arquivos/res-no-45-cs-2014-aprova-a-regulamentacao-do- napne-ifal.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Superior. Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019. **Aprova regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com necessidades específicas do Ifal**. Maceió: Conselho Superior, 2019. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-17-cs-2019-identificacao-acompanhamento-e-avaliacao-de-discentes-com-necessidades-esperiais-procedimentos.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo**. Maceió, AL: [s.n.], 2019. Aprovado pela Deliberação nº 76/2019 – REIT. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/marechal/ensino/cursos/tecnicos-integrados/arquivos/ppc-de-guia-de-turismo-2019-cepe>. Acesso em 02 abril 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Deliberação n. 34/2019-REIT-SECOL, de 19 de agosto de 2019. **Aprova as diretrizes institucionais para os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Alagoas**. Maceió: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2019. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/departamento-de-articulacao-de-ensino/deliberacao-no-34-cepe-2019-diretrizes-institucionais-para-cursos-tecnicos-integrados-2-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. **Quaderns de Psicologia**. Santa Catarina, v. 22, n. 3, e1618, 2020. Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v22-n3-friggi-marivete/1618-pdf-pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

JÚNIOR, Francisco Vicente de Paula. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. *Scientia*, ano 1, edição 1, p. 01 – 191, jun.-nov. 2012. Disponível em: [http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/outros\\_artigos/Revista\\_area\\_AFIM\\_01.pdf](http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf). Acesso em: 21 nov. 2023.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. A questão da educação comunista. In: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salette (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 81- 88.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; DERMEVAL, Saviani; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados. Histedbr, 2005, p. 01-17.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A Produção do Conhecimento no Campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível. **Holos**, v. 6, ano 32, p. 22- 32, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 05 dez. 2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone de Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira: as produções capacitistas na Educação Especial. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula

Helena (orgs). **Estudos da Deficiência**. Anticapacitismo e Emancipação Social. Curitiba: CRV, 2020, p. 165-188.

LIMA, Maira Egito Alves de; FIORI, Ana Paula Santos de Melo. Educação Ambiental para povos e comunidades tradicionais no ensino técnico integrado: como ensinar para quem nos ensina? **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 18, n. 6, p. 502-523, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/15073/11151>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004, 319p.

LUKÁCS, Georg. **Para a Ontologia do Ser Social**. v. 14. Tradução de Sérgio Lessa e Revisão de Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1457 p.

LUKÁCS, George. **Existencialismo ou Marxismo?** São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Lourenço. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p.28-36, jan./jun., 2017. Disponível: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MAROQUIO, Vanusa Stefanon. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.10, p. 95397-95409 oct. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n10-043>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36997>. Acesso em 29 mar. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2009, 315p.

MARX, Karl. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MATTAR, Fauze. Najib. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, p. 51-64, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/FWbRBrjxV77MtQzSfNy796F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MENDONÇA, Andréa Pereira; RIZZATTI, Ivanise Maria; RÔCAS, Giselle; FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. Educitec - **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, e211422, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114/877>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MELLO, Anahí 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 31 maio 2023.

MELLO, Anahi Guedes de. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobin Especial**, p. 99-102, 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/68180073/Corpos\\_in\\_capazes\\_a\\_cr%C3%ADtica\\_marxista\\_da\\_defici%C3%Aancia](https://www.academia.edu/68180073/Corpos_in_capazes_a_cr%C3%ADtica_marxista_da_defici%C3%Aancia). Acesso em: 06 jan. 2024.

MELLO, Anahí Guedes de; MOZZI, Gisele De. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: NARDI, Henrique Caetano; ROSA, Marcus Vinicius de Freitas; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva (orgs.). **Políticas Públicas, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça na Perspectiva Interseccional**. Porto Alegre: Secco Editora, 2018, p. 17-30.

MELLO, Letícia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: Repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública RS**. Edição n. 23, p. 118-139, 2019. Disponível: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/issue/view/8>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; RAFANTE, Heulalia Charalo; GOMES, Jarbas Mauricio. **Gramsci e a Educação Especial**. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 09-29.

MIRANDA, Gabriella Morais Duarte; KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda; ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Veloso de; SANTOS, Maria da Penha Rodrigues dos; CARVALHO, Maria Eduarda Lima de; REICHENBERGER, Veronika; KUPER, Hannah; LYRA, Tereza Maciel. O acesso das pessoas com deficiência aos serviços de saúde: a percepção de profissionais e gestores da atenção primária à saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 33, n.2, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2024.v33n2/e230582pt/pt>. Acesso em 18 set. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; DIAS, Francine de Souza; MELLO, Anahi, Guedes de; YORK, Sara Wagner. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 10, p. 3949-3958, 2022. Disponível: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pvR4YxRFZzcpNdPCZ6YCwLw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jun. 2023.

MOURA, Dante Henrique. **Palestra Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) - Resolução N. 01/2021**: contexto de sua gênese e análise crítica preliminar, 2021. 1 vídeo (143,43 min.). Publicado pelo canal do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u7sT3oA11q0>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NACINOVIC, Rafaela do Carmo Pacheco; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Medicalização da Educação Especial: Tensões na Inclusão. **Educação, Sociedade e Culturas**. p. 203-221, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.20>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/20>. Acesso em: 06 jan. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Palestra Desafios do Trabalho e Formação Docentes no século 21**, 2017. 1 vídeo (77 min.). Publicado pelo canal do Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=105s>. Acesso em: 27 set. 2023.

PORTAL OFICIAL DO GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. Alagoas é capa de revista nacional como destino turístico de destaque. 2023. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/alagoas-e-capa-de-revista-nacional-como-destino-turistico-de-destaque>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PASE, Ana Paula Dupuy Patella; SANTOS, Carícia Hercília Alves Oliveira dos; MOURA, Danieli Veleda; BORGES, Marcia Leite; PARADA, Manuela Medeiros. O bem-estar social e as políticas públicas destinadas à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil e em Portugal. Campos Neutrais – **Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, v. 2, n. 1, p. 24-49, jan./abril, 2020.

PESSOA, Sônia Caldas. Corpos com deficiência: movimentos de experiências e afetações por uma acessibilidade afetiva. In: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas (orgs.). **Desigualdades, Gêneros e Comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. In: PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; MOREIRA, Saionara Corina Pussenti Coelho; ASSIS, Alexandre Rodrigues de (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021, 104 p.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.1, n.1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.356>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 06 fev. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação**. 25 ed, Petrópolis: Vozes, 2014.

RIOS, Clarice. Autismo como deficiência psicossocial: contribuições da antropologia. In: CASTRO, Rosana; ENGEL, Cíntia; MARTINS, Raysa (orgs.). **Antropologias, Saúde e Contextos de Crise. Brasília**. Sobrescrita, 2018, p. 163-173.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; PICCOLO, Gustavo Martins; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 32p. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-i.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2017, 274p.

SILVA, Antônio João Hocayen da. **Metodologia de pesquisa**: conceitos gerais. Paraná: Unicentro. 2014, 56p.

Antônio João Hocayen da Silva

SILVA, Ronison Oliveira da; AMAZONAS-PASSOS, Mirlândia Regina; RIVERA, José Anglada; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. *E-books* como Produtos Educacionais: definição e tópicos de construção segundo o método científico-tecnológico. **ResearchGate**, abril, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/360213793\\_E-BOOKS\\_COMO\\_PRODUTOS\\_EDUCACIONAIS\\_DEFINICAO\\_E\\_TOPICOS\\_DE\\_CONSTRUCAO\\_SEGUNDO\\_O\\_METODO\\_CIENTIFICO-TECNOLOGICO](https://www.researchgate.net/publication/360213793_E-BOOKS_COMO_PRODUTOS_EDUCACIONAIS_DEFINICAO_E_TOPICOS_DE_CONSTRUCAO_SEGUNDO_O_METODO_CIENTIFICO-TECNOLOGICO) Acesso em: 03 abril 2024.

SOARES, Carlos Alberto Lidizia; RODRIGUES, Luciana; LUIZ, Jéssica Siqueira. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho do turismo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 07, n. 11, p. 108597-108611, nov. 2021. Disponível em: [https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/40191/pdf\\_1](https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/40191/pdf_1). Acesso em: 04 set. 2023.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: Percurso Histórico e Desafios Contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 621-638, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682/16935> Acesso em: 05 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 325p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005. Disponível

em:<<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 29 maio 2023.

VENDRAMIN, Carla. Repensando Mitos Contemporâneos: O capacitismo. In: **III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos** – Sofia: entre o saber e o não saber nos processos artísticos, 2019. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Unicamp, 2019, p. 16-25. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em: 05 fev. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, 561 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, 239 p.

VIEIRA DE LIMA, José; COSTA, Sílvia Gomes; FARDOUSI, Roksana. Uso do WhatsApp em entrevistas: viabilidade e desafios. Centro de Estudos em Vigilância, [S.l.], 2020. Disponível em: CEV FGV . Acesso em: 27 ago. 2025.

VIVOT, Claudia Cristiane; L'ABBATE, Solange; FORTUNA, Cinira Magali; SACARDO, Daniele Pompei; KASPER Maristel. O uso do WhatsApp enquanto ferramenta de pesquisa na análise das práticas profissionais da enfermagem na Atenção Básica. *Mnemosine* Vol.15, nº1, p. 242-264 (2019) – Parte Geral - Artigos.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 224p.

## APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



**Glycia Guimarães Souza Mendes**  
**Ana Paula Santos de Melo Fiori**

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

# Formação de docentes sobre os **Saberes Anticapacitistas**

*para a inclusão da pessoa com deficiência na  
Educação Profissional e Tecnológica*

Glycia Guimarães Souza Mendes  
Ana Paula Santos de Melo Fiori

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

## Expediente

# **Formação de docentes sobre os saberes anticapacitistas para a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica**

*Autora / Mestranda*

**Glycia Guimarães Souza Mendes**

*Coautora / Orientadora*

**Ana Paula Santos de Melo Fiori**

*Projeto Gráfico / Artes / Diagramação*

**Levy Castelo Brandão**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) - Campus Benedito Bentes

**Maceió - Alagoas**

**Dezembro de 2025**

Ministério da Educação  
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas  
 Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
 Instituto Federal de Alagoas  
 Campus Avançado Benedito Bentes  
 Biblioteca

370

M538f Mendes, Glycia Guimarães Souza.

Formação de docentes sobre os saberes anticapacitistas para a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional e tecnológica / Glycia Guimarães Souza Mendes. – 2025.

57 f. : il.

Produto Educacional da Dissertação - A perspectiva anticapacitista e o processo de formação continuada docente na educação profissional e tecnológica - (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2025.

1. Educação Profissional - Tecnológica. 2. Capitalismo. 3. Formação Docente.  
 4. Inclusão. I. Título.

Fernanda Isis Correia da Silva / Bibliotecária - CRB-4/1796





# SUMÁRIO

<b>Sobre as autoras.....</b>	<b>05</b>
<b>Apresentação .....</b>	<b>06</b>
A função social do produto educacional.....	07
Caracterização do produto educacional.....	10
<b>Para início de conversa .....</b>	<b>13</b>
<b>Apresentando o plano de curso.....</b>	<b>16</b>
<b>Plano do curso.....</b>	<b>17</b>
<b>A sequência didática .....</b>	<b>25</b>
Etapas da sequência didática .....	27
<b>Módulo I - Conceitos introdutórios.....</b>	<b>27</b>
Primeira aula.....	28
Segunda aula .....	30
<b>Módulo II - Estudos da deficiência: conceitos básicos à formação crítica de professores na EPT.....</b>	<b>34</b>
Terceira aula .....	34
<b>Módulo III - Estudos da deficiência: concepções estruturantes da deficiência na perspectiva vigotskiana.....</b>	<b>37</b>
Quarta aula.....	37
<b>Módulo IV - A perspectiva anticapacitista e a inclusão escolar da pessoa com deficiência .....</b>	<b>40</b>
<b>Quadros-resumo .....</b>	<b>44</b>
<b>Concluindo .....</b>	<b>54</b>
<b>Referências.....</b>	<b>55</b>

# SOBRE AS AUTORAS



## ✦ GLYCIA GUIMARÃES SOUZA MENDES ✦ *Mestranda*

Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), trabalhando na assessoria e na coordenação das atividades de planejamento e orientação do ensino, supervisionando-as e avaliando-as para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Possui graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e especialização em Formação para a Docência do Ensino Superior, pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC).

Atualmente, apresenta formação em andamento em nível de mestrado profissional pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com pesquisa na linha de Práticas Educativas em EPT.

Para conhecer mais sobre a trajetória acadêmica e profissional, acesse o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3737289065947439>



## ✦ ANA PAULA SANTOS DE MELO FIORI ✦ *Orientadora*

É professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro, desde 2007. Possui Graduação em Engenharia Civil (UFAL) e Engenharia de Produção (CESMAC), Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Prodema / UFAL), Doutorado em Ciências (IQB / UFAL), com Pós-Doutorado em Nanociências e Materiais Avançados. É docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), desde o ano de 2018.

Em sua trajetória profissional desenvolveu pesquisas e produções nas áreas de ensino, educação e tecnologia, ciências ambientais e nanotecnologias, além de atividades de gestão nos programas Pronatec e Universidade Aberta do Brasil.

Para conhecer mais sobre a trajetória acadêmica e profissional, acesse o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2598153346850335>

# APRESENTAÇÃO

Olá, Cursista! Seja bem-vindo/a!

Este material compõe o Produto Educacional (PE), intitulado **“Formação de Docentes sobre os Saberes Anticapacitistas para a Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica”**, elaborado como parte integrante da dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas que, por sua vez, apresenta o seguinte título: **“A perspectiva anticapacitista e o processo de formação continuada docente na educação profissional e tecnológica”**.

## Formação continuada

Trata-se de um curso de formação continuada que tem como público-alvo os/as docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo do Ifal/ Campus Marechal Deodoro. Este Curso se pautou nas necessidades pedagógicas identificadas durante o processo de análise diagnóstica da pesquisa, a exemplo da importância de se compreender a deficiência para além do aspecto biologizante, ou seja, por meio de uma concepção biopsicossocial; e foi idealizado a partir dos conhecimentos produzidos historicamente por autores/as estudiosos/as da área dos Estudos da Deficiência e do Materialismo Histórico-Dialético. Foi partindo desse pressuposto que a sequência didática, que caracterizou o referido curso, foi elaborada, submetendo-se, mais adiante, a alterações em decorrência dos resultados obtidos na fase diagnóstica.

Considerando que a investigação foi alicerçada pela metodologia da pesquisa-ação, a Sequência Didática e o Plano do Curso foram disponibilizados aos/as docentes participantes da pesquisa a fim de que estes/as possam apresentar contribuições tendo em vista as práticas educativas planejadas e desenvolvidas no ambiente escolar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).



A intenção proposta com a apresentação e publicização desse material é disponibilizar à comunidade acadêmica um curso de formação para docentes que contribua para a Educação Escolar de estudantes com deficiência, servindo como um instrumento de apoio didático-pedagógico às práticas educativas desenvolvidas por docentes na EPT.



## **A função social do produto educacional**

Considerando a realidade sócio-histórica-cultural e política, que configura o atual cenário da EPT, a construção de um PE representa uma oportunidade sistematizada - por procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação - na medida em que serve de instrumento mediador na interlocução com docentes, no intuito de ressignificar discursos e práticas capacitistas tão fortemente subsidiadas pela pedagogia da negação (Gomes, Poulin e Figueiredo, 2010), as quais naturalizam a discriminação e o desrespeito à pessoa com deficiência, espoliando a sua dignidade e o exercício à cidadania.

É nesse sentido que este PE busca promover fissuras em práticas docentes capacitistas, estruturadas, sócio-historicamente, a partir do paradigma biomédico-reabilitativo-corponormativo-caridoso (Campbell, 2008; Mello, 2019). Tal paradigma contribui para submeter o/a estudante com deficiência às ações assistencialistas e mantenedoras da desigualdade educacional e, por fim, social que espoliam desses sujeitos, o direito fundamental à educação; isto é, de acessar e permanecer nos mesmos espaços escolares oportunizados aos/às demais estudantes, com a garantia da equidade de direitos, mediante a utilização de diferentes recursos, com vistas ao atendimento das especificidades das pessoas com deficiência, em prol do desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

**A deficiência é  
resultante de  
uma estrutura  
societária  
incapacitante e  
inacessível.**

Em contraponto ao modelo biomédico, entre outros, de caráter assistencial, eugênico, religioso e moral - ainda vigentes na sociedade hodierna -, assenta-se o PE desta pesquisa, alicerçado no modelo social da deficiência, que considera a deficiência resultante de uma estrutura societária incapacitante e inacessível (Guerra, 2021), a qual dificulta ou impede o exercício da cidadania por parte das pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais (Diniz, 2007).

De acordo com Ferreira, Gesser e Böck (2023), há uma carência de publicações e estudos que discutam a temática do capacitismo na educação básica. Também, trabalhos que apresentem práticas educativas concernentes com o modelo social da deficiência apresentam-se escassos. As conclusões obtidas por essas autoras revestem de um caráter emergencial as pesquisas na área da educação da pessoa com deficiência, voltadas para o estudo de práticas anticapacitistas. Isto, segundo as mesmas autoras, confirma a necessidade de fundamentação teórico-prática para elaboração e efetivação urgente de práticas educativas anticapacitistas e suas discussões nos processos de

formação continuada do/a docente, tornando os currículos mais inclusivos no ambiente escolar, a fim de que sejam acessados por todos/as os/as estudantes (com ou sem deficiência).

Por isso, esse PE pode representar um instrumento didático-pedagógico significativo na medida em que propõe auxiliar o/a docente no desenvolvimento de práticas educativas anticapacitistas. Pois, segundo Leontiev (1978), o ser humano é ativo, social e histórico e, se constitui mediante processos de interação dialética que permitem a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social.

## Ressignificar

Desse modo, admite-se que este PE, identificado nesta proposta enquanto *ebook*, pode ser qualificado enquanto instrumento, na concepção apontada por Leontiev (1978), haja vista que a sua construção tem potencial ressignificador dos sujeitos partícipes da investigação. Assim, tanto os/as docentes (público-alvo) quanto a pesquisadora encontram-se imersos nesse processo de reconstrução. É nesse sentido, do ser humano enquanto processualidade sócio-histórica e cultural, que o referido PE se apresenta consubstanciado no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico.

No decorrer das interações entre os participantes e os instrumentos de pesquisa, dados e informações são produzidos. Do material educativo assim elaborado e aplicado com os/as docentes, relações sociais são tecidas por intermédio das mediações constituídas entre o PE e os/as participantes, e entre estes e a pesquisadora. A apreensão e conversão de tais relações em funções psicológicas superiores é mediada pelo uso dos instrumentos e signos, e isto só é possível em sociedade, na relação entre os sujeitos (Moreira, 1999). Pois, segundo Vigotski (2021, p.10):

**“não há indivíduo sem sociedade, não há intrapsíquico sem interpsíquico, tampouco há orgânico sem simbólico”.**

Acerca do PE, ao passo que as fases da investigação vão avançando, ele vai ganhando materialidade e os sujeitos participantes, possivelmente, sendo modificados a partir da internalização dos conhecimentos do PE, construídos dialeticamente e mediados pelo trabalho realizado pelos/as próprios/as participantes no processo de criação do produto. Deste modo, os novos conhecimentos produzidos, uma vez apreendidos pelos/as docentes, caracterizam esse processo (re)formativo que, por conseguinte, também passarão a constituir a formação escolar e, por fim, social dos/as estudantes.

Segundo Freire (1996, p. 23):

**“embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.**

Diante disso, infere-se que o PE pode ser considerado como um instrumento educativo capaz de orientar a atividade humana, por meio da mediação docente-discente, no contexto de uma prática educativa crítica pautada pela minimização dos comportamentos e atitudes capacitistas, predominantemente, dirigidos aos/as estudantes com deficiência da EPT.



Ressalta-se, ainda, a estruturação desse material didático com base na combinação de diferentes signos, sejam eles: icônicos (imagens) e linguísticos (textos). Os signos também são construções sócio-históricas, políticas e culturais que se desenvolvem e orientam a atividade humana interna, na perspectiva do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos e que, por fim, acabam também apresentando implicações quanto aos aspectos sociais, políticos e culturais desta mesma sociedade (Moreira, 1999).






Quanto à formação acadêmica dos/as professores/as, para fins de manter o modo de produção vigente, esta se apresenta de maneira dicotomizada (Saviani, 2009). Ou seja, os conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o/a professor/a irá lecionar, são tidos como de maior relevância na sua formação em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos.

O fato destes profissionais não possuírem, em sua formação acadêmica inicial, nenhum conhecimento acerca da EPT, constitui um agravante adicional no tocante ao quadro docente dessa instituição. Tais especificidades impõem desafios consideráveis, que somente poderão ser minorados mediante políticas públicas sistemáticas de formação docente, pautadas em conhecimentos políticos e didático-pedagógicos, além dos conteúdos da área de atuação específica, em constante interlocução com o mundo do trabalho (Souza e Rodrigues, 2017).

Esse conjunto de mediações que foram constituindo a EPT, em seu processo de formação sociopolítica e histórica, por conseguinte, produzem ainda hoje implicações bastante expressivas na educação das pessoas com deficiência. Foi nesse contexto que a criação de um curso centrado na formação de docentes (no formato de um ebook digital), com ênfase na temática do capacitismo, revestiu-se de significativa importância.

## Caracterização do produto educacional

Este produto educacional possui a seguinte caracterização:

-  Curso ofertado na modalidade a distância.
-  Por meio da plataforma Google Sala de Aula.
-  Carga horária total de 12 horas de aula.
-  4 módulos com temáticas específicas.
-  Interrelação entre módulos.

Os supracitados módulos apresentam-se estruturados em ambiente *online*, na plataforma Google Sala de Aula. A organização do espaço de aprendizagem se dará na configuração de grande grupo fixo, mediante participações individuais. A escolha quanto a esse tipo de organização se deve em função de sua característica interativa - de participação recíproca entre os sujeitos aprendizes e a pesquisadora-formadora -, adequada a um processo de ensino condizente à construção de relações que, segundo Zabala (1988, p. 90), devem "conduzir à elaboração, por parte do/a aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem".

Para o autor supracitado, este tipo de organização grupal é adequado para a realização de fóruns de discussões, debates, entre outros. Para tanto, a participação individual faz-se necessária, por meio de leituras, estudos e para a avaliação, realizada pelos/as professores/as da EPT, no tocante ao curso de formação continuada, acerca da temática do capacitismo.



**Para ser significativo o processo de ensino-aprendizagem deve conduzir à elaboração de representações pessoais sobre o conteúdo objeto desse processo.**



Assim, os sujeitos aprendizes, por meio das relações construídas entre si e a professora-formadora, num processo de ensino-aprendizagem que articula experiências e conhecimentos prévios, mediado por um instrumento didático-pedagógico - neste caso, o curso de formação continuada - são condicionados, segundo Zabala (1998), a uma compreensão pessoal e subjetiva acerca do tema proposto, possibilitadora da autoavaliação de sua prática educativa.

## O propósito é ofertar referenciais teórico-práticos para a efetivação de práticas anticapacitistas na EPT na perspectiva educacional inclusiva.

Deste modo, o objetivo proposto para o referido curso é oferecer ao/à docente referenciais teórico-práticos que permitam auxiliar esse profissional na efetivação de práticas anticapacitistas na EPT a partir da perspectiva educacional inclusiva. Neste sentido, no espaço de cada módulo apresenta-se, de maneira sucinta, textos, vídeos, periódicos e outras publicações acadêmicas. Cada módulo, à exceção do último, disponibiliza fóruns de discussão, a fim de promover e acompanhar a interlocução entre os participantes.

A seguir, tem-se uma breve descrição de cada módulo:

### ❖❖❖ Módulo 01 - Conceitos Introdutórios ❖❖❖

Este módulo se debruça sobre **os conceitos básicos a respeito do capacitismo** e suas relações com a educação profissional tecnológica. É também neste módulo que serão explicados os objetivos e a proposta do curso, assim como as orientações básicas aos/às cursista.

### ❖❖❖ Módulo 02 - Estudos da Deficiência: ❖❖❖ Conceitos Básicos à Formação Crítica de professores na EPT

O escopo deste módulo será proporcionar momentos de reflexão acerca dos estudos críticos da deficiência e suas implicações na prática docente anticapacitista. Perspectiva-se que, a partir dos conhecimentos transmitidos nesse módulo, o/a cursista **aprenda aspectos concernentes ao respeito à diversidade pertinentes aos/às discentes.**

### ❄️❄️ **Módulo 03 - Estudos da Deficiência:** ❄️❄️ **Concepções Estruturantes da Deficiência na Perspectiva Vigotskiana**

Nesta etapa do curso, espera-se articular os conhecimentos ministrados anteriormente com as perspectivas clínica e social da deficiência, a fim de **possibilitar aos/às cursistas a identificarem práticas educativas segregacionistas pautadas na corponormatividade**; e, tendo em vista a perspectiva social da deficiência, este módulo irá se debruçar sobre as funções psicológicas superiores, teorizadas por Lev Vigotski, no processo da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência.



### ❄️❄️ **Módulo 04 - A Perspectiva Anticapacitista e a** ❄️❄️ **Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência**

Este é o último módulo do curso. Seu objetivo será **trabalhar a formação de professores/as por meio de orientações pedagógicas acerca do uso de Tecnologias digitais, as quais poderão ser utilizadas como ferramentas de inclusão no ambiente escolar**, tanto do/a aluno/a surdo/a, como também de outros sujeitos com deficiência, a exemplo de estudantes com autismo, com dificuldades de comunicação, paralisia cerebral, trissomia 21, deficiência visual ou baixa visão, ampliando assim as possibilidades quanto à acessibilidade e ao direito de aprender de todos/as os/as alunos/as da EPT.

Por fim, ainda neste módulo, apresenta-se um questionário de avaliação do Produto Educacional, para que os/as participantes do curso possam apontar os aspectos positivos e negativos, assim como sugerir modificações.



**Busca-se possibilitar processos emancipatórios na EPT a partir da formação anticapacitista.**

Isso posto, espera-se que os/as cursistas possam aproveitar os conteúdos aqui ministrados para que sua prática docente seja pautada no anticapacitismo, podendo assim viabilizar mais facilmente a presença dessa perspectiva nos currículos, nas políticas estudantis, nos grupos de pesquisa e ações de extensão, como forma de **promover a difusão do respeito à alteridade** e, por sua vez, possibilitar processos emancipatórios no ambiente institucional da EPT. **Vamos lá! Bons estudos!**

# PARA INÍCIO DE CONVERSA

Como já informado na apresentação deste material, o curso tratará sobre a perspectiva anticapacitista na EPT. Mas, antes de aprofundar o tema, é preciso pensar sobre uma questão fundamental, e, estritamente necessária, porque tem a ver com o que enfrentamos e buscamos superar, a saber:

## O que é capacitismo?

O capacitismo é um sistema binário naturalizador de práticas e atitudes discriminatórias, preconceituosas, estritamente relacionadas às pessoas com deficiência e que contribui para a desigualdade educacional (Mello, 2019), impossibilitando evidenciar que a estrutura social é a real produtora da deficiência. O capacitismo se caracteriza pelo controle social e político do corpo da pessoa com deficiência (Mello, 2016), tornando-a naturalmente incapaz de trabalhar, estudar, de estabelecer matrimônio, de exercer a maternidade, entre outros direitos humanos.


 “É um milagre você ser inteligente”

“Você nem parece que tem deficiência” 

 “Você fala? Nem parece que é surda!”

“Achei que você era normal.” 

 “Ficar em cadeira de rodas deve ser horrível.”

“Você está sendo meio autista.” 

 “Deu uma de João-sem-braço”

O capacitismo contribui, assim, para a elevação dos níveis de violência à pessoa com deficiência, seja física ou psicológica. Ou seja, resulta na desumanização desse ser.

**CAPACITISMO** 

Uma vez conhecendo o conceito de capacitismo, e os danos que ele pode causar à pessoa com deficiência, faz-se necessário pensar sobre como este mecanismo de opressão atua em um dos complexos sociais considerado de grande relevância, a educação, mais especificamente, no caso deste curso, na EPT.

Diante disso, é imprescindível que o/a docente seja provocado(a) a fazer o questionamento a seguir:

## Porque a minha prática educativa, enquanto docente da EPT deve se pautar em uma perspectiva anticapacitista?



Tendo em vista que a formação integrada, constitutiva do alicerce da EPT, preconiza pela superação da dicotomia estrutural entre conteúdos e competências, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre escola, cultura e sociedade (Ramos, 2012; 2017), pode-se afirmar que essa concepção de educação é, em sua gênese, visceralmente, anticapacitista, o que, por sua vez, condiciona-nos a compreensão da necessidade de um processo formativo docente subsidiado nessa perspectiva.

Para tanto, não se pode deixar de mencionar a politecnia, como subsídio à formação integrada, especificamente pela ênfase dessa concepção de educação à importância de se trabalhar, no contexto escolar, os fundamentos científicos gerais de todos os processos produtivos e dos múltiplos aspectos da sociabilidade humana (Frigotto, 2007).

Desse modo, afirma-se que a politecnia é fundamental para a formação integrada, numa perspectiva omnilateral do processo de desenvolvimento humano; visto que esta última compreende a totalidade da vida humana, em sua integralidade física, intelectual, política, cultural, estética, moral, científica-tecnológica e profissional, com vistas a emancipação social do sujeito (Ciavatta, 2014; Saviani e Duarte, 2021). Nesse sentido, entende-se que a politecnia e a perspectiva omnilateral coadunam com a concepção de uma prática educativa anticapacitista.

## Educação *anti*-CAPACITISMO

ciência política alteridade totalidade humana  
 ominilateral escola + cultura + sociedade emancipação  
 conteúdos + competências formação integrada integridade estética  
 trabalho intelectual + trabalho manual

A concepção anticapacitista é essencial às práticas educativas desenvolvidas na EPT, em razão do seu caráter político e emancipatório, que implica em fissurar o sistema dual de classes sociais, sustentado pela divisão social do trabalho, por sua vez, materializada na educação, mediante distintas ofertas de educação escolar à classe trabalhadora e à classe dirigente (Ciavatta, 2012, 2014).

Conforme Gesser, Block e Mello (2020) essa concepção refere-se a uma:

**Perspectiva social, interseccional e emancipatória que conflui com a luta das pessoas com deficiência, reconhecendo as suas trajetórias pela garantia dos direitos humanos e da justiça social.**

Tendo em vista o que fora dito acima, a perspectiva anticapacitista deve ser trabalhada na formação continuada para docentes da EPT, a fim de fazer com que o anticapacitismo seja basilar à prática docente; e, além disso, a perspectiva anticapacitista, adotada pelo/a docente em sua prática, também deve contribuir para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, conforme preconiza a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

A **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** ou **Estatuto da Pessoa com Deficiência** é um dispositivo jurídico destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (art. 1º da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015).



Agora que você sabe o que é capacitismo e o porquê sua prática educativa deve ser anticapacitista, podemos avançar apresentando o itinerário formativo que conduzirá à reflexão sobre como pautar a prática docente - enquanto profissional da EPT - numa perspectiva anticapacitista.

Para isto, iremos apresentar os conteúdos que serão estudados, assim como os objetivos a que se pretende essa formação.

A seguir, o plano de curso que estruturamos para uma formação anticapacitistas.

## APRESENTANDO O PLANO DE CURSO

O plano do **Curso de Formação de docentes sobre os Saberes Anticapacitistas para a Inclusão da Pessoa com Deficiência na EPT** refere-se à concretização da atividade de planejar, que consiste na previsão mental da prática educativa, com base na análise da realidade concreta em que se pretende intervir.

Resulta na organização e sistematização da proposta de ensino, de forma a se chegar à definição dos seguintes elementos: ementa, objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos metodológicos, além de estratégias e formas de avaliação, a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2004; Zabala, 1998).

Coadunamos com Zabala (1998), quando este afirma ser o planejamento um marco flexível para conduzir o ensino. O plano aqui apresentado passou por ajustes no decorrer da pesquisa, precisamente após a análise diagnóstica, assim como no momento da aplicação do curso – em função do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e das possíveis contribuições dos sujeitos aprendizes –, e também ao seu término, após sua avaliação, realizada pelos/as participantes da investigação.

Evidencia-se o caráter processual e de construção colaborativa. Libâneo (2004) afirma:

**O ato de planejar implica em um processo contínuo de conhecimento, de reflexão e ação, na busca de alternativas para a tomada de decisões e melhorias dos processos de aprendizagem.**

A escolha de um curso a respeito da temática do anticapacitismo surgiu com o **propósito de contribuir para a formação continuada dos/as docentes, suscitando-lhes reflexões colaborativas quanto ao fazer cotidiano desses/as profissionais em sala de aula, no que se refere às implicações da Educação Especial na perspectiva Inclusiva para o trabalho docente na EPT**. Espera-se assim, com base na perspectiva de Vigotski (2009), que o curso colabore, no intuito de possibilitar aos/as docentes a articulação dos conhecimentos construídos com as situações da sua prática, mediando as intenções e as ações docentes para a edificação de práticas educativas emancipatórias.

Adiante, tem-se o plano do curso de formação continuada para docentes da EPT acerca da temática do anticapacitismo.

# PLANO DO CURSO

## ✖️ Ementa

○ capacitismo, a perspectiva anticapacitista e sua relação com a omnilateralidade. A corponormatividade e suas articulações com as barreiras sociais. As principais concepções da deficiência e os fundamentos da teoria da defectologia de Vigotski, sob a perspectiva da educação inclusiva.



## ✖️ Objetivos

### ✖️ Geral

Ofertar ao/à docente da EPT referenciais teórico-práticos que permitam auxiliar este/a profissional na efetivação de práticas anticapacitistas na EPT a partir da perspectiva educacional inclusiva.

### ✖️ Específicos

- Apresentar e refletir sobre os conceitos relativos aos Estudos Críticos da deficiência e sua relação com a EPT;
- conceituar corponormatividade, de modo a apresentar as suas relações com as barreiras sociais;
- apresentar e refletir sobre palavras ou expressões que denotam comportamentos e atitudes capacitistas, comumente naturalizadas nas relações sociais;
- proporcionar ao/à docente subsídios teóricos que o/a levem à compreensão de que é possível a pessoa com deficiência aprender;
- proporcionar reflexões acerca do anticapacitismo e do processo educacional inclusivo da pessoa com deficiência a partir das especificidades apontadas pelos/as docentes do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Guia de Turismo.
- desenvolver a capacidade crítico-reflexiva diante de práticas ou atitudes capacitistas observadas no ambiente escolar;

- proporcionar reflexões que possibilitem aos/às professores/as-cursistas aprenderem aspectos relacionados às diversidades pertinentes aos/às seus/suas discentes, a fim de intervir criticamente na avaliação dos seus processos de construção particular e coletiva;
- articular os conhecimentos construídos nos módulos anteriores com as concepções biomédica e social da deficiência;
- identificar práticas educativas segregacionistas, centradas nos aspectos biologizantes do sujeito, ditadas pela cultura da normalidade;
- compreender a importância das funções psicológicas superiores no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência;
- proporcionar aos/às cursistas informações quanto à possibilidade do uso de tecnologias para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional;
- possibilitar aos/às professores/as cursistas momentos de autoavaliação, de modo a desenvolver a consciência crítica a partir da relação entre a perspectiva anticapacitista e a formação omnilateral na EPT.



## 🧩🧩 Conteúdo programático

### 🧩 Módulo I - Conceitos Introdutórios

- Orientações Iniciais;
- texto de apresentação do curso;
- apresentação do plano do curso na plataforma;
- relato da história de vida de uma pessoa com deficiência;
- capacitismo e corponormatividade;
- barreiras sociais e a pessoa com deficiência;
- termos e expressões capacitistas.

## **\* Módulo II - Estudos da Deficiência: Conceitos Básicos à Formação Crítica de Professores na Educação Profissional e Tecnológica**

- A Formação de professores/as na EPT e a Educação Politécnica, a Formação integrada e Omnilateral;
- a Deficiência como construção social.

## **\* Módulo III - Estudos da Deficiência: Concepções Estruturantes da Deficiência na Perspectiva Vigotskiana**

- Modelo Biomédico e Social da Deficiência;
- Estudos da Defectologia de Vigotski (Funções Psicológicas Superiores).

## **\* Módulo IV - A Perspectiva Anticapacitista e a Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência**

- Estratégias e orientações pedagógicas no contexto da educação inclusiva.



## **\* \* Formato do Curso**

- Carga horária total de 12 horas, na modalidade a distância.



## ✿✿ Procedimentos Metodológicos

- Leitura do Plano do Curso;
- leitura das orientações para as atividades no ambiente virtual.
- acesso aos vídeos (apresentação, documentário, entrevista, animação e vídeo-aula);
- acesso aos textos disponibilizados na plataforma de estudos;
- participação nos fóruns de discussão.



## ✿✿ Avaliação

O sistema de avaliação será desenvolvido no decorrer do curso, como parte integrante da formação, mediante a sua utilização como instrumento educativo que busca ofertar aos sujeitos aprendizes as estratégias educacionais mais apropriadas para o desenvolvimento da tríade “reflexão-ação-reflexão”. Isto, por meio da apropriação do conhecimento, fundamental para a concretização de um processo de ensino-aprendizagem que busca intervir na realidade material. É desse modo que, na perspectiva da avaliação processual e formativa, serão trabalhadas as seguintes estratégias:

- Participação nos fóruns de discussão, em cada módulo do curso;
- preenchimento do Questionário de Avaliação Final do curso.



## ✿✿ Público-alvo

- Docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, do Ifal / Campus Marechal Deodoro.



## ✿✿ Referências

### ✿ Módulo I - Referências Básicas

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lúvia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 04 jul. 2023.

FACULDADE DE SÃO FRANCISCO DE BARREIRAS (Bahia). **Janinne:** um jeito de sentir o mundo. [Documentário, 16 min 47 s]. 2020. Publicado pelo canal Universo da Surdocegueira Grupo Brasil e Ahimsa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OZv4gw-NMUQ&t=218s>. Acesso em: 30 jan. 2025..

FIALHO, Claudia Suzana Correia Lima. **Guias didáticos para o ensino de turismo acessível:** reflexões a partir de problemas sobre a legislação referente às pessoas com deficiência e a acessibilidade. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Maceió, 2021.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs). **Estudos da deficiência. anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020.

Nubank. **Dicionário anticapacitista.** São Paulo, 2025. Disponível em: <https://blog.nubank.com.br/perguntas-capacitistas-para-excluir-do-vocabulario/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OPINIÃO. Opinião | Lilia Schwarcz | 16/09/2019. [Entrevista]. São Paulo: TV Cultura, 2019. Canal Roda Viva, YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQXmaLDakZg>. Acesso em: 11 set. 2025.

## \* Módulo I - Referências Complementares

CAMPBELL, Fiona Kumari. Refusing Able(ness): A preliminary conversation about ableism. **M/C Journal**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, p.01-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/HSy9D6BjLP6P9Gv3mtBvVyn/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SOARES, Carlos Alberto Lidizia; RODRIGUES, Luciana; LUIZ, Jéssica Siqueira. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho do turismo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 07, n. 11, p. 108597-108611, nov. 2021. Disponível em: [https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/40191/pdf\\_1](https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/40191/pdf_1). Acesso em: 04 set. 2023.

## \* Módulo II - Referências Básicas

ClAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral**. Por que lutamos? Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan.-abr. 2014. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnia\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf). Acesso em: 07 set. 2023.

FlORI, Ana Paula Santos de Melo; MENDES, Glycia Guimarães Souza. A formação docente na educação profissional e tecnológica: a perspectiva de uma educação especial e inclusiva anticapacitista. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v.18, n.32, p. 214-233, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/15306>. Acesso em: 01 fev. 2025.

PICCOLO, Gustavo Martins. A deficiência como construção social: mas afinal, o que isso significa? In: PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história**: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Appris, 2022, p. 29-57.

## \* Módulo II - Referências Complementares

BRODERICK, Alicia; LALVANI, Priya. Dysconscious ableism: toward a liberatory praxis in taxis in teacher education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 21, n. 9, p. 894-905, 2017.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. A questão da educação comunista. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 81- 88.

### \* Módulo III - Referências Básicas

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007, p. 89.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

### \* Módulo III - Referências Complementares

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social.

**Psicologia Política**, v. 22, n. 33, p. 654-667, 2022. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SI519-549X2022000300010](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI519-549X2022000300010). Acesso em: 25 dez. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas da defectologia. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **Psicologia, educação e desenvolvimento**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 239.

### \* Módulo IV - Referências Básicas

LACERDA, Cristina Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Feitosa de.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VASCONCELOS, Edjane. **Tecnologias digitais como ferramentas de Inclusão no ambiente escolar.** [Vídeo, 9 min 34 s]. 2025. Produção independente para o Módulo IV do Produto Educacional.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas da defectologia. *In:* PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **Psicologia, educação e desenvolvimento.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

### ✳ Módulo IV - Referências Complementares

LACERDA, Cristina Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In:* LODI, Ana Claudia Balieiro. *et al.* **Letramento e minorias.** 2ª ed. Mediação, Porto Alegre: Mediação, 2003.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o decreto 5.626/05. **Educação & Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

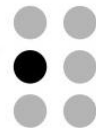


# A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Antes de apresentarmos a sequência didática do curso, propriamente dita, convém fazer uma breve explicação do que vem a ser essa estrutura de mediação da prática pedagógica.



Compreende-se como sequência didática as atividades de ensino quando estas se estruturam organizadas em uma série ou sequência, tornando-se mais significativas, a fim de possibilitar o estudo e a avaliação por meio de uma processualidade que considera as etapas do planejamento, da aplicação e da avaliação. Assim, as sequências didáticas são unidades de intervenção pedagógica, que constituem a principal unidade para análise da prática. Apresentam-se definidas mediante um conjunto de atividades estruturadas e articuladas com base em determinados objetivos educacionais. A sua característica unitária e a possibilidade de agregar toda a complexidade da prática, transformam as sequências didáticas em instrumentos de mediação da prática educativa (Zabala, 1998).



Por intermédio de uma sequência didática, é possível construir um curso que nos permita acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades e os avanços obtidos, considerando as práticas educativas envolvidas na relação entre o/a professor/a e o sujeito da aprendizagem.



Outrossim, permite ainda rever, se necessário, as etapas de planejamento, aplicação e avaliação do curso (Zabala, 1998), visando precipuamente o desenvolvimento dos sujeitos aprendizes. Sendo assim, a considerar o processo metodológico de elaboração do PE - caracterizado por um Curso de formação para docentes, e materializado mediante uma Sequência Didática -, verifica-se que este se desenvolve por meio de um **conjunto processual dialético-cíclico da proposta de ensino-aprendizagem (EAAR)**.

Apesar de a Avaliação ser apresentada enquanto uma etapa específica da Sequência Didática, convém realçar que ela não se caracteriza de forma estanque na unidade dialética EAAR.

Ao contrário, a avaliação permeia todo o processo de elaboração da Sequência Didática (Guimarães e Giordan, 2013), e se constitui como uma etapa, apenas para fins de possibilitar a participação dos sujeitos aprendizes no sentido de facilitar ao/a docente o conhecimento de suas particularidades de ensino-aprendizagem. Isto, por sua vez, permitirá ao/a docente repensar a sua prática educativa, viabilizando as readequações necessárias na perspectiva do aperfeiçoamento da Sequência Didática.

## **A avaliação deve estar presente em todas as etapas da sequência didática.**

Compreende-se, então, que a Avaliação na Sequência Didática se constitui presente em todas as suas etapas de elaboração. Por isso, corrobora-se a necessidade de um processo avaliativo contínuo e sistemático, que possibilite o confronto dos resultados de aprendizagem com os objetivos educacionais, permitindo, desse modo, o aperfeiçoamento da estrutura da Sequência Didática.

Desse modo, foi perante o exposto, que se elegeu a sequência didática como o instrumento considerado adequado à materialização do curso de formação a ser ofertado aos/às docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, do Ifal / Campus Marechal Deodoro, no formato de ebook digital.

Esta formação totaliza 12 (doze) horas/aulas, distribuídas em 04 (quatro) módulos, trabalhados de maneira *online*, de forma que o primeiro apresenta 04 (quatro) horas/aulas, o segundo e o terceiro módulo, cada um, com 03 (três) horas/aulas, e o último, com 02 (duas) horas/aulas. Sugere-se um módulo por semana, para fins de melhor organização e aproveitamento das atividades propostas no curso. Este, por sua vez, será aplicado pela própria pesquisadora, identificada na sequência didática como pesquisadora-formadora.

Levando em consideração que a maioria dos/as docentes participantes da pesquisa residem em localidades distantes do Ifal / Campus Marechal Deodoro, não foi julgado conveniente (pelos/as próprios/as) que a formação fosse oferecida onde atuam no IFAL. Desse modo, o referido curso foi ofertado na modalidade a distância, utilizando-se a plataforma Google Sala de Aula.

Assim, foram propostas atividades assíncronas, utilizando-se vídeos e textos, de modo a viabilizar ao/a docente, o acesso aos conteúdos e as atividades do curso, conforme a sua disponibilidade. A seguir, tem-se o detalhamento da sequência didática que sistematiza o Plano do Curso, composto por 04 (quatro) módulos, cada um contendo os seguintes elementos: etapas do procedimento metodológico, conteúdos programáticos, objetivos, materiais e recursos didáticos, e a avaliação.



## **Etapas da sequência didática**



O *ebook*, caracterizado como um Curso de formação continuada para docentes da EPT, elaborado como produto educacional, a partir das análises resultantes do processo de investigação da pesquisa intitulada **“A perspectiva Anticapacitista e o Processo de Formação Continuada Docente na Educação Profissional e Tecnológica”**, apresenta o seu conteúdo distribuído em quatro (04) módulos, deste modo, definidos: Módulos I, II, III e IV, sendo que no último módulo inclui-se ainda a Avaliação Final do Curso.

A seguir, descreveremos cada um deles.



### **Módulo I - Conceitos introdutórios**



Este módulo caracteriza-se pela apresentação e ambientação do curso, tendo em vista a descrição dos seus aspectos gerais e orientações, no que se refere a estratégias e instrumentos de ensino-aprendizagem e procedimentos avaliativos. Para tanto, serão utilizados um texto explicativo e o Plano do Curso. Posteriormente, serão ainda apresentados alguns materiais para a discussão dos conceitos introdutórios acerca da temática do capacitismo.

A carga horária deste módulo totaliza em 04 (quatro) horas, assim distribuídas em 02 (dois) momentos distintos, a saber: a primeira aula, com 01 (uma) hora; e a segunda aula, com 03 (três) horas.

Destaco que, apesar de se tratar de um curso ofertado à distância, isto não significa que os/as participantes ficaram isolados/as em seus estudos. Ao contrário, a proposta do curso é justamente viabilizar a interação, mediante diálogos e discussões, estabelecidas por relações de colaboração, para a construção de uma aprendizagem mútua entre os/as colegas e a pesquisadora-formadora.

Portanto, a fim de atender ao exposto, faz-se necessário que o/a cursista acompanhe as atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem e se mantenha atento às orientações e informações apresentadas neste módulo.

#### **❁ Módulo I - Conceitos introdutórios ❁**

❁ Apresentação, ambientação e orientações gerais - 4 horas de atividades

❁ Aula I - 1 hora de aula

❁ Aula II - 3 horas de aula

## **Primeira aula**

Nesta aula, consta a apresentação geral do curso e da pesquisadora-formadora, utilizando-se, para tanto, texto e vídeo, disponibilizado na plataforma Google Sala de Aula.

A seguir, tem-se o texto utilizado para a apresentação do curso na plataforma:

### **Apresentação do curso na plataforma**

Caras e caros cursistas, sejam bem-vindos ao ambiente virtual de aprendizagem reservado ao Curso Formação de Docentes Sobre os Saberes Anticapacitistas para a Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. Este curso será ministrado na modalidade à distância, com carga horária total de 12 (doze) horas, distribuídas em 04 (quatro) módulos.

No primeiro módulo, faremos uma Introdução ao Conceito de Capacitismo e suas Relações com a EPT. O segundo dará prosseguimento aos estudos desenvolvidos no primeiro módulo, articulando-os com os conceitos básicos à Formação Crítica de professores na EPT. Adiante, no terceiro módulo, os conteúdos a serem trabalhados terão como referencial as Concepções Estruturantes da Deficiência na Perspectiva Vigotskiana. No quarto módulo, os conteúdos serão discutidos com ênfase na Perspectiva Anticapacitista e a Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, mediante textos que abordam a temática da inclusão, e por meio da exibição de um vídeo intitulado "Tecnologias Digitais como Ferramentas de Inclusão no Ambiente Escolar".

Como nosso curso tem uma carga horária pequena (apenas 12 horas de duração), faremos um estudo horizontal dos temas que o tocam, ou seja, buscaremos oferecer uma visão panorâmica, em detrimento de uma visão mais vertical e aprofundada (que só seria possível se tivéssemos uma carga horária maior). Essa abordagem tem vantagens e desvantagens: a vantagem é o potencial de inclusão do curso: todos/as poderão participar de modo confortável, mesmo aqueles/aquelas que não possuem afinidade e experiência com o tema da diversidade e da inclusão, os/as que estão começando a pensar sobre isso agora, e os/as que não dispõem, no momento de muito tempo para estudar.

Os/As que já possuem conhecimentos mais aprofundados poderão rever o que sabem e compartilhar suas experiências com os/as colegas. A desvantagem é que em 12 horas de curso não conseguiremos realizar os detalhes e as discussões necessárias, o que pode levar a inquietações que, por sua vez, podem ser dirimidas mediante pesquisas, leituras e discussões posteriores (podendo, inclusive, contar com a pesquisadora que organizou este curso).

Cada módulo apresenta materiais organizados como referencial básico, selecionado para a sua compreensão acerca da temática do capacitismo e, ainda, textos complementares, caso haja interesse em se aprofundar na temática.

Quanto à avaliação, esta será formativa e, portanto, processual, ou seja, realizada ao longo do curso. Para tanto, faz-se necessária a sua participação nos fóruns de discussão, disponibilizados em cada módulo. Por fim, para o encerramento das atividades, vocês serão convidados/as a responderem o Questionário de Avaliação ao final do curso.

Compartilho com vocês o Plano do Curso (em anexo), para uma melhor compreensão da organização da nossa prática. Caso, haja dúvidas, solicito, por gentileza, que as exponham no Fórum de discussão, a fim de que possamos discuti-las.



Finalizada a leitura do texto acima, e a visualização do vídeo de apresentação da pesquisadora-formadora, os/as docentes participantes tiveram a oportunidade de se apresentar, por meio do “Fórum de Apresentação”, com algumas questões geradoras:

## Fórum de apresentação



## Segunda aula

Neste momento, tem-se a apresentação do vídeo **Documentário Janinne - Um jeito de sentir o mundo** (Tempo: 16min 28s.), baseado na história de vida de uma pessoa com surdocegueira, o qual foi disponibilizado na plataforma, com o objetivo de possibilitar reflexões que possam auxiliar os/as docentes participantes nos momentos de interação viabilizados pelo Fórum de Discussão. A intenção dessa atividade é motivar o/a docente a compreender que é possível a pessoa com deficiência aprender.

### Figura 1 - Documentário: “Janinne, um jeito de sentir o mundo”



**Fonte:** Canal Universo da Surdocegueira no YouTube (2020).

**Acesso em:** 8 set. 2025.

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=OZv4gw-NMUQ>

Abaixo, seguem as questões geradoras apresentadas no Fórum tendo como base o documentário e os conhecimentos preliminares dos/as participantes sobre capacitismo:

### Fórum sobre o documentário

*O que entende sobre capacitismo?*

*E, no Curso de Guia de Turismo, qual relação você consegue estabelecer com essa temática?*

*Existe algo, apresentado no documentário, que te surpreendeu? Se sim, explique o que e por quê?*

Na sequência, constam alguns textos, os quais foram disponibilizados com o propósito de auxiliar os/as cursistas nas reflexões acerca da temática do capacitismo e da corponormatividade.

São eles:

a) **"Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social"** (p. 17 a 35), de autoria de Gesser, Block e Mello (2020), que consta no livro **"Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social"**.

Para acessá-lo, basta clicar no link: [https://www.researchgate.net/publication/348190994\\_Estudos\\_da\\_deficiencia\\_interseccionalidade\\_anticapacitismo\\_e\\_emancipacao\\_social](https://www.researchgate.net/publication/348190994_Estudos_da_deficiencia_interseccionalidade_anticapacitismo_e_emancipacao_social).



A supracitada temática foi desenvolvida considerando os aspectos históricos, sociais, políticos e biológicos e suas relações com os sistemas de opressão social, que se caracterizam, por meio de barreiras diversas, condicionando, por sua vez, a deficiência como um marcador social negativo no contexto da sociedade capitalista.

No sentido de dar continuidade aos estudos sobre capacitismo e corponormatividade, só que, agora, com ênfase nas “barreiras sociais e a pessoa com deficiência” foi proposto o estudo dos textos subsequentes:

b) **“Deficiência, direitos humanos e Justiça”**, autorado por Diniz, Barbosa e Santos (2009). Este texto tem por objetivo demonstrar, por meio de uma revisão das principais ideias do modelo social da deficiência, como o campo dos estudos sobre deficiência consolidou o conceito de deficiência como desvantagem social.

Para acessá-lo, é necessário clicar no link: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb>.

c) **“29 Expressões e Perguntas Capacitistas para Excluir de Vez do Vocabulário”**. Nesse texto, encontram-se expressões e perguntas capacitistas, as quais devemos inutilizá-las do nosso discurso enquanto docente da EPT que luta por uma educação emancipatória.

Para acessá-lo, orienta-se clicar no link a seguir: <https://blog.nubank.com.br/perguntas-capacitistas-para-excluir-do-vocabulario/>.

d) **“Guias didáticos para o ensino de turismo acessível: reflexões a partir de problemas sobre a legislação referente às pessoas com deficiência e a acessibilidade”**, Dissertação de autoria de Fialho (2021); e do Produto Educacional **“Guias de estudos de turismo acessível”** (Fialho e Moraes, 2021).

Ambos os textos podem ser acessados por meio do portal Educapes, através do link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597131>.

Uma vez finalizada a leitura dos textos acima, recomenda-se aos/às participantes assistir o vídeo **“Opinião: Capacitismo”** (26 min.), para melhor auxiliar nas atividades propostas.

## **Figura 2 - Programa Opinião: Capacitismo**



**Fonte:** Canal Jornalismo TV Cultura no YouTube (2022).

**Acesso em:** 6 out. 2025.

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=OZv4gw-NMUQ>

Por meio das reflexões desenvolvidas acerca do conteúdo apresentado neste vídeo, elaborou-se um Fórum de discussão com as questões a seguir:

### **Fórum de discussões**

 *O que significa dizer que o capacitismo é estrutural?* 

*Em linhas gerais, defina o que é capacitismo e como esse fenômeno se manifesta no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo?*



*Ainda, tendo em vista o contexto do Curso de Guia de turismo, registre suas considerações a respeito da seguinte fala:*

“Algumas deficiências parecem ser bem desafiadoras, como a cegueira ou o grau da deficiência múltipla\*, e exigirá uma considerável adaptação da organização onde o guia com deficiência venha atuar, assim como os ramos/estratégias adotadas pela empresa, por exemplo, como um surdo faria o guiamento? Imagino que uma grande **oportunidade de negócio seria roteiros/passeios para outros surdos**” (grifo meu).

\* Cabe mencionar que a fala acima materializa o pensamento de um docente do Curso de Guia de Turismo (participante da etapa diagnóstica da pesquisa de mestrado intitulada: **A Perspectiva anticapacitista e o processo de formação continuada docente na Educação Profissional e Tecnológica**, do ProfEPT/IFAL), ao ser inquirido no que diz respeito à condição da deficiência comprometer ou não o/a estudante de atuar no mundo do trabalho como técnico /a em guia e turismo.



## ANTICAPACITISMO

A avaliação, neste módulo, deve ser realizada de maneira processual, acompanhando o ritmo de aprendizagem dos/as participantes, de modo a possibilitar a identificação das dificuldades e, por conseguinte, redirecionamentos na proposta de ensino como modificação nas estratégias de aprendizagem e demais instrumentos pedagógicos, caso haja necessidade.

Nessa perspectiva, os/as participantes utilizaram o Fórum de discussões para o compartilhamento e a construção coletiva de conhecimentos, contanto sempre com a mediação da pesquisadora-formadora.

## **Módulo II - Estudos da deficiência: conceitos básicos à formação crítica de professores na EPT**

Os conteúdos desenvolvidos neste módulo intencionam proporcionar reflexões que possibilitem aos/as docentes relacionarem os conceitos pertinentes aos estudos críticos da deficiência e ao mundo do trabalho na perspectiva da EPT.

Busca-se, com isso, facilitar a incorporação da concepção anticapacitista na atuação profissional dos/ as docentes, visando a produção de fissuras nas distintas áreas do conhecimento da EPT; elevando-se, assim, as possibilidades para a edificação de uma sociedade capaz de reconhecer e, por sua vez, acolher as diferenças humanas existentes.

É partindo desse pressuposto, que os conteúdos serão trabalhados neste módulo, considerando uma carga horária de duas (2h) horas.

### **Módulo II - Estudos da deficiência**

- Conceitos sobre os estudos críticos da deficiência - 2 horas de atividades
- Aula III - 2 hora de aula

## **Terceira aula**

Esta aula é iniciada com a exibição da animação “Cordas - Cuerdas” (10 min.) que retrata a relação de amizade construída entre Nicolás e Maria, ambos estudantes em uma instituição escolar. Nicolás é um garotinho com paralisia cerebral, recém-chegado à instituição, que logo desperta o interesse de Maria.

### **Figura 3 - Animação “Cordas”**



**Fonte:** Canal do Andre Levita (2023).

**Acesso em:** 3 set. 2025.

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=OZv4gw-NMUQ>

A impossibilidade de Nicolás em oralizar e se movimentar não desanima a menina Maria que, rapidamente cria várias brincadeiras (com cordas) a fim de interagir com o seu mais novo colega de turma. É desse modo que uma amizade cheia de afetos, esperanças e aprendizagens mútuas vai se construindo entre as duas crianças.

Muito embora trate-se de uma animação que retrata um contexto da educação infantil, o filme contribui significativamente para a formação do/a docente da Educação Profissional e Tecnológica, no sentido de possibilitar a reflexão acerca da interação entre duas pessoas que, mesmo apresentando características psicofísicas muito distintas, compartilham a mesma experiência.

Nesse caso, evocando Vigotski, faz-se mister acrescentar que a personagem Maria assume a função, denominada pela teoria vigotskiana, de parceira mais capaz, ilustrando, de forma bastante assertiva, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que, por sua vez, também inclui o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ampliando assim as possibilidades de uma formação omnilateral.

Como se sabe, este tipo de formação é um dos objetivos basilares do trabalho educativo desenvolvido nos institutos federais. Por isso, amparados/as por essa perspectiva, os/as docentes da EPT têm a possibilidade de compreender que, uma vez providos/as com os meios e suportes adequados a cada condição, o/a estudante com deficiência pode avançar para além de suas habilidades atuais, expandindo o seu potencial físico, emocional e psíquico.

Feitas essas considerações, disponibilizou-se na plataforma de estudos *online*, uma atividade acerca da animação “Cordas - Cuerdas”, onde os/as cursistas tiveram a oportunidade de responder às questões apresentadas na sequência:

## Questões para reflexão

- A partir do curta metragem "Cordas - Cuerdas", escreva (de forma breve) sobre preconceito, diferenças, inclusão e acessibilidade. No caso desta última, fale como o Instituto Federal de Alagoas pode promovê-la.
- Na sua opinião, e ainda com base na animação “Cuerdas”, é possível a inclusão de um indivíduo, com características semelhantes a de Nicolás, no espaço da Educação Profissional e Tecnológica do Ifal / Campus Marechal Deodoro? Justifique sua resposta.



Após a realização da atividade, acerca da animação “Cordas - Cuerdas”, seguem alguns textos, selecionados pela pesquisadora-formadora, onde os/as participantes puderam dar continuidade aos estudos críticos da deficiência e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica, para posterior discussão em fórum.

Os conteúdos a serem trabalhados referem-se:

a) A Formação de professores/as na EPT e a Educação Politécnica, a Formação integrada e Omnilateral, cujos estudos poderão se dá por meio dos seguintes textos-base:

- **“A formação docente na educação profissional e tecnológica: a perspectiva de uma educação especial e inclusiva anticapacitista”**, de autoria de Fiori e Mendes (2024), que pode ser acessado por meio do link: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/15306>
- **“O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?”**, de autoria de Maria Ciavatta (2014), disponibilizado em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>
- A deficiência como construção social: Mas afinal, o que isso significa?, do livro **“O lugar da pessoa com deficiência na história”**, de Gustavo Martins Piccolo.

Em seguida, tem-se o registro escrito das reflexões dos/as participantes no Fórum, produzido como resultado de discussões orientadas a partir da seguinte pergunta geradora:

## Fórum de discussões

*Qual(is) experiências eu tive com  
estudantes com deficiência na Educação  
Profissional e Tecnológica?*

O Fórum, ao longo de todo o curso se apresentou como uma importante ferramenta para a promoção de uma aprendizagem significativa, que opera em favor das transformações desejadas.

## **Módulo III - Estudos da deficiência: concepções estruturantes da deficiência na perspectiva vigotskiana**


Este módulo tem como carga horária 03 (três) horas, e dá continuidade aos estudos críticos da deficiência. Para tal, considera, precipuamente, os subsídios da concepção sócio-histórica de ensino-aprendizagem, teorizada por Vigotski, como proposta para auxiliar na construção de práticas educativas anticapacitistas na EPT.

A importância desses estudos se evidencia diante de um contexto social capitalista, onde a negação ou negligência de direitos da pessoa com deficiência é algo corriqueiro e bastante recorrente nas relações sociais constituídas na atualidade.

Por isso, considera-se extremamente relevante e indispensável a formação anticapacitista do/a docente da EPT; seja no planejamento das suas práticas educativas, seja na gestão institucional, seja no campo do comportar-se, do proceder, seja ainda na reconstrução ou no reconhecimento da imagem da própria existência humana.

### **Módulo III - Estudos da deficiência**

-  Aspectos da concepção sócio-histórica de ensino-aprendizagem a partir de Vigotski como fundamento para práticas educativas anticapacitistas na EPT - 3 horas de atividades

 Aula IV - 3 hora de aula

## **Quarta aula**

Esta aula se materializa mediante o acesso a slides e textos, cujo objetivo é subsidiar os estudos da deficiência, a partir da análise de uma concepção estruturante à luz da perspectiva vigotskiana.

Os conteúdos e os respectivos textos trabalhados constam a seguir:

a) Modelo biomédico e modelo social da deficiência:

- **“O que é deficiência”**, autorado por Diniz (2007), disponibilizado por meio do link: [https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto\\_o\\_que\\_e\\_deficiencia-2.pdf](https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf).

a) Estudos da defectologia de Vigotski: funções psicológicas superiores:

- **“A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”**, de autoria de Vigotski (2011), cujo acesso é possível mediante o seguinte link: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=html&lang=pt>

Na sequência, tem-se o “Fórum de discussões”, no qual aos/às cursistas é oportunizado registrar por escrito as reflexões resultantes da articulação dos conhecimentos, até então, construídos com a leitura dos textos disponibilizados anteriormente.

Orienta-se que as reflexões e discussões se desenvolvam a partir das questões geradoras a seguir \*:

\* Caro/a cursista, antes de responder às questões propostas, é importante lembrar que a perspectiva biologizante é o cerne da corponormatividade e, portanto, a base que sustenta e atualiza o capacitismo estrutural na nossa sociedade.

## Fórum de discussões

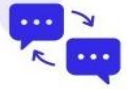
*Como a perspectiva biologizante é utilizada como critério balizador das “capacidades” humanas?*

É possível que agora, após as leituras e os estudos realizados nos módulos anteriores deste curso, tenhamos conseguido apreender que o capacitismo é estrutural porque ele também determina os conteúdos curriculares constitutivos da formação docente.

Nesse sentido, tem-se os saberes curriculares, disciplinares e experienciais enunciados por Tardif (2014); há ainda os saberes pedagógicos, compreendidos como as teorias ou concepções que constituem o alicerce ideológico da profissão docente.

Além desses saberes, também merecem destaque, os conhecimentos da área técnica específica de ensino; as habilidades técnicas; e a experiência na área técnica profissional, relacionada aos seus componentes curriculares, na perspectiva de aproximar os/as estudantes (com e sem deficiência) do mundo do trabalho. (Cardoso, 2012).

*Desse modo, diante do conjunto de saberes acima destacados, quais outros saberes são necessários à prática docente, para a construção de uma educação anticapacitista na Educação Profissional e Tecnológica?*



No sentido de auxiliar a materialização da resposta à indagação acima enunciada, orienta-se realizar a leitura do relato abaixo, produzido por um docente do curso de Guia de Turismo.



### **Relato**

“Durante minha formação acadêmica, nunca tive contato com o tema do anticapacitismo, o que me levou a aprender sobre o assunto na prática. Quando ingressei no IFAL em 2014, no campus Piranhas, fui informado sobre a presença de um estudante com necessidades especiais em uma das turmas. Ele tinha dificuldade de locomoção e baixa visão, e era solicitado que os professores adaptassem os materiais, especialmente as avaliações.

No entanto, percebi que muitos professores não cumpriam essa solicitação, o que resultava em situações difíceis para o estudante. Ele precisava sair da sala de aula para providenciar a impressão de suas avaliações em um formato acessível, o que não apenas consumia tempo valioso, mas também o colocava em desvantagem em relação aos outros estudantes. O que me chamou a atenção foi a autonomia e a determinação do estudante, que enfrentava essas dificuldades com certa naturalidade [...].

Anos depois, [...] tive a oportunidade de trabalhar com uma estudante surda. Embora nunca tivesse recebido treinamento para trabalhar com estudantes com deficiência auditiva, observei a dificuldade da gestão em encontrar um tradutor de libras [...].

Quando finalmente conseguimos contratar uma tradutora de libras, foi uma experiência incrível. Ela não apenas traduziu as aulas, mas também ofereceu dicas e sugestões valiosas para tornar minhas aulas mais acessíveis. Com o tempo, o IFAL começou a receber mais estudantes da rede municipal e estadual, e com isso, novos desafios surgiram.

Estudantes com deficiência intelectual e outras necessidades especiais começaram a chegar, e novamente, não havia treinamento prévio. Foi necessário aprender em sala de aula, observando os estudantes e trabalhando com os acompanhantes pedagógicos [...].

Cabe salientar que a proposta desta aula é que tais discussões possibilitem aos/às docentes relacionar os conhecimentos construídos nos módulos anteriores com as concepções biomédica e social da deficiência, de modo a compreenderem a importância das funções psicológicas superiores no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência; e, assim identificar práticas educativas segregacionistas e, portanto, excludentes, centradas nos aspectos biologizantes do sujeito, ditadas pela cultura da normalidade.

Uma vez apreendidos tais conceitos e desenvolvidas a compreensão acerca da inclusão do/a estudante com deficiência na EPT, os/as cursistas terão a possibilidade, com base em Zabala (1998), de apreender a diversidade das formas de sínteses elaboradas pelos/as estudantes, de intervir reflexivamente e de avaliá-los/as criticamente nos seus processos de construção particular e coletiva.

## **Módulo IV - A perspectiva anticapacitista e a inclusão escolar da pessoa com deficiência**

Este é o módulo de encerramento do curso, o qual totaliza uma carga horária de 03 (três) horas, sendo constituído por uma palestra, exibida por meio de um vídeo, intitulada: "Tecnologias digitais como ferramentas de inclusão no ambiente escolar". No vídeo, a palestra é ministrada por uma docente com experiência no trabalho pedagógico desenvolvido no **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**.



O vídeo traz orientações pedagógicas no que diz respeito à utilização das Tecnologias digitais, como ferramentas capazes de auxiliar a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Com esse intuito, são apresentadas, no referido vídeo, referências de sites e aplicativos, os quais podem servir de apoio à prática docente, por meio do desenvolvimento da comunicação com o/a aluno/a surdo/a, assim como de outros sujeitos

com deficiência, que apresentam comprometimento da fala ou transtornos relacionados à linguagem, de um modo geral.

Nesse sentido, podem ser contemplados com essas tecnologias, os/as estudantes com autismo, trissomia 21, paralisia cerebral, deficiência visual ou baixa visão, elevando, desse modo, as condições voltadas à acessibilidade e, por conseguinte, à melhoria do processo de ensino-aprendizagem da comunidade discente integrante dos institutos federais.

### **Figura 4 - Vídeo da Palestra: “Tecnologias digitais como ferramentas de inclusão no ambiente escolar”**



**Fonte:** Canal da Edjane Vasconcelos (2025).

**Acesso em:** 6 out. 2025.

**Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=OZv4gw-NMUQ>

Após assistirem o vídeo, os/as cursistas foram orientados/as a realizar a leitura dos textos que estão logo abaixo, assim como de um produto educacional que versa sobre turismo acessível, elaborado pelos autores Lima Fialho e Moraes (2021).

- **"A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência"**, de autoria de Lacerda (2006);
- **"Tenho um aluno surdo, e agora? introdução à libras e educação de surdos"**, de autoria de Lacerda (2013);
- **"A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal"**, de autoria de Vigotski (2011);

- **"Guia de estudos de turismo acessível"**, de autoria de Lima Fialho e Moraes (2021).

Na sequência, tem-se o Fórum, cuja participação se subsidia a partir das discussões promovidas com base nos conteúdos discutidos neste curso, e no vídeo da palestra intitulada: "Tecnologias digitais como ferramentas de inclusão no ambiente escolar".

Assim, para fins de responder as questões norteadoras do Fórum de Discussões, que serão apresentadas abaixo, leia os relatos\* dispostos a seguir:

\* Relatos oriundos dos dados produzidos no processo da realização da pesquisa de mestrado intitulada **"A perspectiva anticapacitista e o processo de formação continuada docente na Educação Profissional e Tecnológica, do ProfEPT/IFAL"**.

## Relatos

"Um professor chamava a deficiente auditiva de mudinha".

"Chamar o/a colega de surdo-mudo em tom pejorativo; não incluir o/a colega em trabalhos em grupo, isso é muito comum ainda. Dizer que o/a colega não é capaz de aprender; fazer chacota com a comunicação não verbal".

"Encontrei dificuldades com uma aluna surda por não saber Libras";

"[...] Confesso que fico com receio em dialogar, pois sempre o que eu dizia, passava pelo "filtro" de outra pessoa (o intérprete de Libras). E eu tinha que ficar esperando. Parecia que nossa comunicação não fluía [...]".

"Creio que a limitação auditiva possa comprometer seu desempenho em algumas atividades, assim como a deficiência cognitiva".

"Minha formação acadêmica não contemplava preparação pedagógica para trabalhar a deficiência em específico".

## Fórum de discussões

 *Como se pode observar, o bloco de relatos acima exposto evidencia com maior recorrência dificuldades referentes à comunicação com o/a estudante surdo/a. Assim, considerando o contexto da educação escolar inclusiva desse sujeito, como o capacitismo pode se manifestar no cotidiano pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo?*

*Enquanto docente da Educação Profissional e Tecnológica, quais são os desafios e possibilidades para a construção de uma prática inclusiva que reconheça e valorize a identidade surda e a Libras como primeira língua?* 

Assim, as atividades realizadas neste módulo buscam fomentar reflexões e discussões acerca da perspectiva anticapacitista, de forma a suscitar a compreensão, por parte do/a docente da EPT, da importância dessa perspectiva no processo de formação omnilateral, não apenas do/a estudante com deficiência, mas de todos/as aqueles/as para os quais às práticas educativas docentes são orientadas.

Em vista disso, a exibição do vídeo neste módulo - já mencionado acima - teve como finalidade oferecer recursos que auxiliem na construção de práticas pedagógicas emancipatórias voltadas, não somente ao/a estudante surdo/a, mas também a outras pessoas com deficiência que venham a se constituir como público-alvo da Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, tem-se a avaliação final da sequência didática que materializa este Curso. Isto ocorreu por meio do preenchimento do Questionário de Avaliação do Produto Educacional, por parte dos docentes-cursistas, os quais também participaram da etapa diagnóstica da investigação. Esta avaliação tomará como base o feedback obtido das respostas do referido instrumento, possibilitando, assim, a efetivação de possíveis adequações no curso.

Com vistas a uma visão panorâmica do curso de formação continuada para docentes na EPT, tem-se, a seguir, um quadro-resumo das etapas que compõem a sequência didática que caracteriza o referido curso.

# QUADROS-RESUMO

Os quadros a seguir apresentam a sinopse das etapas da sequência didática que estrutura o curso de formação continuada para docentes da EPT.

Título do curso: **FORMAÇÃO DE DOCENTES SOBRE OS SABERES ANTICAPACITISTAS PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.**

Objetivo geral: Ofertar ao/à docente referenciais teórico-práticos que permitam auxiliar este/a profissional na efetivação de práticas anticapacitistas na EPT a partir da perspectiva educacional inclusiva.

## ✦ Quadro-resumo - Módulo I ✦ ✦ Conceitos introdutórios ✦

### ✦ Etapas do procedimento metodológico

#### ✦ Aula I

- Apresentação do curso e da pesquisadora-formadora na plataforma (Texto e Vídeo).
- Apresentação dos/as professores/as-cursistas (Fórum de Apresentação).

### ✦ Conteúdos programáticos

Orientações Iniciais:

- Texto de apresentação do curso.
- Apresentação do plano do curso na plataforma.

### ✦ Carga horária

- 01 hora de atividades.

## ✚ Objetivos específicos

- Explicar a proposta e objetivos do curso.
- Orientar sobre a avaliação.

## ✚ Materiais curriculares e outros recursos didáticos

Material audiovisual e textual:

- Vídeo de boas-vindas: apresentação da pesquisadora-formadora e do Curso.
- Plano de curso.

Computador ou outros dispositivos eletrônicos digitais com acesso à Internet.

## ✚ Avaliação

Participação no Fórum de Apresentação, mediante registro escrito a partir das seguintes perguntas geradoras:

- Quem é você?
- Quais componentes curriculares você leciona?
- Quais são as suas expectativas e objetivos em relação ao curso?

## ✚ Etapas e procedimentos metodológicos

### ✚ Aula II

- Exibição do vídeo: **“Um jeito de sentir o mundo”** (Documentário: 16min 28s).
- Discussões sobre o documentário (Fórum).
- Estudos dos textos selecionados.

- Exibição do vídeo “Opinião: Capacitismo” (26 min.).
- Atividade sobre o vídeo “Opinião: Capacitismo” (Entrevista: 26m57s).

### ✚ Conteúdos programáticos

Relato da história de vida de uma pessoa com deficiência:

- Documentário: “Um jeito de Sentir o Mundo”.

Capacitismo e corponormatividade:

- Texto: “Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social”.

Barreiras Sociais e a pessoa com deficiência:

- Texto: “Deficiência, Direitos Humanos e Justiça”.
- Dissertação: “Guias didáticos para o Ensino de Turismo Acessível: reflexões a partir de problemas sobre a legislação referente às pessoas com deficiência e a acessibilidade”.

Termos e expressões capacitistas:

- Texto: Dicionário de expressões capacitistas.

### ✚ Carga horária

- 03 horas de atividades.

### ✚ Objetivos específicos

- Conceituar capacitismo e suas implicações à pessoa com deficiência no contexto da EPT.
- Apresentar e refletir sobre palavras ou expressões que denotem comportamentos e atitudes capacitistas, comumente naturalizadas nas relações sociais.
- Conceituar corponormatividade, de modo a apresentar as suas relações com as barreiras sociais.

- Proporcionar ao/à docente subsídios teóricos que o/a levem à compreensão de que é possível a pessoa com deficiência aprender.

### ✚ Materiais curriculares e outros recursos didáticos

Textos selecionados para leitura: lista de termos e expressões capacitistas; e, outros textos sobre a temática do capacitismo e sua relação com o curso de Guia de Turismo

Computador ou outros dispositivos eletrônicos digitais com acesso à Internet.

### ✚ Avaliação

Participação no Fórum de Discussões, mediante registro escrito a partir das seguintes perguntas geradoras:

- O que entendo sobre capacitismo?
- E, no Curso de Guia de Turismo, qual relação você consegue estabelecer com essa temática?
- Existe algo, apresentado no documentário, que te surpreendeu? Se sim, explique o que e por quê?

Registro escrito das discussões no fórum, para compartilhamento e construção coletiva de conhecimentos, com mediação realizada pela pesquisadora-formadora.

**Fonte:** Autora, dados da pesquisa (2024).

## \* Quadro-resumo - Módulo II \*

### \* Conceitos Básicos à Formação Crítica de \* professores na EPT

#### \* Etapas do procedimento metodológico

##### \* Aula III

- Exibição do vídeo: “Cordas” (Animação: 10m.54s.).
- Atividade sobre a animação: “Cordas”.
- Estudos dos textos selecionados.
- Discussões acerca dos conteúdos trabalhados (Fórum).

#### \* Conteúdos programáticos

A Formação de professores/as na EPT e a educação politécnica, a formação integrada e omnilateral:

- Texto: “A formação docente na educação profissional e tecnológica: a perspectiva de uma educação especial e inclusiva anticapacitista”.
- “O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que Lutamos?”

A deficiência como construção social:

- Texto: A deficiência como construção social: mas afinal, o que isso significa? *In*: PICCOLO, Gustavo Martins. O lugar da pessoa com deficiência na história. Uma narrativa ao avesso da lógica ordinária.

#### \* Carga horária

- 02 hora de atividades.

### ✚ Objetivos específicos

- Apresentar e refletir sobre os conceitos relativos aos Estudos Críticos da deficiência e sua relação com a EPT.
- Desenvolver a capacidade crítico-reflexiva diante de práticas ou atitudes capacitistas observadas no ambiente escolar.
- Proporcionar reflexões que possibilitem aos/às professores/as-cursistas aprenderem aspectos relacionados às diversidades pertinentes aos seus discentes, a fim de intervir criticamente na avaliação dos seus processos de construção particular e coletiva.

### ✚ Materiais curriculares e outros recursos didáticos

Artigos acadêmicos e capítulos de livros acerca dos conteúdos trabalhados.

Computador ou outros dispositivos eletrônicos digitais com acesso à Internet.

### ✚ Avaliação

Participação no Fórum de discussão a partir da seguinte pergunta geradora:

- “Qual(is) experiências eu tive com estudantes com deficiência na EPT?”

Registro escrito das discussões no fórum, para compartilhamento e construção coletiva de conhecimentos, com mediação realizada pela pesquisadora-formadora.

**Fonte:** Autora, dados da pesquisa (2024).

**\* Quadro-resumo - Módulo III \***  
**\* Concepções estruturantes da deficiência \***  
**na perspectiva vigotskiana**

**\* Etapas do procedimento metodológico**

**\* Aula IV**

- Apresentação introdutória dos estudos de Vigotski.
- Estudos dos textos selecionados.
- Discussões acerca dos conteúdos trabalhados (Fórum).

**\* Conteúdos programáticos**

Modelo Biomédico e Social da Deficiência:

- Estudo do livro: "O que é deficiência".

Estudos da Defectologia de Vigotski (Funções Psicológicas Superiores):

- Estudo do Texto: "A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal".

**\* Carga horária**

- 03 hora de atividades.

**\* Objetivos específicos**

- Articular os conhecimentos construídos nos módulos anteriores com as concepções biomédica e social da deficiência.

- Compreender a importância das funções psicológicas superiores no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência.
- Identificar práticas educativas segregacionistas, centradas nos aspectos biologizantes do sujeito, ditadas pela cultura da normalidade.

### ✚ Materiais curriculares e outros recursos didáticos

Slides.

Artigos científicos.

Computador ou outros dispositivos eletrônicos digitais com acesso à Internet.

### ✚ Avaliação

Participação no Fórum de discussão a partir das seguintes perguntas geradoras:

- “Como a perspectiva biologizante é utilizada como critério balizador das ‘capacidades’ humanas?”
- “Quais os saberes necessários à prática docente na EPT?”

Registro escrito das discussões no fórum, para compartilhamento e construção coletiva de conhecimentos, com mediação realizada pela pesquisadora-formadora.

**nte:** Autora, dados da pesquisa (2024).

## ✦ Quadro-resumo - Módulo IV ✦

### ✦ A perspectiva anticapacitista e a inclusão escolar da pessoa com deficiência ✦

#### ✦ Etapas do procedimento metodológico

##### ✦ Aula V

Exibição do vídeo “Tecnologias digitais como ferramentas de inclusão no ambiente escolar” (Palestra: 9m34s).

- Estudos dos textos selecionados.
- Discussões acerca dos conteúdos trabalhados (Fórum).
- Avaliação do Curso (Produto Educacional).

#### ✦ Conteúdos programáticos

Estratégias e orientações pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

#### ✦ Carga horária

- 03 hora de atividades.

#### ✦ Objetivos específicos

- Proporcionar reflexões acerca do anticapacitismo e do processo educacional inclusivo a partir das especificidades apontadas pelos/as docentes do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Guia de Turismo,
- Possibilitar aos/às professores/as cursistas momentos de autoavaliação, de modo a desenvolver a consciência crítica a partir da relação entre a perspectiva anticapacitista e a formação omnilateral na EPT.

### ✚ Materiais curriculares e outros recursos didáticos

Material audiovisual.

Artigos/Livros.

Computador ou outros dispositivos eletrônicos digitais com acesso à Internet.

### ✚ Avaliação

Registro escrito das discussões no fórum, a partir das questões abaixo:

- Como o capacitismo pode se manifestar no cotidiano pedagógico da EPT na inclusão de estudantes surdos/as?
- Quais desafios e possibilidades os/as docentes da EPT enfrentam para construir uma prática inclusiva que valorize a identidade surda e a Libras como primeira língua?

Avaliação do curso: preenchimento do Questionário de Avaliação do Produto Educacional.

**Fonte:** Autora, dados da pesquisa (2024).

É importante destacar que as atividades do Curso totalizam uma carga horária de 12 horas.

## Concluindo...

Este material trata-se de um Produto Educacional que tem como escopo ofertar um curso de formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica, materializado mediante uma sequência didática, no formato de *ebook* digital. Ao considerá-lo a partir da concepção sócio-histórica, o referido produto educacional pode ser caracterizado como um instrumento de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é ofertar ao/à docente referenciais teórico-práticos que permitam auxiliar este/a profissional na efetivação de práticas anticapacitistas na EPT, tendo como foco a perspectiva educacional inclusiva, apontando como pôr teleológico a promoção de fissuras na estrutura capacitista da EPT.

Por isso, o referido produto educacional se constituiu a partir de uma investigação-ação, levando-se em consideração o conhecimento historicamente produzido por pesquisadores/as e estudiosos/as da área do materialismo histórico-dialético, e concepções teórico-filosóficas afins - a exemplo da perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano e dos estudos críticos da deficiência -, assim como das necessidades apontadas, por meio de questionário, pelos/as docentes do ensino técnico de nível médio integrado da EPT.

**A minha mediação, enquanto pesquisadora, na construção desse produto educacional, também deve ser realçada, tendo em vista os estudos realizados, e a minha experiência sensível, desenvolvida ao longo de anos, enquanto mulher, mãe e cuidadora de uma criança com deficiência. É nesse sentido que, na pesquisa-ação aqui adotada, apresento a ciência numa perspectiva afetiva, no sentido de levar em consideração a experiência de quem pesquisa e de quem é pesquisado.**



Desse modo, compreende-se que o método da pesquisa-ação foi identificado como o mais adequado a ser empreendido junto a esses/as docentes; pois, além dos fatores já citados, a pesquisa-ação também contribui para o aprimoramento da prática, na medida em que os dados produzidos, durante a pesquisa, são teorizados, podendo, por sua vez, levar a criação de novas categorias.

Somado a isto, também se espera que este produto educacional possa contribuir para que os/as docentes-cursistas compreendam o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência como possível, por meio do uso de estratégias didático-pedagógicas mais colaborativas para fins de construir práticas educativas emancipatórias na EPT.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 dez. 2023.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Refusing Able(ness): A preliminary conversation about ableism. **M/C Journal**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.83-106.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan.-abr. 2014. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnia\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf). Acesso em: 07 set. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 89p.

FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. Práticas educativas anticapacitistas na educação básica: análise da literatura internacional. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação**, 2023. Disponível: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89646>. Acesso em: 28 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996, 92p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLjpSTXFjW7nWBSnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência. anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-35.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília, 2010. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/292572/#:~:text=Uma%20pedagogia%20que%20n%C3%A3o%20reconhece,parente%20pr%C3%B3xi%2D%20mo%20da%20rejei%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo:** anarquismo e capacitismo. Brasil: Editora Terra sem Amos, 2021. 56p.

GUIMARÃES, Yara Araújo Ferreira; GIORDAN, Marcelo. Elementos para validação de sequências didáticas. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, 2013, Águas de Lindóia, 2013.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004, 319p.

MELLO, Anahí 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 31 maio 2023.

MELLO, Letícia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública RS**, n. 23, p. 118-139, 2019. Disponível: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/issue/view/8>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.1, n.1, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 621-638, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682/16935> Acesso em: 05 dez. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas da defectologia. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **Psicologia, educação e desenvolvimento.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 239.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 1 - DOCENTES

Olá, participante!

Este questionário faz parte da pesquisa A PERSPECTIVA ANTICAPACITISTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Precisamos de sua colaboração neste estudo que tem como objetivo: analisar, de forma crítico-reflexiva, o capacitismo, junto aos/às docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro, visando a inclusão educacional da pessoa com deficiência, numa perspectiva *omnilateral*.

Diante da possibilidade de falta de entendimento com relação a alguma pergunta, não hesite em entrar em contato com a pesquisadora responsável antes de enviar o questionário.

É imprescindível que você responda com a máxima sinceridade, pois é garantido o anonimato e a confidencialidade de todas as suas respostas.

A sua identidade não será perceptível, nem para as pesquisadoras responsáveis.

Além disso, você não é obrigado/a a responder nenhuma pergunta, podendo MARCAR A OPÇÃO NÃO DESEJO RESPONDER E PASSAR À QUESTÃO SEGUINTE.

Instruções para responder ao Questionário: na maioria das questões deve ser assinalada APENAS UMA ALTERNATIVA. No entanto, você poderá assinalar MAIS DE UMA ALTERNATIVA, apenas para as questões que contenham essa orientação.

Ao acessar o questionário, responder e enviar as respostas, você manifesta que todas as dúvidas referentes à pesquisa (que foram encaminhadas às pesquisadoras) foram devidamente esclarecidas, assim como também expressa anuência em participar da pesquisa nos termos apresentados.

Desde já agradecemos sua participação!

Pesquisadora Responsável: Glycia Guimarães Souza Mendes  
Orientadora: Profª. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori

---

### - ASPECTOS / CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOCENTE

1. Você se declara pessoa com deficiência?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- Em caso afirmativo, e, sendo possível mencionar, qual a deficiência? (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)

---

2. Quanto à sua orientação sexual, como você se declara?

- Bissexual
- Gay
- Heterossexual
- Lésbica
- Outras: \_\_\_\_\_
- Não sei responder
- Não desejo responder

3. Qual a sua identidade de gênero? (Basso, 2020)

- Mulher Cisgênero (pessoa que se identifica com o gênero que foi designado no momento do seu nascimento e que corresponde, socialmente, ao sexo biológico)
- Homem Cisgênero (pessoa que se identifica com o gênero que foi designado no momento do seu nascimento e que corresponde, socialmente, ao sexo biológico)
- Mulher Transgênero (pessoa que nasceu com sexo biológico masculino, mas possui uma identidade de gênero feminina e se reconhece como mulher)
- Homem Transgênero (pessoa que nasceu com sexo biológico feminino, mas possui uma identidade de gênero masculina e se reconhece como homem)
- Gênero Fluido (pessoa que pode se identificar com detentor da identidade do sexo masculino ou do sexo feminino, isso em momentos diversos da sua vida. Isto é, sente-se homem em determinados dias e mulher em outros, flutuando entre as identidades gênero).
- Gênero Não-Binário/Queer (pessoa cuja identidade de gênero não se encaixa no binário de gênero tradicional de mulher/sexo feminino ou homem/sexo masculino)
- Outro: \_\_\_\_\_
- Não sei responder
- Não desejo responder

4. Quanto à identificação raça/cor, como você se autodeclara? (Censo, 2022).

- Amarelo
- Indígena
- Preto
- Pardo
- Branco
- Não sei responder
- Não desejo responder

5. Você tem alguma pessoa com deficiência na família?

- Sim  
 Não  
 Não sei responder  
 Não desejo responder

- Em caso afirmativo, e se não houver impedimento para você, qual o parentesco? (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)

---

6. Qual a sua formação profissional, a nível de graduação? (Pode ser assinalada mais de uma alternativa)

- Bacharelado  
 Licenciatura  
 Tecnólogo  
 Não sei responder  
 Não desejo responder  
 Outros

7. Qual a sua última titulação acadêmica?

- Graduado/a  
 Especialista  
 Mestre/a  
 Doutor/a  
 Não sei responder  
 Não desejo responder  
 Outros

8. Você possui alguma formação na área do ensino ou em educação?

- Sim  
 Não  
 Não sei responder  
 Não desejo responder

9. Qual (is) componente(s) curricular(es), você ministra?

<b>NÚCLEO COMUM</b>	
<input type="checkbox"/> Educação Física	<input type="checkbox"/> Química
<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Física

<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Biologia
<input type="checkbox"/> Filosofia	<input type="checkbox"/> Matemática
<input type="checkbox"/> Sociologia	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa
<b>NÚCLEO INTEGRADOR</b>	
<input type="checkbox"/> Informática	<input type="checkbox"/> Primeiros Socorros
<input type="checkbox"/> Artes	<input type="checkbox"/> Legislação Aplicada ao Turismo
<input type="checkbox"/> Língua Espanhola	<input type="checkbox"/> Relações Interpessoais
<input type="checkbox"/> Língua Inglesa	
<b>NÚCLEO PROFISSIONAL</b>	
<input type="checkbox"/> Teoria e Técnica de Guiamento I	<input type="checkbox"/> História de Alagoas
<input type="checkbox"/> Fundamentos do Turismo e Hospitalidade	<input type="checkbox"/> Teoria e Técnica de Guiamento II
<input type="checkbox"/> Cultura e Arte Popular em Alagoas	<input type="checkbox"/> Gestão e Empreendedorismo Aplicados ao Turismo
<input type="checkbox"/> Recreação e Animação Turística	<input type="checkbox"/> Inglês Aplicado ao Turismo
<input type="checkbox"/> Segurança do Trabalho Aplicada ao Turismo	<input type="checkbox"/> Espanhol Aplicado ao Turismo
<input type="checkbox"/> Agenciamento e transporte turístico	<input type="checkbox"/> Elaboração de Roteiros Turísticos
<input type="checkbox"/> Geografia de Alagoas	
<input type="checkbox"/> Não sei responder	<input type="checkbox"/> Não desejo responder

**- ASPECTOS REFERENTES À PERCEPÇÃO DOS/AS DOCENTES QUANTO AOS/ÀS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

10. Existem estudantes com deficiência em sua sala de aula? No caso da resposta ser afirmativa, responda qual(is) a(s) deficiência(s). Pode ser assinalada mais de uma alternativa.

Deficiência física

- Surdez (pessoa surda usuária de Libras)
- Deficiência auditiva (pessoa surda não usuária de Libras)
- Cegueira
- Baixa Visão
- Visão Monocular
- Deficiência Intelectual
- Transtorno do Espectro Autista – TEA
- Síndrome de Down
- Deficiência Múltipla (associação de duas ou mais deficiências, as quais podem ser de natureza física, sensorial, mental, intelectual)
- Surdocegueira
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder
- Outras \_\_\_\_\_

11. Você já encontrou dificuldades na execução da sua prática docente em turmas onde há estudantes com deficiência matriculados?

- Sim
- Às vezes
- Não
- Ainda não tive esta experiência
- Não sei responder
- Não desejo responder

- No caso de assinalar “Sim” ou “Às vezes”, qual(ais) dificuldade(s) você encontrou (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

12. Você já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação referente à pessoa com deficiência no Ifal/Campus Marechal Deodoro?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- Em caso afirmativo, poderia comentar? (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)

---

13. Caso a sua prática docente ocorra em componente(s) curricular(es) do Núcleo Profissional, você poderia responder se já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação referente ao/a estudante com deficiência em visitas técnicas do Curso de Guia de Turismo?

- Sim

- Não
- Não ministro componentes curriculares do Núcleo Profissional
- Não sei responder
- Não desejo responder

- Em caso afirmativo, poderia comentar? (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)

---

14. Na sua opinião, existe algum tipo de deficiência específica que comprometa o estudante de atuar no mundo do trabalho como técnico em guia de turismo?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- No caso de assinalar “Sim” ou “Não”, poderia comentar? (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)

---

#### **ASPECTOS REFERENTES À PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE NA EPT**

15. No caso de haver estudantes com deficiência em sua sala de aula, você faz alguma adaptação em sua prática educativa?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- Em caso afirmativo, qual(ais) adaptação(ões) você faz (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

16. Quais as principais barreiras e entraves, no contexto escolar, que você, na condição de professor/a, encontra no processo de inclusão de estudantes com deficiência (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

17. O Ifal/Campus Marechal Deodoro realiza atividades de formação docente no sentido de auxiliar uma prática educativa que contribua para a minimização de preconceitos e discriminações referentes à pessoa com deficiência?

- Sim
- Às vezes
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- No caso da resposta ser “Sim ou Às vezes”, responda quais são essas atividades (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão).

---

### - CONTRIBUIÇÕES DOS/AS DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

18. É de seu conhecimento a existência de algum material didático que trate de questões de discriminação e preconceitos referentes à pessoa com deficiência?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- Em caso afirmativo, citar o material e o tipo e, se possível, o link de acesso (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão).

---

19. Conhece alguma legislação que trate dos direitos das pessoas com deficiência?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- No caso da resposta ser afirmativa, cite a legislação que você conhece (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão).

---

20. Assinale as expressões que mais se aproximam daquelas que, em algum momento, você já utilizou/utiliza, e/ou já ouviu sendo proferida(s) a algum estudante (Podem ser assinaladas mais de uma alternativa).

- “Eu tenho um/a aluno/a com retardo mental”
- “Meu aluno está mais perdido do que cego em tiroteio!”
- “Eu tenho alunos especiais em sala de aula”
- “Você está cego/a ou surdo/a?”
- “Você tá doido/a?”
- “Você é demente!”
- “Fulano deu uma mancada”
- “Dar uma de João sem braço!”
- “Mesmo sendo surdo/cego você é tão inteligente”
- “Nem parece que você é autista!”
- “Achei que você era normal!”
- “Mas como você consegue fazer as coisas, sendo deficiente?”

- “Mesmo sendo deficiente, você faz muito mais do que certas pessoas normais!”
- “Apesar de ser uma Pessoa com Deficiência, você parece muito feliz!”
- “A gente só recebe o fardo que aguenta carregar” (sobre a consequência da deficiência)
- “Você é assim, deficiente, porque Deus tem um propósito pra sua vida!”
- “Essa pessoa é um exemplo de superação”
- Nunca utilizei nenhuma das expressões acima no contexto escolar
- Nunca ouvi nenhuma das expressões acima no contexto escolar
- Não sei responder
- Não desejo responder
- Outras: \_\_\_\_\_

21. Você conhece ou já ouviu falar no termo “CAPACITISMO”?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- No caso da resposta ser afirmativa, você poderia definir, sucintamente, o que seria “CAPACITISMO” (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

22. Você gostaria de participar, como cursista, de um produto educacional que discuta a temática do capacitismo?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- No caso da resposta ser afirmativa, qual formato de curso você gostaria?

- Presencial
- Semipresencial
- À distância, com atividades síncronas e assíncronas
- À distância, com todas as atividades *online*
- Não sei responder
- Não desejo responder
- Outro(s) \_\_\_\_\_

23. Caso tenha sugestões, quais você daria a fim de contribuir com a elaboração de um produto educacional que abordará a temática do capacitismo? (Se não desejar responder, o questionário poderá ser finalizado)

---

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 2 - NAPNE

Olá, participante!

Este questionário faz parte da pesquisa A PERSPECTIVA ANTICAPACITISTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Precisamos de sua colaboração neste estudo que tem como objetivo: analisar, de forma crítico-reflexiva, o capacitismo, junto aos/às docentes do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro, visando a inclusão educacional da pessoa com deficiência, numa perspectiva *omnilateral*.

Diante da possibilidade de falta de entendimento com relação a alguma pergunta, não hesite em entrar em contato com a pesquisadora responsável antes de enviar o questionário.

É imprescindível que você responda com a máxima sinceridade, pois é garantido o anonimato e a confidencialidade de todas as suas respostas.

A sua identidade não será perceptível, nem para as pesquisadoras responsáveis.

Além disso, você não é obrigado/a a responder nenhuma pergunta, podendo marcar a opção NÃO DESEJO RESPONDER e passar à questão seguinte.

Instruções para responder ao Questionário: na maioria das questões deve ser assinalada APENAS UMA ALTERNATIVA. No entanto, você poderá assinalar MAIS DE UMA ALTERNATIVA, apenas para as questões que contenham essa orientação.

Ao acessar o questionário, responder e enviar as respostas, você manifesta que todas as dúvidas referentes à pesquisa (que foram encaminhadas à pesquisadora) foram devidamente esclarecidas, assim como também expressa anuência em participar da pesquisa nos termos apresentados.

Desde já agradecemos sua participação!

Pesquisadora Responsável: Glycia Guimarães Souza Mendes  
Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori

---

### - ASPECTOS REFERENTES AO PERFIL DOS/AS PROFISSIONAIS DO NAPNE

1. Você se declara Pessoa com Deficiência?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- Em caso de resposta afirmativa e, sendo possível, poderia mencionar qual a deficiência? (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)

---

2. Você tem alguma Pessoa com Deficiência na família?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- Em caso de resposta afirmativa, e se não houver impedimento para você, qual o parentesco? (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)

---

3. Que cargo você ocupa?

- Psicólogo/a
- Enfermeiro/a
- Médico/a
- Assistente social
- Pedagogo/a
- Docente
- Técnico/a em Enfermagem
- Técnico/a administrativo/a
- Equipe de Profissionais Especializados/as: Tradutor/a e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, Revisor/a, Ledor/a e Transcritor/a de Braille
- Cuidador/a em Educação Especial
- Profissional do Atendimento Educacional Individualizado (AEE)
- Não sei responder
- Não desejo responder
- Outro \_\_\_\_\_

4. Você possui alguma formação na área da Educação Especial, na perspectiva inclusiva?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

#### **- ASPECTOS REFERENTES AOS/ÀS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

5. Existe alguma Pessoa com Deficiência no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo? No caso de resposta afirmativa, responda qual a deficiência.

Pode ser assinalada mais de uma alternativa.

- Deficiência física
- Surdez (pessoa surda usuária de Libras)
- Deficiência auditiva (pessoa surda não usuária de Libras)
- Cegueira
- Baixa Visão
- Visão Monocular
- Deficiência Intelectual
- Transtorno do Espectro Autista – TEA
- Síndrome de Down
- Deficiência Múltipla (associação de duas ou mais deficiências, as quais podem ser de natureza física, sensorial, mental, intelectual)
- Surdocegueira
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder
- Outras.

6. Como o NAPNE toma conhecimento de que há novos/as estudantes com deficiência matriculados/as no Ifal/Campus Marechal Deodoro? (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)

---

#### **- ASPECTOS REFERENTES AOS/ÀS DOCENTES**

7. Os/As professores/as são informados/as previamente de que há estudantes com deficiência matriculados/as no Ifal/Campus Marechal Deodoro?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- Em caso de resposta afirmativa, explique de que forma eles/elas tomam conhecimento (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão).

---

8. Existe alguma iniciativa por parte do corpo docente do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro em procurar o NAPNE para um trabalho conjunto voltado para o atendimento aos/às estudantes com deficiência?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

9. Você já percebeu comentários e/ou comportamentos preconceituosos, de algum/a professor/a do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo, em razão da presença de estudantes com deficiência nos cursos técnicos ofertados pelo Ifal Campus Marechal Deodoro?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

10. Você tem conhecimento se já houve resistência de algum/a professor/a do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo em receber estudantes com deficiência em sala de aula?

- Sim
- Não
- Não sei responder.
- Não desejo responder.

**- ASPECTOS REFERENTES ÀS PERCEPÇÕES DOS/AS PROFISSIONAIS E ATUAÇÃO DA EQUIPE DO NAPNE**

11. Você conhece ou já ouviu falar no termo “CAPACITISMO” ?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

- Em caso de resposta afirmativa, você poderia definir, sucintamente, o que seria “CAPACITISMO” (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)

---

12. Assinale as expressões que mais se aproximam daquelas que, em algum momento, você já ouviu/viu sendo utilizada com uma Pessoa com Deficiência, no Ifal/Campus Marechal Deodoro?

- Podem ser assinaladas mais de uma alternativa.

- “Eu tenho um/a aluno/a com retardo mental”
- “Meu aluno/a está mais perdido do que cego em tiroteio!”
- “Eu tenho alunos/as especiais em sala de aula”
- “Você está cego/a ou surdo/a?”
- “Você tá doido/a?”
- “Você é demente!”
- “Fulano deu uma mancada”
- “Dar uma de João sem braço!”
- “Mesmo sendo surdo/cego você é tão inteligente”

- “Nem parece que você é autista!”  
 “Achei que você era normal!”  
 “Mas como você consegue fazer as coisas?”  
 “Mesmo sendo deficiente, você faz muito mais do que certas pessoas normais!”  
 “Apesar de ser uma PcD, você parece muito feliz!”  
 “A gente só recebe o fardo que aguenta carregar”  
 “Essa pessoa é um exemplo de superação”  
 Nunca ouvi/vi nenhuma das expressões acima.  
 Não sei responder  
 Não desejo responder  
 Outros \_\_\_\_\_

13. O NAPNE promove cursos, eventos ou outras atividades que discutam as questões de preconceitos e discriminações em relação à Pessoa com Deficiência na formação de professores/as e/ou em processos de formação continuada?

- Sim  
 Não  
 Eventualmente  
 Não sei responder  
 Não desejo responder

- Em se tratando de resposta afirmativa, poderia comentar? (Caso não deseje responder, o questionário poderá ser finalizado)

---

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Olá, participante!

Este questionário destina-se à avaliação do produto educacional, elaborado a partir da sua participação na pesquisa intitulada: A PERSPECTIVA ANTICAPACITISTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Precisamos de sua colaboração neste estudo que tem como objetivo: analisar, de forma crítico-reflexiva, o capacitismo, junto aos/às docentes do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro, visando a inclusão educacional da pessoa com deficiência, numa perspectiva *omnilateral*.

Diante da possibilidade de falta de entendimento com relação a alguma pergunta, não hesite em entrar em contato com a pesquisadora responsável antes de enviar o questionário.

É imprescindível que você responda com a máxima sinceridade, pois é garantido o anonimato e a confidencialidade de todas as suas respostas.

A sua identidade não será perceptível, nem para as pesquisadoras responsáveis.

Além disso, você não é obrigado/a a responder nenhuma pergunta, podendo MARCAR A OPÇÃO NÃO DESEJO RESPONDER E PASSAR À QUESTÃO SEGUINTE.

Instruções para responder ao Questionário: faz-se necessário a leitura e análise do produto educacional. Após isso, você poderá responder as questões abaixo, ASSINALANDO APENAS UMA ALTERNATIVA para cada questão.

Ao acessar o questionário, responder e **enviar** as respostas, você manifesta que todas as dúvidas referentes à pesquisa (que foram encaminhadas aos pesquisadores) foram devidamente esclarecidas e manifesta que concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados.

Desde já agradecemos sua participação!

Pesquisadora Responsável: Glycia Guimarães Souza Mendes  
Orientadora: Profª. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori

---

1. O produto educacional possui relevância no sentido de contribuir para uma prática docente anticapacitista?

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não
- c) ( ) Parcialmente
- d) ( ) Não sei avaliar
- e) ( ) Não desejo responder

- No caso de assinalar “Não” ou “Parcialmente”, o que poderia ser melhorado no produto educacional (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

---

2. Os aspectos conceituais do produto educacional foram significativos e funcionais para você?

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não
- c) ( ) Parcialmente
- d) ( ) Não sei avaliar
- e) ( ) Não desejo responder

3. A sequência das atividades do produto educacional apresenta ideias coerentes, com consistência teórica?

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não
- c) ( ) Parcialmente
- d) ( ) Não sei avaliar
- e) ( ) Não desejo responder

- No caso de assinalar “Não” ou “Parcialmente”, o que poderia ser melhorado (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

4. Em sua prática educativa, você utilizaria as atividades propostas no produto educacional?

- a)  Sim  
 b)  Não  
 c)  Parcialmente  
 d)  Não desejo responder

- No caso de assinalar “Não” ou “Parcialmente”, poderia explicar o porquê (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

5. Você recomendaria este produto educacional a outro/a professor/a?

- a)  Sim  
 b)  Não  
 c)  Parcialmente  
 d)  Não desejo responder

- No caso de assinalar “Não” ou “Parcialmente”, poderia explicar o porquê (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

6. Você mudaria algo nesse produto educacional?

- a)  Sim  
 b)  Não  
 c)  Parcialmente  
 d)  Não sei avaliar  
 e)  Não desejo responder

- No caso de assinalar “Sim” ou “Parcialmente”, quais são as suas sugestões de mudança para o produto educacional (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

7. Qual a sua avaliação sobre o produto educacional?

	excelente	bom	regular	ruim	péssimo	não sei responder	não desejo responder
--	-----------	-----	---------	------	---------	-------------------	----------------------

Relevância quanto à proposta	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Relevância quanto aos conteúdos	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Coerência	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Consistência teórica	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Diagramação	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Estruturação	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Aplicabilidade na sua prática docente	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

8. As informações apresentadas no produto educacional auxiliam na compreensão sobre o capacitismo referente à pessoa com deficiência?

- a)  Sim
- b)  Não
- c)  Parcialmente
- d)  Não sei avaliar
- e)  Não desejo responder

- No caso de assinalar “Não” ou “Parcialmente”, poderia explicar o motivo (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

9. O produto educacional apresenta acessibilidade para leitura das informações, a exemplo de imagens, quadros, links?

- a)  Sim
- b)  Não

- c) (  ) Parcialmente
- d) (  ) Não sei avaliar
- e) (  ) Não desejo responder

- No caso de assinalar “Não” ou “Parcialmente”, poderia indicar em qual parte do produto educacional necessita de melhorias (Caso não deseje responder, ir para a próxima questão)?

---

10. Caso você tenha comentários e/ou sugestões que poderiam melhor qualificar o produto educacional, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, descreva-as a seguir.

---

## ANEXO

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A GRAMÁTICA ANTICAPACITISTA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**Pesquisador:** GLYCIA GUIMARAES SOUZA MENDES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 77161123.2.0000.0195

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.837.465

**Apresentação do Projeto:**

- Pesquisa-ação de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, de revisão bibliográfica e análise documental; - População e Amostra: 46 professores do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Guia de Turismo e 16 profissionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), totalizando 62 participantes; - Unidade de Análise: A pesquisa tem como foco a temática do capacitismo referente à pessoa com deficiência, a ser realizada junto aos docentes do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro, para a elaboração de um produto educacional com vistas a uma prática educativa anticapacitista.- Instrumentos de

Coleta de Dados: 03 (três) questionários, a serem aplicados nas fases diagnóstica e de avaliação do produto educacional, após o registro do consentimento dos participantes no TCLE. Abaixo, seguem os links do TCLE e dos questionários: a) TCLE: <https://forms.gle/pAp4yXeFvBZoR2L86>

b) Questionário Diagnóstico 1 - Docentes: <https://forms.gle/fVhPdWM4N2YgzNXX7c> c) Questionário Diagnóstico 2 - Profissionais do NAPNE: <https://forms.gle/PFy79wMHj4utbzLe8d> d) Questionário de Avaliação do Produto Educacional: <https://forms.gle/7KQguM2JAfc1tm1r9> -

Tratamento e Análise dos Dados: análise temática, descrita por Braun e Clarke (2006). A presente pesquisa apresentará as seguintes etapas: 1. Elaboração do projeto de pesquisa:

levantamento bibliográfico e Elaboração dos instrumentos de coleta de dados e demais documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, redação e revisão do projeto. A seguir, será efetuado o Cadastro na Plataforma Brasil, em observância aos requisitos obrigatórios do CEP, com todas as autorizações necessárias à realização da pesquisa no Ifal - Campus Marechal Deodoro. 2. Etapa Diagnóstica: realizar-se-á uma análise documental do PPC do curso de guia de turismo no que diz respeito à temática do capacitismo à pessoa com deficiência. Após, o público-alvo da pesquisa será convidado a participar voluntariamente da investigação. Somente assim, mediante o consentimento livre e esclarecido, é que ocorrerá a aplicação de questionários, de forma que os participantes, referidos como os professores do curso de guia de turismo e também os profissionais do NAPNE, responderão as questões, com foco na temática do capacitismo à pessoa com deficiência. 3. Etapa de Tratamento e Análise dos dados: far-se-á o estudo da análise das informações obtidas dos questionários, de forma a constituir o aporte necessário à elaboração do produto educacional (PE); 4. Etapa de Elaboração do produto educacional: desenvolver-se-á um curso de formação continuada acerca da temática do capacitismo e do anticapacitismo para os docentes participantes da pesquisa, com o propósito de subsidiar uma prática educativa anticapacitista; 5. Etapa de Avaliação do produto educacional: ocorrerá mediante a aplicação do curso de forma que, ao final, os docentes participantes poderão responder a um questionário, para fins de avaliar a aplicabilidade do PE; 6. Etapa de Análise dos dados obtidos da Avaliação do produto Educacional: ocorrerá mediante a análise dos dados coletados pelo questionário de avaliação, cujos resultados serão responsáveis pelo delineamento final do processo de elaboração do produto educacional. 7. Etapa de Validação do produto educacional: dar-se-á por meio de banca específica, no momento da defesa da dissertação.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Realizar uma análise crítico-reflexiva, acerca do capacitismo à pessoa com deficiência, junto aos docentes do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro, que oriente a elaboração de um produto educacional com vistas a uma prática educativa anticapacitista.

Objetivo Secundário:

- Analisar de que forma se materializa o fenômeno do capacitismo à pessoa com deficiência

nas práticas dos docentes do ensino médio integrado da EPT;- Elaborar um produto educacional que contribua para a formação do professor do ensino médio integrado da EPT, a partir das análises críticas à temática do capacitismo à pessoa com deficiência;- Colaborar, por meio da aplicação do produto educacional, para uma prática docente anticapacitista;- Contribuir para a disseminação e institucionalização de uma cultura anticapacitista à pessoa com deficiência na EPT.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:****Riscos:**

a) Invasão de privacidade; Divulgação de dados confidenciais; Quebra de anonimato; Vazamento de dados e informações. Para atenuar estes riscos, os convites aos participantes da pesquisa serão enviados por e-mail em "lista oculta", de maneira a preservar a intimidade dos convidados, impedindo a identificação dos demais ou que seus dados de contato (e-mail, telefone, entre outros) sejam visualizados por terceiros. O anonimato

quanto ao questionário será garantido. Assegurar-se-á a integridade e o sigilo dos dados coletados, evitando a violação de documentos e, por conseguinte, a invasão de privacidade. Sempre que houver necessidade de contato entre a pesquisadora e os participantes, a comunicação far-se-á sempre de modo individualizado, na intenção de promover a garantia do anonimato quanto à identidade do participante e às informações prestadas.

Não haverá exposição de dados e informações da pesquisa em quaisquer grupos ou listas de transmissões, de modo a optar sempre pelo contato individual entre o remetente e o destinatário. A configuração dos questionários far-se-á desprovida de coleta de e-mail, a fim de evitar a identificação do participante, de modo que as respostas serão acessadas apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Garante-se também que os dados colhidos em ambiente virtual (aplicação de questionários online) serão salvos no drive físico da pesquisadora; devendo, em seguida, proceder a exclusão definitiva dos dados contidos em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", imediatamente após a coleta das respostas obtidas pelos questionários. b) Exposição à tela do dispositivo eletrônico utilizado e cansaço ao responder os questionários da pesquisa.

No intuito de minimizar este risco, o participante da pesquisa despende de um intervalo de tempo médio entre 5 a 13 minutos, para finalizar as respostas inquiridas pelo questionário. Também, optou-se, principalmente, por perguntas fechadas, apesar dos questionários também conter algumas indagações que demandam respostas textuais. c) Discriminação e

estigmatização a partir do conteúdo revelado. Com a finalidade de evitar este risco, haverá a garantia da não revelação e da não divulgação de quaisquer dados ou informações que levem à discriminação e estigmatização do participante. Destarte, medidas gerais de prevenção serão adotadas, a saber: a) Garantia de que não se procederá usos das informações, em prejuízo ou dano às pessoas participantes, inclusive no que diz respeito aos casos de autoestima, prestígio ou fato econômico-financeiro. b) Garantia quanto à não violação e à integridade dos documentos. c) Garantia de que os participantes que, porventura, vierem a sofrer prejuízo de qualquer natureza, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terão resguardados o direito à assistência e à busca por indenização, para a reparação de eventuais danos materiais ou imateriais, decorrentes da sua participação na pesquisa. d) Garantia à publicização dos resultados, logo após a finalização da pesquisa. e) Ausência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. f) Preservação de sigilo no que se refere ao contato com os participantes da pesquisa, inclusive quanto ao convite, de maneira a serem acionados os meios de lista oculta nas mensagens comunicadas via e-mail, a fim de preservar a intimidade dos convidados, evitando a sua identificação, tampouco a visualização dos seus dados e informações por terceiros. g) Uma vez constatada, pela pesquisadora, a mínima probabilidade de prejuízo ao participante, conseqüente de sua participação na pesquisa, serão adotadas providências, as quais incluem a comunicação ao CEP/CONEP que, por sua vez, avaliará a suspensão ou necessidade de adequação do estudo.

#### Benefícios:

Os benefícios previstos aos participantes da pesquisa referem-se às possibilidades de fortalecimento do engajamento entre docentes e discentes, por meio de oportunidades de ensino-aprendizagem que valorizem as experiências e vivências dos estudantes com atenção às diferenças inerentes a cada indivíduo envolvido na prática educativa. Outro benefício diz respeito à elaboração de um produto educacional com potencial para desenvolver uma atitude crítico-reflexiva dos docentes do curso técnico integrado ao ensino médio em guia de turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro, mediante a compreensão da deficiência a partir do modelo social, denunciativo das estruturas de opressão social as quais, quando não limitam, simplesmente, impedem o exercício da cidadania às pessoas com deficiência. Também, o produto educacional irá colaborar para o adensamento das discussões em torno da deficiência, na EPT, para o repensar de práticas educativas mais substantivas, em favor da

**Endereço:** Rua Dr. Odilon Vasconcelos, 103, 4o andar, sala 404

**Bairro:** Jatiuca

**CEP:** 57.035-660

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3194-1176

**E-mail:** [eticaempesquisa@ifal.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ifal.edu.br)

acessibilidade, para a participação ativa de todos os estudantes, com e sem deficiência.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Considera-se que o presente estudo se encontra de acordo com a Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e complementares.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

ANÁLISE REFERENTE ÀS PENDÊNCIAS APONTADAS NO PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 6.721.533, EMITIDO EM 24/03/2024.

PENDÊNCIA 1 - SOLICITA-SE rever e/ou explicitar o entendimento de "gramática", constante no título da pesquisa, para não criar expectativas nos participantes da pesquisa desde o convite, conforme inciso III do Art. 28 da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

RESPOSTA: Atendendo a orientação do CEP, foi explicitado o entendimento de "gramática", constante no título da pesquisa. Essa explicação foi acrescentada no item "6.1.2 Segunda Etapa: Elaboração do Produto Educacional" (arquivo intitulado CEP\_Projeto\_Mestrado), em fonte de cor vermelha e sublinhada, podendo também ser observada um pouco adiante nesta Carta. A fim de evitar expectativas nos participantes da pesquisa, também foi acrescida no Convite (arquivo CONVITE\_AOS\_PARTICIPANTES DA PESQUISA) e no TCLE (arquivo TCLE), uma breve explicação acerca do entendimento de "Gramática". Tal explicação aparece grifada em amarelo, precisamente no Convite (constante no item "14 Apêndices") e no TCLE (constante no item "15 Anexos") do arquivo intitulado CEP\_Projeto\_Mestrado. Novos documentos em PDF também foram anexados na Plataforma Brasil, em substituição aos anteriores. Esclareço ainda que o produto educacional (PE) a ser construído no decurso da pesquisa, diz respeito a um curso de formação continuada de professores acerca da temática do capacitismo e do anticapacitismo. Nesses termos, foram realizados os devidos ajustes, os quais constam sinalizados, em fonte de cor vermelha, no arquivo CEP\_Projeto\_Mestrado, nos seguintes itens da metodologia: "6.1.2 Segunda Etapa: Elaboração do Produto Educacional" e "6.1.3 Terceira

**Endereço:** Rua Dr. Odilon Vasconcelos, 103, 4o andar, sala 404

**Bairro:** Jatiuca

**CEP:** 57.035-660

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3194-1176

**E-mail:** eticaempesquisa@ifal.edu.br

Etapa: Avaliação e Validação do Produto Educacional". Reitero que a resposta à pendência 1, referente ao entendimento de "Gramática" encontra-se em destaque sublinhado no item "6.1.2 Segunda Etapa: Elaboração do Produto Educacional", conforme segue abaixo: [...]

ANÁLISE: Pendência Atendida.

PENDÊNCIA 2 - SOLICITA-SE rever/esclarecer a presença da referência do curso de Meio Ambiente na hipótese apresentada, conforme inciso III do Art. 28 da Resolução CNS 510/2016.

RESPOSTA: A referência ao curso de Meio Ambiente, constante no campo "Hipóteses", da Plataforma Brasil foi retirada, passando a constar, no referido Campo da Plataforma, o seguinte texto: "Como hipótese formulada em referência a essa questão, argumenta-se que, tendo em vista o capacitismo como prática discriminatória, também para as pessoas com deficiência, ancorada na pedagogia das competências, as atitudes e/ou comportamentos capacitistas podem dificultar ou inviabilizar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Guia de Turismo do Ifal/Campus Marechal Deodoro".

ANÁLISE: Pendência Atendida.

PENDÊNCIA 3 - SOLICITA-SE explicar como serão categorizados os "significantes mais relevantes" e quem elegerá esses significantes. SOLICITA-SE detalhar como serão os destaques nos termos utilizados com mais frequência no material coletado, a fim de atender o item 3.4.1.8 da Norma Operacional CNS 001/2013.

RESPOSTA: Redigiu-se uma nova redação no campo "Metodologia de Análise de dados" (Plataforma Brasil) no intuito de atender as solicitações supracitadas, as quais aparecem sublinhadas no texto abaixo, campo "Metodologia de Análise de dados", da Plataforma Brasil. "Para fins de tratamento dos dados coletados, será utilizada a Análise Temática (AT) descrita por Braun e Clarke (2006). Esta técnica objetiva identificar, codificar, analisar, interpretar, registrar e expor temas oriundos do corpus da pesquisa. A AT a ser utilizada nesta pesquisa será desenvolvida mediante a orientação dedutiva que será conduzida tendo em vista as concepções teórica-epistemológicas, analíticas e ideológicas da pesquisadora, vinculadas a

<b>Endereço:</b> Rua Dr. Odilon Vasconcelos, 103, 4o andar, sala 404
<b>Bairro:</b> Jatiuca <b>CEP:</b> 57.035-660
<b>UF:</b> AL <b>Município:</b> MACEIO
<b>Telefone:</b> (82)3194-1176 <b>E-mail:</b> eticaempesquisa@ifal.edu.br

base teórica estudada(Braun;Clarke,2006). [...]"

ANÁLISE: Pendência Atendida.

PENDÊNCIA 4 - SOLICITA-SE ajustar as datas da etapa intitulada "Diagnóstico: coleta de dados (Aplicação - 1º questionário - etapa condicionada a aprovação pelo sistema CEP/CONEP)", e etapas posteriores se necessário, tanto no campo "Cronograma de Execução", da Plataforma Brasil, quanto no arquivo "Cronograma" (arquivo anexado avulso na Plataforma Brasil), como também no cronograma do Projeto de Pesquisa, de tal maneira que o início da coleta de dados só ocorra após aprovação ética do protocolo de pesquisa. (importante considerar o tempo de tramitação do protocolo no Comitê, como também as datas de reuniões ordinárias do CEP/SH/Ifal - <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/pesquisa-posgraduacao-einovacao/comite-de-etica-em-pesquisa/calendario-de-reunioes>).

RESPOSTA: Ajustou-se as datas, a partir do convite aos participantes e, conseqüentemente, a etapa intitulada "Diagnóstico: coleta de dados (Aplicação - 1º questionário - etapa condicionada a aprovação pelo sistema CEP/CONEP)", assim como todas as etapas posteriores. Tais alterações foram realizadas no campo "Cronograma de Execução", da Plataforma Brasil, no arquivo "Cronograma" (arquivo anexado avulso na Plataforma Brasil), como também no cronograma do Projeto de Pesquisa (arquivo CEP\_Projeto\_Mestrado). Os ajustes foram realizados de tal maneira que o início da coleta de dados só ocorra após aprovação ética do protocolo de pesquisa. Os ajustes, nos arquivos anteriormente citados, estão sinalizados em cor vermelha.

ANÁLISE: Pendência Atendida

PENDÊNCIA 5 - SOLICITA-SE instituir um parâmetro para a expressão "capacitistas" no tópico "6.1.4 Tratamento e Análise dos Dados", do Projeto de Pesquisa.

RESPOSTA: No item "6.1.4 Tratamento e Análise dos Dados", constante no Projeto de Pesquisa (arquivo CEP\_Projeto\_Mestrado), redigiu-se um novo texto, detalhando o processo de Análise de Dados. No referido arquivo, as alterações estão grafadas em fonte de cor vermelha. Nesse texto, instituiu-se um parâmetro para a expressão "capacitista", que aparece em destaque, na

<b>Endereço:</b> Rua Dr. Odilon Vasconcelos, 103, 4o andar, sala 404	
<b>Bairro:</b> Jatiuca	<b>CEP:</b> 57.035-660
<b>UF:</b> AL	<b>Município:</b> MACEIO
<b>Telefone:</b> (82)3194-1176	<b>E-mail:</b> eticaempesquisa@ifal.edu.br

cor vermelha e sublinhado, conforme se observa abaixo: "6.1.4 Tratamento e Análise dos Dados Para fins de tratamento dos dados coletados, será utilizada a Análise Temática (AT) descrita por Braun e Clarke (2006). Esta técnica tem como objetivo identificar, codificar, analisar, interpretar, registrar e expor temas oriundos do corpus da pesquisa (Braun e Clarke, 2006; Souza, 2019; Rosa e Mackedanz, 2021).[...]"

ANÁLISE: Pendência Atendida.

PENDÊNCIA 6 - SOLICITA-SE, no item 5, alterar o prazo de participação na pesquisa, tendo em vista o retorno deste protocolo à pesquisadora.

RESPOSTA: Os prazos de participação na pesquisa foram alterados no TCLE e também no Convite (já que este último também apresenta as datas de participação na pesquisa), seguindo as datas previstas no Cronograma e citado na resposta à pendência 4. Nesses documentos, tais alterações constam grifadas em amarelo, e foram realizadas tanto em seus arquivos, quanto no Projeto de Pesquisa. Assim, em substituição aos documentos anteriores, arquivos atualizados foram anexados à Plataforma Brasil: TCLE e do CONVITE\_AOS\_PARTICIPANTES\_DA\_PESQUISA. Ressalta-se ainda, que um arquivo do Projeto de Pesquisa atualizado (arquivo intitulado "CEP\_projeto\_Mestrado), com todos os ajustes citados nesta Carta, também foi anexado à Plataforma Brasil, em substituição ao anterior.

ANÁLISE: Pendência Atendida.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Ilma. Pesquisadora GLYCIA GUIMARAES SOUZA MENDES, de acordo com as diretrizes para pesquisas definidas pelas Res. CNS 466/12, Res. CNS 510/16 e suas complementares, seu protocolo de pesquisa está APROVADO. Dessa forma, o seu protocolo de pesquisa encontra-se totalmente adequado para execução.

Esta aprovação está condicionada a que o projeto de pesquisa seja desenvolvido conforme os Termos e delineamentos apresentados pelo/a(s) pesquisador/a(es) nesse protocolo de pesquisa.

<b>Endereço:</b> Rua Dr. Odilon Vasconcelos, 103, 4o andar, sala 404
<b>Bairro:</b> Jatiuca <b>CEP:</b> 57.035-660
<b>UF:</b> AL <b>Município:</b> MACEIO
<b>Telefone:</b> (82)3194-1176 <b>E-mail:</b> eticaempesquisa@ifal.edu.br

Conforme estabelece a alínea "d" do item XI.2 da Res. CNS 466/2012 e o item V do Art. 28 da Res. CNS 510/2016, cabe ao pesquisador elaborar e apresentar o relatório parcial e final (ver modelos na página do CEPESH/Ifal em "Modelos de Documentos e Orientações para Submissão" - <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/comite-de-etica-em-pesquisa>) atestando que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Caso sejam necessárias mudanças no desenvolvimento do projeto, essas devem ser comunicadas ao CEPESH/Ifal na forma de Emendas ou Extensões, conforme definidas no item "H" do tópico 2.1 da Norma Operacional CNS 001/2013.

Cabe destacar que o Comitê de Ética em Pesquisa ao receber denúncias ou perceber situações de infrações éticas, sobretudo as que impliquem em riscos aos participantes de pesquisa, deve comunicar os fatos às instâncias competentes para averiguação e, quando couber, ao Ministério Público, conforme estabelece o item "K" do tópico 2.1 da Norma Operacional CNS 001/2013.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto		03/04/2024 11:02:41		Aceito
Outros		03/04/2024 10:53:48	GLYCIA GUIMARAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	03/04/2024 10:52:56	GUIMARAES SOUZA MENDES	Aceito

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_P  
ROJETO\_2243972.pdf  
CONVITE\_AOS\_PARTICIPANTES\_DA\_  
PESQUISA.pdf

SOUZA MENDES  
GLYCIA

**Endereço:** Rua Dr. Odilon Vasconcelos, 103, 4o andar, sala 404  
**Bairro:** Jatiuca **CEP:** 57.035-660  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3194-1176 **E-mail:** eticaempesquisa@ifal.edu.br

Outros	Carta_de_Resposta_Pendencias.pdf	03/04/2024 10:45:47	GLYCIA GUIMARAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	CEP_Projeto_Mestrado.docx	03/04/2024 10:43:26	GUIMARAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2024 10:41:42	GUIMARAES SOUZA MENDES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DE_AVALIACAO_DO _PRODUTO_EDUCACIONAL.pdf	13/11/2023 22:26:54	GLYCIA GUIMARAES	Aceito
Outros	QUESTIONARIODIAGNOSTICO2PROF ISSIONAISdoNAPNE.pdf	13/11/2023 22:26:13	GUIMARAES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DIAGNOSTICO1_DO CENTES.pdf	13/11/2023 22:25:35	GUIMARAES SOUZA MENDES GLYCIA	Aceito
Outros Investigador	Checklist_Docs.pdf	13/11/2023 22:24:48	GUIMARAES SOUZA MENDES GLYCIA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	13/11/2023 22:22:51	GUIMARAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	13/11/2023 22:22:24	GUIMARAES SOUZA MENDES GLYCIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_SOBRE_A_DESTINAC AO_DOS_DADÓS_COLETADOS.pdf	13/11/2023 22:22:09	GUIMARAES SOUZA MENDES GLYCIA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_AUTORIZACAO_IN FRAESTRUTURA_E_INSTALACOES_P ARA_O_DESENVOLVIMENTO_DA_PE SQUISA_E_SUAS_CONSEQUÊNCIAS. pdf	13/11/2023 22:21:51	GUIMARAES SOUZA MENDES SOUZA MENDES GLYCIA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	11/11/2023 21:52:24	GUIMARAES SOUZA MENDES GLYCIA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

SOUZA MENDES  
GLYCIA**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SOUZA MENDES  
GLYCIA

GLYCIA

**Endereço:** Rua Dr. Odilon Vasconcelos, 103, 4o andar, sala 404**Bairro:** Jatiuca**CEP:** 57.035-660**UF:** AL**Município:** MACEIO**Telefone:** (82)3194-1176**E-mail:** eticaempesquisa@ifal.edu.br

MACEIO, 21 de Maio de 2024

---

**Assinado por:**  
**GILSON OLIVEIRA DOS SANTOS**  
**(Coordenador(a))**