Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Senso Comum que Fere: o papel da supervisão escolar no enfrentamento a discursos capacitistas

Sérgio Dias de Azevedo (UFGD)

https://orcid.org/0000-0002-0446-2929

sergio.azevedo@seduc.go.gov.br

***Resumo**: O presente artigo analisa a educação escolar como um espaço político e ético no qual discursos, crenças e práticas influenciam diretamente os processos de inclusão e exclusão. No contexto da educação inclusiva, narrativas baseadas no senso comum continuam a sustentar discursos capacitistas que naturalizam a desvalorização de estudantes com deficiência e reforçam práticas discriminatórias no cotidiano escolar. A análise centra-se no papel da supervisão escolar no enfrentamento desses discursos, considerando de que modo falas naturalizadas contribuem para a reprodução de práticas excludentes e como a atuação supervisora pode intervir criticamente nesse processo. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza básica, com delineamento bibliográfico e documental, sem envolvimento de seres humanos. O corpus analítico é composto por produções teóricas clássicas e contemporâneas sobre supervisão escolar, inclusão, capacitismo, discurso e políticas educacionais, bem como por legislações e diretrizes que orientam a educação inclusiva no Brasil. A discussão, orientada pela perspectiva da análise crítica do discurso, evidencia que o capacitismo se manifesta de forma estrutural e simbólica na linguagem e nas práticas escolares, exigindo intervenções que ultrapassem ações meramente técnicas. Os resultados indicam que a supervisão escolar, ao assumir sua dimensão política e ética, pode atuar como mediadora de sentidos, promovendo reflexão coletiva, formação continuada e o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a diversidade, a dignidade humana e a justiça social.*

***Palavras-chave**: Capacitismo. Supervisão Escolar. Inclusão Educacional. Direitos Humanos. Educação Inclusiva.*

***Abstract**: This article analyzes school education as a political and ethical space in which discourses, beliefs, and practices directly influence processes of inclusion and exclusion. In the context of inclusive education, narratives based on common sense continue to sustain ableist discourses that naturalize the devaluation of students with disabilities and reinforce discriminatory practices in everyday school life. The analysis focuses on the role of school supervision in confronting these discourses, considering how naturalized statements contribute to the reproduction of exclusionary practices and how supervisory action can critically intervene in this process. The research adopts a qualitative approach, of a basic nature, with a bibliographic and documentary design, without the involvement of human subjects. The analytical corpus is composed of classical and contemporary theoretical productions on school supervision, inclusion, ableism, discourse, and educational policies, as well as legislation and guidelines that guide inclusive education in Brazil. The discussion, guided by the perspective of critical discourse analysis, shows that ableism manifests itself in structural and symbolic ways in language and school practices, requiring interventions that go beyond merely technical actions. The results indicate that school supervision, by assuming its political and ethical dimension, can act as a mediator of meanings, promoting collective reflection, continuing education, and the strengthening of an institutional culture committed to diversity, human dignity, and social justice.*

***Keywords**: Ableism. School Supervision. Inclusive Education. Human Rights. Inclusive Education.*

1 INTRODUÇÃO

A prática educativa é, por sua própria natureza, um campo político e ético: não se trata de uma atividade neutra, mas de um espaço em que são produzidas e reproduzidas visões de mundo que afetam diretamente quem é incluído ou excluído pela escola. Como lembra Paulo Freire, “Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.” (Freire, 1996, p. 35). Essa compreensão reforça que discursos, crenças e representações são elementos centrais na construção da cultura escolar, permeando desde as relações pedagógicas até os modos como os estudantes são avaliados e reconhecidos.

No contexto da inclusão escolar, discursos baseados no senso comum ainda exercem forte influência na formação de expectativas e na organização das práticas docentes. Afirmações como “ele não dá conta”, “a escola não está preparada”, “a família deveria assumir mais” ou “esses alunos precisam de lugar especial” são exemplos de frases repetidas ao longo das décadas, que compõem narrativas cristalizadas e frequentemente reproduzidas sem

reflexão crítica. Maria Teresa Mantoan destaca esse risco ao observar que “ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão quando a inserção de um aluno é condicionada a exigências externas, como ajustes prévios de estrutura ou adaptações físicas” (Mantoan, 2015, p. 29). Esses juízos simplificados sustentam formas sutis de exclusão e contribuem para a manutenção do capacitismo.

O capacitismo, entendido como a desvalorização das pessoas com deficiência e a hierarquização de corpos considerados “normais” em detrimento de outros, opera muitas vezes de maneira silenciosa. Hehir (2002, p. 3) descreve que tais formas de discriminação são reforçadas quando atitudes naturalizadas se transformam em verdades aparentemente inquestionáveis, moldando expectativas de desempenho e comportamentos considerados adequados na escola. Assim, narrativas e expressões do senso comum tornam-se ferramentas simbólicas que limitam a participação plena dos estudantes, ainda que nenhum profissional se perceba como discriminador.

A escola, enquanto instituição social, reproduz e legitima essas falas quando não problematiza as concepções que sustentam suas práticas. Diniz (2012) argumenta que o capacitismo se fortalece quando se “invisibiliza a diferença sob o argumento da tradição”, perpetuando modelos de normalidade que excluem subjetividades. Para enfrentar essa estrutura discursiva, é necessário que os processos de formação, gestão e supervisão estejam comprometidos com o reconhecimento das diferenças como constitutivas da experiência humana e não como exceções incômodas a serem administradas.

Nesse cenário, a supervisão escolar assume papel estratégico. Para além de funções burocráticas, o supervisor atua como mediador de sentidos, orienta práticas, tensiona concepções e promove reflexão crítica no interior da instituição. O Index for Inclusion (Ainscow, Booth; 2002) defende que o desenvolvimento inclusivo das escolas depende da capacidade de revisar crenças, analisar barreiras e construir culturas colaborativas. A supervisão, desse modo, torna-se agente essencial para identificar falas capacitistas, problematizar discursos naturalizados e promover formação docente contínua, favorecendo a transformação das práticas pedagógicas. Apesar da relevância da temática, ainda são escassos os estudos que relacionam diretamente o capacitismo discursivo e a atuação da supervisão escolar. Muitos trabalhos enfatizam aspectos legais, adaptações curriculares ou recursos de

acessibilidade, mas poucos analisam a natureza simbólica e discursiva do problema. Linton (1998) lembra que o capacitismo é, antes de tudo, um regime cultural que se expressa na linguagem e estrutura práticas sociais, portanto, sua desconstrução exige esforço institucional e epistemológico.

Diante dessas lacunas, formula-se o seguinte problema de pesquisa: como discursos baseados no senso comum contribuem para a reprodução de práticas capacitistas na escola e de que modo a supervisão escolar pode intervir para desconstruí-los?

O objetivo deste estudo é analisar o papel da supervisão escolar no enfrentamento de discursos capacitistas presentes no ambiente escolar, considerando como narrativas do senso comum influenciam práticas discriminatórias e como a supervisão pode atuar na mediação crítica desses discursos.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de fortalecer práticas inclusivas na educação básica, reconhecendo que a exclusão não se manifesta apenas por ausência de recursos materiais, mas também pela permanência de crenças e discursos que estruturam a vida escolar. Como aponta Mantoan (2015), incluir significa transformar a escola em sua estrutura simbólica, prática e relacional. Assim, compreender o papel da supervisão no enfrentamento do capacitismo discursivo contribui diretamente para a construção de ambientes educacionais mais justos e democráticos.

A pesquisa adota um desenho qualitativo, de caráter bibliográfico e documental, sem qualquer envolvimento de seres humanos. Conforme Creswell (2018), estudos bibliográficos permitem compreender fenômenos sociais a partir da interpretação de textos, teorias e documentos. O corpus da pesquisa é composto por obras clássicas e contemporâneas sobre inclusão, deficiência, supervisão escolar, discursos e capacitismo. Complementam o estudo legislações, diretrizes, políticas educacionais e relatórios institucionais que orientam a educação inclusiva no Brasil.

Para tratamento das informações, utiliza-se a análise crítica do discurso, entendendo a linguagem como prática social que estrutura percepções, crenças e modos de agir, conforme discutido por Bourdieu (2002). Essa abordagem, aliada à triangulação entre fontes, garante rigor e consistência teórica ao estudo.

2 SUPERVISÃO ESCOLAR: FUNÇÕES, ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS

A supervisão escolar, no contexto brasileiro, apresenta uma trajetória marcada por tensões entre concepções tecnicistas e perspectivas críticas. Inicialmente vinculada à inspeção e ao controle, como aponta Rangel (2001), sua função esteve associada à racionalização do trabalho docente e à execução de políticas centralizadas, refletindo influências do modelo industrial e da educação tecnicista. Essa visão reduzia o supervisor a mero executor de normas, reforçando hierarquias e limitando sua atuação ao cumprimento de tarefas administrativas.

Com o avanço das discussões pedagógicas, sobretudo a partir da década de 1980, a supervisão passou a ser compreendida como prática pedagógica e política. Alarcão (2011) defende que o supervisor deve ser concebido como líder pedagógico, responsável por promover o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos sujeitos que nela atuam. Essa liderança não se confunde com autoritarismo, mas com a capacidade de articular processos coletivos, fomentar reflexão crítica e estimular práticas inovadoras. Nesse sentido, a supervisão escolar assume caráter formativo, voltado para a construção de culturas colaborativas e inclusivas. Libâneo (2001) reforça essa perspectiva ao situar a supervisão como parte integrante da gestão democrática da escola. Para o autor, o supervisor atua na articulação entre planejamento, coordenação, formação continuada e avaliação, garantindo que o projeto pedagógico seja efetivamente implementado e que as práticas docentes estejam alinhadas a uma concepção de educação emancipatória. A supervisão, portanto, não se limita ao aspecto técnico-administrativo, mas envolve dimensões éticas e políticas, sendo mediadora entre a gestão e o corpo docente.

Medina (1997) acrescenta que o supervisor é o sujeito capaz de realizar a leitura da escola em sua totalidade, identificando contradições, problematizando práticas e propondo alternativas. Essa função crítica exige competências que ultrapassam a técnica, incluindo sensibilidade, liderança e capacidade de diálogo. Santos (2011) complementa ao destacar que o supervisor deve reunir características como humildade, flexibilidade, espírito crítico e capacidade de incentivar a equipe, atuando simultaneamente como mestre e aprendiz em constante processo de formação.

Saviani (2013), ao analisar a história das ideias pedagógicas no Brasil, lembra que a supervisão escolar reflete concepções de homem e sociedade. Quando vinculada a modelos autoritários, reforça práticas excludentes; quando orientada pela gestão democrática, contribui para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse sentido, o papel do supervisor é inseparável de sua função política, pois implica escolhas que podem reproduzir ou transformar a realidade escolar.

Dessa forma, a supervisão escolar contemporânea deve ser entendida como prática de liderança pedagógica, mediadora de processos formativos e promotora da cultura inclusiva. Suas atribuições envolvem o planejamento e a coordenação do projeto pedagógico, o acompanhamento e a avaliação das práticas docentes, a promoção da formação continuada e a problematização de discursos discriminatórios, como o capacitismo. Mais do que um conjunto de tarefas, trata-se de uma função que articula dimensões técnicas, políticas e éticas, assumindo o compromisso de garantir a qualidade social da educação e de construir ambientes escolares democráticos e inclusivos

3 CAPACITISMO: RAÍZES SOCIAIS E DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS

O capacitismo constitui-se como um sistema de opressão que normatiza um padrão corporal considerado ideal e invisibiliza a diversidade humana. Campbell (2001) define-o como um regime cultural que naturaliza a exclusão ao hierarquizar corpos e subjetividades, relegando pessoas com deficiência à condição de inferioridade. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que qualquer forma de distinção, restrição ou exclusão que impeça ou limite o exercício de direitos fundamentais configura discriminação, sendo inclusive tipificada como crime.

No campo educacional, o capacitismo manifesta-se tanto em práticas explícitas de segregação quanto em discursos sutis que reforçam estigmas. Diniz (2012) observa que a diferença é frequentemente invisibilizada sob o argumento da tradição, perpetuando modelos de normalidade que excluem subjetividades. Hehir (2002) acrescenta que o capacitismo educacional se fortalece quando expectativas reduzidas são impostas aos estudantes, transformando crenças em verdades aparentemente inquestionáveis. Linton (1998) complementa ao

afirmar que o capacitismo é, antes de tudo, um regime cultural expresso na linguagem e nas práticas sociais, exigindo esforços institucionais e epistemológicos para sua desconstrução.

A Cartilha “Combata o Capacitismo” (Costa et al., 2025) reforça essa compreensão ao destacar que o capacitismo é estrutural e estruturante das relações sociais, reproduzindo-se por meio de falas naturalizadas, ausência de acessibilidade comunicacional e invisibilização das necessidades das pessoas com deficiência. O documento alerta que naturalizar a exclusão é antiético e depõe contra a humanidade de quem a pratica. Além disso, enfatiza que a deficiência não está na pessoa, mas resulta do encontro entre corpos diversos e barreiras sociais que limitam sua participação. Essa perspectiva desloca o olhar da deficiência como tragédia individual para compreendê-la como produto social, exigindo compromisso coletivo no enfrentamento das barreiras.

No ambiente escolar, a cartilha evidencia que expressões cotidianas como “não dá conta”, “pena que tem deficiência” ou “ele é especial” reforçam estigmas e produzem sofrimento. Recomenda-se, portanto, eliminar termos preconceituosos e adotar linguagem inclusiva, colocando sempre a pessoa antes da deficiência (ex.: “pessoa surda”, “pessoa autista”). Além disso, orienta que se respeite o protagonismo das pessoas com deficiência, evitando infantilização, diminutivos ou falas que neguem sua autonomia. Tais recomendações são fundamentais para a prática educativa, uma vez que a linguagem é constitutiva das relações pedagógicas e pode tanto reproduzir exclusão quanto promover inclusão.

Portanto, compreender o capacitismo em sua dimensão discursiva e institucional é essencial para o campo educacional. Mais do que garantir acessibilidade física, é necessário revisar currículos, práticas avaliativas e modos de interação, promovendo uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e reconheça o protagonismo das pessoas com deficiência. A supervisão escolar, nesse cenário, assume papel estratégico ao identificar falas capacitistas, problematizar narrativas cristalizadas e orientar a construção de práticas antidiscriminatórias.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO DE COMBATE AO CAPACITISMO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui-se como um eixo fundamental para a consolidação de práticas inclusivas e para o enfrentamento das discriminações estruturais presentes na escola. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), todo ser humano tem direito à educação voltada para o pleno desenvolvimento da personalidade e para o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais. No Brasil, a Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012) estabelecem que a EDH deve promover valores, atitudes e práticas que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços educativos, o que inclui o combate ao capacitismo.

Melo e Silva (2021) defendem que a educação anticapacitista em direitos humanos é um horizonte ético-político, pois reconhece que a exclusão das pessoas com deficiência não é apenas resultado de barreiras físicas, mas de um regime cultural que naturaliza desigualdades. Nesse sentido, a EDH deve ser compreendida como prática crítica que tensiona discursos cristalizados e promove a valorização da diversidade como constitutiva da experiência humana. O enfrentamento ao capacitismo, portanto, exige que a escola incorpore a EDH em seu projeto pedagógico, garantindo que os princípios da dignidade humana, da igualdade e da não discriminação orientem tanto as práticas pedagógicas quanto a gestão institucional. O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) reforça essa perspectiva ao integrar a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, que prevê o enfrentamento ao capacitismo nas escolas como diretriz central.

Ademais, a EDH possibilita que o supervisor escolar atue como mediador crítico, promovendo formação continuada que articule direitos humanos e inclusão. Como destaca a Comissão da Pessoa com Deficiência da OAB/DF, o combate ao capacitismo é inseparável da efetivação dos direitos humanos, pois a exclusão educacional compromete o exercício pleno da cidadania. Assim, ao assumir a EDH como instrumento de trabalho, a supervisão escolar fortalece práticas democráticas e emancipatórias, contribuindo para a construção de uma cultura institucional que reconhece e valoriza todas as formas de existência.

Além do exposto, a Educação em Direitos Humanos não deve ser vista como complemento, mas como fundamento ético e político da educação inclusiva. Ao problematizar discursos naturalizados, promover reflexão crítica e orientar práticas pedagógicas, a EDH torna-se ferramenta indispensável para desconstruir o capacitismo e consolidar uma escola comprometida com a justiça social.

Para tornar mais visível a articulação entre os princípios da Educação em Direitos Humanos e as práticas da supervisão escolar, apresenta-se a seguir um quadro comparativo. Esse recurso sintetiza como valores éticos e políticos podem se traduzir em ações concretas no cotidiano da escola, fortalecendo o enfrentamento ao capacitismo.

Quadro 1 – Relação entre princípios da Educação em Direitos Humanos e ações supervisoras no combate ao capacitismo

Princípios da Educação em Direitos Humanos	**Ações Supervisoras Correspondentes**
Dignidade da pessoa humana ONU, 1948; Res. CNE/CP nº 1/2012)	Garantir que a linguagem institucional respeite o protagonismo das pessoas com deficiência;
	eliminar termos capacitistas em documentos e práticas escolares.
Igualdade e não discriminação	Revisar currículos e avaliações para contemplar múltiplas formas de aprendizagem; asseguraradaptaçõesrazoáveis e acessibilidade comunicacional.
Participação democrática	Criar comitês de inclusão com estudantes, famílias e profissionais; promover espaços de escuta ativa e diálogo sobre práticas capacitistas.
Valorização da diversidade	Incentivar convivência entre estudantes com e sem deficiência; promover atividades que desconstruam estereótipos e fortaleçam vínculos.
Formação crítica e emancipatória	Organizar formação continuada para docentes e gestores sobre direitos humanos e inclusão; problematizar narrativas cristalizadas do senso comum.
Compromisso ético e político	Atuar como mediador crítico, tensionando discursos naturalizados e orientando práticas pedagógicas alinhadas à justiça social.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em ONU (1948); BRASIL (2012); MELO; SILVA (2021).

A sistematização evidencia que a Educação em Direitos Humanos não se limita a uma dimensão normativa, mas constitui fundamento prático para a atuação supervisora. Ao alinhar princípios

universais de dignidade, igualdade e participação democrática com ações pedagógicas específicas, o supervisor escolar assume papel estratégico na desconstrução de discursos capacitistas e na consolidação de uma cultura inclusiva.

5 SENSO COMUM E DISCURSO: COMO NARRATIVAS MOLDAM PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS

O senso comum, entendido como um conjunto de concepções fragmentadas e acríticas que orientam práticas sociais, exerce papel central na reprodução de preconceitos e exclusões. Gramsci (1978) observa que o senso comum é uma "filosofia espontânea" que, embora difusa e contraditória, orienta comportamentos cotidianos e sustenta visões de mundo. No ambiente escolar, esse senso comum se materializa em frases cristalizadas como "não dá conta", "precisa de lugar especial" ou "a família deveria assumir mais", que, ao serem repetidas sem reflexão crítica, legitimam práticas discriminatórias e reforçam o capacitismo.

Azevedo (2025) demonstra, em estudo sobre transfobia no cotidiano escolar, que normas rígidas e discursos naturalizados podem legitimar exclusões e marginalizar identidades. Essa análise reforça que, assim como no capacitismo, a linguagem e as práticas institucionais têm papel central na produção de discriminações, exigindo uma supervisão crítica e ética.

Fairclough (2001), ao discutir a análise crítica do discurso, destaca que a linguagem não apenas reflete a realidade, mas a constrói. Assim, discursos naturalizados produzem efeitos sociais concretos, moldando expectativas sobre desempenho, participação e pertencimento. Quando professores ou gestores reproduzem narrativas capacitistas, ainda que de forma inconsciente, contribuem para a manutenção de barreiras simbólicas que limitam a inclusão. Nesse sentido, o discurso é uma prática social que estrutura percepções e ações, sendo fundamental compreendê-lo como instrumento de poder.

Bourdieu (2002) acrescenta que a linguagem é um mecanismo de dominação simbólica, capaz de legitimar desigualdades ao transformar crenças em verdades aparentemente inquestionáveis. No caso da deficiência, expressões capacitistas reforçam hierarquias entre corpos considerados "normais" e aqueles vistos como "deficientes", perpetuando exclusões.

A cartilha da Fiocruz (Costa et al., 2025) reforça esse ponto ao indicar que expressões cotidianas como “pena que tem deficiência” ou “ele é especial” não são inocentes, mas produzem sofrimento e invisibilização, devendo ser eliminadas do vocabulário escolar.

A escola, como instituição social, é espaço privilegiado de circulação e legitimação de discursos. Quando não problematiza narrativas do senso comum, acaba por reproduzir práticas discriminatórias que se tornam parte da cultura escolar. Nesse contexto, a supervisão pedagógica assume papel estratégico: identificar falas naturalizadas, promover reflexão crítica e orientar a substituição de discursos excludentes por narrativas inclusivas. Ao tensionar o senso comum, o supervisor contribui para a construção de uma cultura escolar que reconhece a diversidade como constitutiva da experiência humana.

Para compreender o poder do discurso é essencial para enfrentar o capacitismo. Mais do que corrigir práticas isoladas, é necessário intervir na dimensão simbólica da escola, desconstruindo narrativas cristalizadas e promovendo novas formas de dizer e de agir. A supervisão escolar, ao assumir essa função crítica, torna- se agente fundamental na transformação das práticas discursivas e na consolidação de uma cultura inclusiva.

6 O PAPEL POLÍTICO E ÉTICO DA SUPERVISÃO NO ENFRENTAMENTO DAS DISCRIMINAÇÕES

A prática educativa, como já salientado por Freire (1996), é essencialmente política e não pode ser neutra. Nesse sentido, a supervisão escolar, ao assumir funções de coordenação e mediação, torna-se também um espaço de disputa de sentidos e de afirmação de valores éticos. O supervisor não atua apenas como gestor de processos pedagógicos, mas como agente que tensiona discursos, problematiza práticas e promove a construção de uma cultura escolar comprometida com a justiça social e a inclusão.

Libâneo (2001) observa que a supervisão integra o sistema de organização e gestão da escola, articulando planejamento, formação continuada e avaliação. Essa articulação, quando orientada por princípios democráticos, permite que o supervisor exerça uma liderança pedagógica capaz de enfrentar desigualdades e discriminações. Alarcão (2011) complementa ao afirmar que o supervisor deve ser visto como líder formativo, cuja função é

promover o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos sujeitos que nela atuam, estimulando práticas colaborativas e inclusivas. O enfrentamento das discriminações, em especial do capacitismo, exige que a supervisão escolar assuma uma postura ética de reconhecimento das diferenças como constitutivas da experiência humana. A cartilha da Fiocruz (Costa et al., 2025) enfatiza que naturalizar a exclusão é antiético e depõe contra a humanidade de quem a pratica. Assim, cabe ao supervisor identificar falas capacitistas, promover reflexão crítica e orientar a substituição de narrativas excludentes por discursos inclusivos, garantindo que a linguagem e as práticas escolares respeitem o protagonismo das pessoas com deficiência.

Saviani (2013) lembra que as concepções pedagógicas refletem projetos de sociedade. Quando a supervisão se limita a funções burocráticas, reforça modelos autoritários e excludentes; quando assume sua dimensão política e ética, contribui para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse sentido, o supervisor deve atuar como mediador crítico, capaz de articular teoria e prática, problematizar contradições e propor alternativas que fortaleçam a cultura inclusiva.

Portanto, o papel político e ético da supervisão escolar no enfrentamento das discriminações não se restringe à gestão de processos pedagógicos, mas envolve a construção de uma postura institucional comprometida com a dignidade humana. Ao assumir essa função, o supervisor contribui para transformar a escola em espaço democrático, inclusivo e plural, capaz de reconhecer e valorizar todas as formas de existência.

7 FALAS NATURALIZADAS QUE GERAM EXCLUSÃO

No cotidiano escolar, determinadas expressões do senso comum, aparentemente inofensivas, produzem efeitos de exclusão e reforçam o capacitismo. Frases como “ele não dá conta”, “a escola não está preparada”, “a família deveria assumir mais” ou “esses alunos precisam de lugar especial” são exemplos de narrativas cristalizadas que, ao serem reproduzidas sem reflexão crítica, legitimam práticas discriminatórias. Como observa Fairclough (2001), o discurso não apenas reflete a realidade, mas a constrói, moldando percepções e expectativas. Assim, quando professores ou gestores recorrem a essas falas, ainda que de

forma inconsciente, contribuem para a manutenção de barreiras simbólicas que limitam a participação plena dos estudantes com deficiência.

A cartilha da Fiocruz (Costa et al., 2025) alerta que naturalizar a exclusão é antiético e depõe contra a humanidade de quem a pratica. Expressões capacitistas, mesmo quando usadas como metáforas ou “brincadeiras”, reforçam estigmas e causam sofrimento. Nesse sentido, a supervisão escolar deve assumir a responsabilidade de identificar tais falas, promover reflexão crítica e orientar a substituição por discursos inclusivos, garantindo que a linguagem institucional esteja alinhada ao respeito à diversidade humana.

8 PRÁTICAS CAPACITISTAS IDENTIFICÁVEIS NA ESCOLA

O capacitismo não se manifesta apenas na linguagem, mas também em práticas pedagógicas e organizacionais. Hehir (2002) destaca que expectativas reduzidas impostas aos estudantes com deficiência se transformam em barreiras invisíveis, limitando seu potencial de aprendizagem. Entre as práticas mais recorrentes estão: a segregação em salas ou atividades “especiais”, a ausência de adaptações razoáveis nas avaliações, a infantilização dos estudantes e a falta de acessibilidade comunicacional. Diniz (2012) acrescenta que a invisibilização da diferença sob o argumento da tradição perpetua modelos de normalidade que excluem subjetividades, reforçando a ideia de que a deficiência é um desvio a ser administrado.

Essas práticas, ao se tornarem parte da rotina escolar, consolidam uma cultura institucional capacitista. A cartilha da Fiocruz (Costa et al., 2025) denomina esse fenômeno de “capacitismo institucional”, caracterizado pela ausência de políticas antidiscriminatórias permanentes, pela negação da integralidade das pessoas com deficiência e pela dificuldade de garantir sua participação nos espaços de decisão. Nesse cenário, a supervisão escolar deve atuar como mediadora crítica, problematizando práticas naturalizadas e propondo alternativas que assegurem a inclusão efetiva.

Além dessas práticas, pesquisas recentes apontam que o capacitismo se manifesta em diferentes realidades escolares. Dias de Azevedo (2025) destaca que, mesmo em comu-

nidades indígenas e quilombolas, as políticas inclusivas esbarram em barreiras culturais e estruturais, o que reforça a necessidade de uma postura crítica das instituições.

9 AÇÕES SUPERVISORAS PARA DESCONSTRUÇÃO DE DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS

O enfrentamento do capacitismo no ambiente escolar exige que a supervisão pedagógica assuma uma postura crítica e transformadora. Como observa Libâneo (2001), o supervisor é mediador entre gestão e prática docente, responsável por articular processos formativos e garantir coerência entre projeto pedagógico e ações cotidianas. Nesse sentido, sua atuação não se restringe ao acompanhamento técnico, mas envolve a problematização de discursos naturalizados que sustentam exclusões. Uma das principais ações supervisoras consiste em promover espaços de reflexão coletiva sobre a linguagem e as práticas pedagógicas. Fairclough (2001) lembra que o discurso constrói realidades sociais; portanto, desconstruir narrativas capacitistas implica criar oportunidades para que professores e demais profissionais reconheçam o impacto de suas falas e revisem concepções cristalizadas. A cartilha da Fiocruz (Costa et al., 2025) reforça essa necessidade ao propor a eliminação de expressões preconceituosas e a valorização do protagonismo das pessoas com deficiência, indicando que a mudança discursiva é condição para a inclusão efetiva.

Além disso, o supervisor deve incentivar a formação continuada voltada para a educação inclusiva, articulando estudos de caso, análise de legislações e práticas pedagógicas inovadoras. Como destaca Alarcão (2011), a supervisão é liderança formativa, e sua função é estimular o desenvolvimento qualitativo da organização escolar. Essa liderança se concretiza quando o supervisor promove debates, orienta ajustes curriculares e garante que as avaliações contemplem adaptações razoáveis, evitando que estudantes sejam penalizados por barreiras institucionais.

Contudo, as ações supervisoras para desconstrução de discursos discriminatórios envolvem: a escuta ativa de estudantes e famílias, a análise crítica da linguagem institucional, a promoção de formação docente contínua e a articulação de práticas pedagógicas inclusivas.

Trata-se de um processo permanente, que exige compromisso ético e político com a dignidade humana.

10 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO E FORTALECIMENTO DA CULTURA INCLUSIVA

Para além da desconstrução de discursos, é necessário que a supervisão escolar proponha intervenções concretas que fortaleçam a cultura inclusiva. Saviani (2013) lembra que as concepções pedagógicas refletem projetos de sociedade; logo, a escola que deseja ser democrática deve assumir a inclusão como princípio estruturante. Nesse contexto, o supervisor atua como articulador de mudanças institucionais, promovendo práticas que consolidem valores de respeito e diversidade. Entre as propostas de intervenção, destaca-se a elaboração de um guia de linguagem inclusiva para uso institucional, inspirado nas recomendações da cartilha da Fiocruz (Costa et al., 2025). Esse documento pode orientar professores e gestores a evitar termos capacitistas e a adotar expressões que valorizem a pessoa antes da deficiência. Outra proposta é a criação de comitês de inclusão com participação de estudantes, famílias e profissionais, garantindo que as decisões escolares sejam tomadas de forma democrática e representativa.

A supervisão também pode propor a revisão dos currículos e das práticas avaliativas, assegurando que contemplem múltiplas formas de aprendizagem e expressão. Hehir (2002) enfatiza que expectativas reduzidas limitam o potencial dos estudantes; por isso, é fundamental que a escola ofereça oportunidades diversificadas de participação e reconhecimento. Além disso, a promoção de atividades de convivência entre estudantes com e sem deficiência contribui para desconstruir estereótipos e fortalecer vínculos, conforme orienta Costa et al. (2025).

Para tal, a cultura inclusiva só se consolida quando a supervisão escolar garante que a formação docente seja contínua e contextualizada. Como observa Alarcão (2011), o supervisor deve ser líder formativo, estimulando práticas colaborativas e inovadoras. Nesse sentido, as propostas de intervenção não se limitam a ações pontuais, mas constituem um processo

permanente de transformação institucional, orientado por valores éticos e políticos de justiça social.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que o enfrentamento do capacitismo na escola não pode ser reduzido a medidas pontuais ou meramente técnicas. O problema é estrutural e se manifesta tanto na linguagem quanto nas práticas pedagógicas e organizacionais, exigindo uma postura crítica e ética de todos os atores envolvidos. Nesse cenário, a supervisão escolar emerge como função estratégica, capaz de tensionar discursos cristalizados, promover reflexão coletiva e articular mudanças institucionais que favoreçam a inclusão.

A investigação demonstrou que falas naturalizadas, aparentemente inofensivas, carregam um poder simbólico que legitima exclusões e reforça hierarquias entre corpos considerados “normais” e aqueles vistos como “deficientes”. A linguagem, como apontam Bourdieu (2002) e Fairclough (2001), não é neutra: ela constrói realidades sociais e pode tanto perpetuar desigualdades quanto abrir caminhos para práticas emancipatórias. Nesse sentido, o papel da supervisão escolar ultrapassa a dimensão administrativa e se inscreve como prática política e ética, comprometida com a transformação da cultura escolar.

O estudo também revelou que a desconstrução do capacitismo exige uma revisão profunda das concepções pedagógicas que orientam a escola. Mais do que garantir acessibilidade física ou recursos materiais, é necessário intervir na dimensão simbólica, questionando narrativas do senso comum e substituindo-as por discursos inclusivos. A cartilha da Fiocruz (Costa et al., 2025) reforça esse ponto ao indicar que naturalizar a exclusão é antiético e que a deficiência deve ser compreendida como produto social, resultado do encontro entre corpos diversos e barreiras impostas à participação. Essa perspectiva desloca o olhar da deficiência como tragédia individual para entendê-la como questão coletiva, exigindo compromisso institucional e social.

A supervisão escolar, ao assumir sua função crítica, pode propor intervenções que consolidem uma cultura inclusiva: elaboração de guias de linguagem inclusiva, criação de

comitês de inclusão com participação de estudantes e famílias, revisão curricular e avaliativa, além da promoção de formação docente contínua e contextualizada. Essas ações não devem ser vistas como soluções isoladas, mas como parte de um processo permanente de transformação institucional, orientado por valores éticos e políticos de justiça social.

Embora este trabalho tenha avançado na análise da relação entre discursos capacitistas e supervisão escolar, ainda há lacunas que merecem investigação. Futuras pesquisas poderiam explorar, por exemplo, como diferentes modelos de gestão escolar influenciam a capacidade da supervisão de enfrentar práticas discriminatórias; de que maneira a formação inicial e continuada dos supervisores contempla a temática da inclusão e do capacitismo; ou ainda como estudantes com deficiência percebem a atuação da supervisão na mediação de suas experiências escolares. Outra possibilidade é investigar comparativamente práticas supervisoras em diferentes contextos regionais ou institucionais, identificando estratégias que se mostram mais eficazes na promoção da cultura inclusiva.

O enfrentamento do capacitismo na escola é, portanto, um desafio que exige não apenas mudanças práticas, mas também deslocamentos epistemológicos e culturais. A supervisão escolar, ao assumir sua dimensão política e ética, torna-se agente fundamental nesse processo, contribuindo para que a escola se configure como espaço democrático, plural e comprometido com a dignidade de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. 3. ed. Bristol: CSIE/EENET, 2002.

ALARCÃO, Isabel. Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

ALVES, Rubem. História da supervisão escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

AZEVEDO, Sérgio Dias de. Infância e exclusão: Transphobia in Everyday School Life. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 521–525, 2025. DOI: 10.14393/REP-2025-75701. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/75701. Acesso em: 26 dez. 2025.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 maio 2012.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Disability and social theory. London: Palgrave Macmillan, 2001.

COSTA, Laís S. et al. Combata o capacitismo: orientações para o respeito à diversidade humana. 4ª reimpressão. Rio de Janeiro: ENSP, Fiocruz, 2025. Disponível em: <https://www.fiocruz.br/documentos/capacitismo>. Acesso em: 07 dez. 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DIAS DE AZEVEDO, Sérgio. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS INDÍGENASEQUILOMBOLASCOMDEFICIÊNCIA:desafiose perspectivas. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 203–215, 2025. DOI: 10.36732/riep.v7i3.491. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/491. Acesso em: 26 dez. 2025.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão escolar: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2010.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HEHIR, Thomas. Eliminating ableism in education. Harvard Educational Review, v. 72, n. 1, p. 1-32, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.72.1.03870n54hv7n82v7>. Acesso em: 07 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola – teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LINTON, Simi. Claiming disability: knowledge and identity. New York: New York University Press, 1998.

LUCK, Heloísa. Supervisão educacional e orientação pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?

São Paulo: Summus, 2015.

MEDINA, Maria. Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique da. Educação anticapacitista em direitos humanos: um horizonte ético-político. Videre, v. 16, n 35,2021.Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/download/17600/10214>. Acesso em: 26 dez. 2025.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA (MDHC). Política

Nacional de Educação Especial Inclusiva prevê enfrentamento ao capacitismo nas escolas. Brasília, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh>. Acesso em: 26 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – Seção DF. Combate ao capacitismo, educação inclusiva e reconhecimento de direitos. Brasília, 15 dez. 2025. Disponível em: https://oabdf.org.br. Acesso em: 26 dez. 2025.

RANGEL, Mary. Supervisão escolar: fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, José. Supervisão pedagógica: princípios e práticas. São Paulo: IBPEX, 2011.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.