

## Por uma escola que enxergue todos os corpos: reflexões sobre capacitismo, diversidade e direitos

*For a school that sees all bodies: reflections on ableism, diversity and rights*

 Josy Mara Lopes da Silva Landim \*  
Magno Nunes Farias \*\*

Recebido em: 30 maio 2025  
Aprovado em: 18 ago. 2025

**Resumo:** O artigo propõe uma reflexão crítica sobre o capacitismo como construção social e suas implicações na educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência. A partir de autores como Foucault, Diniz e Garcez e Ikeda, articula-se o capacitismo a mecanismos de controle institucional, como a biopolítica, o adultocentrismo e a normalização dos corpos. Mesmo com avanços legais e políticas públicas inclusivas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e o Plano de Distrital de Educação (PDE) (Brasil, 2015), ainda persistem práticas escolares excludentes, ancoradas em um modelo biomédico que patologiza a diferença. A análise destaca a presença de barreiras atitudinais e estratégias pedagógicas que reforçam a exclusão simbólica e institucional desses estudantes. Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão narrativa de literatura, permitindo uma abordagem crítica e reflexiva sobre como o capacitismo se manifesta nas práticas escolares e impacta o direito à educação inclusiva. Defende-se, portanto, a necessidade de uma transformação cultural na escola, com foco na escuta ativa, na ética do cuidado e no reconhecimento da diversidade funcional como valor educativo.

**Palavras-chave:** Capacitismo. Educação Inclusiva. Mecanismos de controle institucional.

**Abstract:** The article proposes a critical reflection on ableism as a social construct and its implications for the inclusive education of children and adolescents with disabilities. Drawing on authors such as Foucault, Diniz, Garcez and Ikeda, ableism is linked to mechanisms of institutional control, such as biopolitics, adultcentrism, and the standardization of bodies. Even with legal advances and inclusive public policies, such as the Brazilian Inclusion Law (LBI) (Brazil, 2015) and the Education Plan of the Federal District (PDE) (Brazil, 2015), exclusionary school practices persist, anchored in a biomedical model that pathologizes difference. The analysis highlights the presence of attitudinal barriers and pedagogical strategies that reinforce the symbolic and institutional exclusion of these students. Methodologically, the study was developed through a narrative review of the literature, allowing for a critical and reflective approach to how ableism manifests itself in school practices and impacts the right to inclusive education. Therefore, the study defends the need for cultural transformation in schools, with a focus on active listening, the ethics of care, and the recognition of functional diversity as an educational value.

**Keywords:** Ableism. Inclusive education. Institutional control mechanisms.

\* Licenciada em Pedagogia pelo UNICEUB, mestrandona em Políticas Públicas para Infância e Juventude Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude, Universidade de Brasília (PPGPPJI/CEAM/UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: josymls232323@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Prof. Adjunto de Terapia Ocupacional na Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde. Ceilândia, Distrito Federal, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9249-1497>. E-mail: magno.farias@unb.br

## Considerações iniciais

Educar é, antes de tudo, reconhecer e acolher a pluralidade dos corpos e das formas de estar no mundo. No entanto, as sociedades contemporâneas ainda são fortemente atravessadas por mecanismos de disciplina e controle que regulam corpos, comportamentos e subjetividades, especialmente no interior de instituições como escolas, hospitais, abrigos, centros de reabilitação e no sistema socioeducativo. Conforme Foucault (2015), tais instituições funcionam como dispositivos disciplinares que operam por meio da vigilância, da normalização e da correção para produzir sujeitos dóceis e ajustados às exigências de um modelo social hegemônico. No caso de crianças e adolescentes com deficiência<sup>1</sup>, essas práticas se articulam a um fenômeno estrutural e pouco visibilizado: o capacitismo.

O capacitismo é o preconceito destinado à pessoa com deficiência, em que se atribui a essa pessoa características de inferioridade, incapacidade e inaptidão para o convívio em sociedade e para o exercício pleno da cidadania. Essa concepção reforça práticas de exclusão e desvalorização que comprometem diretamente a educação inclusiva (Ferreira, 2023). O capacitismo, muitas vezes, expressa-se de forma velada nas atitudes, discursos e práticas que desvalorizam a deficiência ao compará-la negativamente com uma suposta integridade corporal ideal – tida como uma condição básica da normalidade humana (Tibyriçá; Mendes, 2023).

Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), estima-se que 18,6 milhões de pessoas no Brasil possuem algum tipo de deficiência, o que representa 8,9% da população com mais de dois anos de idade. Esses números demonstram a expressiva presença desse grupo na sociedade brasileira e evidenciam a premência de ações públicas que assegurem acessibilidade, inclusão social e igualdade de oportunidades, especialmente nos espaços educacionais. No contexto do Distrito Federal, o levantamento do Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF, 2021) registrou 113.642 pessoas com deficiência, correspondendo a 3,8% da população local acima de dois anos. Considerando o intervalo de quase quatro anos desde a divulgação dos dados, é plausível supor que esses números tenham se elevado, seja pelo aumento populacional, pelo aprimoramento das metodologias de identificação de deficiência, ou ainda pelas consequências do envelhecimento demográfico, que ampliam os casos de deficiência adquirida. Tais informações reforçam a necessidade de uma abordagem intersetorial e estruturada na formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, pautadas na valorização da diversidade humana e no combate ao capacitismo.

Com base nos dados apresentados, a tabela 1, a seguir, destaca a proporção de pessoas com deficiência no Brasil e no Distrito Federal, reforçando a importância de políticas públicas inclusivas e acessíveis.

**Tabela 1** – Relação de pessoas com deficiência no Brasil e no Distrito Federal

Localidade	População com Deficiência	% da população (2 anos ou mais)	Fonte
BRASIL	18600000	8.9	IBGE, 2024
DISTRITO FEDERAL	113642	3.8	IPEDF, 2021

**Fonte:** Elaborada pelos autores, 2025.

Historicamente, a deficiência foi enquadrada na categoria de anormalidade, um termo carregado de exclusão e controle, como apontam Foucault (2015) e Diniz et al. (2009). A ideia de anormalidade, associada aos corpos com deficiência, não é neutra nem universal – trata-se do resultado de julgamentos sociais, históricos e culturais que valorizam certos estilos de vida e desqualificam outros. Como afirma Diniz (2007, p. 23), “a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida, não o resultado de um catálogo universal e absoluto sobre os corpos com impedimentos”.

No contexto escolar, essa lógica se manifesta na forma como a diferença é frequentemente percebida como falta, desvio ou limitação a ser corrigida. Essa postura legitima práticas capacitistas que buscam enquadrar estudantes com deficiência em modelos normativos de comportamento, aprendizagem e convivência. Ao reproduzir esses padrões, a escola reforça a exclusão simbólica, mesmo quando a presença física do estudante é garantida.

Segundo Ferro e Renner (2025), o corpo com deficiência é frequentemente interpretado apenas em contraste com um corpo tido como “completo”, de tal modo que a diversidade corporal é invisibilizada como parte legítima da condição humana. Essas práticas silenciam ou reduzem a presença da pessoa com deficiência à condição de exceção que deve se adaptar, e não ao de sujeito que tem direito de pertencer. Portanto, promover a educação inclusiva exige desconstruir os critérios normativos que definem o que é um “corpo educável” e valorizar a diversidade como eixo formador.

Ao negar a diversidade funcional como parte legítima da experiência humana, o capacitismo reforça a exclusão social e educacional de crianças e adolescentes com deficiência. Como um sistema de opressão que opera tanto nas estruturas quanto nas relações cotidianas, ele legitima práticas escolares que classificam esses sujeitos como “menos capazes”, colocando-os sob tutela ou relegando-os à invisibilidade (Diniz et al., 2009). Nesse sentido, é preciso romper com essa lógica e repensar o papel da escola como espaço de inclusão efetiva, onde todos os corpos em suas diferenças e singularidades, sejam reconhecidos, respeitados e valorizados.

Nesse cenário em que o capacitismo atua como dispositivo de exclusão, as práticas escolares tornam-se o reflexo de uma estrutura social que ainda privilegia corpos e modos de aprendizagem considerados “dentro

da norma". No caso específico de estudantes com deficiência, esses mecanismos de controle se manifestam por meio de ações que desconsideram suas singularidades, impondo normas de comportamento rígidas, medicalização excessiva e, muitas vezes, a segregação institucional (Garcez; Ikeda, 2021). Essas práticas, herdeiras de modelos históricos baseados na vigilância, na padronização e na punição são frequentemente alimentadas por uma lógica adultocêntrica – que silencia as vozes da infância e da adolescência – e resultam na violação sistemática de direitos fundamentais.

Um dos direitos fortemente afetados é o direito à educação, garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que afirma que a educação é um "direito de todos" e deve ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Nesse sentido, ao ignorar as especificidades dos estudantes com deficiência, a escola compromete esse princípio constitucional, perpetuando desigualdades e restringindo o acesso à aprendizagem e à convivência plena.

Em vez de assegurar condições equitativas, muitas instituições reforçam barreiras que afastam esses sujeitos da escola comum e da vivência cidadã. Portanto, refletir sobre o capacitismo nas práticas escolares é também defender a efetividade da Constituição e reafirmar que o direito à educação só se cumpre quando todos os corpos – sem exceção – são respeitados, acolhidos e considerados no processo educativo.

Ademais, em relação às infâncias, em especial aquelas das crianças e adolescentes com deficiência, essa dinâmica se entrelaça com o adultocentrismo, no qual as relações sociais são centralizadas no poder e na autoridade dos adultos, silenciando as vozes, experiências e autonomia das infâncias e adolescências (Oliveira, 2021). Dessa forma, percebe-se que, nas instituições disciplinares, essa lógica adultocêntrica se manifesta na imposição de regras e práticas que visam à conformação dos sujeitos dóceis às expectativas adultas, que, muitas vezes, ignoram as especificidades das crianças e adolescentes com deficiência. Podemos, assim, depreender que esse processo reforça a desigualdade estrutural evidenciando um paradigma de exclusão e/ou segregação no qual grupos vulneráveis são marginalizados, em vez de promover uma perspectiva inclusiva que respeite as singularidades e os direitos de todos/as na sociedade.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo responder à seguinte questão de pesquisa: *De que forma o capacitismo, articulado com o adultocentrismo e com a biopolítica, se manifesta nas práticas escolares e impacta a efetivação do direito à educação inclusiva?* Para tanto, adota-se uma revisão narrativa de literatura, a fim de problematizar criticamente os mecanismos institucionais de exclusão e apontar caminhos para a construção de uma escola que

reconheça e valorize todos os corpos em sua diversidade. A narrativa baseia-se em autores como Foucault (2015), Ferreira (2023) e Diniz et al. (2009), que analisam as práticas disciplinares e os mecanismos institucionais de controle que atravessam o cotidiano escolar, frequentemente violando os direitos de crianças e adolescentes com deficiência. Ao considerar a escola como um espaço de disputas simbólicas, mas também de potencial emancipação, este trabalho busca contribuir para a construção de práticas mais justas, acessíveis e acolhedoras, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à educação, como previsto no artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

## Método

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão narrativa da literatura, modalidade que, segundo Cavalcante e Oliveira (2020), permite reunir, sintetizar e discutir produções acadêmicas relevantes sem a necessidade de protocolos rígidos de sistematização, característicos das revisões sistemáticas. Essa abordagem mostrou-se adequada para o objetivo do trabalho, que é refletir criticamente sobre o capacitismo no contexto escolar em diálogo com diversidade e direitos.

A seleção do material considerou como critério de inclusão a pertinência teórica dos textos ao objeto de estudo. Foram selecionados artigos científicos, livros, dissertações e documentos oficiais publicados entre 2008 e 2023, período que marca avanços significativos nas políticas públicas inclusivas no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Além de obras clássicas dos estudos sobre deficiência e direitos humanos, optou-se por incluir produções que problematizam os mecanismos institucionais de exclusão, em especial no âmbito escolar.

O procedimento de análise adotado foi de caráter interpretativo e crítico, buscando identificar de que modo as diferentes produções abordam o capacitismo, suas interseções com a biopolítica e o adultocentrismo, e suas implicações na efetivação do direito à educação. A partir dessa leitura articulada, foi possível construir uma reflexão ampliada sobre as práticas escolares que produzem exclusão, tensionando-as com perspectivas de resistência e de promoção de uma escola que reconheça e valorize todos os corpos.

## A escola sob controle e os desafios das políticas públicas: biopolítica, adultocentrismo e a produção da diferença

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois permite que as crianças absorvam a herança cultural acumulada ao longo da

história humana (Vygotsky, 1984). Isso significa que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim um processo de mediação cultural que permite que as crianças internalizem os valores, crenças e práticas da sociedade em que vivem. Nesse sentido, a escola é a instituição social responsável pela escolarização de nossas crianças, adolescentes e jovens.

A escola é o lócus que favorece a escolarização e potencializa as transformações sociais ou a manutenção de velhas práticas disciplinares e de mecanismos de controle na sociedade. Assim, “[a] partir dessa relação, a instituição, enquanto tal, é capaz de, ao mesmo tempo, conservar conquistas humanas e oportunizar transformações de valores sociais” (Garcez; Ikeda, 2021, p. 16). Isso sem desconsiderar, contudo, o contexto histórico no qual ela se insere. Furtado (2021, p. 31) acrescenta que “a escola e as práticas educativas refletem a estrutura social, os valores e o pensamento de um determinado contexto histórico. Nesse sentido, não há neutralidade na maneira como as práticas educacionais são executadas”. Assim sendo, é fundamental que as escolas priorizem a educação inclusiva e a diversidade para promover a transformação social.

A educação inclusiva tem sido uma das metas fundamentais das políticas educacionais, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de todos/as estudantes – independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou socioemocionais – no sistema de ensino regular. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros acordos e normativas internacionais, estabeleceu um compromisso global com a inclusão educacional e tornou-se um marco histórico e legal nesse tema, pois, a partir dela, começou a ser construído o paradigma da inclusão e não mais da segregação nas sociedades contemporâneas.

Historicamente, sob esse paradigma da segregação, observa-se que as desigualdades socioeconômicas, intensificadas pela lógica excluente do sistema capitalista, contribuíram para naturalizar a institucionalização e o asilamento de pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2012; Mendes, 2010). Essa prática passou a ser socialmente aceita como solução para aqueles considerados improdutivos ou economicamente inviáveis dentro de uma sociedade orientada pela lucratividade e, portanto, passíveis de confinamento em instituições.

Como afirmam Garcez e Ikeda (2021, p. 28), “[...] excluir e segregar eram mecanismos legitimados socialmente e compreendidos como a maneira pela qual a sociedade, em geral, se relacionava com parcelas da população marginalizada”. Compreende-se, portanto, que as violações sistemáticas dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência são fruto de uma construção histórica profundamente enraizada em um projeto de sociedade que hierarquiza corpos e subjetividades

conforme sua utilidade. Esse sistema hegemônico perpetua opressões por meio de mecanismos de dominação simbólica e institucional, como o capacitismo e o adultocentrismo, que analisaremos a seguir.

A intersecção entre adultocentrismo e capacitismo reforça a exclusão de crianças e adolescentes com deficiência ao considerá-los como duplamente incapazes: pela idade, que os priva de autonomia e poder decisório, e pela deficiência, que os relega à tutela e segregação. Como apontam Garcez e Ikeda (2021), o capacitismo impõe um modelo corporal normativo que define quem é plenamente humano, justificando práticas de exclusão, como a institucionalização compulsória e a segregação educacional. Segundo as autoras, o capacitismo não percebe a pessoa com deficiência como parte da humanidade e não a reconhece para além da sua deficiência, portanto é uma visão preconceituosa e com raízes históricas.

No Brasil, historicamente, Rizzini e Pilotti (2009) contextualizam que essas crianças foram confinadas a manicômios e instituições de caridade durante os séculos XIX e meados do século XX, evidenciando esse processo de desumanização. O modelo médico predominante em muitas políticas públicas reforçava semelhante exclusão ao tratar essas pessoas como objetos de reabilitação, em vez de reconhecê-las como cidadãos plenos de direitos. Assim, o adultocentrismo e o capacitismo se alinham à colonialidade do poder<sup>2</sup>, pois estabelecem um padrão de normalidade que valida apenas determinados corpos e formas de existir, marginalizando aqueles que não se enquadram nos ideais de produtividade e independência pelo sistema capitalista neoliberal.

Como mencionado, o adultocentrismo está relacionado à forma como a sociedade brasileira se organiza em torno da figura do adulto. Pode-se aludir à definição de Oliveira (2021, p. 955), que conceitua o adultocentrismo como:

o adultocentrismo é uma relação de poder estabelecida desde os primórdios da história da humanidade, com base na diferenciação entre adultos e não-adultos e nas formas de organização do desenvolvimento humano para justificar o acesso a bens, direitos, deveres e posições de prestígio e autoridade a determinados sujeitos reconhecidos socialmente como adultos, além da estruturação de distintos mecanismos práticos, normativos e institucionais de controle ou exclusão dos que são identificados como não-adultos (da criança ao jovem) e menos-adultos (idoso).

É possível entender melhor como a organização social baseada no adultocentrismo impacta a vida das crianças e adolescentes no Brasil. Em outras palavras, o adultocentrismo é um conceito que reflete a forma como a sociedade prioriza os interesses dos adultos em detrimento das crianças e adolescentes, compactuando, assim, com o conceito da biopolítica.

É possível compreender melhor como a organização social impacta a vida de crianças e adolescentes no Brasil quando se observa que a concepção dessas fases da vida não é estática, mas histórica e socialmente construída. Segundo Ariès (1981), a noção moderna de infância e adolescência, tal como entendemos hoje, consolidou-se apenas a partir dos séculos XVII e XVIII, rompendo com a visão anterior em que pouco se diferenciavam crianças de adultos. Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) rompe com essa perspectiva tutelar, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e cidadãos em condição peculiar de desenvolvimento. Nesse sentido, contrapõe-se ao adultocentrismo ao afirmar que crianças e adolescentes não devem apenas ser protegidos, mas também ouvidos e incluídos nos processos decisórios que afetam suas vidas, o que converge com o debate sobre biopolítica, pois revela como a sociedade organiza e regula corpos e trajetórias segundo hierarquias etárias e de poder.

Além do capacitismo e do adultocentrismo, outra violação aos direitos de crianças e adolescentes quanto a práticas e mecanismos de controle é a biopolítica. Sob essa ótica, o controle sobre corpos considerados desviantes, seja pela idade ou pela deficiência, segundo Foucault (2015), é exercido por meio de dispositivos institucionais que regulam, corrigem e disciplinam esses sujeitos, frequentemente em nome do bem-estar social. Dessa forma, o Estado e outras estruturas de poder utilizam mecanismos de controle social para administrar e classificar essas situações, determinando quais vidas são dignas de proteção e quais podem ser descartadas.

A institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência, historicamente legitimada como uma medida de assistência, exemplifica essa lógica da biopolítica, pois transfere o controle de suas vidas para o Estado e para especialistas, reforçando sua exclusão da esfera pública. Em síntese, o adultocentrismo e o capacitismo, mediados pela biopolítica, operam como tecnologias de poder que perpetuam a marginalização desses sujeitos, restringindo suas possibilidades de existência autônoma e cidadã e reforçando o controle social.

Esse controle social nas escolas manifesta-se de maneiras diversas, moldando não apenas a dinâmica educacional, mas também a construção das subjetividades dos estudantes. Qvortrup (2011) caracteriza as instituições educacionais como espaços de confinamento simbólico, onde a padronização e a normalização reforçam desigualdades sociais e negam as diferenças. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de aprendizagem e convivência para tornar-se um mecanismo que disciplina corpos, regula comportamentos e reproduz modelos sociais dominantes.

Como extensão desse processo de controle, a escola também reproduz desigualdades ao adotar práticas

institucionais que silenciam a diversidade e naturalizam a exclusão. Garcez e Ikeda (2021) aprofundam essa análise ao apontar que a violação de direitos no ambiente escolar, frequentemente, ocorre de forma silenciosa, por meio de práticas institucionais que invisibilizam a diversidade. Isso se manifesta na imposição de currículos homogêneos, avaliações meritocráticas que não consideram as singularidades dos alunos e em rotinas disciplinares que perpetuam exclusões. Ao operar dessa maneira, a escola corre o risco de reforçar estruturas de poder desiguais, reproduzindo padrões que marginalizam estudantes com deficiência e outros grupos historicamente oprimidos, negando-lhes o direito à autonomia e ao pertencimento.

Entre os principais obstáculos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, destacam-se as barreiras atitudinais. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LDI) (Brasil, 2015), em seu artigo 3º inciso IV, barreiras são:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

As barreiras atitudinais dizem respeito, sobretudo, a comportamentos, julgamentos e expectativas sociais que desqualificam ou subestimam esses sujeitos. Quando estudantes com deficiência são percebidos como incapazes, frágeis ou como “um problema a ser resolvido”, criam-se ambientes escolares excludentes, ainda que de forma invisível. Essas atitudes, muitas vezes inconscientes, alimentam o capacitismo institucional e esvaziam o sentido das políticas de inclusão. Superar essas barreiras exige mais do que garantir acessibilidade física ou recursos didáticos, se faz necessário transformar a cultura escolar, promovendo uma ética do cuidado baseada na escuta, no respeito às diferenças e no reconhecimento da deficiência como expressão legítima da diversidade humana. As condições materiais dentro das escolas – como infraestrutura adequada e recursos de acessibilidade – são elementos fundamentais para essa transformação, especialmente considerando-se que muitas escolas públicas ainda carecem desses elementos básicos.

Essa realidade, considerada muitas vezes excludente em relação à função da escola para o desenvolvimento humano e as relações sociais, permite questionar-se as possibilidades de alcance do direito à educação inclusiva. Práticas como as citadas anteriormente violam direitos assegurados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que garante o direito à vida independente e à participação social, bem como pelo ECA (Brasil, 1990), que assegura o direito à convivência familiar e comunitária. Isso nos leva a

pensar na eficiência e na eficácia das políticas públicas educacionais em nosso país.

A formulação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva deve reconhecer a violação dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência como um problema social que exige respostas estruturais e merece a atenção dos gestores e formuladores dessas políticas. Contudo, como observa Qvortrup (2010), muitas dessas políticas ainda se apoiam em planos e programas de caráter assistencialista, sem promover efetivamente a autonomia dos grupos vulnerabilizados. Em documentos como a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e o Plano Municipal e Distrital de Educação do Distrito Federal (PDE-DF) (2015-2024), por exemplo, percebe-se a influência do modelo biomédico, sobretudo na ampliação do público-alvo e na priorização de diagnósticos clínicos como critérios de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que tende a reduzir a diferença a uma condição patológica.

Essa distância entre os marcos legais e normativos inclusivos e práticas ainda ancoradas no paradigma médico reforça uma lógica capacitista na formulação e aplicação das políticas educacionais. Conforme destacam Garcez e Ikeda (2021) e Diniz, Barbosa e Santos (2009), muitas dessas medidas não reconhecem as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, mas como objetos de intervenção, reforçando um olhar tutelar e normatizador. Desse modo, mesmo sob um discurso inclusivo, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e o próprio PDE-DF ainda reproduzem mecanismos de controle e exclusão (Ferro; Renner, 2025). Ao não romperem com a lógica que patologiza e subordina a diferença, mantêm-se cúmplices de uma estrutura social que marginaliza corpos não normativos e condiciona o direito à educação à adaptação e ao desempenho escolar.

O modelo biomédico da deficiência tem historicamente influenciado a forma como a sociedade comprehende e lida com os corpos que fogem ao padrão de funcionalidade considerado “normal”. Nesse modelo, a deficiência é vista como uma falha individual que precisa ser diagnosticada, tratada ou, quando possível, corrigida. Essa perspectiva centrada exclusivamente no corpo e no déficit ignora os contextos sociais e culturais em que as pessoas com deficiência estão inseridas e contribui diretamente para o fortalecimento do capacitismo, ao reforçar a ideia de que esses sujeitos são incompletos ou inaptos (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

No campo educacional, o predomínio dessa visão resulta na medicalização de comportamentos, na exigência de laudos para garantir direitos e na adoção de estratégias pedagógicas voltadas à “normalização” do estudante, e não à valorização da sua singularidade

(Garcez; Ikeda, 2021). Ao reduzir a deficiência a um problema clínico, o modelo biomédico legitima políticas e práticas escolares que colocam a responsabilidade da inclusão apenas sobre o indivíduo, isentando o sistema educacional de promover transformações em suas estruturas excluidentes.

Para melhor compreendermos os efeitos do capacitismo nas práticas escolares é essencial contrastar os dois principais paradigmas que orientam a compreensão da deficiência: o modelo biomédico e o modelo social. A seguir, na figura 1, apresentamos uma síntese visual desses modelos e de suas implicações educacionais.

As políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência representam um avanço importante no reconhecimento de direitos historicamente negados. Documentos como a nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a PNEEPEI (Brasil, 2008) fundamentam legalmente a obrigatoriedade de uma educação baseada na igualdade, no respeito à diversidade e na participação plena de todos os sujeitos. Esses marcos têm orientado a formulação de planos e programas educacionais que buscam consolidar a inclusão no âmbito escolar. No entanto, ainda que o discurso da inclusão esteja presente nas diretrizes oficiais, ele nem sempre se traduz em práticas efetivas. A persistência de modelos pedagógicos excluidentes, estruturas escolares inflexíveis e atitudes capacitistas revela a dificuldade de transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático e acessível. Portanto, é nesse cenário que se insere a análise da fase de implementação das políticas inclusivas.

A fase de implementação revela como práticas disciplinares e mecanismos de controle, persistem contrariando a efetivação da inclusão. Apesar da existência de planos e programas inclusivos, como o Plano de Afirmiação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2023), o PNE

**Figura 1 – Modelos de abordagem da deficiência**

### MODELOS DE ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA

Biomédico (Excludente)	Social (Inclusivo)
<ul style="list-style-type: none"><li>Deficiência como patologia</li><li>Ênfase na reabilitação</li><li>Intervenção sobre o corpo</li><li>Responsabilização do indivíduo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Deficiência como diversidade</li><li>Ênfase na eliminação de barreiras</li><li>Transformação do meio social</li><li>Responsabilização institucional e coletiva</li></ul>

**Fonte:** Elaborada pelos autores, 2025.

(2014) e o PDE-DF (2015), que favorecerem a criação de diretrizes, metas e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência, na prática, existem escolas que atrelam o atendimento à existência de um diagnóstico, segregam estudantes com deficiência em grupos ou classes separadas ou aplicam estratégias coercitivas de controle comportamental.

Por fim, monitoramento e avaliação devem ser vistos como um sistema integrado. Não se deve enfatizar apenas indicadores quantitativos, como taxas de matrícula, sem avaliar as condições reais de inclusão – os indicadores qualitativos. Jannuzzi (2014) aponta que a falta de escuta do público-alvo da política, ou seja, as próprias crianças e adolescentes com deficiência, dificulta a adaptação das políticas às suas necessidades. Por exemplo, uma escola pode ser considerada inclusiva para alunos com deficiência matriculados, mas, na prática, não garante acessibilidade, materiais adaptados ou metodologias inclusivas. Assim, sem mecanismos eficazes de participação e sem a articulação intersetorial, a lógica do controle e da normalização se perpetuam, comprometendo a efetividade das políticas públicas.

## Considerações finais

O presente estudo buscou responder à seguinte questão: *De que forma o capacitismo, articulado com o adultocentrismo e a biopolítica, se manifesta nas práticas escolares e impacta a efetivação do direito à educação inclusiva?* A análise desenvolvida ao longo do texto evidenciou que,

embora os discursos políticos e normativos avancem no reconhecimento formal das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, as práticas escolares ainda permanecem marcadas por uma lógica capacitista e biomédica, que normatiza, patologiza e exclui corpos não conformes.

Verificou-se que a escola, como espaço de disciplinamento e regulação, reproduz a biopolítica ao enquadrar estudantes em modelos de normalidade, enquanto o adultocentrismo reforça a subordinação de crianças e adolescentes, limitando a expressão de suas singularidades. Essa articulação resulta em políticas e práticas que, sob o discurso da inclusão, perpetuam mecanismos de controle, medicalização e segregação, negando a efetivação plena do direito à educação inclusiva. É urgente que políticas públicas de inclusão contemplam a formação continuada dos profissionais da educação, abordando a temática do capacitismo, o fortalecimento da escuta ativa de crianças e adolescentes com deficiência e a criação de espaços escolares que desafiem os modelos normativos e valorizem a diversidade humana como princípio pedagógico e ético.

Conclui-se, portanto, que romper com a lógica capacitista requer não apenas mudanças normativas, mas uma transformação cultural e pedagógica profunda, capaz de reconhecer a diversidade dos corpos e valorizar a diferença como princípio constitutivo da educação. A contribuição deste estudo está em oferecer uma reflexão crítica que evidencie as contradições entre discurso e prática, tensionando as estruturas que sustentam a exclusão e apontando caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva, que enxergue e legitime todos os corpos. ■

## Notas

<sup>1</sup> Optamos por utilizar o conceito criança e adolescente com deficiência em alusão à pessoa com deficiência, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 6 de julho de 2015, art. 2. Considera-se pessoa com deficiência aquela que 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.

<sup>2</sup> O conceito de colonialidade do poder foi elaborado por Aníbal Quijano para explicar como as hierarquias sociais e epistêmicas estabelecidas durante a colonização europeia permanecem estruturando as relações de poder, o conhecimento e a produção da subjetividade nas sociedades contemporâneas. Trata-se de um padrão de dominação que associa a exploração econômica do capitalismo global à imposição cultural e racial, naturalizando desigualdades e marginalizando saberes e corpos considerados “outros” (Quijano, 2000).

## Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.
- BRASIL. **Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. 2023. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/plano-de-afirmacao-e-fortalecimento-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/> Acesso em: 6 fev.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de jul. de 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. **Plano de Afirmiação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)**. 2023. Ministério da Educação. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documents/plano-de-affirmacao-e-fortalecimento-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 6 fev. 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional dos Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto de Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação (PDE) e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Governo do Distrito Federal, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pde-2/> Acesso em: 19 ago. 2025.

FERREIRA, E. C. Refletindo sobre a inclusão escolar: O que é capacitismo? **Revista Científica Universitas**, Itajubá. v. 10, n. 1, p. 146-157, 2023.

FERRO, B. H.; RENNER, J. S. O capacitismo como barreira à vivência da corporeidade de pessoas com deficiência física. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo. v. 148, n. 1, e-6628443, 2025.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURTADO, R. N. Biopoder e educação inclusiva: o problema da medicalização no contexto do Transtorno Específico da Aprendizagem. **Revista Filogênese**, Marília, v.16, p. 31-41, 2021. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/biopoder-e-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

GARCEZ, L.; IKEDA, G. **Educação inclusiva de bolso**: o desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Arco, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**: resultados gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censo/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021**. Brasília: IPEDF, 2021. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaee/article/view/2916> . Acesso em: 5 fev. 2025.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. I.], v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. C. Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens. **Culturas Jurídicas**, [S. I.], v. 8, n. 20, p. 950-979, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52396>. Acesso em: 5 fev. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo facultativo**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 15 maio 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 117-142. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf) Acesso em: 20 ago. 2025.

QVORTUP, J. Infância e política. **Caderno de Pesquisa**, 40, n. 141, p. 777-792, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>. Acesso em: 6 fev. 2025.

QVORTUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

TIBYRIÇÁ, R. F.; MENDES, E. G. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 29, e0052, 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por). Acesso em: 19 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.