

Situação:

PELO DIREITO DE APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA À INCLUSÃO ESCOLAR

Gustavo Martins Piccolo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3051>

Submetido em: 2021-10-10

Postado em: 2021-10-25 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

PELO DIREITO DE APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA À INCLUSÃO ESCOLAR

GUSTAVO MARTINS PICCOLO¹
<https://orcid.org/0000-0002-6078-9176>

RESUMO: O presente texto, configurado a partir de um processo de revisão literária, principia realizando uma defesa inarredável do princípio da inclusão como angular a produção de uma prática educativa democrática e libertária. Contesta frontalmente o Decreto Presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, suspenso temporariamente e que institui a nova Política Nacional de Educação Especial por entender que o mesmo se escora em uma ideia frágil de inclusão como adstrita a presença dos estudantes com deficiência nas salas de aula regulares sem tomar em nota as profundas e inadiáveis transformações que o suposto inclusivo denota no sentido de possibilitar a todos aprendizagem satisfatória com vistas a participação paritária em sociedade. Incluir a pessoa com deficiência nas escolas requer adequações curriculares, reconfigurações didáticas, construção de espaços acessíveis, mas pressupõe fundamentalmente a transformação da forma pela qual a deficiência é concebida no terreno escolar e que durante parcela de tempo expressiva de nossa história se vinculou a uma perspectiva clínica que tomava a deficiência pelo déficit. Contra esta concepção, pois falsa e estreita, se interpôs o modelo social ao demarcar a deficiência sob a ótica da produção cultural do fenômeno e sob a perspectiva de que as limitações manifestas em dados impedimentos se desdobrarão, quando complementados por ferramentas culturais, em infindáveis possibilidades educacionais e novas formas de desenvolvimento humano, raciocínio que exerce papel transformador nas práticas docentes e ao qual este trabalho se vincula.

Palavras-chave: inclusão, educação especial; deficiência; modelo social, política educacional.

FOR THE RIGHT TO LEARN: CONTRIBUTIONS OF THE SOCIAL MODEL OF DISABILITY TO SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT: The present text, configured from a literary review process, begins by making an unwavering defense of the principle of inclusion as the cornerstone of the production of a democratic and libertarian educational practice. It directly contests Presidential Decree n. 10,502, of September 30, 2020, temporarily suspended and establishing the new National Policy for Special Education as it is based on a fragile idea of inclusion as the presence of students with disabilities in regular classrooms without taking in notes the profound and unavoidable transformations that the supposed inclusive denotes in the sense of enabling everyone to learn satisfactorily with a view to equal participation in society. Effectively including people with disabilities in schools requires curricular adjustments, didactic reconfigurations, construction of accessible spaces, but fundamentally presupposes the transformation of the way in which disability is conceived in the school field and that for a significant portion of time in our history was linked to a clinical perspective that took disability as a deficit. Against this conception, as false and narrow, the social model intervened when demarcating disability from the perspective of the cultural production of the phenomenon and under the perspective that the limitations manifested in given impediments will unfold, when complemented by cultural tools, in endless educational possibilities and new forms of human development, reasoning that plays a transforming role in teaching practices and to which this work is linked.

¹ Pós-doutor em Educação Especial. Professor da Universidade de Araraquara, Araraquara (SP), Brasil. Email: gupiccolo@yahoo.com.br

Keywords: inclusion, special education; disability; social model, educational policy.

POR EL DERECHO A APRENDER: CONTRIBUCIONES DEL MODELO SOCIAL DE DISCAPACIDAD A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

RESUMEN: El presente texto, configurado a partir de un proceso de revisión literaria, parte de la defensa inquebrantable del principio de inclusión como piedra angular de la producción de una práctica educativa democrática y libertaria. Impugna directamente el Decreto Presidencial n. 10.502, del 30 de septiembre de 2020, suspendido temporalmente que establece la nueva Política Nacional de Educación Especial, ya que se basa en una frágil idea de inclusión como la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares sin tomar nota de las profundas e inevitables transformaciones que el supuesto inclusivo denota en el sentido de capacitar a todos para aprender satisfactoriamente con miras a una participación igualitaria en la sociedad. Incluir efectivamente a las personas con discapacidad en las escuelas requiere ajustes curriculares, reconfiguraciones didácticas, construcción de espacios accesibles, pero presupone fundamentalmente la transformación de la forma en que se concibe la discapacidad en el ámbito escolar y que durante una parte importante de nuestra historia estuvo ligada a una perspectiva clínica que tomó la discapacidad como un déficit. Frente a esta concepción, como falsa y estrecha, intervino el modelo social al demarcar la discapacidad desde la perspectiva de la producción cultural del fenómeno y bajo la perspectiva de que se desplegarán las limitaciones manifestadas en determinados impedimentos se desplegarán, cuando se complementen con herramientas culturales, en infinitas posibilidades educativas y nuevas formas de vida humana y desarrollo, razonamiento que juega un papel transformador en las prácticas docentes y al que se vincula este trabajo.

Palabras clave: inclusión, educación especial; discapacidad; modelo social, política educativa.

POLÊMICAS SOBRE A IDEIA DE INCLUSÃO: QUANDO APARÊNCIA E ESSÊNCIA NÃO COINCIDEM

A história social nos ensina que os direitos humanos estão em constante processo de transformação que compreendem progressos e regressos civilizatórios. Por denotarem produtos de conquistas humanas não há linearidade ou evolucionismo neste campo em permanente disputa, por isso, a consecução de dado direito como princípio operativo das interações sociais requer vigilância constante, em especial quando materializa anseios de grupos não hegemônicos.

Muitos dirão que alguns direitos não se consubstanciam no terreno da prática e que não são tomados em conta nas disputas pelas arenas do poder. Ledo e duplo engano. Como pontua Bobbio (2001) a existência do direito traz consigo o corolário do dever, logo, direta ou indiretamente impacta no lineamento de políticas públicas e na própria maneira pela qual a sociedade visualiza dado fenômeno ou relação.

Sob esse escrutínio que devemos tomar em consideração a suspeição do direito à inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência na rede regular de ensino, postulado tornado angular na confecção de uma sociedade mais justa e acessível, mas que tem sido contestado como representativo de uma política que materializaria o fracasso em seus objetivos inicialmente previstos. Exemplo manifesto deste posicionamento é o Decreto Presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020” (BRASIL, 2020).

Preliminarmente, aludido Decreto comporta importantes preocupações ao frisar como necessária a promoção de ensino de excelência aos educandos da Educação Especial em sistema equitativo, inclusivo, com aprendizado ao longo da vida e sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito. É inegável que temos aqui um objetivo de todo e qualquer sistema

educacional que se preze pela qualidade, uma vez que pensar no espaço escolar desvinculado das problemáticas de aprendizagem é uma contradição ilógica.

Todavia, não nos parece uma alternativa minimamente razoável concatenar dada preocupação, que é legítima, como vinculada em termos de realização a uma expansão concatenada de escolas especializadas, entendendo estas como instituições destinadas ao atendimento de educandos que supostamente não se beneficiariam quando incluídos em escolas regulares inclusivas. Colocado estes elementos, abrolha como necessário o questionamento sobre qual é o entendimento de inclusão que escora as letras do Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020?

Ao que sinaliza, o documento presidencial entende por inclusão a mera colocação do estudante com deficiência em sala de aula, sem a necessidade subsequente de alteração e adequação física, atitudinal, didática e curricular. Este é o fio de Ariadne por sobre o qual se desvelam as linhas da normativa da nova política educacional, que hoje se encontra suspensa por decisão do Superior Tribunal Federal, e erige uma série de proposituras ideativas que, por partirem de um suposto falso, apresenta inevitavelmente soluções estéreis, equivocadas e contraproducentes.

Inexistem situações em que um educando não se beneficia quando incluído em escolas regulares. Se ele não se beneficia é porquê não está incluído. Inclusão é paridade de participação denotando um movimento sobre o qual se deve censurar toda e qualquer exclusão formal ou tácita, assim como a inclusão de algo ou alguém a quem que em iguais termos. No universo escolar dado princípio se arvora na conjunção de acesso e permanência em dada instituição vinculada a apropriação dos saberes acumulados pelo gênero humano. A abertura dos muros escolares a todos é parte fundamental deste processo, mas está longe de sintetizar a totalidade do desejado. Dito isto, resta evidente que o documento infraconstitucional se equivocou ao partir da presença do estudante com deficiência nas salas de aula regulares como um ato inclusivo em todas as suas dimensões.

Que as políticas educacionais necessitam ser transformadas e repensadas no sentido de avaliar seus impactos e projetar melhores resultados não resta dúvida e poucos poderiam discordar deste suposto evidente. Que as práticas e quefazeres educativos devem se reestruturar no sentido de permitir com que tudo seja ensinado a todos também é inequívoco, entretanto, seu transcurso deve ocorrer enraizado aos mores da inclusão, pressuposto do qual não se pode abrir mão.

Para além destes elementos, outro importante aspecto a ser ressaltado reside no fato de o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 cometer adicional equívoco ao vincular a ideia de Educação Inclusiva como atinente única e exclusivamente ao público alvo da Educação Especial, desconsiderando a gênese histórica do surgimento do conceito de inclusão escolar no Brasil. Em um país cravejado pela insígnia da desigualdade e que até há poucas décadas atrás via o espaço escolar como ocupado quase exclusivamente por grupos hegemônicos da população a ideia de inclusão abrigou desde o princípio a entrada nestes espaços de negros, pobres, mulheres, das pessoas com deficiência, dos indígenas, enfim, dos que nada possuíam além da permissão, quando muito, de vender sua força de trabalho.

Neste sentido, o público da inclusão é cada um dos brasileiros e brasileiras nos mais diversos espaços e contextos sociais. Seu equivocado entendimento como se estivesse encerrado a pessoas com deficiência denota uma cicatriz feita estigma decorrente do fato de as mesmas terem sido as últimas a adentrarem as salas de aula regulares, fato que repercutiu tacitamente até os dias atuais com expressões tais como alunos da inclusão. Neste universo interativo foi a última impressão aquela que ficou gravada na memória das políticas públicas, daí sua associação equivocada e que não se sustenta quando referendada a empiria dos fatos.

Mesmo que tardiamente, é inegável a existência de avanços históricos na ocupação dos espaços escolares regulares pelas pessoas com deficiência desde a promulgação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nominamos tal ato por ocupação por entendermos que se trata de uma conquista histórica fermentada pelo aparecimento dos movimentos sociais ativistas de pessoas com deficiência e não um derivativo dadivoso daqueles que detém o poder hegemônico. Daí a necessidade em se insurgir contra qualquer suposto que admita a possibilidade de retrocesso a este apoderamento.

Ao acessarmos as Estatísticas da Educação Básica do Brasil (INEP, 2008, 2009, 2021) percebemos o quanto a presença de alunos e alunas com deficiência se tornou uma constante nas escolas regulares. Em 2008 (INEP, 2009) o Brasil tinha um total de 53.232.868 estudantes matriculados nos mais

diversos níveis e redes escolares. Destes, temos que 6.784.955 pertenciam a Educação Infantil, 17.812.436 estavam vinculados ao Ensino Fundamental, 8.368.868 ao Ensino Médio, 1.149.929 a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 5.174 a Educação Profissional Continuada, 4.989.808 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 695.699 à Educação Especial.

Dos 695.699 estudantes tidos como público alvo da Educação Especial 375.775 estavam matriculados em Classes Comuns e 319.924 em Classes Exclusivas ou Especial. Chama a atenção a ultrapassagem, pela primeira vez na história, do número de matrículas de estudantes com deficiência em Classes Comuns (375.775 – 54%) em relação as Classes Especiais (319.924 – 46%), o que pincela o impacto basilar da Nova Política de Educação Especial, na medida em que no Censo Educacional de 2007 (INEP, 2008) tínhamos 654.606 matriculados nos diversos níveis de educação, dos quais 306.136 (46,8%) estavam matriculados em Classes Regulares e 348.470 (53,2%) em Classes Especiais.

Se compararmos os dados de 2008, primeiro ano da Implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em relação aos números de 2020, últimas informações disponíveis na base do INEP, veremos importantes transformações no mapa educacional brasileiro. Tais mudanças principiam pela diminuição do número de alunos matriculados no total (47.295.294), o que já prenuncia uma redução notória nas taxas de natalidade. Ademais, chama a atenção o crescimento das matrículas do chamado público alvo da educação especial (1.308,900 (2,77% do total dos alunos em 2020) contra 695.699 (1,31% do total de alunos em 2008)), números relacionados seguramente a intensificação da identificação deste público e também ao processo constante de desinstitucionalização.

Para além destes achados, o elemento que mais desperta interesse no Censo Educacional de 2020 (INEP, 2021) em relação aos de 2008 quando observado sob a perspectiva da Educação Especial diz respeito a preponderância massiva das matrículas de estudantes com deficiência em Classes Regulares se comparado as Classes Especiais (1.152.875 contra 156.025), ou seja, 88,08% dos estudantes com deficiência estavam matriculados na rede regular de ensino em 2020, o que é absolutamente significativo. Inegável e notório que as pessoas com deficiência passaram a se fazer presentes nos espaços escolares regulares, ocupação que tem o condão de reestruturar todas as dimensões deste universo. No caso da pessoa com deficiência, sua presença jamais passa despercebida. Para nos valer de um termo de Murphy (1987), a deficiência é a mais visível de todas as invisibilidades sociais.

A presença das pessoas com deficiência nos espaços regulares, neste sentido, não pode ser entendida como algo trivial, pois exerce impacto na transformação das interações sociais manifestas neste universo e transborda seus efeitos para outros contextos. Neste diapasão, recobra sentido a afirmação de Abberley (1987) ao destacar a convivência com pessoas com deficiência como mecanismo cardinal na melhoria de perspectiva sobre o fenômeno e na própria convivência estabelecida para com as mesmas. Para além dos ganhos atitudinais, podemos asseverar uma série de outros importantes elementos que a presença de pessoas com deficiência traz a coletividade escolar, os quais abrangem desde necessárias transformações estruturais até modificações didáticas que podem beneficiar a todos quando pensada em termos de desenho universal.

Em relação ao argumento tácito de que as crianças com deficiência não estão aprendendo os conteúdos desejados quando inseridas nas salas de aula regulares e cujo composto compõe o pano de fundo do Decreto presidencial temos a informar que tal constatação não encontra qualquer resguardo teórico. Ora, se o problema é a inserção em espaços regulares isso significa que quando havia predominância em instituições especializadas as crianças aprendiam? A nós nada parece mais falso que tal tese. Aliás, é sobejamente conhecido o caráter assistencial e médico que comporta a essência programática de algumas destas instituições.

Ademais, se é fato que existe um déficit de aprendizagem das crianças com deficiência nas escolas regulares, e quanto a isto estamos de acordo, será que o mesmo é originado pelo caráter ordinário destas instituições? Não seria mais prudente pensarmos na transformação de algumas práticas pedagógicas que tem criado um universo quase paralelo em termos de currículo aos estudantes com deficiência? Indo mais além, será que outros alunos estão aprendendo o esperado para seu estágio de desenvolvimento ou também apresentam lacunas na apropriação de saberes?

Dados do “Relatório Brasil no PISA 2018” (INEP, 2020b) permitem asseverar que existe um problema generalizado de aprendizagem no Brasil. A exclusão social e educacional afeta um público muito maior que as pessoas com deficiência, o que assevera a necessidade de criação de um pacto nacional

pela aprendizagem que envolva a todos e seja encarado como suposto arquitetural daquilo que nominamos por Educação Inclusiva. Superado o momento de acesso a instituição escolar mostra-se como premente a reorganização das atividades didático-pedagógicas que permitam aos estudantes a apropriação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, princípio configurador das instituições escolares e que marca sua especificidade no espaço e tempo modernos.

Urge pensarmos a Educação Inclusiva a partir deste compromisso pela aprendizagem, até porque é fantasioso vislumbrar qualquer forma de inclusão social em um contexto letrado cravejado de inovações tecnológicas sem a apropriação destes saberes. Se incluir é paridade em participar por óbvio ela denota no universo escolar o sucesso quanto a apropriação do currículo projetado mediante conteúdos programáticos. Este pacto federativo educacional envolve a ressignificação do próprio entendimento da categoria deficiência de forma a promover sua desvinculação a supostos derivados do campo de atuação médica e o ajuste de um novo desafio nacional em termos de política pública que coloque como primeira necessidade o trato com o conhecimento e envide todos os esforços e transformações necessárias para sua apropriação a todos os estudantes.

Nosso foco, neste texto, reside em apresentarmos contributos a Educação Especial que permita pensarmos as relações que envolvem seu público alvo a partir das perspectivas inauguradas pelo entendimento que se convencionou nominar como modelo social da deficiência. Para tanto, nos escoramos sob a proposição da inclusão como um princípio ontológico e não um binômio espacial, a qual manifesta um direito derivado de longas lutas perpetradas no terreno social, portanto, não permanente, carecendo de vigilância diuturna para que permaneça em riste e norteie a construção de políticas públicas progressistas e preocupadas com a redução de desigualdades sociais.

A DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA IMPORTA?: O VERBO SE FAZ CARNE

Sabemos de antemão que a forma pela qual nominamos e interpretamos dado fenômeno exerce interferência decisória nas interações edificadas sobre o mesmo. As lutas no campo dos significados jamais deixam de produzir impactos na construção de sentidos, devendo ser consideradas fragmentos ativos na composição do mundo. Ressignificar a interpretação do mundo é parte componente de sua transformação, por isso, tal questão é tornada angular pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência desde a década de 60 do findado século XX mediante luta contra toda e qualquer forma de definição que despersonalize seus sujeitos. Implodir o conceito de deficiência em voga à época, nominado modelo médico e tido como produtor de discriminações diversas, por outra formulação que levasse em conta a opinião expressa pelas pessoas com deficiência foi das tarefas primeiras do ativismo destacado e tornado epicentro do empoderamento desejado com vistas a redefinição de políticas públicas. Mas, afinal, o que significa deficiência?

A resposta a esta pergunta não costuma ser das mais fáceis e comporta entendimentos variados. Se a deficiência enquanto conceito vinculado a reunião de impedimentos físicos, sensoriais, cognitivos e psicológicos somente se originou no século XVIII e esteve originariamente vinculada a uma suposta inaptidão ao desempenho eficiente das atividades laborais, tal qual retratou Groce (1999), é inegável que a existência de impedimentos fez parte da história dos povos desde sempre. Inexistem sociedades humanas que não possuam um complexo sistema de crenças e práticas relativas à deficiência. Toda e qualquer sociedade constrói explicações sobre por qual razão alguns indivíduos são considerados deficientes e outros não, assim como conferem destaque a maneira que estes devem ser tratados, incluindo a definição de funções apropriadas a estes sujeitos e quais direitos e responsabilidades são asseverados ou negados.

A busca de uma definição uniforme e universal sobre o significado de deficiência se encontra fadada ao fracasso, pois cada sociedade e cultura a define com sua lente projetiva. Todavia, na sociedade moderna, que desencantou o mundo medieval ao conjurar seus preceitos como falsos e irracionais, observamos em termos de tendência uma tentativa em redefinir dada situação a partir de um conjunto de generalizações referendadas pelos saberes médicos. Desde então, a deficiência é propagandeada em antítese ao conceito de norma e suas intervenções projetadas no sentido de recuperação da função ou condição perdida, aquilo que classicamente foi chamado por normalização. Sob esta ótica, a deficiência

emergiu como produto de um desajuste individual e as intervenções sobre a mesma foram transportadas para o campo do privado. Eis as condições características do que se estabeleceu configurar como modelo individual/médico de deficiência.

Pese os múltiplos entendimentos e vértices que abrangem a questão da deficiência é patente, como pontua Hahn (2002), que seus sujeitos se mostram atormentados por altas taxas de desemprego, pobreza, habitação, transportes inadequados, assim como pela segregação de espaços públicos. O Relatório Mundial sobre a deficiência (WHO, 2011) destaca que mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo convive com alguma forma de deficiência, as quais, em comparação com qualquer outro grupo minoritário, apresentam as piores perspectivas em saúde, menor participação econômica, baixos índices de escolaridade e elevadas taxas de pobreza. As explicações para tais ocorrências devem ser buscadas não em desígnios naturais ou supostas limitações funcionais, mas, sim, na presença de barreiras que obstaculizam o acesso a direitos tidos como fundamentais e componentes do ser social. Uma destas barreiras reside na educação de má qualidade perceptível pela configuração de um currículo distinto e diminuído destinado as pessoas com deficiência se comparado a outros alunos, o que atravanca suas possibilidades de desenvolvimento e inviabiliza a assunção de funções basilares na sociedade. Tal suposto está escorado a uma interpretação de deficiência como déficit, e, embora contestada em diversos campos, ainda parece grassar como perspectiva dominante no universo escolar, daí a necessidade de contestação da mesma.

A compreensão sobre deficiência tem se transformado substancialmente desde a década de 70 do século XX. Metamorfoses revolucionárias em medicina e tecnologia permitiram aos profissionais da saúde compreender e tratar as pessoas com deficiência de maneira inimaginável a bem pouco tempo atrás. Entretanto, a modificação mais substancial quanto ao entendimento da deficiência se quedou fora das arenas dos serviços clínicos e esteve vinculada a evidenciação de que a vida das pessoas com deficiência se mostrava mais limitada por ditames sociais, culturais, atitudinais e econômicos do que propriamente por impedimentos físicos, sensoriais, psicológicos ou intelectuais. Dada descoberta exerceu impacto descolonizador semelhante aquele experimentado pelos negros quando da consubstanciação do Black Power e da apropriação da categoria gênero pelas mulheres.

Rompe-se assim a ideia universal da deficiência e com ela o entendimento da limitação como condição intrínseca ao fenômeno. Com isso, a suposta relação causa-efeito expressa no vértice impedimento/deficiência deixa de ser entendida como sinonímica. Como apontam Scheer e Groce (1988), atributos humanos valorizados e desvalorizados se configuram no imaginário coletivo a partir das qualidades que são definidas como importantes por cada sociedade em particular. Em contextos que notabilizam a força física e resistência como atributos fundamentais pessoas com deficiência física irão enfrentar resistências diversas, tais quais nas comunidades guerreiras. Já em espaços que valorem em demasia habilidades relacionadas a esforços intelectuais e a capacidade em usar tecnologia o fato de alguém ser cadeirante pode não ser tão limitante.

Por conseguinte, não é verdadeiro que um impedimento irá conduzir obrigatoriamente a uma concomitante exclusão correlata a seu campo de inferência. A equação métrica que compõe esta partitura não é uníssona e comporta variações em decorrência das compensações originadas desta relação, assim como da valoração de destacados atributos pela sociedade. Meridiano está que as distintas maneiras pela qual uma dada coletividade se relaciona com a deficiência está relacionado tanto pela característica e extensão do impedimento como pela interpretação social da deficiência, cuja gramática interfere na expectativa do local ocupado pela pessoa com deficiência na sociedade e, inclusive, na disposição em aportar recursos para pessoas com deficiência no que tange desde cuidados clínicos e de reabilitação, a suportes e apoio escolar, edificação de infraestruturas acessíveis e criação de mecanismos legais antidiscriminatórios.

Poderá se objetar que tal torção ocorre mais no campo teórico e não abrange as esferas consuetudinárias pela qual as pessoas se relacionam e continuam a entender a deficiência como derivativa de ordem médica e não um produto da história. Contudo, esta distinção se mostra deveras frágil. A ideia de que as definições médicas sobre deficiência são única e exclusivamente clínicas e laboratoriais não resiste a empiria dos fatos e pode ser desfraldada sem grandes esforços.

Desmontaremos destacado argumento utilizando dois exemplos sobejamente conhecidos no campo dos estudos sobre deficiência. Em 1973, a American Psychiatric Association (APA), entendeu por

bem abandonar o entendimento da homossexualidade como transtorno psiquiátrico retirando-o de seu conhecido Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM (SILVERTEIN, 2009). Desde então, a homossexualidade passou do campo das incorreções etiológicas as pradarias das diferenças humanas e do dia para noite centenas de milhares de pessoas deixaram de ser consideradas deficientes.

Algo análogo ocorreu no mesmo ano quando a American Association on Mental Disability desconsiderou a categoria retardo mental limítrofe de seu sistema de classificação de capacidade intelectual, com isso, a fronteira de divisa do diagnóstico de retardo mental foi de um patamar de QI de 85 para outro de 70 e, por um golpe de caneta, milhares de pessoas com deficiência retornaram à normalidade em um repente (BRAY, 2003). Tais elementos destacam como as definições médicas também são, por excelência, históricas e estruturadas a partir de interferências que fogem a seu escopo analítico.

Expostas tais relações resta evidente que a deficiência é produto da sociedade e somente assim pode ser compreendida. Mais que uma coisa, a deficiência é uma ideia que se transmuta a partir de dadas condições históricas que são dinâmicas, contingentes e afetadas por compostos externos que flutuam ao longo do tempo, por isso, a descrição objetivista impetrada pelas lentes da medicina não se mostra a melhor maneira em compreendê-la, pois é estática e configurada a partir de um absoluto que somente existe no terreno das abstrações.

Se apoderando destas contradições e impulsionados por conquistas ativistas, os Disability Studies tomaram a deficiência como uma forma de opressão social tecida a partir da construção de barreiras que buscavam impedir a plena participação social e que se estabeleciam para além e paralelamente a impedimentos de ordem biológica. Para Abberley (1987), afirmar que as pessoas com deficiência são oprimidas envolve a explicação de alguns elementos. Em um nível empírico, significa argumentar que as pessoas com deficiência podem ser consideradas como um grupo cujos membros estão em uma posição inferior a outros membros da sociedade porque são pessoas com deficiência. Envolve também afirmar que essas desvantagens estão dialeticamente relacionadas a um conjunto de ideologias que justificam e perpetuam esta situação que não são nem naturais nem inevitáveis.

Com base neste suposto e a partir da apropriação da distinção angular feita por Rubin (1986) entre sexo e gênero os teóricos do modelo social erigem uma potente distinção entre impedimento e deficiência, tomando a primeira como relacionado a esfera médica/biológica e a segunda como atinente ao campo da produção social de assimetrias e desigualdades, portanto, resultado de restrições históricas. Aos teóricos do modelo social interessava em essência a análise da deficiência e não da lesão, para tanto, mister se mostrava a necessidade de perquirir os caminhos pelos quais as diferenças são materializadas em desvios pela potente função normalizadora expressas em hierarquias sociais.

A distinção exposta produziu efeito direto em termos de políticas públicas e funcionou como que um rastilho de pólvora na implosão de ideias preconcebidas da deficiência como tragédia pessoal. Seu impacto foi massivo, extenso e contribuiu para a configuração de marcos que questionaram a discriminação institucional manifesta contra pessoas com deficiência. Quão reconfortante, nas palavras de Oliver (1990), não se mostrou o deslocar do entendimento das limitações e dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência como produtos derivados de uma sociedade injusta e não de falhas individuais ou limites subjetivos. Ademais, quão transformador não se mostrou o impacto da tese de que muitas restrições experimentadas pelas pessoas com deficiência poderiam deixar de existir a partir de uma transformação radical da sociedade em todas as suas dimensões. Os impactos psicológicos e políticos desta tomada de posição são por demais evidentes ao demarcar fissuras em uma estrutura que parecia compacta.

A diferenciação estabelecida entre impedimento e deficiência, cuja consecução se estruturou de maneira inaudita a partir da oposição contrastiva entre natureza e cultura delineada pelo pensamento de Lévi-Strauss (1982), não tardou a ser contestada por entender que a mesma obnubilava o corpo enquanto agência na produção da deficiência e acabava por secundarizar condições reais como dor e limitações que não poderiam ser explicadas somente pelo prisma da produção social, raciocínio expresso em sua forma mais incisiva por Shakespeare e Watson (2001). Contesta-se assim aquilo que se mostrou como pedra angular dos estudos sociais sobre deficiência, a citar, o rompimento de qualquer vínculo

causal entre os corpos com impedimentos e a situação social das pessoas com deficiência por entender que dada estrutura promove o desaparecimento do corpo na análise sobre a deficiência e que este é parte constituinte das experiências de discriminação, preconceito e restrições destacadas neste diapasão.

Todavia, como Thomas (2004) destaca este foi um pequeno preço a ser pago pelos estudos sobre deficiência no longo caminho quanto ao questionamento de opressões engendradas no sentido de naturalizar assimetrias e estreitar possibilidades de participação social. Isto posto, imperioso se mostra alargar os aportes manifestos pelos teóricos do modelo social no sentido de promover uma definição relacional da deficiência, a qual continue a focar nos produtos derivados da exclusão social, mas também dialogue com fenômenos muito reais de algumas deficiências tais como a presença de dor e a existência de restrições reais que causarão limitação de atividade independente das transformações operadas em dado ambiente.

O cardeal desafio dos estudos sociais sobre deficiência reside em escrutinar as privações sociais experimentadas por pessoas com deficiência como produtos de barreiras ambientais, físicas, políticas, econômicas e culturais sem desconsiderar o caráter intrínseco de alguns impedimentos que repercutem tanto no que diz respeito a restrição de atividades como no acesso a oportunidades mesmo quando todos os esforços são envidados para a construção de um contexto mais acessível. Essa é a complexa tarefa que nos circunda, a citar, evidenciar o social sem tomá-lo como uma estrutura em oposição ao biológico, mesmo porque citadas esferas, ainda que independentes, se relacionam de maneira contínua e exercem interferência uma sobre outra, inclusive na própria configuração de deficiência.

Um impedimento é um pré-requisito para o aparecimento de alguma deficiência, mas não necessariamente se desdobrará como reflexo objetivo, posto que para além deste fator, a conjunção de dada condição como deficiência sofre interferência ativa de agentes materiais e espirituais produzidos em sociedade. Exemplos sobre como a existência de deficiências se mostram ligadas a prevalência de guerras, a falta de saneamento básico, a subnutrição, a fome, as barreiras educacionais e ao precário atendimento médico disponível atestam o caráter dialético desta relação. Por isso, não é de se estranhar a íntima relação detectada entre pobreza e deficiência (WHO, 2011), na medida em que a privação a meios, recursos e instituições possui efeito decisório na consubstanciação do impedimento em deficiência.

Meekosha (2011) estima que mais de 85% dos principais conflitos desde a Segunda Guerra Mundial ocorreram em países pobres, o que inclui as guerras imperialistas dos EUA e seus aliados, mas também guerras civis pós-coloniais que surgiram na África, América Latina e com o desmembramento da União Soviética, sendo que somente estes conflitos produziram mais de seis milhões de crianças com deficiência no período entre 1986 e 1996. Abberley (1987) destaca que 6.000 crianças ficam cegas a cada ano em Tamil Nadu em decorrência de ausência de vitamina-A, uma carência facilmente tratável. Staples (2005), ao analisar comunidades pobres do Sul da Índia, apresenta perversos efeitos gestados pela hanseníase quando não tratada adequadamente e no tempo correto, os quais produzem impedimentos físicos diversos que limitam em grande extensão funcionalidades corpóreas. França (2015) vincula de maneira direta a existência de um significativo número de pessoas com deficiência no Brasil como derivados dos efeitos da desnutrição, do acompanhamento pré-natal insuficiente ou inexistente e de doenças infecciosas/parasitárias ligadas a falta de saneamento e condições mínimas de dignidade. Para além destas relações de causalidade mais visíveis não podemos esquecer dos prejuízos incalculáveis que decorrem em situações que envolvem isolamento coletivo ou indisponibilidade de alguma habilidade social em decorrência da não utilização de ferramentas e mecanismos culturais que compensam os efeitos da deficiência. Qual a desvantagem produzida em uma pessoa surda que não se apoderou da Libras ou de um cego que não aprendeu a utilização do braille? Que infortúnios produzem a ausência de órteses, próteses e outros recursos de acessibilidade que acabam por limitar as possibilidades de interação social nas escolas ou em outros espaços?

Todas estas questões levantadas apontam para a necessidade de edificar um conceito mais robusto de deficiência que considere a preponderância de relações engendradas sob a perspectiva da produção social em todas as dimensões. Corroborando com Thomas (2004), a deficiência só entra em jogo quando as restrições de atividade vivida por pessoas com deficiência são socialmente impostas, ou seja, quando elas são sociais na origem. Isso significa que é inteiramente possível reconhecer que deficiências e doenças crônicas causam diretamente algumas restrições de atividade, todavia, restrições

de atividades não impostas socialmente não constituem deficiência, posto esta ser produzida mediante regimes hierárquicos diversos configurados na história de cada povo e cultura.

Contestar e lutar contra este regime de assimetrias e opressões que produz como efeito perverso o capacitismo, tido como disposição social na criação de um sistema generalizado de discriminação e exclusão que oprime as pessoas com impedimentos físicos, sensoriais, psicológicos ou cognitivos é das tarefas mais cardeais aos estudos sociais que objetivam a ideação de uma sociedade justa, solidária e acessível, o que passa seguramente pela transformação do universo escolar. Para tanto, como primeiro elemento destacamos a necessidade em se transfigurar institucionalmente o entendimento da deficiência nas escolas sob outras bases que não somente aquelas derivadas do campo médico, objetivando romper com noções estreitas de normalidade, desafiar estereótipos e preconceitos e fornecer representações alternativas das pessoas com deficiência como sujeitos que aprendem.

RESSIGNIFICANDO A DEFICIÊNCIA: ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO REGULAR

Em uma sociedade permeada de desigualdades das mais diversas e que desde o século XVII tem se caracterizado por interpretar a diferença como desvio, destinando a tais sujeitos espaços apartados com vistas a uma pretendida normalização é esperado que prenunciadas características perpassem presentes na formatação das políticas públicas destinadas a grupos não hegemônicos.

Assim, não é de se estranhar que ao longo de sua história o campo da Educação Especial, influenciado sobremaneira pela preponderância dos saberes médicos e experimentais, se quedou como um espaço paralelo em relação a educação regular e desvinculado de composição ordinária curricular. De acordo com Ferreira (1995), a Educação Especial, escorada nestes supostos, se consolidou como campo epistemológico a partir do entendimento da deficiência como condição pré-estabelecida intrínseca a uma dada corporeidade e que necessitava ser reparada para que seus sujeitos pudessem participar da vida em sociedade, se mostrando como nítido o papel desempenhado pela ideia de normalização na disciplina em si.

Nesse ínterim, a formação do professor de Educação Especial acabou por refletir aludidas contradições ao aparentar se constituir como um espaço reservado àqueles que objetivavam trabalhar apenas com estudantes com deficiência, em outros termos, um espaço de projeções clínicas descoladas das ideias pedagógicas comprometidas com a transformação da sociedade, pois vinculados a supostos funcionalistas de que o reparar precedia o aprender, constituinte que denota o ponto fulcral das práticas que tem como telos o ajustamento social.

O apartar pedagógico atinente a gênese e desenvolvimento da Educação Especial fez com que a mesma, ainda que teoricamente situada em um similar plano geral de atuação, não dialogasse de maneira direta com a Educação regular, conservando, tal qual retas paralelas, uma distância que obstaculizava seu cruzamento. Referida característica está diretamente relacionada a preponderância que o saber médico desempenhou na configuração de citada área e evidencia a cicatriz derivada do entendimento da deficiência como déficit oriundo de ausência, perda ou limitação funcional, suposto que exerce impacto de grande monta até os tempos atuais.

Mesmo se sentenciarmos que esta definição de deficiência essencialmente biológica é falsa sob qualquer hipótese analisada, pois incompleta e parca, ainda assim seu efeito se mostra abrangente dado o entendimento hegemônico nos espaços escolares e no saber popular que cotidianamente visualiza na deficiência a expressão da ausência de algum órgão ou função. E, como nos lembra William Thomas (1970, p.245) “se as pessoas definem certas situações como reais, elas são reais em suas consequências”. Nesse sentido, a interpretação da deficiência a partir de parâmetros eminentemente biológicos acarreta, no campo escolar, práticas e ações que acabam por transmutar o objetivo clínico ao escolar. Este entendimento compreende a raiz constitutiva da distância projetada entre Educação Especial e Educação regular, daí sua necessidade de superação se entendermos, tal qual Ferreira (1995) prenunciou, que o grande desafio da Educação Especial é que o especial não se distancie da educação, mesmo porquê a Educação Especial é, antes de tudo, educação. Aludido entendimento não nega a especificidade da Educação Especial e as necessidades muitas vezes exclusivas de seus sujeitos que demandam adequações

e apoios curriculares diversos, mas pressupõe como ponto de partida que, nas esferas escolares, seu adjetivo (especial) somente possa se fazer como conceito quando remetido ao substantivo (educação).

Como aponta Oliver (1990), se a deficiência é vista como uma tragédia derivada da ausência de alguma função biológica a intervenção destinada a estes sujeitos se concentra quase única e exclusivamente na tentativa de correção dessa função para posterior reinserção social. O foco do ato em si se atrela a mudança do sujeito em termos funcionais. Já, alternativamente, se a deficiência é percebida como opressão social as pessoas passam a ser vistas como vítimas coletivas de preconceitos e assimetrias estabelecidas por uma sociedade insensível as suas necessidades. O cerne da prática passa então a estar vinculado a idealização de mecanismos que transformem as estruturas que atravancam sua participação em termos paritários. Por conseguinte, a mudança de entendimento do fenômeno reflete na maneira pela qual trabalharemos com ele e produz como consequência secundária a transfiguração de novas políticas públicas, as quais exercem impacto direto na vida das pessoas.

Os chamados estudos sociais sobre a deficiência emergiram na década de 70 do século XX e conquistaram posição de prestígio acadêmico nas ciências sociais, artes e humanidades, as quais se coadunaram com as transformações projetadas em marcos legais que estabeleceram diversos direitos a pessoas com deficiência, entretanto, de acordo com Connor (2014) teve pouca penetração no campo educacional, elemento que enfatiza a necessidade em trabalhar as contribuições que citados estudos conferem a esta área tão cardeal nas sociedades modernas.

O primeiro aspecto a ser ressaltado, neste sentido, reside em destacar, como pontua Linton (1998), que quando uma dada instituição atribui um significado clínico a deficiência acaba por conspirar em manter as intervenções sobre este fenômeno como de competência de intervenções médicas, ingerência que acabou por transformar sujeitos históricos em pacientes. Sob este lineamento, a complexa questão da deficiência é tomada como assunto pessoal e as intervenções aí desdobradas acabam por se dirigir a condição física do sujeito, sem contestação as formas pelas quais é produzida a condição de deficiência como derivada de iniquidades e injustiças diversas.

No espaço escolar, este entendimento tem comutado em uma prática pedagógica que reduz o estudante com deficiência a seu déficit, direcionando ao mesmo um atendimento solitário, mesmo quando inserido na rede regular de ensino, e focado quase exclusivamente naquilo que ele já sabe fazer. Como exemplo desta prática podemos citar a equivocada ideia em não trabalhar conceitos abstratos com crianças com deficiência intelectual devido a um entendimento pré-concebido de que as mesmas não possuem as habilidades necessárias para execução de tarefas analíticas. Se os professores tomam tal constructo como regime de verdade muito provavelmente acabarão por privar estas crianças de contato com pensamentos de nível superior e estreitarão as possibilidades de desenvolvimento destes estudantes, com isso, caso os mesmos se deparem com problemas de ordem semelhante mais à frente terão menos sucesso quanto a sua resolução. O arquétipo tomado como amostra denota o estabelecer de relações ensino-aprendizagem que delinea o primeiro como indo a reboque da maturação de estruturas psíquicas e orgânicas, perdendo de vista a plasticidade que a atividade escolar desempenha na formação humana.

Sob esta perspectiva, a Educação Especial tem se dirigido tendencialmente a estreitar as potencialidades do educando ao partir da premissa que o aprendizado só pode se desenvolver doravante a um determinado estágio de desenvolvimento biológico. Se esse desenvolvimento se encontra obstaculizado o ensino se adequará em termos de redução de expectativas, processo que, no mais das vezes, tem acarretado ao aluno a escravização do tempo presente ao promover o acorrentamento da aprendizagem àquilo que já se sabe. Ora, se assim o for qual a necessidade de escola para esse aluno? Evidente que a escola é importante no tecimento de relações de amizade, na formação de vínculos e inserção social, contudo, seu elemento característico e que confere especificidade no tempo histórico reside na apropriação pelos seus sujeitos do saber sistematizado, algo que não pode ser locupletado em nenhuma outra esfera que não seja a escolar.

Daí a necessidade em se inverter radicalmente esta lógica. Mister se faz recuperar o preceito seminal de Vigotsky (2019) que demarca a mais importante contribuição educacional da Psicologia histórico-cultural, a citar, a ideia de que a aprendizagem precede o desenvolvimento. O impacto deste conceito é incalculável no sentido de visualizar no estudante com deficiência um sujeito de possibilidades que não se resume ao seu déficit ou sua limitação, tal qual pressupunha o saber médico. Se a aprendizagem alavanca o desenvolvimento não faz o menor sentido qualquer redução programática em termos

curriculares, pois tal ato atravancaria as potencialidades das pessoas com deficiência. Desafiar o entendimento da deficiência como tragédia pessoal e déficit biológico característicos da interpretação médico-clínica e valorizar a aprendizagem como mecanismo promotor de desenvolvimento compõe o quadro analítico sobre o qual devemos partir no sentido de projetar uma Educação Especial que enriqueça a Educação regular ao anunciar um novo terreno de potencialidades e possibilidades pedagógicas. Esse é ponto de partida a qual nos vincamos e que está diretamente relacionado ao entendimento de que a Educação Especial se beneficiará quando da apropriação de um entendimento sócio histórico da categoria deficiência.

Poderá se objetar que inculcar nos atores pertencentes ao universo escolar a ideia de que a deficiência é uma construção social beira o absurdo, uma vez que o imaginário cotidiano compreende a mesma a partir de aspectos fisiológicos latentes. Afinal, como negar que algumas pessoas não podem andar, ouvir, ver, falar? Ora, mas não é isso que estamos questionando quando denotamos o aspecto sócio histórico da deficiência. O objeto da inquirição aqui exposta remete ao significado que nós atribuímos a estes impedimentos. Serão eles percebidos tal qual um cativo que aprisiona o sujeito em seu déficit ou então tomados sob a perspectiva de um terreno de possibilidades que permite o aparecimento de inéditas vias colaterais de desenvolvimento? Sob a última sentença nos afiliamos.

O modelo social da deficiência pode funcionar como importante apoio a esta tarefa ao sentenciar como principal anseio de suas proposituras a necessidade de mudança do ambiente e das estruturas assimétricas que compõem a sociedade e não das funcionalidades corpóreas expressas pelas pessoas com deficiência. Neste ínterim, a deficiência deixa de ser tratada como algo permanente ou universal no espaço e tempo e passa a denotar uma construção materializada que somente encontra seu significado em contextos culturais específicos como resultado de uma má interação entre indivíduo e estruturas sociais que obstaculizam a realização de determinada função social. Sob essa lógica, o impedimento visual, por exemplo, configura-se em deficiência em relação ao funcionamento da leitura de texto quando da não utilização do braille ou leitores de tela com sintetizadores de voz no caso de mensagens virtuais.

Deficiência sintetiza uma relação de limitação e estreitamento de possibilidades, por isso, quando mecanismos e ferramentas complementares permitem a execução de tarefas semelhantes, ainda que por vias colaterais, aventuramos sentenciar que neste espaço a deficiência não se faz presente, pese a existência concreta e material do impedimento. Se partirmos do suposto que nos tornamos humanos a partir de um delicado processo de inserção social e que parte fundante deste transcurso diz respeito a internalização das conquistas expressas humanidade, dentre as quais seguramente a leitura é destes componentes, torna-se evidente que seu domínio é elemento essencial de pertencimento social e produtor de complexas formas de funcionamento psíquicas ao permitir acesso a informações e expandir os limites de comunicação. Por conseguinte, a superação da deficiência não está relacionada a compensação orgânica de algum impedimento, mas, sim, a uma complementação cultural que permita, no caso das escolas, cumprir seu papel de ensinar tudo a todos e, como assevera Saviani (2003), de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade engendrada histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O objetivo de todo e qualquer ato educacional reside no reconhecimento dos aportes culturais que carecem em ser apropriados de forma a revestir na espécie a humanidade configuradora do gênero e, posteriormente, na evidenciação das maneiras mais adequadas para a consecução deste intento. Tal engenho configura um processo dialético interminável, uma vez que o humano é um ser que se supera. Quando pensamos no universo educacional e, mais especificamente no público alvo da Educação Especial, temos que as ferramentas empregadas para realização desta tarefa passam pela utilização do braille, da Libras, da comunicação alternativa e dos mais diversos recursos de acessibilidade, pois são eles que permitirão aos estudantes com deficiência a assimilação das conquistas projetadas no gênero humano. A utilização de mecanismos complementares e de recursos adicionais dispendem investimento econômico desigual entre os alunos, contudo jamais devem ser tomadas sob a perspectiva do privilégio, pois referenciam a conquista de um direito disponível a outros, uma questão de justiça.

O caminho aqui sugestionado, ao invés de tentar inicialmente corrigir a pessoa com deficiência em virtude de seu impedimento para posteriormente propor intervenções, busca combater exclusões expressas em ambientes culturais, sociais, políticos e educacionais que impedem as mesmas de

ter acesso àquilo disponibilizado e pretendido a outros públicos. É um caminho que conjuga o verbo esperar como esperança e não por espera para nos valermos de uma máxima freireana.

No universo escolar as exclusões destacadas podem ser experimentadas tanto através de ambientes físicos inacessíveis, como também em restrições nas relações ensino-aprendizagem, manejo das avaliações, conteúdo programático, organização escolar, papel da comunidade, relações interpessoais e expectativas geradas para cada estudante. Como assevera Barton (2001), é preambular analisar as formas pelas quais as escolas produzem dadas barreiras incapacitantes que transfiguram em injustiças diversas.

Remover tais barreiras através do combate ao capacitismo institucional é indispensável para que as escolas efetivamente desempenhem seu papel na configuração de uma sociedade democrática e de relações paritárias e participativas, objetivando, em síntese, que os impedimentos não se transmutem em deficiência. Para tanto, toda e qualquer relação desenvolvida no universo escolar deve partir da premissa que todos os estudantes são capazes de aprender e que a inclusão, para além da presença compartilhada em espaço físico, somente se torna concreta quando comutada a apropriações do currículo escolar esperado, elemento chave na produção de sujeitos que não apenas se adaptem as estruturas do mundo, mas busquem transformá-las a sua feição.

Pese as boas intenções embutidas em marcos legais, em boa parcela dos países do globo ainda estamos distantes desta inclusão tomada sob a perspectiva da aprendizagem, uma vez que em comparação com seus colegas não deficientes os alunos público alvo da Educação Especial ainda apresentam as mais altas taxas de abandono escolar, as maiores distorções idade-série nas escolas, menor probabilidade de cursar uma faculdade, maior taxa de desemprego ou subemprego que qualquer outro grupo minoritário e uma maior taxa de encarceramento (CONNOR, 2014). O conjunto destes dados sinalizam a necessidade de mudança em práticas didáticas e avanço nas políticas educacionais que auxiliem na transformação de alarmantes achados.

Ashby (2012) destaca como questionamento fundamental ao alcance destes objetivos a indagação sobre de que forma a estrutura escolar macro e micro podem ser alteradas visando que o estudante seja bem-sucedido na apropriação dos conhecimentos necessários à sua formação enquanto sujeito histórico. Quais ferramentas podemos utilizar para apropriação dos mesmos conhecimentos, mas a partir de distintas intervenções? Como adequar a turma para que a criança com deficiência apoie e seja apoiada na realização de suas tarefas? Como realizar atividades que sejam acessíveis para todos? Quais recursos tecnológicos e assistivos podem ser utilizados em sala de aula? Se um aluno precisar de mais tempo para cada tarefa e atividade de classe, como isso pode ser suportado dentro de uma configuração da sala de aula? O que podemos aprender com pessoas com deficiência e de que forma as mesmas podem enriquecer nosso entendimento sobre sociedade e diferença humana?

O último apontamento relevado aponta como basilar na configuração de relações libertárias nos espaços escolares que se possa ouvir as pessoas com deficiência como agentes promotores de sua história, ato constitutivo da arquitetura de toda e qualquer ação que almeje ser bem-sucedida em termos inclusivos. Esta é das questões mais caras ao modelo social da deficiência e de qualquer grupo ativista, a citar, que ninguém construa algo sobre alguém sem a presença deste sujeito. Rememorar a célebre frase proclamada por Charlton (2000) “nada sobre nós sem nós” torna-se quase que obrigatório neste interstício histórico.

Ao utilizar as vozes, experiências e perspectivas das pessoas com deficiência a fim de guiar uma contranarrativa para o discurso dominante do déficit, os educadores podem principiar a reavaliar e reconsiderar ao invés de desvalorizar o conceito de deficiência (CONNOR, 2014). A presença das pessoas com deficiência nas escolas pode se dar de forma direta ou indireta. Direta quando alguém da comunidade ou o próprio aluno destaca aos outros estudantes em sala de aula as experiências, limites e possibilidades em viver com dada deficiência e indireta quando o professor aborda como tema de aula figuras deficientes tornadas célebres nos campos das artes, da ciência, dos esportes, da literatura, dentre outros.

Apenas como exemplo, poderíamos pensar em uma aula de Artes em que fossem abordadas as obras de Frida Kahlo como objeto de estudo do encontro. Frida é sabidamente das figuras mais comercializadas nos tempos contemporâneos e tida como símbolo do empoderamento feminino. O que poucos destacam é o fato de Frida ser deficiente física. Seria deveras interessante pensar na forma pela qual a deficiência exerceu interferência na produção de trabalhos da artista. Como sua deficiência está

projetada em pinturas? Quais de seus trabalhos somente podem ser compreendidos a partir desta condição, tal como a autobiografia “A Coluna Partida de 1944”? Como suas telas compartilham a própria experiência corporal e as discriminações por ela vivenciadas? Uma aula proposta sobre tais bases seguramente traz em gérmen o estabelecer de uma relação mais próxima com a deficiência, que é fundamental no combate a seu estranhamento. Escolas não apenas reproduzem a sociedade em suas interações, mas também produzem relações, daí a necessidade de as mesmas serem justas, democráticas e inclusivas em todas as suas dimensões, uma vez que tal ato exercerá efeito catalisador no próprio macrocosmo ao qual ela se situa.

Dada estruturação não envolveria um trabalho extra por parte dos docentes já atribulados e combalidos por diversas mazelas da carreira, o que sobrecarregaria ainda mais suas rotinas? Em que pese os motivos expressos tal argumento não se justifica sob qualquer hipótese em um sistema que se arvora como inclusivo. É princípio cardinal da atividade docente tornar o currículo acessível a todos os alunos, o que implica construir arquiteturas didáticas diferentes para públicos diversos quando necessário, por isso, quando falamos em necessidade de igualdade educacional estamos nos referindo a apropriação de conteúdos similares nos mais diversos alunos e não de mesma didática a todos, cuja igualdade de início materializa uma desigualdade de resultado.

O acesso ao currículo requer, para além da disponibilização de recursos de acessibilidade, uma significativa mudança na forma como é ofertado e na maneira pela qual os alunos recebem oportunidades de demonstrar aprendizagem. Para Ferguson (2001), a incorporação dos estudos sociais sobre deficiência no currículo intui promover um espaço inclusivo efetivo, entretanto demanda diversas ações, quais sejam: fazer com que pessoas com deficiência venham para a sala de aula falar sobre suas experiências; induzir os alunos a realizarem pesquisas sobre acessibilidade; criar atividades para que alunos escrevam histórias sobre deficiência; propor tarefas em que crianças entrevistem pessoas com deficiência; construir ensaios sobre preconceitos e discutir eventos como racismo, machismo, intolerância religiosa, homofobia e capacitismo; iniciar a utilização da linguagem de sinais; permitir que todos interajam com o braille; configurar tarefas que versem sobre a história de figuras notáveis que possuíam deficiência; trabalhar o desenvolvimento de cada um como resultado de conquistas sociais e desafiar os alunos a criarem recursos de acessibilidade.

Estas ações tem a potencialidade de integrar a diversidade ao conteúdo curricular como componente de sua arquitetura gnosiológica sem sopesá-la como elemento estranho ou aditivo deslocado das ações correntes. Com isso busca-se contestar o preconceito das mais diversas formas ao projetar interpretações positivas sobre a deficiência enquanto componente essencial da humanidade e promotora de uma cultura empoderada e ativista. A ideia de trazer a questão da deficiência como parte do currículo parte do princípio de que o mesmo comporta a porção de experiências humanas culturalmente reputadas como valorosas em determinado período histórico e que a deficiência é uma destas vivências frutíferas e significativas de conhecimento, ultrapassagem e transfiguração que ocupa uma função insubstituível no tecido social. Um mundo ordenado em suas interações subtraído do contato com pessoas com deficiência seria invariavelmente menos desenvolvido, mais pobre e margeado em suas possibilidades de devir.

Evidente está que tais incursões demandam a reformulação da estrutura pedagógica escolar e da própria didática docente, o que retira seus atores de suas zonas de conforto ao apresentar horizontes que demandam a transformação de hábitos e práticas cristalizados. Contudo, tais desafios devem ser pensados em termos institucionais e não como tarefas solitárias a cargo única e exclusivamente do professor da sala de aula. A reformulação passa pelo professor, mas não ocorrerá se atribuída ao mesmo sem suporte.

De acordo com Connor (2014), boas práticas escolares têm mostrado que as questões complexas no universo escolar são resolvidas de maneira mais adequada quando compartilhadas cooperativamente. A partir desse entendimento se ramificou a ideia de Ensino Colaborativo como estratégia a configuração de uma rede de relações efetivamente inclusivas em que um Professor de Educação Especial e o Professor da Sala de aula regular trocam experiências no sentido de propor atividades diversificadas de forma a que todos possam se apropriar dos conteúdos pretendidos. O Ensino Colaborativo, embora recente no Brasil, começa a ganhar importante espaço em termos de políticas educacionais. Tanto é que o Governo do Estado de São Paulo, que possui a maior rede educacional do país, em sua Política de Educação Especial definiu como uma das diretrizes a

Efetivação do ensino colaborativo para articulação entre o(a) professor(a) especializado(a) e os(as) professores(as) regentes das classes comuns Os serviços da Educação Especial serão conduzidos de modo a efetivar o ensino colaborativo, promovendo tempos e espaços de articulação entre os(as) professores(as) especializados(as) e os(as) docentes regentes das classes comuns, visando ao aprimoramento de estratégias para o desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes, a elaboração de materiais pedagógicos baseados nos princípios do DUA e a disponibilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva na salas de aula comum (SÃO PAULO, 2021, p.55).

Para além da proposição do Ensino Colaborativo, a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo vincula o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como princípio estruturante das relações pedagógicas, entendendo este, em coerência a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), como a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. Para Gabel e Connor (2009), o Desenho Universal da Aprendizagem, conceito que ganhou força no campo acadêmico a partir da primeira década do século XXI, nos permite pensar de forma ampla e fluída sobre as oportunidades de aprendizagem no que diz respeito as maneiras pelas quais os alunos podem interagir com o currículo em sala de aula, para além disso, sentenciam como equivocadas as práticas educacionais e arranjos que posicionem professores da Educação Especial como ocupando funções distintas e separadas nas escolas inclusivas em relação aos professores das salas regulares, o que fortalece os vínculos afetivos e de colaboração nas salas de aula.

O conceito referencial do DUA tem como suposto a garantia da acessibilidade como princípio basilar da tarefa educativa desde a concepção até a utilização de materiais e equipamentos de forma a beneficiar todos os estudantes na sala de aula comum do ensino regular através de práticas inclusivas “com vista à disponibilização de serviços e apoios tendentes à eliminação ou à superação das barreiras, que podem ser arquitetônicas, de comunicação e de informação, tecnológicas, atitudinais ou quaisquer outras no ambiente escolar” (SÃO PAULO, 2021, p.55).

Práticas como o Ensino Colaborativo e o DUA objetivam salvaguardar, agregada a disposição adequada do conjunto de outros mecanismos de acessibilidade, que todos tenham garantidas as mesmas oportunidades de aprendizagem e alcance a oportunidades de participação social na multiplicidade das dimensões sociais, sinalizando um compromisso por uma aprendizagem inclusiva. Todavia, a mudança de qualquer prática social para se portar como enraizada culturalmente deve ser antecedida por uma transição na forma pela qual nos relacionamos com o fenômeno em questão, caso contrário será passageira e abandonada na primeira oportunidade possível. Neste sentido, transformações didáticas educacionais, quando destinadas ao público alvo da Educação Especial, somente exercerão impacto substancial e duradouro quando comutadas a um entendimento da categoria deficiência diametralmente oposto ao modelo individual de predominância clínica, que imobiliza e reduz o sujeito a seu impedimento, por uma abordagem histórica que considere o fenômeno em termos de produção social e visualize na deficiência uma experiência geradora de composições gnosiológicas inéditas que incrementem as possibilidades de desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto tomou como premissa fundante a ideia de que a Educação Inclusiva se estabelece para além dos mecanismos que garantem o acesso físico a um sistema inalterado em termos

de provisões e práticas. Por inclusão entendemos a remoção de toda e qualquer barreira que impeça ou atravesse o acesso a aprendizagem dos estudantes em conjunto a criação de mecanismos que potencializem o desenvolvimento de cada sujeito, ações estas, sejam estabelecidas no espaço escolar ou em outros contextos, que transfiguram objetivos amplos de equidade, participação e liberdade.

Tais intentos demandam a apropriação de saberes historicamente produzidos pela humanidade, atividade precípua da educação escolar, os quais conduzem seus sujeitos a espaços para além das experiências pessoais ao apresentar interações que não poderiam ser adquiridas em outro local que não nas escolas. Ao realizar com sucesso dada função, as escolas contribuem de maneira decisória para a construção de uma sociedade mais justa e que projete horizontes paritários em termos de reconhecimento, redistribuição e representação social. Somente a partir do alargamento do universo cultural para além do cotidiano é possível desenvolver uma compreensão mais acurada da realidade que investigue como os fenômenos se tornaram o que são e delineie a superação do atual estado de coisas como projeto em devir. Sob este escrutínio, o conhecimento escolar se torna um conhecimento poderoso na busca de realização das promessas não cumpridas de igualdade e liberdade conjuradas pela modernidade.

A inclusão faz parte deste projeto ético em se pensar um amanhã melhor que o presente ao desenhar uma sociedade que se enriqueça pela interação entre as diferenças expressas pela humanidade sob uma gramática moral fincada em supostos de respeito, solidariedade e justiça. A educação inclusiva, para além de um fim em si mesma, dada sua objetividade e especificidade, compõe igualmente um meio a um fim, o de estabelecer uma sociedade inclusiva. Em virtude de todos estes elementos não se pode permitir qualquer retrocesso em termos de políticas educacionais que coloquem o princípio da inclusão em xeque. Que os resultados e práticas educacionais necessitam ser aprimorados não há dúvidas. Que a aprendizagem tem se mostrado falha também é incontestável. Contudo, a necessidade de transformação deve estar amarrada a mudanças estruturais e atitudinais que transformem a prática docente e potencialize as possibilidades de aprendizagem dos alunos a patamares não cotidianos. Incluir a deficiência no currículo, readequar métodos e didáticas é parte deste processo, mas, para tanto, é fundamental que as expectativas acerca do público alvo da Educação Especial sejam transformadas positivamente em sala de aula, fenômeno que passa seguramente por um novo entendimento de deficiência, de diferença humana, de igualdade e, por consequência, de justiça.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY, Paul. The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability, *Disability, Handicap & Society*, 2:1, 5-19, 1987. DOI: [10.1080/02674648766780021](https://doi.org/10.1080/02674648766780021)

ASHBY, Christine. Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 89-99, 2012. <https://doi.org/10.1177/154079691203700204>

BARTON, Len. *Disability, politics and the struggle for change*. London, UK: David Fulton Publishers, 2001.

BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEE, 2008.

BRASIL. *Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. BRASÍLIA: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 05 de agosto de 2021.

BRAY, Anne. *Definitions of Intellectual Disability*. Wellington: Donald Beasley, 2003.

CHARLTON, James. *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2010.

CONNOR, David, J. Social Justice in Education for Students with Disabilities. In: *The SAGE Handbook of Special Education*, 111–128, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781446282236.N9>

FERGUSON, Phil. *On infusing disability studies into the general curriculum*. On point... Brief discussions of critical issues. Washington, D.C.: Special Education Programs (ED/ OSERS), 2001. In: http://www.urbanschools.org/pdf/OPdisability_ED458737.pdf

FERREIRA, Júlio, R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Unimep, 1995.

FRANÇA, Tiago, H, P, M. *Deficiência e Pobreza no Brasil: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência*. Coimbra : [s.n], 2015. Tese de doutoramento. Disponível na WWW:<http://hdl.handle.net/10316/27101>.

GABEL, Susan; CONNOR, David. J. Theorizing disability: Implications and applications for social justice in education. In: W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds), *Handbook of social justice* (pp. 377—399), 2009. New York, NY: Erlbaum.

GROCE, Nora. Disability in cross-cultural perspective: Rethinking disability. *Lancet*, 254, 756–764, 1999.

HAHN, Harland. Academic debates and political advocacy: The U.S. disability movement. In C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 162–189). Cambridge, UK: Polity Press, 2002.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília: INEP, 2008. In: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 27 de agosto de 2021.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008*. Brasília: INEP, 2009. In: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 27 de agosto de 2021.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. Brasília: INEP, 2021. In: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2018* [recurso eletrônico]. – Brasília: 2020b.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

- LINTON, Simi. *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York: New York University Press, 1998.
- MEEKOSHA, Helen. Decolonising disability: thinking and acting globally, *Disability & Society*, 26:6, 667-682, 2011. In: <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2011.602860>
- MURPHY, Robert. *The Body Silent*. London: J. M. Dent and Sons, 1987.
- OLIVER, Michael. 1990. *The Politics of Disablement*. Macmillan, Basingstoke, 1990.
- RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. *Nueva Antropología*, México, v. VIII, n. 30, p. 95-145, 1986.
- SÃO PAULO. *Política de Educação Especial do Estado de São Paulo*: São Paulo, SEDUC, 2021. In: [PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf \(educacao.sp.gov.br\)](https://educacao.sp.gov.br/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf).
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHEER, Jessica; GROCE, Nora. Impairment as a human constant: cross-cultural and historical perspectives on variation. *Journal of Social Issues* 44(1) 23-37, 1988.
- SHAKESPEARE, Tom; WATSON, Nick The social model of disability: An outdated ideology? In S. Barnartt, & B. Altman (Eds.), *Exploring theories and expanding methodologies: Where we are and where we need to go* (pp. 9–28). Oxford, UK: Elsevier Science, 2001.
- SILVERSTEIN, Charles. The implications of removing homosexuality from the DSM as a mental disorder. *Archives of Sexual Behavior*, 38(2), 161–163, 2009. <https://doi.org/10.1007/s10508-008-9442-x>
- STAPLES, James. Leprosy in South India: the paradox of disablement as enablement. *Review of Disability Studies*, 1 (4) 13-28, 2005.
- THOMAS, William. The definition of the situation. In: *Sociological Theory: A Book of Readings* (L. A. Coser & B. Rosemberg, eds.), 3ª ed., pp. 245- 247, Toronto: The MacMillan Company, 1970
- THOMAS, Carol. How is disability understood? An examination of sociological approaches, *Disability & Society*, 19:6, 569-583, 2004.
- VIGOTSKY, Lev, S. *Obras Completas: Fundamentos de Defectologia*. Tomo V. Tradução do Programa de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.
- WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World report on disability*. Switzerland: WHO, 2011.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Gustavo Martins Piccolo: autor do texto

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.