CURSO DE DIREITO

MAIRA LUANA ALVES

ENTRE FRONTEIRAS E BARREIRAS: UMA ANÁLISE DO CAPACITISMO NAS ESCOLAS DE SANT'ANA DO LIVRAMENTO E RIVERA E SEUS IMPACTOS NOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Sant'ana do Livramento
2026

MAIRA LUANA ALVES

ENTRE FRONTEIRAS E BARREIRAS: UMA ANÁLISE DO CAPACITISMO NAS ESCOLAS DE SANT'ANA DO LIVRAMENTO E RIVERA E SEUS IMPACTOS NOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

Orientador: Professor Dr. Rafael Vitoria Schmidt

Sant'ana do Livramento
2026

A474b Alves, Maira Luana
Bacharel / Maira Luana Alves.
78 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)--
Universidade Federal do Pampa, DIREITO, 2026.
"Orientação: Rafael Vitoria Schmidt".

1. ENTRE FRONTEIRAS E BARREIRAS: UMA ANÁLISE DO CAPACITISMO NAS ESCOLAS DE SANT'ANA DO LIVRAMENTO E RIVERA E SEUS IMPACTOS NOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA. I. Título.

MAIRA LUANA ALVES

ENTRE FRONTEIRAS E BARREIRAS: UMA ANÁLISE DO CAPACITISMO NAS ESCOLAS DE SANT'ANA DO LIVRAMENTO E RIVERA E SEUS IMPACTOS NOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Direito da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Direito.

Área de concentração: Direitos Humanos

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 01 de julho de 2026.

Banca examinadora:

_____

Professor Dr. Rafael Vitoria Schmidt
Orientador
UNIPAMPA

_____

Professor Dr. Fernando Pedro Meinero
UNIPAMPA

_____

Professor Dr. João Beccon de Almeida Neto
UNIPAMPA

Dedico este trabalho a mim mesma, pela coragem de não desistir mesmo quando o cansaço batia à porta e os obstáculos pareciam intransponíveis. Pelas noites e madrugadas em que o silêncio foi minha única companhia e a persistência, minha maior aliada. Dedico à mulher que aprendeu a se reerguer quantas vezes fosse necessário, que transformou lágrimas em aprendizado e medo em determinação. E dedico ao meu filho, a razão mais bonita de todas as minhas escolhas. A ele, que com sua presença silenciosa e ao mesmo tempo tão forte, esteve ao meu lado em cada momento. Ele não apenas testemunhou minha jornada: ele foi a luz que iluminou cada passo, o motivo pelo qual cada desafio valeu a pena. Se hoje chego até aqui, é porque ele me revelou diariamente a força que existe em mim. Este trabalho é nosso.

AGRADECIMENTO

A Deus, minha gratidão infinita. Pela respiração que não faltou nos dias mais longos, pelo descanso que chegou mesmo quando o corpo já não aguentava, e pela esperança que nunca se apagou, mesmo quando tudo parecia escuro. Seu cuidado silencioso foi o alicerce que sustentou cada passo desta jornada.

À minha própria trajetória, eu reconheço. À mulher que aprendeu a transformar tempestades em aprendizado e quedas em recomeços. Àquela que recusou ouvir as vozes que diziam "não vai conseguir" e escolheu escutar apenas o pulsar do seu próprio coração. Pelas inúmeras vezes em que o desânimo bateu à porta e que, mesmo assim, abri para a coragem. Esta conquista é fruto da minha própria resiliência, das escolhas difíceis, dos dias em que o sacrifício falou mais alto que o conforto.

Ao meu filho, razão primeira de cada batalha vencida. Por existir e, ao existir, ter me dado o maior dos propósitos. Por ter caminhado ao meu lado silenciosamente, mas com uma presença que preenchia cada vazio. Por ter me ensinado, sem dizer uma palavra, que o amor é a força mais poderosa que existe.

A todos os que cruzaram meu caminho e deixaram marcas de incentivo, meu muito obrigada. Àqueles que ofertaram tempo, escuta, abraço ou mesmo um simples "você é capaz". Aos mestres que dividiram sabedoria com generosidade, aos colegas que tornaram a caminhada mais leve, aos familiares que respeitaram meu silêncio e minhas ausências. Cada gesto, por menor que parecesse, foi uma peça indispensável neste mosaico de conquistas.

Com todo o meu coração, obrigada.

"Tudo parece impossível até que seja feito."

Nelson Mandela

RESUMO

Esta pesquisa analisa os impactos do capacitismo na efetividade dos direitos das crianças com deficiência em escolas públicas e privadas de Sant'Ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). Partindo da premissa de que a inclusão escolar deve garantir acesso, permanência, participação e desenvolvimento pleno, investigou-se como as manifestações capacitistas interferem nesses direitos. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, descritiva, exploratória e comparativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, mediante entrevistas semiestruturadas com gestores, educadores, representantes institucionais e familiares. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legislativos em ambos os países, persistem obstáculos à efetivação plena dos direitos das crianças com deficiência. O capacitismo manifesta-se de forma sutil e institucionalizada, por meio de barreiras atitudinais, adaptações pedagógicas insuficientes e fragilidades no apoio especializado. A análise comparativa revela desafios comuns, como insuficiência de recursos humanos, limitações estruturais e concepções excludentes. Conclui-se que a inclusão efetiva exige transformação cultural e enfrentamento das barreiras atitudinais, e não apenas a existência de leis e políticas públicas.

Palavras-chave: Capacitismo. Inclusão escolar. Crianças com deficiência. Direitos humanos. Fronteira Brasil-Uruguai.

RESUMEN

Esta investigación analiza los impactos del capacitismo en la efectividad de los derechos de los niños con discapacidad en escuelas públicas y privadas de Sant'Ana do Livramento (Brasil) y Rivera (Uruguay). Partiendo de la premisa de que la inclusión escolar debe garantizar acceso, permanencia, participación y desarrollo pleno, se investigó cómo las manifestaciones capacitistas interfieren en estos derechos. La investigación adoptó enfoque cualitativo, descriptivo, exploratorio y comparativo, con investigación bibliográfica, documental y de campo, mediante entrevistas semiestructuradas con gestores, educadores, representantes institucionales y familiares. Los resultados indican que, a pesar de los avances legislativos en ambos países, persisten obstáculos a la efectivización plena de los derechos de los niños con discapacidad. El capacitismo se manifiesta de forma sutil e institucionalizada, a través de barreras actitudinales, adaptaciones pedagógicas insuficientes y fragilidades en el apoyo especializado. El análisis comparativo revela desafíos comunes, como insuficiencia de recursos humanos, limitaciones estructurales y concepciones excluyentes. Se concluye que la inclusión efectiva exige transformación cultural y enfrentamiento de las barreras actitudinales, y no apenas la existencia de leyes y políticas públicas.

Palabras clave: Capacitismo. Inclusión escolar. Niños con discapacidad. Derechos humanos. Frontera Brasil-Uruguay.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANEP – Administración Nacional de Educación Pública
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAF – Banco de Desenvolvimento da América Latina e Caribe
CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CIADDIS – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CRPD – Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência)
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INDDHH – Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (Uruguai)
IPPDH – Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosul
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MDHC – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil)
NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
OEA – Organização dos Estados Americanos
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAD – Programa de Ação para a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência
PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation

Sumário

1 INTRODUÇÃO 11
2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO 17
2.1 Pessoa com deficiência 17
2.2 Capacitismo 22
3 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA 25
3.1 A criança com deficiência e os Direitos Humanos 25
3.2 A criança com deficiência no direito brasileiro e uruguaio 39
3.3 Políticas públicas 43
4 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 61
REFERÊNCIAS 69
ROTEIRO DE ENTREVISTAS 75

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo dos direitos humanos e fundamentais, com ênfase na proteção da infância e na garantia do direito à educação inclusiva para crianças com deficiência, tendo como recorte espacial a região de fronteira entre Sant'Ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). O tema central deste estudo é o capacitismo e seus impactos nos direitos das crianças com deficiência no contexto escolar da fronteira entre Brasil e Uruguai, sendo delimitado às manifestações de capacitismo vivenciadas por crianças com deficiência em instituições públicas e privadas de ensino localizadas na região de Sant'Ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai).

A escolha do tema justifica-se pelo fato de o capacitismo constituir uma forma de preconceito e exclusão que afeta especialmente pessoas com deficiência, comprometendo seu acesso a direitos fundamentais como saúde, educação e participação social. Em Sant'Ana do Livramento e Rivera, embora haja avanços legais e algumas ações institucionais, o cotidiano de muitas crianças com deficiência ainda evidencia formas persistentes de exclusão, tanto em instituições públicas quanto privadas, o que torna imperativa uma investigação aprofundada sobre o fenômeno.

O problema que orienta este estudo pode ser assim formulado: de que forma o capacitismo impacta a efetividade dos direitos humanos e fundamentais das crianças com deficiência em escolas públicas e privadas de Sant'Ana do Livramento e Rivera? Esta questão norteadora desdobra-se em indagações complementares sobre as principais manifestações do capacitismo no ambiente escolar da região de fronteira, como essas manifestações são percebidas pelos diferentes atores envolvidos, de que maneira as diferenças entre os sistemas educacionais brasileiro e uruguaio influenciam a ocorrência ou o enfrentamento do capacitismo, e que estratégias podem ser adotadas para superar as barreiras capacitistas e garantir a efetiva inclusão escolar das crianças com deficiência na fronteira.

A hipótese deste estudo parte da possibilidade de que o capacitismo, enquanto lógica social e institucional que tende a desvalorizar e limitar crianças com deficiência no ambiente escolar de Sant'Ana do Livramento e Rivera, possa estar contribuindo para a ocorrência de violações de seus direitos humanos e fundamentais.

Considera-se que práticas discriminatórias, ainda que naturalizadas no cotidiano escolar, podem influenciar o modo como essas crianças são tratadas na educa-

ção, na saúde, na família e nas políticas públicas, potencialmente restringindo seu acesso à proteção, participação e oportunidades de desenvolvimento. Supõe-se, assim, que o capacitismo não opere apenas como um preconceito individual, manifestado em atitudes isoladas de professores, alunos ou pais, mas como um mecanismo estrutural, institucional e cultural que permeia toda a organização escolar, impactando negativamente a garantia plena de direitos e produzindo contextos em que essas infâncias se tornam mais vulneráveis à negligência, à exclusão e à invisibilidade social.

A fim de responder ao problema formulado e testar as hipóteses levantadas, estabeleceu-se como objetivo geral analisar, comparativamente, de que forma o capacitismo impacta a efetividade dos direitos humanos e fundamentais das crianças com deficiência em escolas públicas e privadas de Sant'Ana do Livramento e Rivera.

Como objetivos específicos, busca-se: analisar, sob a perspectiva dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, a garantia dos direitos das crianças e das pessoas com deficiência, considerando o contexto legal e social vigente no Brasil e no Uruguai; compreender os conceitos de capacitismo, deficiência e as questões pedagógicas e culturais envolvidas na inclusão das crianças no sistema educacional, identificando os desafios enfrentados e as práticas recomendadas; examinar políticas públicas locais e internacionais, bem como iniciativas públicas e privadas voltadas à inclusão de crianças com deficiência, avaliando a adequação e aplicação dessas políticas no contexto fronteiriço das escolas de Sant'Ana do Livramento e Rivera; e propor recomendações, estratégias e modelos de boas práticas que contribuam para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas e para a promoção efetiva dos direitos humanos da infância neurodiversa, incentivando uma educação pautada na equidade e valorização da diversidade.

A justificativa desta pesquisa foi marcada por desafios que transcendem os aspectos meramente acadêmicos. A pesquisadora é mãe de uma criança com deficiência, e conciliar a rotina intensa de terapias do filho, as demandas escolares, as adaptações pedagógicas solicitadas pela escola, as exigências da pesquisa de campo e as responsabilidades do trabalho profissional foi um desafio constante ao longo de todo o processo investigativo. Equilibrar os múltiplos papéis de mãe atípica, pesquisadora e trabalhadora exigiu organização rigorosa e, em muitos momentos, a redefinição de prioridades, o ajuste de cronogramas e a aceitação de que o percurso seria mais lento, mas não menos significativo. Essa vivência, profundamente desafi-

adora, conferiu à pesquisa uma compreensão mais sensível das barreiras enfrentadas por famílias de crianças com deficiência, bem como uma legitimidade que não se aprende nos livros: a de quem vive, na pele, as contradições entre o direito proclamado e a realidade concreta do capacitismo cotidiano.

Na dimensão acadêmica e institucional, a pesquisa justifica-se por sua relevância para a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e para o Curso de Direito da referida instituição, contribuindo para a formação jurídica voltada à proteção dos grupos vulneráveis em contexto fronteiriço.

Na dimensão regional, a análise comparativa entre as cidades fronteiriças de Sant'Ana do Livramento e Rivera é especialmente relevante diante da dinâmica educacional observada na região, marcada pelo fenômeno crescente da migração de crianças com deficiência de escolas particulares de Rivera e Sant'Ana do Livramento para escolas públicas municipais de Sant'Ana do Livramento, o que revela não apenas questões socioeconômicas, mas também possíveis limitações das escolas privadas em oferecer suporte adequado à inclusão.

Na dimensão social mais ampla, a pesquisa justifica-se pela urgência de assegurar os direitos humanos das crianças com deficiência, promovendo uma cultura de respeito à neurodiversidade, conforme os princípios da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei Brasileira de Inclusão e dos tratados internacionais ratificados pelo Brasil e pelo Uruguai.

A metodologia adotada na pesquisa foi de abordagem qualitativa e descritiva, de caráter exploratório e comparativo, buscando compreender em profundidade as manifestações de capacitismo vivenciadas por crianças com deficiência em escolas públicas e privadas de Sant'Ana do Livramento e Rivera. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2014), é um instrumento de investigação que busca compreender os fenômenos sociais em profundidade, focando nas experiências, percepções e significados atribuídos pelas pessoas envolvidas, sendo especialmente útil para estudar situações complexas e para captar a diversidade de comportamentos e perspectivas humanas.

A metodologia comparativa aplicada ao direito internacional e aos direitos humanos mostrou-se útil para analisar como políticas públicas se alinham ou divergem de obrigações internacionais, permitindo uma compreensão mais crítica e menos generalizante dos sistemas educativos, conforme destacam Rezende, Isobe e Moreira (2020). Foram utilizadas três modalidades de pesquisa: bibliográfica, docu-

mental e de campo. A pesquisa bibliográfica abrangeu livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre direitos humanos, direitos fundamentais, deficiência, capacitismo e educação inclusiva. A pesquisa documental incluiu a análise de leis, relatórios institucionais, políticas públicas e dados oficiais relacionados à inclusão de pessoas com deficiência. A pesquisa de campo permitiu o contato direto com os sujeitos envolvidos por meio de entrevistas semiestruturadas com familiares, educadores, autoridades institucionais e profissionais que atuam com crianças com deficiência, além da análise de documentos institucionais e observação do contexto. A análise dos dados obtidos foi conduzida com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), que permite categorizar e interpretar as informações coletadas a partir de critérios temáticos e discursivos.

No que se refere à estrutura do trabalho, a pesquisa está organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O segundo capítulo, intitulado "Pessoa com deficiência e capacitismo", apresenta a fundamentação teórica e legal que orienta a compreensão contemporânea sobre deficiência e educação inclusiva no Brasil, tendo como eixo central o modelo biopsicossocial consagrado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). São examinados os dispositivos legais que asseguram a educação como direito fundamental da pessoa com deficiência, bem como os deveres do Estado, da família e da sociedade, com base em Mantoan (2015) e Glat (2017).

É discutido o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das adaptações razoáveis e da tecnologia assistiva, conforme Rodrigues e Baptista (2020), Bersch (2017) e Booth e Ainscow (2011). O capítulo aborda ainda as contribuições críticas de Paulo Liberalesso (2020) sobre a inclusão escolar e sua articulação com o capacitismo institucional e social, conforme Mello (2016) e Diniz (2007). Por fim, são apresentados os principais tipos de deficiência e as reflexões de Freitas e Reis (2025) e Freire (1996) sobre o reconhecimento das diferenças e a educação libertadora.

Ainda no segundo capítulo, desenvolve-se a fundamentação teórica acerca do capacitismo propriamente dito, conceito central para a compreensão das barreiras nem sempre visíveis que persistem no interior das instituições, notadamente no ambiente escolar, com as contribuições de Campbell (2009), Diniz (2007), Mello (2016), Santos (2013), Mantoan (2006, 2015), Grecco (2020) e Sousa Santos (2006), de-

monstrando que o capacitismo constitui um sistema de opressão estrutural que viola direitos fundamentais, com especial ênfase no direito à educação inclusiva.

O terceiro capítulo, intitulado "Os direitos das crianças com deficiência", examina a relação entre a criança com deficiência e os Direitos Humanos à educação inclusiva, tendo como eixo central os marcos jurídicos internacionais que estabelecem padrões globais de proteção dos Direitos Humanos e dos direitos das pessoas com deficiência, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (CIADDIS, 1999) e, especialmente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU, 2006).

O capítulo analisa ainda a situação da criança com deficiência nos ordenamentos jurídicos do Brasil e do Uruguai, considerando que ambos os países são signatários dos principais tratados internacionais de proteção dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência. São apresentadas as trajetórias históricas da proteção da criança e da pessoa com deficiência, desde a Declaração de Genebra de 1924 até a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e a CDPD de 2006, demonstrando a superação do paradigma que via a criança como mero objeto de proteção para o reconhecimento da criança como sujeito pleno de direitos. O capítulo aborda ainda as políticas públicas de inclusão escolar nos contextos brasileiro e uruguaio, com destaque para os mecanismos existentes em ambos os países e as assimetrias observadas na região de fronteira.

O quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa em detalhes, descrevendo a abordagem qualitativa e comparativa adotada, os procedimentos de coleta e análise dos dados, as fontes primárias e secundárias consultadas, bem como os instrumentos de pesquisa utilizados, com ênfase nas entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores escolares, representantes das Secretarias de Educação, autoridades institucionais, responsáveis por crianças com deficiência e profissionais vinculados ao sistema educacional dos dois municípios.

O quarto capítulo também faz à apresentação e análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo, com a análise detalhada de cada categoria temática identificada, incluindo os principais desafios apontados pelos entrevistados para a efetivação da inclusão escolar, a origem das práticas capacitistas identificadas, a

comparação entre os aspectos da inclusão escolar no Brasil e no Uruguai, a percepção das famílias sobre a inclusão escolar, as propostas para aprimoramento da inclusão escolar e os fatores associados às barreiras para a efetivação da inclusão escolar, sempre à luz do referencial teórico adotado.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa, nas quais são sintetizados os principais achados obtidos ao longo da investigação, confirmadas as hipóteses inicialmente formuladas e apontadas as limitações do estudo realizado. Além disso, são apresentadas recomendações para o fortalecimento das políticas públicas inclusivas e para futuras investigações sobre a temática, reafirmando a necessidade premente de transformação cultural e institucional para a efetivação dos direitos das crianças com deficiência na região de fronteira. Contudo, tendo em vista a complexidade do fenômeno do capacitismo e a multiplicidade de aspectos que envolvem a inclusão escolar de crianças com deficiência em contexto fronteiriço, impõe-se a necessidade de continuidade dos estudos em diversas frentes que não puderam ser exauridas nesta pesquisa.

2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO

Neste capítulo, é apresentada a fundamentação teórica e legal que orienta a compreensão contemporânea sobre deficiência e educação inclusiva no Brasil, tendo como eixo central o modelo biopsicossocial consagrado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). São examinados os dispositivos legais que asseguram a educação como direito fundamental da pessoa com deficiência, bem como os deveres do Estado, da família e da sociedade, com base em Mantoan (2015) e Glat (2017). É discutido o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das adaptações razoáveis e da tecnologia assistiva, conforme Rodrigues e Baptista (2020), Bersch (2017) e Booth e Ainscow (2011). O capítulo aborda ainda as contribuições críticas de Paulo Liberalesso (2020) sobre a inclusão escolar e sua articulação com o capacitismo institucional e social, conforme Mello (2016) e Diniz (2007). Por fim, são apresentados os principais tipos de deficiência e as reflexões de Freitas e Reis (2025) e Freire (1996) sobre o reconhecimento das diferenças e a educação libertadora.

2.1 Pessoa com deficiência

A compreensão contemporânea sobre deficiência no Brasil é orientada, fundamentalmente, pelo modelo biopsicossocial adotado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Conforme o art. 2º desse dispositivo legal, considera-se pessoa com deficiência aquela que possui 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 condições de igualdade com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Diferentemente de modelos anteriores, centrados exclusivamente no déficit individual ou na limitação orgânica, o modelo biopsicossocial incorpora fatores contextuais e ambientais como elementos centrais da experiência da deficiência. Conforme Diniz (2007), esse modelo representa um avanço ético e político ao deslocar o foco da "incapacidade" do indivíduo para as barreiras impostas pelo meio social. Nessa mesma direção, Sassaki (2010) afirma que a deficiência passa a ser compreendida como uma condição multidimensional, resultante da interação entre caracte-

rísticas pessoais e obstáculos atitudinais, arquitetônicos, comunicacionais e metodológicos presentes na sociedade. A avaliação da deficiência, segundo a Lei Brasileira de Inclusão, deve ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando impedimentos nas funções e estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitação no desempenho de atividades e restrição de participação social, podendo o exame ser realizado por telemedicina ou análise documental (Brasil, 2015; Ventura et al., 2021).

A mesma lei assegura a educação como direito fundamental da pessoa com deficiência, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com o objetivo de alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais desses estudantes, respeitando-se suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015; Mantoan, 2015).

Para Mantoan (2015), uma das principais precursoras da educação inclusiva no Brasil, a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno com deficiência na sala de aula comum, mas exige uma transformação profunda do sistema educacional, com reorganização de tempos, espaços, currículos e práticas pedagógicas. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo-a de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015). Cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo; promover o aperfeiçoamento contínuo dos sistemas de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; e oferecer serviços e recursos de acessibilidade que possam eliminar barreiras e promover a inclusão plena. Conforme destaca Glat (2017), a efetivação desses direitos depende não apenas de leis, mas de políticas públicas articuladas entre saúde, educação, assistência social e planejamento urbano.

A legislação determina que deve ser elaborado um projeto pedagógico que oficialize o Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo demais serviços e adaptações razoáveis, com o intuito de atender às características dos estudantes com deficiência e garantir seu pleno acesso ao currículo em igualdade de condições com os demais. O AEE, conforme regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, é complementar ou suplementar à escolarização regular, ocorrendo preferencialmente no contraturno e envolvendo recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e estra-

tégias pedagógicas específicas (Brasil, 2011; Rodrigues & Baptista, 2020). O conceito de "adaptações razoáveis" inspirado na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) refere-se a modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso (Amaral, 2019).

É indispensável a adoção de medidas individualizadas e coletivas nos ambientes escolares, a fim de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, Booth e Ainscow (2011), criadores do Index para a Inclusão, que é um instrumento teórico-prático desenvolvido pelos pesquisadores Tony Booth e Mel Ainscow, da Universidade de Manchester, com o objetivo de apoiar escolas e instituições educacionais no processo de desenvolvimento de práticas inclusivas (BOOTH; AINSCOW, 2011). Trata-se de um conjunto de materiais que visa promover reflexões e ações acerca dos processos de inclusão e exclusão em educação, sendo utilizado mundialmente e recomendado pela UNESCO como diretriz para o desenvolvimento escolar inclusivo. E defendem que a inclusão não se limita a responder às necessidades de alunos rotulados como "especiais", mas envolve a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos, a partir de uma abordagem colaborativa e orientada para a comunidade escolar como um todo.

As pesquisas em educação especial devem ser direcionadas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva que auxiliem a aprendizagem. Bersch (2017) define tecnologia assistiva como um conjunto de recursos, estratégias e serviços que promovem autonomia, independência, qualidade de vida e participação ativa da pessoa com deficiência em diferentes ambientes, incluindo o escolar. A participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias da comunidade escolar é apontada como de extrema importância para o sucesso das ações inclusivas, pois a família detém conhecimentos singulares sobre a história, as potencialidades e as dificuldades da criança (Dessen & Polonia, 2007).

A adoção de medidas de apoio deve favorecer o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência, tornando-se necessária a formação continuada de professores e demais profissionais da educação (Gatti, 2017; Rodrigues & Baptista, 2020). Em todos os níveis da educa-

ção deve ser assegurado o acesso em igualdade de oportunidades, fornecendo atividades recreativas, esporte e lazer no sistema escolar, com adaptação de conteúdos curriculares e inclusão de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

Paulo Liberalesso (2020), neurologista pediátrico brasileiro amplamente reconhecido por sua atuação em Transtorno do Espectro Autista (TEA) e demais condições do desenvolvimento infantil, oferece uma visão crítica sobre a inclusão escolar. Segundo Liberalesso (2020), a inclusão só será plena quando não houver mais distinção simbólica entre alunos "dentro" e "fora" da escola, isto é, quando a diversidade for assumida como princípio organizador da instituição. Embora reconheça os avanços da legislação brasileira, o autor alerta que muitas instituições de ensino ainda não possuem a estrutura pedagógica, física e emocional adequada para acolher efetivamente esses estudantes, evidenciando uma inclusão mais simbólica do que real fenômeno denominado por Omote (2018) como "inclusão excludente", caracterizado pela matrícula formal sem as condições mínimas de participação e aprendizagem.

Liberalesso (2020) enfatiza que os tratamentos e apoios necessários não têm tempo pré-determinado, devendo ser contínuos e baseados em evidências científicas, assegurando resultados concretos no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais o que reforça a necessidade de estratégias individualizadas e monitoramento sistemático dos progressos. O especialista critica ainda a "cultura de baixa tolerância à frustração" e a "pouca escuta das diferenças" que predomina em muitos contextos escolares, afirmando que a escola e a sociedade devem se adaptar às necessidades das crianças com deficiência e não apenas esperar que elas se ajustem aos ambientes preexistentes. Valoriza, por fim, iniciativas que vão além da sala de aula, como atividades esportivas e recreativas, e a participação ativa da família nas práticas e decisões escolares.

As ideias de Liberalesso (2020) contribuem diretamente para a compreensão do capacitismo institucional e social conceito fundamental para analisar as barreiras invisíveis que persistem na educação brasileira. O capacitismo, conforme definido por Mello (2016), é um sistema de opressão e preconceito que considera corpos com funcionalidades atípicas como inferiores, anormais ou menos dignos, produzindo discriminação estrutural contra pessoas com deficiência. No âmbito escolar, o capacitismo manifesta-se tanto por ações explícitas (exclusão, bullying, baixas expec-

tativas) quanto por omissões sistêmicas (falta de formação docente, currículos inflexíveis, ausência de recursos de acessibilidade). Como argumenta Diniz (2007), a exclusão de pessoas com deficiência raramente decorre apenas de barreiras físicas ou legais, mas sobretudo de falhas na cultura institucional e na percepção social sobre a deficiência.

Ao defender práticas pedagógicas baseadas em evidências e apoio individualizado, Liberalesso (2020) propõe uma abordagem inclusiva que respeita a diversidade, combate preconceitos e fortalece a efetividade dos direitos da criança com deficiência no contexto escolar.

As crianças com deficiência constituem um grupo especialmente vulnerável às práticas capacitistas, sendo necessário compreender os tipos de deficiência mais recorrentes para o planejamento de políticas inclusivas efetivas. Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004) e referenciada pela legislação brasileira. As principais categorias incluem: deficiência física — limitações de mobilidade e coordenação motora; deficiência auditiva — perda parcial ou total da audição, demandando Libras, aparelhos de amplificação sonora e estratégias visuais de ensino (Quadros, 2019); deficiência visual — baixa visão e cegueira, com necessidades de materiais em braille, soroban e audiodescrição (Sá, 2018); deficiência intelectual — limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, requerendo planejamento pedagógico individualizado (AAIDD, 2010 e Glat, 2017); e deficiência psicossocial — associada a transtornos mentais severos que afetam a autonomia e a interação social, frequentemente invisibilizada no ambiente escolar (Amaral, 2019). Conforme destacam Freitas e Reis (2025), a inclusão das pessoas com deficiência exige que a sociedade passe a reconhecer as diferenças como parte natural da condição humana — uma ideia central também na perspectiva da "educação para a diversidade" defendida por Candau (2020). Somente a partir desse reconhecimento é possível promover o fortalecimento da autonomia, da dignidade e da participação social plena das pessoas com deficiência.

Como argumenta Freire (1996), a educação verdadeiramente libertadora não pode reproduzir relações de opressão ou tutela; ao contrário, deve criar condições para que todos os educandos, com suas especificidades, exerçam ativamente sua curiosidade epistemológica e sua cidadania.

2.2 Capacitismo

Neste capítulo, é desenvolvida a fundamentação teórica acerca do capacitismo, conceito central para a compreensão das barreiras nem sempre visíveis que persistem no interior das instituições, notadamente no ambiente escolar. O termo designa o conjunto de atitudes discriminatórias e preconceituosas sustentadas por padrões socialmente construídos de normalidade corporal e cognitiva. Ao longo do capítulo, serão apresentadas as contribuições de Campbell (2009), Diniz (2007), Mello (2016), Santos (2013), Mantoan (2006, 2015), Grecco (2020) e Sousa Santos (2006), com o objetivo de demonstrar que o capacitismo constitui um sistema de opressão estrutural que viola direitos fundamentais, com especial ênfase no direito à educação inclusiva.

O estudo do capacitismo é fundamental para a compreensão das barreiras nem sempre visíveis que persistem no interior das instituições, notadamente no ambiente escolar. O termo "capacitismo" (do inglês *ableism*) designa o conjunto de atitudes discriminatórias e preconceituosas direcionadas contra pessoas com deficiência, sendo tais atitudes sustentadas por padrões socialmente construídos acerca do que seria um corpo ou uma mente considerados "normais". Conforme argumenta Campbell (2009, p. 5), o capacitismo constitui um sistema de crenças que produz, naturaliza e perpetua a ideia de que determinadas configurações corporais e cognitivas são superiores a outras, estabelecendo uma hierarquia de valor humano fundamentada na capacidade funcional de cada indivíduo.

No Brasil, a pesquisadora Débora Diniz (2007, p. 12) foi pioneira ao introduzir o debate sobre o capacitismo no campo acadêmico nacional, caracterizando-o como uma modalidade de opressão estrutural que inferioriza e exclui sistematicamente as pessoas cujos corpos ou mentes fogem aos padrões hegemônicos. A autora sustenta que, à semelhança do que ocorre com o racismo e o sexismo, o capacitismo se manifesta por meio de mecanismos sociais, culturais e institucionais que geram desigualdade, exclusão e violência simbólica contra as pessoas com deficiência (DINIZ, 2007, p. 15). Diniz (2007, p. 18) ressalta que tal fenômeno não se reduz a atitudes preconceituosas isoladas, mas constitui um sistema de opressão enraizado nas estruturas da sociedade, alcançando as leis, as políticas públicas e as práticas cotidianas.

Complementando essa linha de pensamento, Mello (2016, p. 34) define o capacitismo como um sistema de opressão que opera a partir da premissa de que corpos com funcionalidades diferentes do padrão dominante são inferiores, anormais ou indignos, produzindo discriminação estrutural contra todas as pessoas com deficiência. Para a autora, o capacitismo se expressa tanto por meio de ações explícitas como a exclusão escolar, as agressões físicas e simbólicas, e as baixas expectativas depositadas no desenvolvimento da pessoa com deficiência quanto por omissões igualmente danosas, tais como a falta de acessibilidade, a ausência de capacitação adequada dos professores, a rigidez curricular e a insuficiência de recursos públicos destinados à área (MELLO, 2016, p. 41).

No que se refere especificamente às organizações e instituições, o conceito de capacitismo institucional diz respeito às maneiras pelas quais as próprias estruturas e rotinas de funcionamento de escolas, serviços de saúde, órgãos públicos e empresas acabam por reproduzir e legitimar a exclusão de pessoas com deficiência, ainda que não exista uma intenção deliberada de discriminar. Conforme argumenta Santos (2013, p. 87), as instituições frequentemente operam com base em um modelo universalista e abstrato que desconsidera as diferenças concretas entre os sujeitos, gerando desigualdades que ferem a dignidade humana e violam direitos fundamentais.

O espaço escolar revela-se, nesse contexto, decisivo tanto para a perpetuação quanto para o enfrentamento do capacitismo. Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 52), uma das principais referências nacionais no campo da educação inclusiva, sustenta que o combate a esse tipo de preconceito exige a desconstrução de práticas excludentes e o fortalecimento de uma cultura escolar que verdadeiramente valorize as diferenças. Segundo a autora, a inclusão escolar não pode ser reduzida à mera presença física do aluno com deficiência na sala de aula comum, mas requer uma transformação profunda e abrangente do sistema educacional, envolvendo a reorganização de tempos, espaços, currículos e metodologias de ensino (MANTOAN, 2006, p. 28).

Silvia Grecco (2020, p. 73), reconhecida por sua atuação na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e por sua experiência pessoal como mãe de um filho autista, observa que o capacitismo frequentemente se manifesta de maneira sutil e velada, por meio de expectativas excessivamente baixas em relação à capacidade da pessoa com deficiência, de atitudes superprotetoras que tolhem sua autonomia,

ou de práticas que a infantilizam e a tratam como eternamente dependente. Grecco (2020, p. 78) defende que a sociedade precisa aprender a enxergar a pessoa com deficiência como um sujeito pleno de direitos e como protagonista de sua própria trajetória de vida, e não como mero destinatário de caridade ou assistencialismo.

3 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, é examinada a relação entre a criança com deficiência e os Direitos Humanos à educação inclusiva, tendo como eixo central os marcos jurídicos internacionais que estabelecem padrões globais de proteção dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência. O objetivo do capítulo é demonstrar como instrumentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (CIADDIS, 1999) e, especialmente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU, 2006) oferecem princípios fundamentais sobre dignidade, igualdade e não discriminação, servindo de referência para analisar como o capacitismo pode afetar as crianças nos contextos educacionais de Sant'Ana do Livramento e Rivera.

3.1 A criança com deficiência e os Direitos Humanos

Inicialmente é de suma importância mencionar que a trajetória histórica da proteção internacional da criança é marcada por uma profunda transformação paradigmática: inicialmente concebida como mero objeto de assistência e proteção por parte dos adultos e do Estado, a criança somente no final do século XX passou a ser reconhecida como sujeito pleno de direitos, titular de prerrogativas próprias e participante ativo das decisões que lhe dizem respeito. Este percurso, que se estende do período pós-Primeira Guerra Mundial até a atualidade, reflete as mudanças nas concepções sociais, políticas e jurídicas sobre a infância e sobre os próprios direitos humanos no âmbito internacional.

O fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) deixou um rastro de destruição sem precedentes na Europa. Mais de vinte milhões de pessoas morreram, e outras tantas ficaram feridas, órfãs ou desabrigadas, sendo que milhões de crianças perderam a proteção dos pais e sofreram com a fome, as doenças e a desestruturação familiar (STORNIG, 2021). Foi nesse cenário de comoção humanitária que emergiram movimentos sociais dedicados ao socorro das crianças vítimas do conflito, independentemente de sua nacionalidade ou do lado em que seus países haviam

lutado. A figura central nesse processo foi a educadora inglesa Eglantyne Jebb (1876-1928), que em 1919 fundou o Save the Children Fund no Reino Unido, com o objetivo de prestar assistência às crianças famintas da Europa, inclusive da Alemanha e da Áustria, países inimigos na guerra (STORNIG, 2021).

Em 1920, com o apoio do Comitê Internacional da Cruz Vermelha, Jebb criou a União Internacional de Proteção à Infância (Save the Children International Union), com sede em Genebra, que se tornou a organização guarda-chuva internacional para os diversos comitês nacionais de proteção à infância. Um pequeno grupo de trabalho liderado por Jebb foi encarregado de redigir uma carta universal dos direitos da criança, que pudesse ser facilmente traduzida para diversos idiomas e servisse como fundamento para o trabalho da União Internacional (SAGE PUBLICATIONS, 2020).

Em 23 de fevereiro de 1923, a União Internacional de Proteção à Infância adotou o documento, que ficou conhecido como Declaração de Genebra. Em 26 de setembro de 1924, a Assembleia Geral da Liga das Nações (antecessora da Organização das Nações Unidas) aprovou por unanimidade a Declaração dos Direitos da Criança, também denominada Declaração de Genebra (LEAGUE OF NATIONS, 1924). Este foi o primeiro documento internacional dedicado especificamente à promoção do bem-estar infantil, tendo sido posteriormente reafirmado pela Liga das Nações em 1934.

O texto da Declaração de Genebra é composto por um preâmbulo e cinco princípios. O preâmbulo contém a célebre frase que sintetiza o espírito do documento: "a humanidade deve à criança o melhor que tem a dar" (LEAGUE OF NATIONS, 1924). A declaração convida "homens e mulheres de todas as nações" a assumir o compromisso com esses deveres, "acima e além de todas as considerações de raça, nacionalidade ou credo". Os cinco princípios estabelecem que: a criança deve receber os meios necessários para seu desenvolvimento normal, tanto material quanto espiritualmente; a criança com fome deve ser alimentada, a criança doente deve ser cuidada, a criança com dificuldades deve ser ajudada, a criança delinquente deve ser recuperada, o órfão e o abandonado devem ser acolhidos e protegidos; a criança deve ser a primeira a receber assistência em tempos de dificuldade; a criança deve estar em condições de ganhar a vida e deve ser protegida contra toda forma de exploração; e a criança deve ser educada na consciência de que seus talentos devem ser dedicados ao serviço de seus semelhantes (LEAGUE OF NATIONS, 1924).

Há consenso na literatura especializada de que, apesar de sua denominação, a Declaração de Genebra não se baseia em ideias de direitos da criança, mas sim em princípios de bem-estar infantil. Na esteira da declaração, a criança não é um sujeito de direitos, mas meramente o objeto de provisões econômicas, sociais e psicológicas por parte dos adultos (SAGE PUBLICATIONS, 2020). Como observa a advogada Geraldine Van Bueren, a Declaração de Genebra partiu do pressuposto de que os direitos das crianças seriam protegidos exclusivamente pelos adultos, sem qualquer participação infantil (VAN BUEREN apud MANGION, 2010). A própria história do documento revela essa concepção: o grupo de trabalho liderado por Jebb entendeu que as crianças necessitadas não eram pensadas como capazes de exercer seus próprios direitos, razão pela qual a declaração foi inteiramente composta por deveres em relação às crianças vulneráveis (SAGE PUBLICATIONS, 2020).

Trinta anos após a Declaração de Genebra, em 20 de novembro de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou, por meio da Resolução 1386 (XIV), a Declaração dos Direitos da Criança, em uma versão muito mais ampliada (UNITED NATIONS, 1959). O preâmbulo da declaração reconhece expressamente o papel precursor da Declaração de Genebra de 1924 e a necessidade de "cuidados e proteção especiais, incluindo proteção legal adequada, antes e depois do nascimento". A Declaração de 1959 contém dez princípios que estabelecem, entre outros direitos: o direito à não discriminação (Princípio 1); o direito ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade, com o "interesse superior da criança" como consideração primordial (Princípio 2); o direito a um nome e uma nacionalidade (Princípio 3); o direito à segurança social, nutrição adequada, moradia, recreação e serviços médicos (Princípio 4); o direito à educação gratuita e obrigatória no nível elementar (Princípio 7); o direito de ser, em todas as circunstâncias, um dos primeiros a receber proteção e auxílio (Princípio 8); e o direito à proteção contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração (Princípio 9) (UNITED NATIONS, 1959).

Apesar dos avanços em relação ao texto de 1924, a Declaração de 1959 ainda refletia a concepção da criança como objeto de proteção, e não como sujeito de direitos. Conforme aponta Van Bueren, as crianças foram agrupadas no mesmo artigo de lei que as mães, como no artigo 25(2) da Declaração Universal dos Direitos Humanos e no artigo 10 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (VAN BUEREN apud MANGION, 2010). Somente o artigo 24 do Pacto In-

ternacional dos Direitos Civis e Políticos é integralmente dedicado à criança, ainda assim em termos de proteção. Além disso, ambas as declarações de 1924 e de 1959 não têm caráter vinculante, funcionando apenas como recomendações aos Estados.

A grande virada paradigmática ocorreu em 20 de novembro de 1989, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, o tratado de direitos humanos mais amplamente ratificado na história, com 196 Estados-partes (UNITED NATIONS, 1989). Diferentemente das declarações anteriores, a Convenção é um tratado internacional juridicamente vinculante, que impõe obrigações concretas aos Estados que a ratificam. A iniciativa de elaborar a Convenção partiu da Polônia, país de origem do médico e educador polonês Janusz Korczak, que já na década de 1920 defendia o que chamava de "direito da criança ao respeito" (STORNIG, 2021).

A Convenção sobre os Direitos da Criança contém 54 artigos e se baseia em quatro princípios fundamentais: a não discriminação (artigo 2); o interesse superior da criança como consideração primária em todas as decisões que a afetam (artigo 3); o direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento (artigo 6); e o respeito pelas opiniões da criança (artigo 12) (UNITED NATIONS, 1989). O artigo 3, parágrafo 1, estabelece que "em todas as decisões relativas às crianças, sejam tomadas por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, o interesse superior da criança deve ser uma consideração primordial".

O conceito do interesse superior da criança é definido como a busca do melhor interesse da criança e visa assegurar o gozo efetivo de todos os seus direitos e o respeito ao seu desenvolvimento integral, físico, mental, espiritual, moral, psicológico e social, à luz de sua vulnerabilidade particular (DELEMAR, 2024). O interesse superior da criança é, portanto, simultaneamente um objetivo, uma diretriz, um conceito orientador, um princípio processual, uma regra de interpretação e um direito subjetivo que deve informar, habitar e irrigar todas as normas, procedimentos e decisões relativas a cada criança. Além de reconhecer o interesse superior da criança, a Convenção declara que, desde o nascimento, a criança é titular de todos os direitos humanos em uma visão universal, indivisível, inseparável e interdependente, e que ser um pequeno ser humano não significa ter um pequeno conjunto de direitos (DELEMAR, 2024). Essa afirmação representa a superação definitiva da lógica assistencialista que havia caracterizado as declarações anteriores: a criança deixa de ser

vista como objeto de proteção e passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, com capacidade de participar das decisões que lhe dizem respeito, na medida de sua idade e maturidade.

Diante desse contexto, a história dos direitos das pessoas com deficiência é marcada por profundas transformações na forma como a sociedade compreende e trata a deficiência. Conforme aponta a pesquisa histórica sobre o tema, o entendimento e o tratamento em relação à deficiência se deram de diferentes maneiras ao longo das civilizações, sendo possível identificar três grandes modelos que orientaram essas relações ao longo do tempo (POLITIZE, 2021).

No período da Antiguidade, a doutora em Direito Maria Aparecida Gugel documenta que evidências arqueológicas indicam que, há cerca de cinco mil anos, no Egito antigo, as pessoas com deficiência faziam parte das diferentes classes sociais, desde os escravos até os nobres e faraós, demonstrando certa preocupação com a integração social dessas pessoas. Contudo, esse panorama não se repetia em outras civilizações contemporâneas. Na Grécia antiga, em razão da cultura que supervalorizava o corpo humano e da formação militar da sociedade, os bebês que nasciam com alguma característica física considerada deformidade eram sacrificados, sendo atirados da cadeia montanhosa de Taygetos, conforme documentado por Gugel (apud POLITIZE, 2021). Da mesma forma, na Roma antiga, a Lei das Doze Tábuas, que constituiu a origem do direito romano, determinava o sacrifício de bebês que nasciam com má formação física. Essa realidade de extermínio começou a se transformar na Idade Média, sob forte influência do Cristianismo.

De acordo com a doutora em Educação Especial, Aline Maira da Silva, o abandono de crianças com deficiência passou a ser condenado, e essas pessoas começaram a ser acolhidas, principalmente em asilos e conventos (SILVA apud POLITIZE, 2021). Contudo, a doutora ressalta que essa mudança não resultou diretamente na integração das pessoas com deficiência nos âmbitos econômicos, políticos e sociais das comunidades, pois a visão religiosa dominante ainda enxergava a deficiência como uma punição ou castigo divino. A hostilidade e o preconceito continuaram a ser praticados, e as pessoas com deficiência ainda eram vistas como socialmente inúteis, concepção que perdurou até a Idade Contemporânea.

A noção de inclusão ganhou força especialmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Conforme registrado na história dos direitos das pessoas com deficiência, uma das consequências do conflito foi uma enorme quantidade de so-

breviventes com algum tipo de deficiência, principalmente física, em razão das batalhas travadas (POLITIZE, 2021). O continente europeu, devastado e carente de mão de obra para a retomada das atividades econômicas e industriais, viu-se obrigado a buscar formas de integrar esses sobreviventes no mercado de trabalho, gerando um impacto social que impulsionou a busca por soluções inclusivas.

Foi na década de 1970 que a discussão relacionada aos direitos das pessoas com deficiência ganhou relevância internacional. O primeiro documento a marcar essa conquista foi a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1971, que reconheceu o direito aos cuidados médicos, à proteção contra abusos ou exploração e o direito à igualdade para pessoas com deficiência intelectual (POLITIZE, 2021). Em 1975, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, documento que englobava todas as deficiências e reafirmava os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, prevendo mecanismos para a promoção e o desenvolvimento social e econômico dessas pessoas.

Vale ressaltar, contudo, que a inclusão nessa época ainda se baseava no chamado modelo biomédico da deficiência, segundo o qual a deficiência era tratada como um problema individual e uma patologia, cabendo à pessoa com deficiência se adequar à sociedade, o que não eliminava o caráter segregador dessa abordagem. Esse entendimento começou a ser criticado ainda na década de 1970 por movimentos sociais e entidades como a Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), da Inglaterra, que passaram a defender que a deficiência deveria ser vista como um fenômeno de natureza social (POLITIZE, 2021). Segundo essa nova perspectiva, denominada modelo social da deficiência, a deficiência é o resultado da forma como a pessoa com impedimentos interage com a sociedade, cabendo a esta se adaptar às deficiências e não o contrário.

No que se refere especificamente às crianças com deficiência, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) tem desempenhado um papel relevante na identificação e denúncia das violações de direitos. Em seu relatório "Situação Mundial da Infância 2013 - Crianças com Deficiência", o então diretor executivo do UNICEF, Anthony Lake, afirmou que "para um número imenso de crianças com deficiência, a oportunidade de participar simplesmente não existe", sendo que "com enorme frequência, crianças com deficiência estão entre as últimas a receber recursos e ser-

viços, principalmente nos locais onde tais recursos e serviços já são escassos" (LAKE apud UNICEF, 2013, p. 3).

O relatório também destacou que "são poucos os países que dispõem de informações confiáveis sobre quantos de seus cidadãos são crianças com deficiência, quais são suas deficiências ou de que forma essas deficiências afetam sua vida" (UNICEF, 2013, p. 5), o que torna essas crianças invisíveis e impede o desenvolvimento de políticas públicas adequadas. O UNICEF estima que 93 milhões de crianças no mundo, ou uma em cada 20 crianças com até 14 anos, vivem com algum tipo de deficiência moderada ou grave (UNICEF, 2013, p. 8).

O principal tratado internacional na proteção dos direitos das pessoas com deficiência é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela ONU em 2006. De acordo com o relato histórico, este documento reafirmou os princípios dos direitos humanos e reconheceu o princípio da acessibilidade, tornando os direitos das pessoas com deficiência uma obrigação dos Estados-membros da organização (POLITIZE, 2021). O tratado representa a consagração definitiva do modelo social da deficiência no direito internacional, estabelecendo padrões globais que devem ser incorporados pelas legislações nacionais.

A CDPD, em seu artigo 1º, estabelece como propósito "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (ONU, 2006, art. 1º). A Convenção define a deficiência como "resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente" (ONU, 2006, preâmbulo, alínea e), incorporando o modelo social.

Os mecanismos de fiscalização da CDPD são coordenados pelo Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Committee on the Rights of Persons with Disabilities - CRPD), órgão de especialistas independentes criado pela própria Convenção. Conforme estabelece o artigo 34 da CDPD, o Comitê é composto por 18 especialistas independentes com reconhecida competência na área dos direitos das pessoas com deficiência, eleitos pelos Estados-partes, mas que atuam a título pessoal, sem representar seus países de origem (ONU, 2006, art. 34). Este Comitê exerce funções de monitoramento por meio do exame dos relatórios periódicos apresentados pelos Estados-partes, da publicação de interpretações oficiais na for-

ma de Observações Gerais, e do recebimento de comunicações individuais de vítimas de violações nos casos em que o Protocolo Facultativo tenha sido ratificado.

O artigo 33 da CDPD estabelece, ainda, que os Estados-partes devem criar estruturas nacionais de monitoramento, incluindo mecanismos independentes como instituições nacionais de direitos humanos, e devem garantir a participação da sociedade civil e das organizações de pessoas com deficiência nesse processo (ONU, 2006, art. 33). No Brasil, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Ministério Público atuam como mecanismos independentes de monitoramento; no Uruguai, essa função é exercida pela Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH).

O UNICEF, embora não exerça funções formais de fiscalização, atua como produtor de dados e evidências sobre a situação das crianças com deficiência, prestando assistência técnica aos governos para o desenvolvimento de políticas públicas, promovendo a sensibilização da sociedade e submetendo informações aos comitês de monitoramento de tratados.

Para fortalecer o embasamento teórico do estudo, é pertinente iniciar pelos marcos internacionais que estabelecem padrões globais de proteção dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, representa o fundamento do sistema internacional de proteção aos direitos humanos. Seu artigo 1º estabelece que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", sendo dotados de razão e consciência e devendo agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade (ONU, 1948, art. 1º). O artigo 2º, por sua vez, garante que toda pessoa tem capacidade para gozar dos direitos e liberdades ali estabelecidos "sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" (ONU, 1948, art. 2º). A expressão "qualquer outra condição" é particularmente relevante para este estudo, pois abrange expressamente a condição de deficiência, ainda que esta não estivesse nominalmente mencionada na redação original do documento. O artigo 3º da Declaração Universal assegura o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, enquanto o artigo 5º proíbe a submissão à tortura, a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante (ONU, 1948, art. 3º; art. 5º).

No que tange diretamente à educação, o artigo 26º estabelece que "todo ser humano tem direito à instrução", a qual será gratuita nos graus elementares e fundamentais, sendo a instrução elementar obrigatória. Além disso, o dispositivo determina que "a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais" (ONU, 1948, art. 26º). Esse princípio dialoga diretamente com a concepção contemporânea de educação inclusiva, que visa o desenvolvimento integral de todos os educandos, independentemente de suas características ou condições pessoais.

Um marco jurídico de extrema relevância para este estudo é o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966 e em vigor desde 1976. Este tratado, juntamente com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, opera a concretização dos direitos enunciados na Declaração Universal de 1948, conferindo-lhes força jurídica vinculante para os Estados-partes.

O Brasil ratificou o PIDESC em 24 de janeiro de 1992, e o Uruguai o ratificou em 1º de abril de 1970, de modo que ambos os países assumem obrigações jurídicas específicas em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, incluindo o direito à educação. O artigo 13 do PIDESC é particularmente relevante para este estudo, pois reconhece o direito de toda pessoa à educação, estabelecendo que "a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais" (ONU, 1966, art. 13). O dispositivo acrescenta que a educação deverá "capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre", promovendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais, étnicos ou religiosos.

Essa ênfase na "participação efetiva em uma sociedade livre" é fundamental para a compreensão do capacitismo, pois a exclusão de pessoas com deficiência do sistema educacional configura justamente uma violação desse princípio central.

O artigo 13 do PIDESC estabelece, em seu parágrafo 2º, as medidas que os Estados-partes devem adotar para assegurar a plena realização do direito à educação, incluindo: a) a educação primária obrigatória e gratuita para todos; b) a educação secundária, em suas diferentes formas, tornada geralmente disponível e acessível a todos; c) a educação superior tornada igualmente acessível a todos com base

na capacidade; d) a educação fundamental incentivada para aqueles que não receberam ou concluíram a educação primária; e) o desenvolvimento ativo de um sistema escolar em todos os níveis, o estabelecimento de um sistema adequado de bolsas de estudo e a melhoria contínua das condições materiais do corpo docente (ONU, 1966, art. 13).

O Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, órgão responsável por monitorar a implementação do Pacto, emitiu a Observação Geral nº 13 (1999), que interpreta o artigo 13 e estabelece que o direito à educação apresenta quatro características interrelacionadas e essenciais: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. A acessibilidade, por sua vez, possui três dimensões sobrepostas: não discriminação (a educação deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis); acessibilidade física (a educação deve estar dentro de um alcance físico seguro); e acessibilidade econômica (a educação deve estar ao alcance de todos financeiramente). Esses requisitos são fundamentais para a análise das barreiras capacitistas que impedem o acesso de crianças com deficiência à educação na região de fronteira estudada.

No que se refere especificamente às pessoas com deficiência, o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais já havia se manifestado na Observação Geral nº 5 (1994), afirmando que o artigo 13 do PIDESC deve ser interpretado como garantia de que pessoas com deficiência tenham acesso efetivo à educação apropriada às suas habilidades. O relatório do Relator Especial da ONU sobre o Direito à Educação (A/HRC/4/29) também destaca que, embora o PIDESC não se refira explicitamente à educação inclusiva, certos elementos do direito à educação implicitamente promovem o conceito, especialmente a disposição contida no artigo 13 que enfatiza o papel da educação em "capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre". O mesmo relatório ressalta que o Comitê sobre os Direitos da Criança, em sua Observação Geral nº 9 (2006), adotada poucos meses antes da CDPD, já indicava que os Estados deveriam ter como objetivo a educação inclusiva para crianças com deficiência, com a provisão de "escolas com acomodações apropriadas e apoio individual".

No âmbito regional, um documento significativo é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (CIADDIS), adotada no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1999 e posteriormente ratificada por diversos países do continente, inclu-

indo o Uruguai e o Brasil. Este tratado regional representa um avanço importante na proteção dos direitos das pessoas com deficiência nas Américas, estabelecendo que todas as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, definindo a discriminação com base na deficiência como qualquer distinção, exclusão ou restrição que impeça ou limite o exercício desses direitos (OEA, 1999). Além disso, a CIADDIS determina que os Estados-partes adotem medidas legislativas, educacionais, sociais e políticas destinadas a eliminar práticas discriminatórias e a promover a plena integração dessas pessoas na sociedade, o que abrange diretamente o acesso à educação, à participação e à proteção social. O artigo II da Convenção estabelece que os Estados-partes se comprometem a trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas: medidas de prevenção da deficiência, detecção precoce e intervenção adequada; garantia de acesso à educação, formação profissional e emprego; eliminação de barreiras arquitetônicas, de transporte e de comunicação; e promoção da participação em atividades culturais, recreativas e esportivas (OEA, 1999).

O Brasil, como signatário da CIADDIS e comprometido com o Programa de Ação para a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (PAD), elabora periodicamente relatórios nacionais para avaliar o progresso do país na implementação de políticas inclusivas e identificar áreas que necessitam de maior atenção. Esses relatórios servem como instrumentos para o diálogo entre governos, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e pessoas com deficiência (BRASIL, MDHC, 2024). A existência desse mecanismo de monitoramento demonstra que a proteção dos direitos das pessoas com deficiência não é um compromisso meramente formal, mas envolve obrigações concretas de prestação de contas à comunidade internacional.

Outro marco central, e talvez o mais importante na atualidade, é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e amplamente ratificada no cenário internacional, tendo sido incorporada pelo Brasil e pelo Uruguai. Este tratado representa um marco modelo na compreensão da deficiência, pois supera definitivamente os modelos anteriores centrados no déficit individual ou na limitação orgânica. O preâmbulo da Convenção reconhece expressamente que "a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente" (ONU, 2006, preâmbulo, alínea e).

Essa definição interativa da deficiência é fundamental para a compreensão do capacitismo, pois desloca o foco da "incapacidade" da pessoa para as barreiras sociais que a excluem. Conforme destaca Diniz (2007, p. 12), essa definição representa um avanço ético e político ao deslocar o foco da "incapacidade" do indivíduo para as barreiras impostas pelo meio social, o que está na base da compreensão do capacitismo como fenômeno estrutural.

O artigo 1º da CDPD estabelece como propósito "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (ONU, 2006, art. 1º). A própria definição de pessoas com deficiência adotada pela Convenção como "aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas", incorpora a perspectiva social e interativa que orienta o presente estudo (ONU, 2006, art. 1º).

O artigo 2º da Convenção define conceitos fundamentais para a compreensão jurídica do capacitismo. A "discriminação por motivo de deficiência" é definida como "qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais" (ONU, 2006, art. 2º). Importante notar que essa definição abrange "todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável", ou seja, a omissão em promover ajustes necessários para garantir a participação plena da pessoa com deficiência configura, por si só, um ato discriminatório. O conceito de "adaptação razoável" é definido como "as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais" (ONU, 2006, art. 2º).

Esse conceito dialoga diretamente com a noção de capacitismo institucional, pois estabelece que a ausência de adaptações razoáveis configura discriminação, ainda que não haja intenção explícita de excluir. O artigo 3º da CDPD estabelece os princípios gerais que devem orientar a interpretação e implementação da Convenção por todos os Estados-partes. Entre esses princípios, destacam-se: o respeito pela

dignidade inerente, a autonomia individual e a independência das pessoas; a não-discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; e o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência (ONU, 2006, art. 3º). O princípio do "respeito pela diferença" é particularmente relevante para o enfrentamento do capacitismo, pois reconhece que a diversidade humana não deve ser tolerada, mas sim valorizada como parte constitutiva da humanidade.

Conforme argumenta Mantoan (2015, p. 52), a inclusão escolar exige exatamente essa mudança de paradigma: a diferença deixa de ser um problema a ser corrigido e passa a ser compreendida como uma característica da condição humana.

O artigo 7º da Convenção é dedicado especificamente às crianças com deficiência, estabelecendo que os Estados-partes devem adotar todas as medidas necessárias para assegurar o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas crianças com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais crianças (ONU, 2006, art. 7º). O dispositivo determina ainda que, em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o interesse superior da criança será uma consideração primordial, e que as crianças com deficiência têm o direito de expressar livremente suas opiniões sobre todos os assuntos que lhes digam respeito, devendo tais opiniões ser devidamente consideradas de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de condições com as demais crianças.

Esse dispositivo é fundamental para o presente estudo, pois reconhece a criança com deficiência como sujeito de direitos e como participante ativa nos processos decisórios que a afetam, em contraposição às visões capacitistas que tendem a infantilizar ou silenciar essas crianças, conforme alerta Grecco (2020, p. 78). O artigo 24º da CDPD é particularmente relevante para este estudo, pois trata especificamente da educação. O dispositivo estabelece que os Estados-partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem ao longo de toda a vida, com o objetivo de desenvolver plenamente o potencial humano, o senso de dignidade e autoestima, e fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana (ONU, 2006, art. 24º).

A Convenção determina ainda que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, e que tenham acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas na comuni-

dade em que vivem. É importante destacar que a CDPD proíbe expressamente a educação segregada, determinando que os Estados-partes devem assegurar que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário para facilitar sua efetiva educação no sistema educacional geral.

O artigo 24º também estabelece que os Estados-partes devem adotar medidas para garantir que as pessoas com deficiência possam aprender habilidades sociais e de comunicação, bem como para assegurar que os professores estejam capacitados para atender às necessidades das pessoas com deficiência, inclusive por meio da formação continuada (ONU, 2006, art. 24º). Esse dispositivo é particularmente relevante para a análise do capacitismo no contexto escolar, pois a ausência de formação docente adequada constitui uma das barreiras capacitistas mais frequentemente identificadas por Mantoan (2006, 2015), Grecco (2020) e Liberalesso (2020).

Esses instrumentos internacionais oferecem bases fundamentais para o princípio da dignidade humana, da não discriminação e da proteção integral à criança e à pessoa com deficiência. O PIDESC, por sua vez, complementa esse arcabouço ao estabelecer obrigações específicas relacionadas aos direitos econômicos, sociais e culturais, incluindo o direito à saúde e à participação na vida cultural, que são igualmente relevantes para a plena inclusão de crianças com deficiência. Nos termos do artigo 12 do PIDESC, os Estados-partes reconhecem o direito de toda pessoa de gozar do mais alto nível possível de saúde física e mental, o que, em relação às pessoas com deficiência, pode ser violado quando medidas necessárias não são tomadas para prevenir desnutrição, quando serviços apropriados de cuidados médicos e reabilitação não são fornecidos, e quando as pessoas vivem em condições superlotadas não condutivas à saúde mental.

O artigo 15, por sua vez, reconhece o direito de toda pessoa de participar da vida cultural, direito este violado, por exemplo, quando o acesso a instalações onde atividades culturais ocorrem é inadequado — como cinemas, teatros, bibliotecas, estádios esportivos, museus — ou quando pessoas com deficiência são excluídas da participação na vida cultural devido a preconceitos.

Para a realidade específica de Sant'Ana do Livramento e Rivera, a existência desses marcos internacionais ratificados tanto pelo Brasil quanto pelo Uruguai significa que ambos os países compartilham obrigações jurídicas comuns em matéria de proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Isso oferece um parâmetro co-

mum para avaliar as práticas educacionais de ambos os lados da fronteira e para identificar eventuais assimetrias ou violações de direitos no fenômeno da migração de crianças com deficiência entre os sistemas educacionais dos dois países. A aplicação desses instrumentos ao contexto fronteiriço permite analisar se as barreiras capacitistas identificadas como a falta de acessibilidade, a ausência de formação docente adequada, a rigidez curricular e a insuficiência de recursos públicos, constituem violações dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e pelo Uruguai perante a comunidade internacional. Além disso, o PIDESC, ao estabelecer obrigações de "progressiva realização" dos direitos econômicos, sociais e culturais, reconhece que os Estados-partes devem agir com a máxima celeridade possível, alocando o máximo de seus recursos disponíveis para a efetivação desses direitos, o que inclui o investimento em educação inclusiva e na eliminação das barreiras capacitistas.

Por fim, os mecanismos de monitoramento e prestação de contas previstos nesses tratados, como os relatórios nacionais sobre o cumprimento da CIADDIS e da CDPD, bem como os relatórios periódicos exigidos pelo PIDESC perante o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, oferecem instrumentos adicionais para a análise e para a eventual formulação de recomendações destinadas a superar as barreiras capacitistas identificadas na região fronteiriça. A participação da sociedade civil e das organizações de pessoas com deficiência nesses processos de monitoramento representa um canal importante para que as vozes das crianças com deficiência e de suas famílias possam ser ouvidas e consideradas na formulação de políticas públicas mais efetivas e inclusivas, alinhadas ao conceito de "sociologia das ausências" proposto por Sousa Santos (2006, p. 789), que busca evidenciar experiências sociais sistematicamente silenciadas pelas formas dominantes de organização social.

3.2 A criança com deficiência no direito brasileiro e uruguaio

Neste subcapítulo, será examinada a situação da criança com deficiência nos ordenamentos jurídicos do Brasil e do Uruguai, tendo como eixo central a análise dos marcos legais e das políticas públicas que orientam a garantia do direito à educação inclusiva em ambos os países. Considerando que tanto o Brasil quanto o Uruguai são signatários dos principais tratados internacionais de proteção dos direitos

humanos e dos direitos das pessoas com deficiência, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), torna-se pertinente analisar se as práticas escolares na região de fronteira entre Sant'Ana do Livramento e Rivera estão alinhadas aos padrões internacionais e regionais de proteção. A presença dessas ratificações permite sustentar, teoricamente, que ambos os países assumiram compromissos formais de eliminar discriminações, ampliar acessibilidade e garantir a inclusão de crianças com deficiência, o que transforma a compreensão do capacitismo em um elemento central para investigar possíveis violações de direitos nos ambientes escolares das duas cidades.

No plano bilateral, Brasil e Uruguai têm demonstrado avanços na cooperação voltada à proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Em 30 de maio de 2024, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil (MDHC) assinou um Memorando de Entendimento com a Prefeitura de Montevidéu, no Uruguai, com o objetivo de fortalecer políticas públicas para pessoas com deficiência (BRASIL, MDHC, 2024). O acordo, com vigência inicial de três anos e possibilidade de prorrogação, prevê o intercâmbio de boas práticas, tecnologias, cultura e mecanismos de governança local. Na ocasião da assinatura, a ministra dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Macaé Evaristo, destacou a importância da cooperação internacional e da elaboração de políticas públicas pautadas na equidade e na diversidade, afirmando que "não é possível falar em promoção de políticas públicas sem termos a pessoa humana na centralidade das demandas, desafios e oportunidades a serem constatados" (BRASIL, MDHC, 2024).

A ministra ressaltou, ainda, que o Brasil dispõe de "um conjunto de normas e regulações reconhecidos internacionalmente" e que segue o desafio de "efetivar tudo aquilo que um dia foi desejado, sonhado e escrito como direito básico a ser atingido" (BRASIL, MDHC, 2024). A secretária nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do MDHC, Anna Paula Feminella, ressaltou que a iniciativa contribui para o aprimoramento institucional "com base nos princípios da acessibilidade, dos direitos humanos e da participação social" (BRASIL, MDHC, 2024). Já o diretor da Secretaria de Deficiência da Prefeitura de Montevidéu, Martín Nieves, afirmou que o memorando permitirá "estabelecer uma trajetória comum, baseada em vontades compartilhadas, que se refletirá na administração pública", acrescentando que "toda prática

compartilhada se transforma em uma oportunidade de aprendizagem" (BRASIL, MDHC, 2024).

O seminário regional realizado por ocasião da assinatura do acordo contou ainda com a participação da diretora executiva do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosul (IPPDH), Andressa Caldas, e do coordenador de inclusão do Banco de Desenvolvimento da América Latina e Caribe (CAF), Juan Pablo Salazar, demonstrando o envolvimento de múltiplos atores regionais na construção de uma agenda comum de proteção.

No campo dos direitos humanos e da infância no Brasil, cabe ressaltar os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, além de reconhecer a dignidade da pessoa humana como fundamento essencial da República Federativa do Brasil. O artigo 1º, inciso III, da Constituição brasileira estabelece a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, princípio que orienta toda a interpretação e aplicação das normas relativas aos direitos fundamentais (BRASIL, 1988, art. 1º, III). Esse princípio, conforme argumenta Diniz (2007, p. 22), é particularmente relevante para a proteção das pessoas com deficiência, pois a violação da dignidade humana está na base de todas as formas de discriminação e exclusão, incluindo o capacitismo.

A Constituição Federal trata explicitamente da educação como direito de todos, com garantias específicas para pessoas com deficiência. Em seu artigo 205, dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). No seu artigo 208, inciso III, a Constituição estabelece que o Estado tem o dever de assegurar "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, art. 208, III).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, reforça esses preceitos ao garantir a proteção integral e a prioridade absoluta à infância e à adolescência. O artigo 3º do ECA estabelece que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, art. 3º). O artigo 4º consagra

o princípio da prioridade absoluta, determinando que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990, art. 4º).

No âmbito infraconstitucional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida princípios de acessibilidade, equidade e participação plena, buscando eliminar barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. O artigo 27 da LBI estabelece que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurada a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades" (BRASIL, 2015, art. 27). O artigo 28 enumera as obrigações do poder público na garantia desse direito, incluindo a oferta de atendimento educacional especializado, a garantia de acessibilidade e a formação continuada de professores (BRASIL, 2015, art. 28).

Conforme sustenta Mantoan (2015, p. 52), a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno com deficiência na sala de aula comum, mas exige uma transformação profunda do sistema educacional, com reorganização de tempos, espaços, currículos e práticas pedagógicas. A efetivação desse direito, no entanto, depende da implementação de políticas públicas articuladas entre saúde, educação, assistência social e planejamento urbano, conforme destaca Glat (2017, p. 45), pois as barreiras que excluem as pessoas com deficiência não se limitam ao ambiente escolar, mas permeiam toda a sociedade.

No Uruguai, as crianças com deficiência são amparadas por um conjunto de leis e políticas voltadas para a proteção das pessoas com deficiência, com destaque para a Lei nº 18.651, de 19 de fevereiro de 2010, que estabelece um sistema de proteção integral para pessoas com deficiência. O artigo 1º da referida lei estabelece que "declara-se de interesse geral a proteção integral das pessoas com deficiência, bem como a eliminação de todas as formas de discriminação contra elas" (URUGUAI, 2010, art. 1º). A Lei nº 18.651 define a deficiência de forma ampla, incorporando expressamente o modelo interativo da deficiência. O artigo 2º estabelece que a deficiência é "toda alteração, de caráter temporário ou permanente, física, sensorial, psíquica ou intelectual, que possa determinar, em interação com as barreiras do ambiente, uma desvantagem ou dificuldade para o exercício dos direitos e a plena participação da pessoa na vida social" (URUGUAI, 2010, art. 2º).

No âmbito educacional, o Uruguai implementou o Protocolo de Atuação para a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Centros Educativos, estabelecido pelo Decreto nº 72/017, de 8 de março de 2017, que estabelece ajustes pedagógicos, curriculares e de acessibilidade, garantindo que os estudantes com deficiência participem de forma plena nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional (URUGUAI, 2017). O país ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) e seu Protocolo Facultativo por meio da Lei nº 18.418, de 4 de dezembro de 2008. Apesar dessas garantias legais, estudos e relatórios recentes apontam desafios na aplicação prática das normas.

A análise do contexto fronteiriço revela o fenômeno da migração de crianças com deficiência de escolas particulares de Rivera e Sant'Ana do Livramento para escolas públicas municipais de Sant'Ana do Livramento, identificado por Souza (2019, p. 95). Esse movimento sugere que, embora ambos os países compartilhem obrigações jurídicas comuns em matéria de proteção dos direitos das pessoas com deficiência, as condições concretas de efetivação desses direitos podem variar significativamente de um lado para outro da fronteira, o que exige uma análise aprofundada das assimetrias e das possíveis violações de direitos decorrentes dessas diferenças, sempre à luz do conceito de capacitismo e da necessidade de superação das barreiras que impedem a plena inclusão escolar e social dessas crianças.

3.3 Políticas públicas

No que se refere às políticas públicas, a análise proposta neste estudo busca compreender de que forma as ações institucionais desenvolvidas nos municípios de Sant'Ana do Livramento e Rivera têm contribuído para a promoção da inclusão escolar e para a garantia dos direitos das crianças com deficiência. Embora ambos os municípios estejam inseridos em contextos jurídicos distintos e submetidos a diferentes diretrizes normativas e administrativas, compartilham uma realidade fronteiriça marcada por intensas relações sociais, educacionais e culturais. Nesse cenário, torna-se fundamental examinar se as políticas públicas implementadas, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, têm sido suficientes para assegurar condições efetivas de acessibilidade, permanência, suporte pedagógico especializado e participação plena dessas crianças no ambiente escolar.

Mais do que identificar a existência formal dessas políticas, a presente pesquisa busca analisar sua efetividade concreta no cotidiano escolar, observando em que medida sua aplicação tem conseguido enfrentar práticas capacitistas ainda naturalizadas. Parte-se da compreensão de que a simples previsão normativa ou institucional não garante, por si só, a inclusão efetiva, sendo indispensável avaliar como tais políticas se materializam nas práticas educacionais e se promovem, de fato, transformações capazes de romper barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que limitam o exercício pleno dos direitos fundamentais das crianças com deficiência.

No que se refere às políticas públicas, a análise deste estudo concentra-se na identificação e avaliação das ações institucionais voltadas à promoção da inclusão escolar e à garantia dos direitos das crianças com deficiência nos municípios de Sant'Ana do Livramento e Rivera. No contexto brasileiro, destacam-se mecanismos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais, as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), bem como programas estaduais e municipais articulados à inclusão escolar e ao atendimento especializado. Tais políticas encontram respaldo em importantes marcos normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No que se refere à acessibilidade como política pública, o ordenamento jurídico brasileiro prevê benefícios que garantem a mobilidade e a participação social das pessoas com deficiência. A ADPF 440/71, julgada pelo Supremo Tribunal Federal, reconheceu o direito à passagem gratuita para pessoas com deficiência no transporte interestadual, reafirmando que a acessibilidade é um direito fundamental que garante a participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, STF, 2024). Essa decisão se alinha ao art. 9º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU, 2006), que estabelece a obrigação dos Estados-partes de adotar medidas apropriadas para assegurar o acesso das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais, ao meio físico, ao transporte, à informação e à comunicação.

Na região de fronteira entre Sant'Ana do Livramento e Rivera, a mobilidade entre os dois países pode ser essencial para o acesso a serviços especializados e à continuidade do atendimento educacional das crianças com deficiência, sendo, por-

tanto, um elemento essencial para a efetivação do direito à educação inclusiva. Além da passagem gratuita, outros benefícios integram o conjunto de políticas públicas de acessibilidade, como a isenção de IPI, ICMS e IOF na compra de veículos (Lei nº 8.989/95), as vagas de estacionamento reservadas (Lei nº 10.098/2000) e a isenção de tarifas de energia elétrica para famílias de baixa renda com pessoas com deficiência (Decreto nº 7.891/2013). Tais medidas, embora não diretamente ligadas ao ambiente escolar, contribuem para a redução das barreiras que limitam a participação social e o acesso das crianças com deficiência à educação.

Entretanto, a presente pesquisa parte da compreensão de que a existência formal dessas políticas públicas não assegura, por si só, sua efetividade concreta. Assim, mais do que mapear sua previsão normativa, este estudo busca analisar de que maneira tais políticas têm sido implementadas no cotidiano escolar e se têm sido capazes de enfrentar práticas capacitistas ainda naturalizadas nas instituições de ensino.

Conforme sustenta Martha Nussbaum (2011), a justiça social exige que todas as pessoas tenham oportunidades reais de desenvolver suas capacidades e participar plenamente da vida em sociedade. Sob essa perspectiva, a inclusão escolar não se esgota no acesso formal à educação, mas demanda condições efetivas para que os estudantes com deficiência possam aprender, participar, desenvolver suas potencialidades e exercer sua dignidade em igualdade de oportunidades. Tal entendimento converge com os resultados desta pesquisa, que evidenciaram a persistência de barreiras atitudinais e capacitistas que dificultam a plena efetivação do direito à educação inclusiva.

Nesse sentido, a investigação verificou se as políticas públicas existentes em ambas as cidades têm promovido condições reais de acessibilidade, permanência, suporte pedagógico especializado e participação plena das crianças com deficiência, ou se permanecem limitadas por barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais que comprometem a concretização dos direitos humanos e fundamentais dessa população. Parte-se do entendimento de que a efetividade das políticas inclusivas deve ser medida não apenas por sua existência legal, mas pela sua capacidade concreta de transformar práticas institucionais e desconstruir atitudes excludentes historicamente naturalizadas.

4 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, é apresentada a metodologia adotada na pesquisa, bem como a análise dos resultados obtidos a partir do trabalho de campo realizado nas cidades de Sant'Ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), tendo como objetivo central descrever e analisar as manifestações de capacitismo vivenciadas por crianças com deficiência em escolas públicas e privadas da região fronteiriça, à luz das percepções de diferentes atores envolvidos no processo inclusivo. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e descritiva, de caráter exploratório e comparativo, fundamentada nos pressupostos de Minayo (2014) sobre a investigação qualitativa como instrumento de compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, bem como na metodologia comparativa aplicada ao direito internacional e aos direitos humanos, que, conforme Rezende, Isobe e Moreira (2020, p. 5), permite uma compreensão mais crítica e contextualizada dos sistemas educativos. Ao longo do capítulo, foram detalhados os procedimentos metodológicos adotados, as técnicas de coleta e análise dos dados, incluindo entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação do contexto, bem como a sistematização e interpretação dos resultados obtidos, sempre em diálogo com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, com o propósito de compreender como o capacitismo se manifesta no cotidiano escolar e quais seus impactos na efetividade dos direitos humanos e fundamentais das crianças com deficiência na região de fronteira.

A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e descritiva, de caráter exploratório e comparativa, buscando compreender em profundidade as manifestações de capacitismo vivenciadas por crianças com deficiência em escolas públicas e privadas de Sant’Ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2014), é um instrumento de investigação que busca compreender os fenômenos sociais em profundidade, focando nas experiências, percepções e significados atribuídos pelas pessoas envolvidas. Ela é especialmente útil para estudar situações complexas e para captar a diversidade de comportamentos e perspectivas humanas, oferecendo uma visão mais rica e compreensiva da realidade social.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas com membros das equipes escolares, pais ou responsáveis, represen-

tantes das Secretarias de Educação e autoridades do Ministério Público, com o objetivo de compreender as práticas institucionais, percepções e desafios relacionados à educação inclusiva na região de fronteira. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Autorização Institucional e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sua participação voluntária, o direito de interromper a entrevista a qualquer momento e a inexistência de qualquer prejuízo em caso de não participação. Conforme estabelecido no referido termo, não foram coletados dados de identificação pessoal dos participantes, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das informações obtidas, que foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Optou-se por não realizar gravação em áudio ou vídeo das entrevistas, opção metodológica justificada pela necessidade de dedicar maior atenção à pessoa entrevistada, valorizando sua fala e sua experiência sem a intermediação ou o possível desconforto causado por equipamentos de gravação. Dessa forma, a pesquisadora pôde concentrar-se integralmente na escuta ativa, na observação das nuances discursivas e na construção de um ambiente de confiança e respeito, essencial para o tratamento de uma temática tão sensível como o capacitismo e a exclusão escolar de crianças com deficiência. Durante as entrevistas, foram registrados apenas pontos-chave das falas, anotados de forma discreta, permitindo que o diálogo fluísse naturalmente sem interrupções ou a necessidade de repetição de informações. Ao final de cada entrevista, imediatamente após o encerramento, a pesquisadora procedia à transcrição detalhada e à sistematização das anotações, reconstituindo o mais fielmente possível o conteúdo e o contexto das falas, em sinal de respeito e valorização do tempo e da contribuição de cada participante.

As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro semiestruturado, composto por perguntas orientadoras sobre os direitos das crianças com deficiência, as práticas institucionais de inclusão, as manifestações de capacitismo no ambiente escolar e as propostas para aprimoramento da educação inclusiva. Contudo, não houve um protocolo rígido quanto ao seguimento estrito do roteiro, pois muitas vezes os participantes abordavam temas de interesse espontaneamente, revelando aspectos que não estavam previstos inicialmente, mas que se mostraram fundamentais para a compreensão aprofundada do fenômeno. Essa flexibilidade metodológica, característica da abordagem qualitativa, permitiu captar percepções, experiências e contradições que dificilmente seriam acessadas por meio de questionários fechados

ou de um roteiro rigidamente estruturado, enriquecendo sobremaneira a análise dos dados coletados.

A instituição na qual a pesquisa foi realizada, devidamente identificada no termo de autorização, declarou estar ciente da investigação e autorizou sua execução em suas dependências. A pesquisa apresentou riscos mínimos, relacionados apenas à expressão de opiniões pessoais, e teve como benefício indireto esperado a contribuição para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas e para a promoção dos direitos das crianças com deficiência na região fronteiriça de Sant'Ana do Livramento e Rivera.

Foram utilizadas três modalidades de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica abrangeu livros, artigos científicos, teses, dissertações e outras produções acadêmicas que tratem de temas como direitos humanos, direitos fundamentais, deficiência, capacitismo e educação inclusiva. A pesquisa documental incluiu a análise de leis, relatórios institucionais, políticas públicas e dados oficiais relacionados à inclusão de pessoas com deficiência. Já a pesquisa de campo permitiu o contato direto com os sujeitos envolvidos, oferecendo uma compreensão mais aprofundada das práticas e percepções existentes nas escolas.

As fontes primárias foram constituídas por entrevistas semiestruturadas com familiares, educadores, autoridades institucionais e profissionais que atuam com crianças com deficiência. Essas entrevistas tiveram como objetivo identificar experiências de inclusão, exclusão e enfrentamento do capacitismo, além de compreender as motivações que levam algumas famílias a migrarem seus filhos de escolas privadas de Rivera e Sant’Ana do Livramento para escolas públicas municipais. As fontes secundárias incluiram livros, artigos científicos, legislações nacionais e internacionais, relatórios institucionais e dados públicos disponibilizados por órgãos oficiais, como secretarias de educação, associações e organizações voltadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Os procedimentos metodológicos envolveram, em primeiro lugar, o levantamento e a análise crítica da legislação vigente relacionada aos direitos das pessoas com deficiência e à educação inclusiva. Em seguida, foi realizado o mapeamento das escolas públicas e privadas que atendem crianças com deficiência nos municípios de Sant’Ana do Livramento e Rivera, com o objetivo de compreender as políticas e práticas de inclusão adotadas. Por fim, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com famílias, profissionais da área da saúde, educação e autoridades que

atuem na área do direito da pessoa com deficiência, a fim de coletar relatos e dados sobre experiências de inclusão, discriminação e acolhimento.

A análise dos dados obtidos foi conduzida com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), que permite categorizar e interpretar as informações coletadas a partir de critérios temáticos e discursivos. Essa técnica possibilitou identificar padrões, significados e contradições nos discursos dos participantes, relacionando-os às dimensões legais, pedagógicas e sociais que envolvem o fenômeno do capacitismo.

A pesquisa qualitativa, conforme defendido por Minayo (2014), privilegia interpretações baseadas em experiências e contextos reais, utilizando técnicas como entrevistas semiestruturadas, observação e análise de narrativas, possibilitando captar valores, crenças e práticas vividas pelos sujeitos. Dessa forma, a abordagem metodológica adotada possibilita uma articulação entre teoria e prática, garantindo que a análise considere não apenas conceitos teóricos, mas também a realidade concreta e os significados atribuídos pelos participantes, fortalecendo a compreensão sociológica do fenômeno estudado.

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com gestores escolares, representantes das Secretarias de Educação, autoridades institucionais, responsáveis por crianças com deficiência e instituições de ensino dos municípios de Sant'Ana do Livramento e Rivera permitiu identificar elementos significativos acerca da efetividade das políticas públicas de inclusão e das manifestações de capacitismo no contexto escolar fronteiriço.

Os resultados evidenciam que, em ambos os municípios, a educação inclusiva é reconhecida formalmente como um direito e compreendida como compromisso institucional. Contudo, observou-se uma distância expressiva entre a inclusão prevista normativamente e sua concretização prática no cotidiano escolar. Ainda que as instituições demonstrem conhecimento acerca da legislação e reconheçam a importância da inclusão, persistem obstáculos estruturais, pedagógicos e atitudinais que comprometem a efetividade plena desse direito.

No âmbito das escolas públicas brasileiras e uruguaias, verificou-se a existência de esforços institucionais voltados à promoção da inclusão escolar, por meio de adaptações curriculares, formação docente e articulação com serviços e núcleos de apoio pedagógico. No contexto brasileiro, destacam-se iniciativas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), concebido para complementar e suple-

mentar o processo de escolarização dos estudantes com deficiência e suas singularidades. Já nas escolas públicas uruguaias, não foi identificado um serviço estruturado nos mesmos moldes do AEE previsto na política educacional brasileira.

Em contrapartida, observam-se diferentes mecanismos de apoio à inclusão, tais como a atuação de professores de apoio, equipes interpedagógicas, unidades de apoio, recursos de acessibilidade e a articulação entre profissionais, instituições e famílias, visando favorecer a participação e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência no ensino regular. Entretanto, tais iniciativas mostram-se frequentemente insuficientes diante da crescente demanda de estudantes com deficiência, da escassez de profissionais especializados, da rotatividade de monitores e da limitação de recursos materiais e humanos.

No contexto da rede privada, tanto em Sant'Ana do Livramento quanto em Rivera, observou-se elevado grau de autonomia institucional e baixa incidência de mecanismos externos de fiscalização. Tal cenário favorece práticas heterogêneas de inclusão e, em alguns casos, sugere dinâmicas de transferência indireta da responsabilidade para a rede pública. Verificou-se, ainda, a tendência de responsabilização das famílias pelas limitações enfrentadas no processo inclusivo, bem como dificuldades conceituais na compreensão ampliada da deficiência, muitas vezes ainda associada exclusivamente a limitações físicas visíveis.

No cenário uruguaio, as entrevistas evidenciaram desafios semelhantes, especialmente no que se refere à insuficiência de profissionais qualificados, à sobrecarga docente e à limitação da rede de apoio especializada. Embora a organização educacional apresente características mais centralizadas, observou-se que a obrigatoriedade da inclusão nem sempre é acompanhada da estrutura necessária para sua efetivação.

As entrevistas revelaram que, embora as escolas reconheçam os direitos das crianças com deficiência, persiste uma preocupação recorrente em equilibrar tais direitos com os direitos dos demais alunos. Essa percepção evidencia uma tensão importante na gestão da inclusão, revelando a permanência de uma lógica que, ainda que de forma indireta, posiciona a presença da criança com deficiência como elemento potencialmente desestabilizador da dinâmica escolar.

No que se refere ao capacitismo, observou-se que sua manifestação raramente ocorre de forma explícita. Ao contrário, apresenta-se de maneira sutil, institucionalizada e naturalizada, expressando-se por meio de práticas como adaptações

pedagógicas insuficientes, baixa individualização do ensino, exclusão indireta de atividades escolares, fragilidades na comunicação entre escola e família e resistência, por parte de alguns profissionais, à implementação de estratégias efetivamente inclusivas.

Além disso, os dados evidenciaram que atitudes discriminatórias também podem partir de familiares de estudantes sem deficiência, manifestando-se por meio da resistência à convivência inclusiva, da reprodução de estereótipos e preconceitos e da percepção de que a presença de alunos com deficiência poderia prejudicar o desenvolvimento ou o desempenho dos demais estudantes. Os relatos obtidos na pesquisa indicam que a exclusão escolar nem sempre se manifesta por meio de recusas explícitas de matrícula ou permanência. Em muitos casos, ocorre de forma sutil e progressiva, por meio de práticas que acabam induzindo o afastamento da criança do ambiente escolar regular.

Foram mencionadas situações em que os familiares são convocados reiteradamente à escola para discutir dificuldades relacionadas ao comportamento, à aprendizagem ou à adaptação do estudante, sendo frequentemente informados de que a instituição não dispõe dos recursos necessários para atender às suas necessidades específicas. Em determinados contextos, reforça-se de forma recorrente a ideia de que a criança não está se adaptando ao ambiente escolar ou de que outra instituição poderia oferecer um atendimento mais adequado.

Embora tais discursos sejam, em geral, apresentados como demonstrações de preocupação e cuidado com o bem-estar do estudante, podem funcionar como mecanismos indiretos de exclusão, transferindo às famílias a responsabilidade pela retirada da criança da escola e desobrigando a instituição de enfrentar os desafios inerentes à educação inclusiva. Tais práticas evidenciam a presença de barreiras atitudinais e manifestações de capacitismo que, embora veladas, comprometem a efetivação do direito à educação inclusiva e à permanência escolar. Tais condutas contribuem para a manutenção de barreiras atitudinais que dificultam a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e comprometido com a igualdade de oportunidades.

Sob a perspectiva das famílias, os dados revelam uma percepção consistente de inclusão parcial. Embora o acesso formal à escola esteja garantido, a permanência com qualidade e o desenvolvimento pedagógico efetivo ainda encontram importantes limitações. Os relatos evidenciam lacunas significativas na execução dos Pla-

nos de Ensino Individualizados, ausência de acompanhamento especializado contínuo, fragilidade no suporte técnico e dificuldades relacionadas à transparência institucional.

Destaca-se, ainda, a recorrência de situações em que os direitos das crianças somente são parcialmente assegurados mediante judicialização, revelando fragilidades estruturais na garantia espontânea e administrativa desses direitos. Esse dado reforça a existência de um distanciamento entre a previsão legal e sua materialização concreta.

As entrevistas realizadas com autoridades institucionais também trouxeram contribuições significativas para a compreensão do fenômeno do capacitismo na região de fronteira. Em entrevista concedida à pesquisadora, o Promotor de Justiça responsável pela Promotoria Regional de Educação da região de Sant'Ana do Livramento, com atuação específica na área dos direitos das pessoas com deficiência, compartilhou suas percepções sobre a realidade da inclusão escolar no município e na região fronteiriça, bem como os desafios enfrentados pelo Ministério Público e as fragilidades do sistema como um todo.

Segundo o promotor, o Ministério Público exerce um papel fundamental na fiscalização do direito à educação inclusiva, sendo que as maiores demandas que chegam à Promotoria Regional de Educação de Livramento são solicitações de monitores para alunos da rede estadual de ensino. As escolas privadas da região, contudo, apresentam uma realidade distinta: não chegam reclamações ao Ministério Público sobre essas instituições, não porque estejam em conformidade com a legislação, mas porque os pais, já exaustos e desgastados pelas constantes lutas para garantir os direitos de seus filhos, optam por simplesmente trocar de escola muitas vezes migrando para a rede pública municipal em vez de enfrentar mais um desgaste com denúncias e processos. Essa omissão das famílias, embora compreensível diante do cansaço emocional e institucional, acaba por invisibilizar as violações de direitos que ocorrem no âmbito privado e por permitir que práticas capacitistas permaneçam inquestionadas na região.

O promotor ressaltou que as escolas particulares de Livramento e Rivera têm a obrigação legal de seguir as mesmas legislações que regem a educação inclusiva, incluindo a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e os documentos internacionais ratificados pelo Brasil e pelo Uruguai. Contudo, na prática, essas instituições são vistas como empresas

que buscam lucro, e a inclusão acaba sendo muito menos priorizada. O entrevistado também observou que há certo melindre ou desconforto social em usar a palavra "deficiência", e que muitos pais da região têm dificuldade na aceitação da deficiência de seus filhos, o que pode atrasar diagnósticos, intervenções precoces e o acesso a direitos fundamentais.

No que se refere à cooperação entre os sistemas educacionais brasileiro e uruguaio na região de fronteira, o promotor informou que não há um trabalho conjunto institucionalizado entre o Ministério Público brasileiro e as autoridades uruguaias. Essa ausência de articulação bilateral agrava as dificuldades de acompanhamento das crianças com deficiência que circulam entre os sistemas educacionais de Sant'Ana do Livramento e Rivera, especialmente aquelas que migram de escolas particulares de Rivera para escolas públicas municipais de Livramento.

Um dado relevante apontado pelo entrevistado diz respeito às queixas frequentes da rede estadual de ensino em relação à rede municipal em Livramento. Segundo o promotor, há muitas reclamações de que as crianças matriculadas na rede municipal têm acesso preferencial nos encaminhamentos para a área da saúde em comparação com as crianças da rede estadual, o que evidencia uma desarticulação entre as diferentes esferas administrativas do próprio poder público local. Além disso, o promotor observou que, embora o município de Sant'Ana do Livramento não tenha previsto em sua legislação local o cargo de monitor escolar, as escolas municipais oferecem esse serviço aos alunos com deficiência por iniciativa própria, demonstrando maior vontade política em promover a inclusão, ainda que carentes de recursos materiais e humanos.

O promotor também destacou que o próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Rio Grande do Sul, que é um dos mais baixos do Brasil, reflete de forma direta na questão da inclusão escolar em Livramento. Escolas com baixo desempenho educacional tendem a ter menos estrutura e menos priorização da inclusão, o que acaba por marginalizar ainda mais as crianças com deficiência. As Promotorias Regionais de Educação, segundo o entrevistado, tentam trabalhar de forma coordenada e recrutar outros órgãos públicos para enfrentar esse desafio, mas confessou que a evolução do número de crianças com deficiência na rede regular de ensino tem sido muito crescente e rápida, e as instituições não conseguiram acompanhar esse ritmo de mudanças.

Por fim, o promotor afirmou que sua atuação na Promotoria Regional de Educação de Livramento se baseia em um amplo arcabouço normativo, incluindo a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as leis de proteção à pessoa com deficiência e os documentos internacionais ratificados pelo Brasil. Contudo, ele reconheceu que a falta de interação entre todas as esferas responsáveis pela inclusão educação, saúde, assistência social, justiça, famílias e sociedade dificulta sobremaneira a efetividade das políticas públicas na região fronteiriça. A desarticulação intersetorial, somada à insuficiência de recursos e à persistência de barreiras atitudinais, compromete a concretização do direito à educação inclusiva em Sant'Ana do Livramento e Rivera, mantendo muitas crianças com deficiência em situação de vulnerabilidade e exclusão.

A análise comparativa entre os dois municípios demonstrou que, apesar das diferenças normativas, administrativas e organizacionais existentes entre Brasil e Uruguai, ambos os contextos convergem em um aspecto central: a insuficiência de transformação cultural e institucional necessária para a consolidação de práticas efetivamente inclusivas.

Os dados confirmam a hipótese inicialmente formulada, demonstrando que o capacitismo opera predominantemente como mecanismo estrutural, institucional e atitudinal. Sua manifestação não se limita a práticas discriminatórias explícitas, mas se revela, sobretudo em barreiras naturalizadas, omissões institucionais, resistências pedagógicas e estruturas que, embora formalmente inclusivas, ainda reproduzem lógicas excludentes.

Constata-se, assim, que a existência de legislações, políticas públicas e adaptações estruturais, embora indispensável, não é suficiente para assegurar a inclusão efetiva. Independentemente da quantidade de normas, recursos e mecanismos institucionais existentes, a discriminação persiste quando permanecem atitudes orientadas pela exclusão.

Dessa forma, os resultados indicam que o enfrentamento ao capacitismo exige não apenas fortalecimento normativo e ampliação de recursos, mas, sobretudo uma profunda transformação atitudinal, capaz de promover uma cultura educacional comprometida com a equidade, o reconhecimento da diversidade e a valorização das potencialidades individuais de cada criança.

A análise dos dados coletados nesta pesquisa revela um panorama complexo e multifacetado sobre os desafios enfrentados para a efetivação da inclusão escolar

de crianças com deficiência na região de fronteira entre Sant'Ana do Livramento e Rivera. As informações apresentadas sintetizam as percepções de diferentes atores envolvidos no processo inclusivo professores, gestores escolares, profissionais de saúde, famílias e agentes públicos permitem identificar padrões, contradições e prioridades que merecem ser analisadas à luz do referencial teórico adotado neste estudo.

Os resultados evidenciam que a falta de profissionais constitui o principal desafio apontado pelos entrevistados. Esse dado dialoga diretamente com as contribuições de Rodrigues e Baptista (2020, p. 105), que destacam que a articulação entre educação e saúde é fundamental para viabilizar o diagnóstico precoce, o acompanhamento terapêutico, a implementação de recursos de tecnologia assistiva e a formação continuada de professores. A ausência de profissionais qualificados, incluindo psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais nas escolas, compromete a implementação efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das adaptações razoáveis previstas na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, art. 28).

Na sequência, aparece a falta de suporte intersetorial nas respostas. Conforme destaca Glat (2017, p. 45), a efetivação do direito à educação inclusiva depende não apenas de leis, mas de políticas públicas articuladas entre saúde, educação, assistência social e planejamento urbano. A falta de comunicação e coordenação entre esses setores, especialmente em um contexto fronteiriço onde dois sistemas nacionais distintos precisam dialogar, agrava as dificuldades de atendimento às crianças com deficiência.

A falta de capacitação docente aparece em terceiro lugar nas respostas. Esse dado confirma as observações de Mantoan (2015, p. 52), segundo a qual a inclusão escolar exige uma transformação profunda do sistema educacional, incluindo a formação continuada de professores. Liberalesso (2020) também critica a "cultura de baixa tolerância à frustração" e a "pouca escuta das diferenças" que predomina em muitos contextos escolares, afirmando que a escola e a sociedade devem se adaptar às necessidades das crianças com deficiência e não apenas esperar que elas se ajustem aos ambientes preexistentes.

As limitações estruturais e as dificuldades com famílias também são vistos como dificuldades na efetivação dos direitos apresentados pelas escolas. As barreiras arquitetônicas e a falta de acessibilidade física nas escolas, conforme aponta

Bersch (2017), impedem a participação plena de crianças com deficiência, enquanto a falta de engajamento ou compreensão por parte de algumas famílias ou, em sentido inverso, a superproteção que tolhe a autonomia, como alerta Grecco (2020, p. 78) também constituem obstáculos significativos.

No que se refere à origem das práticas capacitistas, os dados revelam que a maioria dos entrevistados atribui essas práticas aos pais de alunos sem deficiência. Esse dado é relevante porque evidencia que o capacitismo não se manifesta apenas no ambiente escolar formal, mas também nas relações familiares e comunitárias. Conforme argumenta Mello (2016, p. 41), o capacitismo se expressa tanto por meio de ações explícitas como exclusão, agressões simbólicas e baixas expectativas quanto por omissões igualmente danosas. A resistência de alguns pais à presença de crianças com deficiência na escola regular pode ser interpretada como uma manifestação do que Santos (2013, p. 87) descreve como a operação de instituições e atores sociais a partir de um modelo universalista e abstrato que desconsidera as diferenças concretas.

Os professores aparecem como a segunda origem mais frequente de práticas capacitistas. Esse dado é preocupante, pois indica que, apesar dos avanços legislativos e das políticas de formação continuada, ainda persistem atitudes discriminatórias entre os próprios profissionais da educação. Liberalesso (2020) alerta que muitas instituições de ensino ainda não possuem a estrutura pedagógica, física e emocional adequada para acolher efetivamente esses estudantes, evidenciando uma inclusão mais simbólica do que real fenômeno denominado por Omote (2018) como "inclusão excludente".

A sociedade e a cultura foram apontadas por alguns dos entrevistados como origem das práticas capacitistas, o que corrobora a análise de Diniz (2007, p. 18) de que o capacitismo não se reduz a atitudes preconceituosas isoladas, mas constitui um sistema de opressão enraizado nas estruturas da sociedade.

Os alunos também foram mencionados raras vezes como origem de práticas capacitistas, o que indica que, embora existam situações pontuais de discriminação entre pares, esta não se configura como o principal obstáculo à inclusão escolar. Pelo contrário, é importante destacar que a discriminação não nasce com a criança; ela é aprendida no convívio social, por meio da reprodução de estereótipos, preconceitos e exclusões naturalizadas. Nesse sentido, os alunos não devem ser vistos como o problema, mas sim como parte essencial da solução. Quando devidamente orien-

tados e sensibilizados por meio de uma educação para a diversidade, as crianças tornam-se auxiliares, incentivadoras e aliadas dos colegas com deficiência, atuando como protagonistas na construção de uma cultura escolar pautada na empatia, na cooperação e no respeito mútuo.

A comparação entre Brasil e Uruguai em cinco aspectos da inclusão escolar revela assimetrias significativas. No que tange à legislação, o Brasil apresenta um arcabouço maior em termos de legislações em comparação ao Uruguai, refletindo o fato de que o Brasil incorporou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) com status de emenda constitucional e promulgou a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece um arcabouço jurídico abrangente e detalhado. Contudo, como adverte Diniz (2007, p. 22), a mera existência de leis não é suficiente para garantir direitos, sendo necessária uma mudança cultural profunda.

Na formação de professores, o Brasil também apresenta uma maior formação comparando ao Uruguai, indicando uma maior oferta de cursos e programas de capacitação continuada no lado brasileiro da fronteira, embora os dados já tenham indicado que a falta de capacitação docente ainda é um desafio significativo em ambos os países.

Na estrutura escolar, o Uruguai supera o Brasil, sugerindo que as escolas uruguaias da região de Rivera podem apresentar melhores condições de acessibilidade arquitetônica, possivelmente relacionadas a políticas específicas de infraestrutura implementadas pela Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) e ao Protocolo de Atuação para a Inclusão estabelecido pelo Decreto nº 72/017 (URUGUAI, 2017).

Na rede de apoio, o Brasil se apresenta ligeiramente superior ao Uruguai, refletindo a presença de instituições como a APAE, o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE) e as Salas de Recursos Multifuncionais no lado brasileiro. Na especialização de profissionais, o Brasil também supera o Uruguai, indicando uma maior oferta de cursos de pós-graduação e especialização na área de educação especial no Brasil.

Essas assimetrias entre os dois países são fundamentais para compreender o fenômeno da migração de crianças com deficiência de escolas particulares de Rivera e Sant'Ana do Livramento para escolas públicas municipais de Sant'Ana do Livramento, identificado por Souza (2019, p. 95). As famílias parecem estar realizando

escolhas estratégicas entre os sistemas educacionais disponíveis, buscando aqueles que ofereçam melhores condições de acolhimento, suporte e respeito à diversidade.

A percepção das famílias sobre a inclusão escolar revela que a maioria esmagadora percebe a inclusão como parcial, ou seja, reconhece avanços, mas também identifica lacunas e desafios persistentes. Poucos entrevistados relataram acolhimento positivo, o que indica que a maioria das escolas ainda não conseguiu criar um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo.

A falta de apoio especializado foi mencionada por várias das famílias, corroborando os dados sobre a escassez de profissionais nas escolas. Pouquíssimas famílias consideram que os direitos de seus filhos são integralmente garantidos, e relataram situações de exclusão indireta caracterizada pela matrícula formal sem as condições mínimas de participação e aprendizagem, o que Omote (2018) denomina "inclusão excludente". Esses dados são particularmente preocupantes à luz do princípio do interesse superior da criança consagrado no artigo 7º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, art. 7º), bem como do direito à educação estabelecido no artigo 24º da mesma Convenção.

A percepção majoritária de que a inclusão é apenas parcial sugere que os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e pelo Uruguai ainda não foram plenamente implementados na realidade concreta das escolas de fronteira.

Quando questionados sobre propostas para aprimorar a inclusão escolar, os entrevistados apontaram a contratação de profissionais como a demanda mais frequente, refletindo o diagnóstico sobre a falta de profissionais como o principal desafio. Conforme destacam Rodrigues e Baptista (2020, p. 105), a presença de profissionais de apoio, incluindo intérpretes de Libras, professores de apoio e terapeutas, é essencial para viabilizar o AEE e as adaptações razoáveis.

A formação continuada de professores aparece em segundo lugar, indicando que os entrevistados reconhecem a necessidade de investimento na capacitação dos educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Gatti (2017, p. 721) enfatiza que a formação continuada deve ser entendida como um processo sistemático e permanente, e não como eventos pontuais ou cursos esporádicos. A ampliação da rede de apoio inclui a criação de núcleos de atendimento especializado, a articulação entre escolas serviços de saúde e assistência social, e o fortalecimento de parcerias com instituições como a APAE. A necessidade de mais recursos financeiros e de revisão das políticas públicas completa o quadro de propostas, indicando

que os entrevistados percebem tanto a necessidade de investimento material quanto de aperfeiçoamento normativo.

A análise dos fatores associados às barreiras para a efetivação da inclusão escolar revela que as barreiras atitudinais são apontadas como o principal fator, representando a maior parte das respostas. Esse dado é extremamente relevante porque confirma a centralidade do capacitismo como fenômeno explicativo. Conforme argumenta Diniz (2007, p. 22), a exclusão de pessoas com deficiência raramente decorre apenas de barreiras físicas ou legais, mas sobretudo de falhas na cultura institucional e na percepção social sobre a deficiência. Mello (2016, p. 34) define o capacitismo como um sistema de opressão que considera corpos com funcionalidades diferentes do padrão dominante como inferiores, anormais ou indignos. As barreiras atitudinais identificadas pelos entrevistados como baixas expectativas, superproteção, infantilização e preconceito são manifestações concretas desse sistema de opressão no cotidiano escolar.

A falta de profissionais e a falta de recursos aparecem como segundo e terceiro fatores, confirmando a importância dos aspectos materiais e humanos para a efetivação da inclusão. A estrutura física e a legislação insuficiente completam o quadro, sendo que o baixo percentual atribuído à legislação é interessante: os entrevistados não consideram que a falta de leis seja o principal problema, mas sim a falta de implementação efetiva das normas existentes.

Em síntese, os dados analisados revelam um cenário no qual a inclusão escolar de crianças com deficiência na região de fronteira entre Sant'Ana do Livramento e Rivera enfrenta desafios significativos, com destaque para a falta de profissionais, a insuficiência de suporte intersetorial e a persistência de barreiras atitudinais de natureza capacitista.

Por fim, as assimetrias entre Brasil e Uruguai em aspectos como legislação, formação, estrutura e rede de apoio explicam, em parte, o fenômeno da migração de crianças com deficiência entre os sistemas educacionais dos dois países. A percepção majoritária das famílias de que a inclusão é apenas parcial, somada à identificação das barreiras atitudinais como o principal obstáculo, reforça a necessidade de intervenções que vão além do aspecto legal e material, alcançando a transformação da cultura escolar e da percepção social sobre a deficiência. As propostas apontadas pelos entrevistados com ênfase na contratação de profissionais, na formação continuada e na ampliação da rede de apoio indicam caminhos possíveis para a su-

peração dos desafios identificados, sempre à luz do conceito de capacitismo e da necessidade de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora, conforme propõe Freire (1996, p. 25).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho estruturou-se em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais, que se articularam de forma a construir uma compreensão abrangente e aprofundada sobre o capacitismo e seus impactos nos direitos das crianças com deficiência no contexto fronteiriço de Sant'Ana do Livramento e Rivera.

O primeiro capítulo correspondeu à introdução da pesquisa, na qual foram apresentados o tema "Entre fronteiras e barreiras: uma análise do capacitismo nas escolas de Sant'Ana do Livramento e Rivera e seus impactos nos direitos das crianças com deficiência", a delimitação do tema às manifestações de capacitismo vivenciadas por crianças com deficiência em escolas públicas e privadas da região, o problema de pesquisa, as hipóteses formuladas, os objetivos geral e específicos, bem como a justificativa da pesquisa em suas múltiplas dimensões: pessoal, acadêmica, institucional, regional e social.

O segundo capítulo, intitulado "Pessoa com deficiência e capacitismo", apresentou a fundamentação teórica e legal que orienta a compreensão contemporânea sobre deficiência e educação inclusiva no Brasil, tendo como eixo central o modelo biopsicossocial consagrado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Foram examinados os dispositivos legais que asseguram a educação como direito fundamental da pessoa com deficiência, bem como os deveres do Estado, da família e da sociedade, com base em Mantoan (2015) e Glat (2017). Discutiu-se o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das adaptações razoáveis e da tecnologia assistiva, conforme Rodrigues e Baptista (2020), Bersch (2017) e Booth e Ainscow (2011). O capítulo abordou ainda as contribuições críticas de Paulo Liberalesso (2020) sobre a inclusão escolar e sua articulação com o capacitismo institucional e social, conforme Mello (2016) e Diniz (2007), bem como os principais tipos de deficiência e as reflexões de Freitas e Reis (2025) e Freire (1996) sobre o reconhecimento das diferenças e a educação libertadora.

Na sequência, desenvolveu-se a fundamentação teórica acerca do capacitismo propriamente dito, com as contribuições de Campbell (2009), Diniz (2007), Mello (2016), Santos (2013), Mantoan (2006, 2015), Grecco (2020) e Sousa Santos (2006), demonstrando que o capacitismo constitui um sistema de opressão estrutural que viola direitos fundamentais, com especial ênfase no direito à educação inclusiva.

O terceiro capítulo, intitulado "Os direitos das crianças com deficiência", examinou a relação entre a criança com deficiência e o direito humano à educação inclusiva, tendo como eixo central os marcos jurídicos internacionais que estabelecem padrões globais de proteção dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (CIADDIS, 1999) e, especialmente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU, 2006).

O capítulo analisou ainda a situação da criança com deficiência nos ordenamentos jurídicos do Brasil e do Uruguai, considerando que ambos os países são signatários dos principais tratados internacionais. Foram apresentadas as trajetórias históricas da proteção da criança e da pessoa com deficiência, desde a Declaração de Genebra de 1924 até a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e a CDPD de 2006, demonstrando a superação do paradigma que via a criança como mero objeto de proteção para o reconhecimento da criança como sujeito pleno de direitos. O capítulo abordou ainda as políticas públicas de inclusão escolar nos contextos brasileiro e uruguaio, com destaque para os mecanismos existentes em ambos os países e as assimetrias observadas na região de fronteira, bem como o fenômeno da migração de crianças com deficiência entre os sistemas educacionais.

O quarto capítulo apresentou a metodologia da pesquisa em detalhes, descrevendo a abordagem qualitativa e comparativa adotada, os procedimentos de coleta e análise dos dados, as fontes primárias e secundárias consultadas, bem como os instrumentos de pesquisa utilizados, com ênfase nas entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores escolares, representantes das Secretarias de Educação, autoridades institucionais, responsáveis por crianças com deficiência e profissionais vinculados ao sistema educacional dos dois municípios.

Seguindo no mesmo capítulo, houve à apresentação e análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo, por meio da análise detalhada de cada categoria temática identificada, incluindo os principais desafios apontados pelos entrevistados para a efetivação da inclusão escolar, a origem das práticas capacitistas identificadas, a comparação entre os aspectos da inclusão escolar no Brasil e no Uruguai, a percepção das famílias sobre a inclusão escolar, as propostas para aprimoramento

da inclusão escolar e os fatores associados às barreiras para a efetivação da inclusão escolar, sempre à luz do referencial teórico adotado.

Por fim, o quinto capítulo trouxe as considerações finais da pesquisa, com a síntese dos principais achados, a confirmação das hipóteses formuladas, o apontamento das limitações do estudo, as recomendações para o fortalecimento das políticas públicas inclusivas e as sugestões para futuras investigações sobre a temática, reafirmando a necessidade de transformação cultural e institucional para a efetivação dos direitos das crianças com deficiência na região de fronteira.

O problema que orientou esta pesquisa foi assim formulado: de que forma o capacitismo impacta a efetividade dos direitos humanos e fundamentais das crianças com deficiência em escolas públicas e privadas de Sant'Ana do Livramento e Rivera? Após a realização da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, bem como após a análise aprofundada dos dados coletados por meio das entrevistas e da comparação entre os sistemas educacionais brasileiro e uruguaio, é possível afirmar que o problema foi respondido de forma consistente e fundamentada.

A resposta ao problema de pesquisa pode ser sintetizada nos seguintes termos: o capacitismo impacta a efetividade dos direitos humanos e fundamentais das crianças com deficiência ao operar como um mecanismo estrutural, institucional e atitudinal que, embora muitas vezes sutil e naturalizado, produz exclusão, limita a participação plena, compromete o desenvolvimento pedagógico e social, e viola direitos fundamentais como o direito à educação, à igualdade, à não discriminação e à dignidade da pessoa humana.

A pesquisa demonstrou que o problema central não reside na ausência de leis ou na insuficiência normativa. Tanto o Brasil quanto o Uruguai possuem arcabouços jurídicos avançados e alinhados aos padrões internacionais de proteção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei Uruguaia nº 18.651/2010.

No entanto, a pesquisa revelou que podem existir muitas leis, mas se a atitude for a de excluir, haverá o capacitismo. Essa é a grande conclusão do estudo: a efetividade dos direitos não depende apenas da previsão normativa, mas fundamentalmente da transformação das atitudes, das práticas institucionais e da cultura escolar.

Os dados coletados evidenciaram que o capacitismo se manifesta de múltiplas formas no cotidiano escolar: por meio de expectativas excessivamente baixas em relação às capacidades das crianças com deficiência; pela falta de profissionais especializados e de formação continuada adequada para professores; pela insuficiência de suporte intersetorial entre educação, saúde e assistência social; por barreiras atitudinais manifestadas por pais de alunos sem deficiência, professores e, em alguns casos, pelos próprios alunos; por práticas de exclusão indireta que induzem as famílias a retirar suas crianças da escola; e pela naturalização de dificuldades que poderiam ser superadas com adaptações razoáveis e apoio adequado.

Assim, a resposta ao problema de pesquisa é que o capacitismo impacta negativa e profundamente a efetividade dos direitos das crianças com deficiência, e esse impacto se dá não pela ausência de normas, mas pela persistência de uma cultura escolar e social que, mesmo diante de leis avançadas, ainda opera com lógicas excludentes, naturalizando a discriminação e transferindo às famílias e às próprias crianças o ônus de se adaptarem a um ambiente que não foi pensado para acolher a diversidade.

Nesse contexto, a pesquisa evidencia que a mera existência de leis avançadas não é suficiente para garantir a efetivação dos direitos das crianças com deficiência, especialmente quando persistem barreiras atitudinais e institucionais que reproduzem o capacitismo no cotidiano escolar. O controle de constitucionalidade e, sobretudo, o controle de convencionalidade surgem como instrumentos jurídicos essenciais para conferir efetividade aos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil e pelo Uruguai, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU, 2006) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (CIADDIS, 1999). Conforme leciona a doutrina, o controle de convencionalidade, consolidado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso Almonacid Arellano vs. Chile (2006), impõe a todos os juízes e tribunais nacionais o dever de verificar, de ofício, a compatibilidade das leis internas com as obrigações internacionais assumidas pelo Estado (MAZZUOLI, 2020; LOPES; CHEHAB, 2025). A Lei nº 15.434/2026, que instituiu no Conselho Nacional de Justiça o Departamento de Monitoramento e Fiscalização das Decisões dos Sistemas Internacionais de Direitos Humanos, representa um avanço institucional relevante para a internalização desse controle no Brasil (BRASIL, 2026). Dessa forma, o enfrentamento do capacitismo no

ambiente escolar exige não apenas políticas públicas e formação docente, mas também uma atuação ativa do Poder Judiciário e do Ministério Público no sentido de garantir que as normas internas estejam em conformidade com os padrões internacionais de proteção dos direitos humanos, assegurando que nenhuma criança com deficiência seja excluída do direito fundamental à educação inclusiva.

A realização desta pesquisa enfrentou diversos desafios que precisam ser explicitados. O primeiro desafio foi de natureza metodológica e temporal. A pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas junto a gestores escolares, representantes das Secretarias de Educação, autoridades institucionais, responsáveis por crianças com deficiência e profissionais vinculados ao sistema educacional, demandou um tempo significativo de planejamento, contato com as instituições, agendamento e realização das entrevistas, além da transcrição e análise do material coletado.

O trabalho também foi marcado por desafios que transcendem os aspectos meramente acadêmicos e metodológicos. O filho da pesquisadora é uma criança com deficiência, e sua rotina intensa de terapias, as demandas escolares que dele emanam, incluindo as adaptações pedagógicas que a própria escola solicitava enquanto a pesquisadora investigava a inclusão escolar, somadas às exigências da pesquisa de campo e às responsabilidades do trabalho profissional, fizeram com que a conciliação entre esses múltiplos papéis se tornasse um desafio constante ao longo de todo o processo investigativo.

Equilibrar o cuidado com o filho, as obrigações acadêmicas, as atividades profissionais e as demandas da pesquisa empírica em contexto fronteiriço exigiu não apenas organização rigorosa, mas também, em muitos momentos, a necessidade de redefinir prioridades, ajustar cronogramas e aceitar que o percurso seria mais lento, mas não menos significativo. Essa sobreposição de responsabilidades, como mãe atípica, como pesquisadora e como trabalhadora, fez com que o caminho acadêmico fosse trilhado em um ritmo muitas vezes diferente do planejado, mas com a certeza de que a persistência e o compromisso com a transformação da realidade não poderiam ser abandonados.

Essa vivência, profundamente desafiadora, também conferiu à pesquisa uma compreensão mais sensível e realista das barreiras enfrentadas por famílias de crianças com deficiência, bem como uma legitimidade que não se aprende nos livros: a

de quem vive, na pele, as contradições entre o direito proclamado e a realidade concreta do capacitismo cotidiano.

O segundo desafio foi o acesso ao campo empírico, especialmente junto às instituições privadas de ensino. Foi observada resistência significativa por parte de algumas escolas particulares em participar da pesquisa, sugerindo certa indisposição à reflexão crítica sobre práticas já consolidadas ou, talvez, o receio de que os resultados pudessem expor fragilidades institucionais. Essa resistência, por si só, constitui um dado relevante sobre a cultura institucional das escolas privadas na região, que parecem operar com menor grau de transparência e accountability em relação às suas práticas inclusivas.

O terceiro desafio foi de natureza ética e emocional. Por se tratar de temática sensível, envolvendo diretamente crianças com deficiência e suas trajetórias escolares, a investigação exigiu constante cuidado ético, sensibilidade analítica e equilíbrio entre rigor científico e implicação humana. O fato de a pesquisadora também ocupar o lugar de mãe de uma criança com deficiência tornou o processo ainda mais desafiador, gerando, em determinados momentos, tensionamentos entre a necessária objetividade acadêmica e o impacto emocional decorrente dos relatos e realidades encontradas. Escutar depoimentos de famílias que vivenciaram situações de exclusão, negligência e discriminação contra seus filhos foi emocionalmente demandante e exigiu da pesquisadora um esforço constante de escuta ativa e acolhimento, sem perder o rigor analítico necessário à pesquisa científica.

O quarto desafio foi a complexidade da análise comparativa entre dois sistemas educacionais distintos. Embora Brasil e Uruguai compartilhem obrigações jurídicas comuns em matéria de proteção dos direitos das pessoas com deficiência, as diferenças administrativas, organizacionais, curriculares e de nomenclatura entre os dois sistemas dificultaram a comparação direta de alguns aspectos, exigindo um esforço adicional de contextualização e interpretação dos dados. O quinto desafio foi a limitação de tempo para o aprofundamento de algumas questões que emergiram ao longo da pesquisa.

Apesar dos desafios enfrentados, a pesquisa produziu resultados significativos e aponta para potenciais desdobramentos que podem ampliar seu impacto e relevância. O primeiro potencial é a contribuição para o fortalecimento do debate jurídico e educacional sobre o capacitismo na região de fronteira. A pesquisa evidenciou que o tema ainda é pouco explorado na produção acadêmica local, especialmente

na interface entre o direito e a educação. Ao trazer o capacitismo para o centro da discussão, o estudo oferece subsídios para que gestores públicos, profissionais da educação e operadores do direito possam compreender melhor o fenômeno e desenvolver estratégias mais efetivas de enfrentamento. O segundo potencial é a produção de dados empíricos inéditos sobre a realidade da inclusão escolar em Sant'Ana do Livramento e Rivera. As análises apresentadas oferecem um diagnóstico detalhado dos principais desafios enfrentados, da origem das práticas capacitistas, das percepções das famílias e das propostas para aprimoramento da inclusão escolar.

Esses dados podem ser utilizados por Secretarias de Educação, conselhos de direitos, Ministério Público, Defensoria Pública e organizações da sociedade civil para fundamentar a formulação e o monitoramento de políticas públicas. O terceiro potencial é a identificação de assimetrias entre os sistemas educacionais brasileiro e uruguaio que podem estar influenciando o fenômeno da migração escolar de crianças com deficiência. A pesquisa apontou que, embora o Brasil tenha um arcabouço legislativo mais abrangente e uma rede de apoio mais estruturada (com AEE, Salas de Recursos Multifuncionais, NAPE e APAE), o Uruguai apresenta melhores condições de infraestrutura escolar. Essas assimetrias podem estar na base das decisões das famílias, que buscam o melhor de cada sistema para seus filhos. Esse achado aponta para a necessidade de maior cooperação bilateral e de harmonização das políticas educacionais na fronteira.

O quarto potencial é a proposição de recomendações concretas para o aprimoramento da inclusão escolar, com base nas sugestões dos próprios entrevistados e no referencial teórico adotado. As recomendações incluem a contratação de profissionais especializados, a formação continuada de professores, a ampliação da rede de apoio, o aumento dos recursos financeiros, a revisão das políticas públicas e, sobretudo, a transformação das barreiras atitudinais por meio de campanhas de sensibilização e educação para a diversidade.

Ao longo da pesquisa, emergiram diversos temas interessantes que merecem ser investigados em futuras pesquisas como sugestões para continuidade dos estudos.

Em primeiro lugar, a judicialização do direito à educação inclusiva, com estudos que analisem as demandas judiciais relacionadas à educação inclusiva na região de fronteira, os argumentos utilizados pelas partes e as decisões proferidas pelos tribunais.

Em segundo lugar, a interseccionalidade entre capacitismo e outras formas de opressão estrutural, como racismo, classismo e sexismo, considerando que pessoas com deficiência que pertencem a grupos já marginalizados podem vivenciar experiências de exclusão ainda mais intensas.

Em terceiro lugar, a formação de professores para a educação inclusiva na região de fronteira, com pesquisas que mapeiem a oferta de formação na área da educação especial e avaliem a qualidade e a efetividade desses programas formativos.

Em quarto lugar, a atuação do Ministério Público e da Defensoria Pública na garantia do direito à educação inclusiva, com estudos que analisem as ações extrajudiciais e judiciais promovidas por essas instituições.

Em quinto lugar, o impacto da pandemia de COVID-19 na inclusão escolar de crianças com deficiência na região de fronteira, investigando os efeitos do fechamento das escolas, do ensino remoto e da interrupção dos atendimentos especializados. Esses temas, embora alguns tenham sido abordados, mereceriam investigações específicas e mais aprofundadas, o que não foi possível no escopo temporal desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AAIDD (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES). **Intellectual Disability**: Definition, Classification, and Systems of Supports. Washington: AAIDD, 2010.

AMARAL, L. A. **Psicologia, deficiência e inclusão**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Luiz Henrique da Silva de; BARBOSA, Luciane Paula. Capacitismo e educação: desafios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Sociedade**, v. 41, p. 1-20, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Social Inclusion in Uruguay**. Washington, DC: World Bank Group, 2020.

BARBOSA, José Carlos. **Políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de M. T. E. Mantoan. São Carlos: LaPS/UFSCar, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 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, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 15.434, de 17 de junho de 2026**. Institui o Departamento de Monitoramento e Fiscalização das Decisões dos Sistemas Internacionais de Direitos Humanos no âmbito do Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: https://www.cnj.jus.br. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Consulta pública – 4º Relatório Nacional para a OEA sobre a eliminação de discriminação e pela dignidade das pessoas com deficiência**. Brasília, 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 440/71.** Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Brasília, 2024.

CALISSI, Jamile Gonçalves et al. **Entre a supremacia constitucional e a máxima proteção dos direitos humanos: o controle de convencionalidade no ordenamento jurídico brasileiro.** Derecho y Cambio Social, v. 23, n. 89, p. 1-18, 2026.

CAMPBELL, F. K. **Contours of ableism**: the production of disability and abledness. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

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

FERREIRA, Ricardo Alexandre. **Direitos das pessoas com deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C.; REIS, L. S. Inclusão e reconhecimento das diferenças. **Cadernos de Educação Inclusiva**, v. 12, n. 1, p. 45-62, 2025.

FREITAS, Priscila de. **Educação inclusiva, dignidade e neurodiversidade**: políticas públicas no ensino superior sob a perspectiva da solidariedade. São Paulo: Editora Dialética, 2025.

FREITAS, Priscila de; REIS, Jorge Renato dos. **Solidariedade e inclusão**: o estatuto da pessoa com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro. São Paulo: Editora Dialética, 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. **Educação inclusiva**: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2017.

GRECCO, S. **Silvia Grecco**: uma história de superação e amor. São Paulo: Editora Gente, 2020.

IANNI, O. A ideia de fronteira. In: IANNI, O. (Org.). **Sociologia da fronteira**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 15-40.

LIBERALESSO, P. **Inclusão escolar e transtorno do espectro autista**: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Manole, 2020.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020.

LOPES, Ana Maria D'Ávila; CHEHAB, Isabelle Maria Campos Vasconcelos. **Bloco de constitucionalidade e controle de convencionalidade: reforçando a proteção dos direitos humanos no Brasil.** Revista Brasileira de Direito, v. 21, n. 1, p. 45-68, 2025.

LOPES, Ney. **Inclusão, acessibilidade e políticas públicas para pessoas com deficiência**. Brasília: UNB, 2012.

MACHADO, Lia Zanotta. **Inclusão social e direitos das pessoas com deficiência**. São Paulo: Loyola, 2011.

MANCEBO, M. ¿Puede el discapacitado hablar? Teoría política desde la posicionalidad. In: **XII Jornadas de Investigación. Derechos humanos en el Uruguay del siglo XXI: libertad, diversidad y justicia**. Montevideo: Udelar. FCS, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola**: como lidar com as diferenças. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

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

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 12. ed. São Paulo: RT, 2020.

MELLO, A. G. **Deficiência, capacitismo e acessibilidade**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

MELLO, Anahi Guedes de. Capacitismo: uma análise crítica da categoria. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 4, p. 149-169, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUSSBAUM, M. **Creating Capabilities**: The Human Development Approach. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

OLIVEIRA, T. C. M. Cidades gêmeas na fronteira Brasil-Uruguai: dinâmicas e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 245-262, 2016.

OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 475-488, 2018.

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução de A. L. F. Lopes. São Paulo: EDUSP, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado pela Assembleia Geral da ONU em 16 de dezembro de 1966.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **General Comment No. 13**: The right to education (art. 13). U.N. Doc. E/C.12/1999/10, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Conselho de Direitos Humanos. **Relatório do Relator Especial sobre o Direito à Educação**, Vernor Muñoz. A/HRC/4/29, 2007.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS – OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (CIADDIS)**. Adotada na Cidade da Guatemala em 7 de junho de 1999.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Criança e adolescência**: proteção integral e direitos humanos. Brasília: Fundação Nacional do Bem-Estar, 2007.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

QUADROS, R. M. **Libras**: conhecimentos e práticas. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.

REBOLLEDO, Tatiana; BERSCH, Rita; PEREIRA, Anna Cláudia Ramos. **Capacitismo na educação**: práticas, discursos e desafios contemporâneos. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

REZENDE, Valéria M.; ISOBE, Rogéria Moreira R.; MOREIRA, Fernanda Arantes. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação & Políticas**, 2020. Disponível em:

https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24068 . Acesso em: -5 maio. 2026.

RODRIGUES, D.; BAPTISTA, M. L. **Educação inclusiva**: conceitos e práticas. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

SÁ, E. D. **Deficiência visual**: orientações para o contexto escolar. Curitiba: Editora Appris, 2018.

SAES, D. S. **Capacitismo**: uma introdução ao conceito. São Paulo: Editora Unifesp, 2019.

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2010.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-821.

SOUZA, E. F. Escolhas educacionais de famílias de crianças com deficiência em contexto de fronteira. **Cadernos de Fronteira**, v. 7, n. 1, p. 88-105, 2019.

URUGUAI. **Decreto nº 72/017**. Protocolo de Atuação para a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Centros Educativos. Montevidéu, 8 de março de 2017.

URUGUAI. **Lei nº 18.418**. Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Montevidéu, 4 de dezembro de 2008.

URUGUAI. **Lei nº 18.651**. Protección Integral de Personas con Discapacidad. Montevidéu, 19 de fevereiro de 2010.

URUGUAI. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). **Protocolo de inclusión educativa para personas con discapacidad en centros públicos y privados**. Montevidéu: ANEP, [s.d.]. Disponível em: https:////uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2444. Acesso em: 10 jun. 2026.

URUGUAI. **Decreto n.º 350/022, de 11 de novembro de 2022**. Protocolo de atuação para garantir o direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência. Disponível em: https://www.impo.com.uy/baese/decretos-originales/350-2022 Acesso em: 07 jun. 2026.

URUGUAI. Ministerio de Desarrollo Social. **Derecho a la educación inclusiva**: guía para familias de estudiantes con discapacidad. Montevidéu: MIDES/UNICEF, 2025. Disponível em: https://www.gub.uy/ministeri-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/derecho-educacion-inclusiva-guia-para-familias-estudiantes- discapacidad. Acesso em: 10 jun. 2026.

URUGUAI. Ministerio de Desarrollo Social. **Educación inclusiva**. Montevidéu: MIDES, [s.d.]. Disponível em: https://www.gub.uy/ministeri-desarrollo-social/politicas-ygestion/educacion-inclusiva Acesso em: 10 jun. 2026.

VENTURA, M. et al. Telemedicina e avaliação da deficiência no contexto da Lei Brasileira de Inclusão. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 45-62, 2021.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro de Entrevista - Instituição de ensino

Bloco 1 – Compreensão sobre inclusão e deficiência

Como você compreende o conceito de educação inclusiva no contexto escolar?

De que forma a deficiência é percebida dentro da instituição?

A escola adota alguma concepção específica (clínica, social, inclusiva)?

Bloco 2 – Direitos humanos e fundamentais

Como você acha que os direitos das crianças com deficiência são garantidos na escola?

A instituição segue leis específicas sobre inclusão? Quais?

Você acredita que existem direitos que não são garantidos ou que deveriam estar previstos?

Bloco 3 – Capacitismo

Você já teve contato com o conceito de capacitismo? Como o compreende?

É possível identificar práticas capacitistas no ambiente escolar?

Essas práticas são institucionais, culturais ou individuais?

Como a escola reage diante dessas situações?

Bloco 4 – Práticas pedagógicas e estrutura

A escola realiza adaptações curriculares adequadas?

Os professores recebem formação continuada sobre inclusão?

A infraestrutura atende às necessidades de acessibilidade?

Há suporte profissional especializado (AEE, monitores etc.)?

Bloco 5 – Desafios institucionais

Quais são os principais obstáculos para a inclusão efetiva?

Há limitações relacionadas a recursos, formação ou políticas públicas?

Como o contexto de fronteira impacta essas questões?

Bloco 6 – Perspectiva crítica e comparativa

Você percebe diferenças entre as realidades educacionais de Livramento e Rivera?

As políticas públicas são suficientes para garantir inclusão?

Bloco 7 – Propostas e soluções

Que medidas poderiam ser adotadas para combater o capacitismo na escola?

O que seria necessário para garantir, de fato, os direitos dessas crianças?

Roteiro de Entrevista - Pais de Crianças com Deficiência

1- Você acredita que a escola do seu filho(a) é inclusiva? Por quê?

2- Como a escola trata e acolhe seu filho(a) no dia a dia?

3- Você sente que os direitos do seu filho(a) estão sendo respeitados na escola?

4- Já houve alguma situação em que seu filho(a) foi tratado de forma injusta ou diferente por causa da deficiência?

5- A escola faz adaptações nas atividades para atender às necessidades do seu filho(a)?

6- Os professores parecem preparados para trabalhar com inclusão?

7- A estrutura da escola (acessibilidade, recursos, apoio) atende bem seu filho(a)?

8- Seu filho(a) recebe algum tipo de apoio especializado (como mediador, AEE etc.)? Isso é suficiente?

9- Quais são as maiores dificuldades que você percebe na inclusão do seu filho(a) na escola?

10- O que você acha que poderia melhorar para garantir melhor inclusão e respeito aos direitos do seu filho(a)?

Roteiro de Entrevista – Promotor do Ministério Público

1- Como o Ministério Público atua na garantia dos direitos das crianças com deficiência no contexto escolar?

2- Quais são as principais legislações que fundamentam essa atuação na área da educação inclusiva?

3- Na sua avaliação, as escolas têm cumprido adequadamente as normas de inclusão?

4- Quais são as violações mais comuns de direitos de crianças com deficiência que chegam ao Ministério Público?

5- Como o Ministério Público lida com situações de discriminação ou práticas capacitistas nas escolas?

6- Há dificuldades na fiscalização ou na efetivação das políticas públicas de inclusão? Quais?

7- Como o senhor(a) avalia a oferta de suporte especializado nas escolas (como AEE, mediadores etc.)?

8- A infraestrutura e a formação dos profissionais da educação têm sido suficientes para garantir a inclusão?

9- O contexto de fronteira (como em Santana do Livramento e Rivera) traz desafios específicos para a garantia desses direitos?

10- Que medidas ou políticas poderiam fortalecer a inclusão e combater práticas discriminatórias no ambiente escolar?