

ARTIGO

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

GUSTAVO MARTINS PICCOLO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6078-9176>

<gupiccolo@yahoo.com.br>

RESUMO: O presente artigo teórico, configurado a partir de um processo de revisão literária integrativa, realiza uma defesa inarredável do conceito da inclusão, tida 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, aprendizagens satisfatórias com vistas a participação paritária em sociedade. O escopo teórico que baliza as linhas críticas aqui estabelecidas, refere-se à literatura convencionalmente chamada de modelo social da deficiência, a qual tem por ideia central, o entendimento da deficiência sob o prisma da produção histórica e sob a perspectiva de que a pessoa com deficiência não se reduz ao seu déficit. Os textos utilizados neste artigo tomam este suposto como força motriz ao visualizar na experiência da deficiência infindáveis possibilidades educacionais as quais permitem enriquecer e complexificar o desenvolvimento humano e as maneiras de intervenção em relação ao meio que nos circunda, a partir de plataformas originais que exercem impacto positivo em toda a coletividade. Vincula tais relações nos ambientes escolares à existência de adequações curriculares, reconfigurações didáticas, construção de espaços acessíveis e à transformação do próprio significado pelo qual a deficiência é concebida no terreno escolar.

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 theoretical essay, configured from a process of integrative literary review, makes an unwavering defense of the concept of inclusion as an angle to the production of a democratic and libertarian educational practice. It directly contests Presidential Decree n. 10,502, of September 30, 2020, temporarily suspended and which institutes the new National Policy on Special Education because it understands that it is based on a fragile idea of inclusion as restricted to the presence of students with

¹ Professor da Universidade de Araraquara (UNIARA). Araraquara, SP, Brasil. Email: gupiccolo@yahoo.com.br

disabilities in regular classrooms without taking into account notes the profound and unavoidable transformations that the supposed inclusiveness denotes in the sense of enabling everyone to have satisfactory learning with a view to equal participation in society. The theoretical scope that guides the critical lines established here refers to the literature conventionally called the social model of disability, which has as its central idea the understanding of disability from the prism of historical production and from the perspective that the person with disability does not is reduced to its deficit. The texts used in this essay take this assumption as a driving force by visualizing in the experience of disability endless educational possibilities that allow to enrich and complexify human development and the ways of intervention in relation to the environment that surrounds us from original platforms that have a positive impact on the whole collectivity. Such relationships in school environments are linked to the existence of curricular adaptations, didactic reconfigurations, construction of accessible spaces and the transformation of the very meaning by which disability is conceived in the school field.

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 ensayo teórico, configurado a partir de un proceso de revisión literaria integradora, hace una inquebrantable defensa del concepto de inclusión como ángulo para la producción de una práctica educativa democrática y libertaria. Impugna directamente el Decreto Presidencial n. 10.502, del 30 de septiembre de 2020, suspendida temporalmente y que instituye la nueva Política Nacional de Educación Especial porque entiende que se basa en una frágil idea de inclusión en cuanto restringida a la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares sin tener en cuenta las profundas e ineludibles transformaciones que denota la supuesta inclusividad en el sentido de posibilitar que todos tengan aprendizajes satisfactorios con miras a una participación igualitaria en la sociedad. El alcance teórico que guía las líneas críticas aquí establecidas remite a la literatura convencionalmente denominada modelo social de la discapacidad, que tiene como idea central la comprensión de la discapacidad desde el prisma de la producción histórica y desde la perspectiva de que la persona con discapacidad no es reducido a su déficit. Los textos utilizados en este ensayo toman este supuesto como motor al visualizar en la experiencia de la discapacidad un sinfín de posibilidades educativas que permiten enriquecer y complejizar el desarrollo humano y las formas de intervención en relación con el medio que nos rodea desde plataformas originales que tienen un impacto positivo en toda la colectividad. Tales relaciones en los ambientes escolares están ligadas a la existencia de adaptaciones curriculares, reconfiguraciones didácticas, construcción de espacios accesibles y la transformación del sentido mismo por el cual se concibe la discapacidad en el campo escolar.

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

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

A história política ensina-nos que os direitos humanos estão em constante processo de transformação, compreendendo 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.

Por mais que se avenge o fato de alguns direitos não se consubstanciem no terreno da prática, posto permanecerem distantes das relações cotidianas em termos de aplicabilidade, tal ocorrência não o

secundariza em termos de importância histórica. 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. Não por acaso, inúmeros direitos conquistados por grupamentos minoritários sofrem constantes ataques pelos setores hegemônicos, cuja razão de ser, reside na desestruturação das possibilidades destes coletivos participarem paritariamente em sociedade; neste afã, borram-se as linhas normativas sobre as quais se compuseram textos afirmativos como se estes portassem privilégios e não a garantia de universalidade e igualdade. Como consequência, temos presenciado, contemporaneamente, o questionamento diuturno de políticas integrativas em um movimento regressivo, o qual busca proteger interesses e estreitar as possibilidades de ocupação de variadas geografias sociais.

Sob esse escrutínio que devemos tomar em consideração a suspeição do direito à inclusão escolar de estudantes 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).

Referido tema será objeto de análise deste artigo, configurado a partir de um processo de revisão literária integrativa o qual analisa o cenário educacional nacional no que se refere à presença de estudantes com deficiência em escolas regulares a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destacando a evolução dos números apresentados e projetando os desafios a serem percorridos, a partir do recorte literário nominado como modelo social da deficiência, escopo analítico sobre o qual erigimos nossos postulados e tecemos confrontações aos supostos mencionados pelo documento infraconstitucional.

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 encadear 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 quais 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 normativas da nova política educacional (atualmente suspensa por decisão do Superior Tribunal Federal), a qual erige uma série de proposituras ideativas que, por partirem de um suposto falso, apresenta, inevitavelmente, soluções estéreis, equivocadas e contraproducentes.

Isto posto, mostra-se como cardeal frisar que 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 e denota um movimento orgânico de censura e contestação a toda e qualquer exclusão formal ou tácita, assim como a inclusão de algo ou alguém a quem que não em iguais termos ou oportunidades. No universo escolar dado princípio se arvora na conjunção de acesso e permanência em determinada instituição vinculada à 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 quanto ao princípio propalado. Neste diapasão, 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 que abrange todas as dimensões constitutivas do suposto filosófico.

Que as políticas educacionais necessitam ser transformadas e repensadas no sentido de avaliar seus impactos e projetar melhores resultados não restam dúvidas. 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 e cujo abandono certamente resultará em uma nova gama de exclusões e marginalizações experimentadas pelas pessoas com deficiência.

Para além destes elementos ressaltados e que configuram àquilo que de mais nocivo se projeta na tentativa da implantação da nova política de Educação Especial pelo Governo Federal, outro importante aspecto a ser considerado 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, desconhecendo a gênese histórica do surgimento do conceito de inclusão escolar no Brasil. Em um país cravejado pela insígnia da desigualdade e que, até 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, de pessoas com deficiência, dos indígenas, enfim, daqueles que nada possuíam além da permissão, quando muito, de vender sua força de trabalho.

Por conseguinte, o público da inclusão é cada um dos brasileiros e brasileiras nos mais diversos espaços e contextos sociais. Logo, o entendimento desta coletividade como se estivesse subsumida às pessoas com deficiência, denota uma cicatriz feita estigma decorrente do fato delas terem sido as últimas a adentrarem às salas de aula regulares, composto que repercute tacitamente até os dias atuais com expressões tais como: alunos da inclusão, incluídos, entre outras. Em tal universo interativo foi a última impressão aquela que ficou gravada na memória das relações escolares. Daí, a associação equivocada das pessoas com deficiência como resumindo a totalidade dos sujeitos afetos pelas políticas inclusivas educacionais, elemento que não se sustenta quando referendado a empiria dos fatos.

Ainda que nossas escolas e salas de aula regulares estejam recobertas por tais contradições, perfaz-se como inconteste uma visível mudança na maneira pela qual tais geografias têm se comportado em relação à diferença expressa pela deficiência. 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 mediante intensas lutas e não um derivativo dadivoso dos grupos hegemônicos. Daí a necessidade em se insurgir contra qualquer suposto que admita a possibilidade de retrocesso a este apoderamento, tal qual propala o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020.

O apoderamento espacial que aqui falamos não se trata de palavrório politicamente correto, podendo ser conferido a partir de dados oficiais da educação nacional. 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 695.699 estudantes vinculados à Educação Especial. Destes, 375.775 estavam matriculados em Classes Comuns e 319.924 em Classes Exclusivas ou Especial. Neste momento, cabe fazer um parêntesis e destacar que, pela primeira vez em nossa história, o número de matrículas de estudantes com deficiência em Classes Comuns (375.775 – 54%) superou aquele considerado em relação as Classes Especiais (319.924 – 46%), dado que pincela o impacto basilar da nova Política de Educação Especial, posto que o censo educacional de 2007 (INEP, 2008) destacava que entre os 654.606 estudantes com deficiência matriculados nos diversos níveis de educação, 306.136 (46,8%) estavam matriculados em Classes Regulares e 348.470 (53,2%) em Classes Especiais. Tal transição deve sim ser comemorada como sintomática da mudança de relação operada pelas escolas em relação ao fenômeno da deficiência. Entretanto, esta mudança se agudizaria ainda mais.

Tanto o é que, 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 de dados do INEP, veremos importantes transformações no mapa educacional brasileiro. Tais mudanças principiam pela diminuição do número de alunos matriculados no total (47.295.294 em 2020 contra 53.232.868 em 2008), o que já prenuncia uma redução notória nas taxas de natalidade. Todavia, neste espaço, interessa-nos, sobremaneira, 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 à intensificação da identificação deste público, como também aos contínuos processos inclusivos demarcados por políticas públicas nacionais e internacionais, cabendo destaque a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) ocorrida em 2006, da qual o Brasil é signatário, incluindo seu Protocolo Facultativo, desde 2007 e cujo conteúdo se juntou ao ordenamento pátrio mediante Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

Para além destes achados, o dado 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 (1.152.875) se comparado as Classes Especiais (156.025), já que 88,08% dos estudantes com deficiência em 2020 estavam matriculados na rede regular de ensino, o que é absolutamente significativo e sintetiza o crescimento de um projeto social inclusivo. Tais dados podem ser melhores visualizados na tabela abaixo:

Matrículas de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE)	2007	%	2008	%	2020	%
Classes Exclusivas ou Especial	348.470	53,2%	319.924	46%	156.025	11,92%
Classes Comuns	306.136	46,8%	375.775	54%	1.152.875	88,08%
Total	654.606	100%	695.699	100%	1.308.900	100%

Tabela 01: Evolução de matrículas do Público Alvo da Educação Especial
Elaboração própria

Isto posto, resta como inegável que as pessoas com deficiência passaram a se fazer presentes nos espaços escolares regulares, ocupação que tem o condão de reestruturar a totalidade dos componentes de reconhecimento desta geografia social, uma vez que, no caso da pessoa com deficiência, sua presença jamais passa despercebida, dada referida experiência ser vista como a sinédoque das condições extra normativas a partir da modernidade. Para nos valer de uma alegoria de Murphy (1987), a deficiência é a mais visível de todas as invisibilidades sociais.

A presença das pessoas com deficiência nos espaços escolares regulares, por este ângulo, 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 cardeal na melhoria de entendimento sobre o fenômeno e na própria convivência estabelecida para com as mesmas.

Para além dos ganhos atitudinais que auxiliam no combate ao preconceito e às discriminações diversas, 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 pensadas em termos de desenho universal da aprendizagem. Como exemplo, podemos citar a construção de maquetes de relevo, as quais potencializam a apropriação de conhecimentos tanto de conceitos de relevo como de espacialidade não apenas para estudantes com deficiência visual, mas, sim, a todos os alunos que apresentem dificuldades no entendimento destas características, por vezes demasiado abstratas, tal qual pontuam Almeida et. al. (2020).

Ora, não fosse a presença de estudantes com deficiência em salas de aula regulares muito possivelmente tais elementos não se desenvolveriam com a velocidade que temos visto. Este seguramente é um dos elementos mais perversos que a história de exclusão e discriminação representada no período de institucionalização trouxe à sociedade como um todo, pois, para além de margear a pessoa com deficiência ao interdito, impedindo que a mesma participasse da vida social e estreitar suas potencialidades de desenvolvimento (arquitetada socialmente), atravancou concomitantemente ao coletivo geral as vantagens possibilitadas pela convivência com a alteridade expressa pela deficiência, uma experiência que desestabiliza noções estáveis de acomodação. A diferença expressa pela deficiência engenha o pensar em ferramentas, mecanismos e artifícios pelos quais podemos transformar a natureza e as relações comunicativas de forma a alargar as possibilidades de justiça social, por isso, trata-se de uma experiência inovadora e profundamente revolucionária.

Não por acaso, inúmeros estudos têm demonstrado os aspectos positivos que a presença de estudantes com deficiência gera em toda a coletividade escolar, dentre os quais cabe citar os trabalhos de Mantoan (2014), Salend e Garrick-Duhaney (1999), Villa e Thousand (2005), Katz e Mirenda (2002), entre outros.

Sublinhado achado acrescenta mais um ponto de crítica ao Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 e sua projetada defesa da volta de instituições especializadas como caminho promissor na Educação Especial. Para além dos elementos aqui apontados, os quais se mostram mais que suficientes para implodir os argumentos esqualidos contidos no documento infraconstitucional, cabe ainda tecer críticas em relação ao argumento tácito expresso no mencionado texto legal de que as crianças com deficiência não estão aprendendo os conteúdos desejados quando inseridas nas salas de aula regulares.

Tal afirmação, que compõe o pano de fundo do documento aludido, não encontra qualquer respaldo teórico, senão vejamos: Se o problema da parca aprendizagem manifesta pelos alunos e alunas com deficiência em salas regulares de ensino fosse mesmo sua inserção em espaços regulares seria indutivo se pensar que quando havia predominância destes sujeitos em instituições especializadas eles 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 e os resultados pouco alentadores do ponto de vista pedagógico.

Inobstante, 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 quando comparado aos outros estudantes? Indo mais além, será que outros alunos estão aprendendo o esperado para seu estágio de desenvolvimento ou também apresentam lacunas na apropriação de saberes projetados como necessários a serem assimilados?

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, tomando esta como uma educação que incorpore a todas as corporalidades em um tecido promotor de aprendizagens expansivas. Superado o momento de acesso à 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.

Urge pensarmos a Educação Inclusiva a partir deste compromisso pela aprendizagem, posto ser 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 não a separação dos estudantes com deficiência das salas de aula regulares como aventa o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, mas sim, a ressignificação do próprio entendimento da categoria deficiência de forma a promover sua desvinculação

a supostos derivados do campo de atuação médica, assim como o ajuste de um novo desafio nacional em termos de políticas públicas, 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.

Expresso estes elementos, o foco aqui projetado 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. Neste intento, para além de ressignificar o fenômeno da deficiência, tarefa da mais relevante importância, é fundamental nos escorarmos 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, logo, não permanente e carecendo de vigilância diuturna para que permaneça em riste e norteie a construção de políticas públicas progressistas preocupadas com a redução de desigualdades sociais.

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

Sabemos pela experiência feminista 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 pelo espectro clínico 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 materializou no século XVIII e esteve originariamente vinculada a uma suposta inaptidão ao desempenho eficiente das atividades laborais, é inegável, tal qual retratou Groce (1999), 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 o porquê 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 modernidade, 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, e, 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, cuja existência é perceptível pela configuração de um currículo distinto e diminuído destinado as pessoas com deficiência se comparado a outros alunos, condição que atravança 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.

Isto posto, temos que a compreensão do conceito de 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. Sublinhada descoberta exerceu impacto descolonizador semelhante àquele 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. Sob esta batuta, 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 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 se coloca 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 estes sujeitos no que tange a cuidados clínicos e de reabilitação, suportes e apoio escolar, edificação de infraestruturas acessíveis até a criação de mecanismos legais antidiscriminatórios.

Objetar-se-á 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 afirmação se mostra deveras frágil, uma vez que a ideia de que as definições médicas sobre deficiência são exclusivamente clínicas e laboratoriais não resistem a empiria dos fatos e podem ser desfraldadas sem grandes esforços.

Apenas para valeremo-nos de um exemplo conhecido temos que 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 (SILVERSTEIN, 2009). Desde então, a homossexualidade passou do campo das incorreções etiológicas às pradarias das diferenças humanas, e, do dia para noite, centenas de milhares de pessoas deixaram de ser consideradas deficientes.

Algo análogo ocorrera 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. São derivativos políticos e não neutros.

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 consequente, 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 Estudos da Deficiência (*Disability Studies*) tomaram a deficiência como uma forma de opressão social tecida a partir da construção de barreiras que atravancavam a plena participação social e 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, forjando um composto que não é natural, tampouco inevitável.

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 relacionada a esfera médica/biológica e a segunda como atinente ao campo da produção social de assimetrias e desigualdades, produto de restrições históricas.

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, o quanto transformador não foi 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, estéticos e políticos desta tomada de posição são por demais evidentes ao demarcar fissuras em uma estrutura que parecia compacta. Mas não tardou para que citada conceituação fosse colocada em suspenso.

A diferenciação estabelecida entre impedimento e deficiência, cuja consecução se arquitetou 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, o que acabava por secundarizar condições reais como dor e limitações as quais 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 àquilo 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, que é parte constituinte das experiências de discriminação, preconceito e restrições destacadas às pessoas com deficiência.

Todavia, como Thomas (2004) aponta, este foi um pequeno preço a ser pago pelos Estudos da 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 aventado 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. Este caráter dialético na compreensão da deficiência é justamente o que falta ao Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual entende destacada experiência por lentes eivadas de caracteres sobejamente clínicos, não por acaso, sua bússola orientadora parta de maneira inaudita do suposto de que o corrigir preceda o educar, principal lacuna ética presente no documento infraconstitucional o qual toma o conceito de inclusão não a partir da transformação das geografias sociais. Erige-se, assim, um conceito fixo e pré-determinado de deficiência que vai na contramão das conquistas históricas obtidas pelos próprios sujeitos que vivenciam esta experiência.

Um impedimento é um pré-requisito para o aparecimento de alguma deficiência, mas não necessariamente se desdobrará como reflexo objetivo desta condição, posto que para além deste fator, a conjunção de dada situação como materializando uma deficiência sofre interferência ativa de componentes materiais e espirituais produzidos em sociedade. Exemplos sobre como a existência de deficiências se mostram ligadas à 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 à 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 promovidas pelos 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 impedimentos 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 destacam 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 derivado dos efeitos da desnutrição, do acompanhamento pré-natal insuficiente ou inexistente e de doenças infecciosas/parasitárias ligadas à falta de saneamento e condições mínimas de dignidade.

Para além destas relações de causalidade mais visíveis não podemos esquecer dos prejuízos incalculáveis decorrentes de 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 braile? 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 por ausência de recursos ou políticas públicas efetivamente inclusivas?

Todas estas questões 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. Destacam também a necessidade de pensarmos nas necessárias transformações espaciais, atitudinais, pedagógicas e comunicativas como suplantando a busca clínica incessante da transformação por normalização dos corpos das pessoas com deficiência. Corroborando com Thomas (2004), a deficiência só entra em jogo quando as limitações 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 contenções de atividade, todavia, se essas restrições não são impostas socialmente não constituem deficiência, posto esta ser produzida mediante regimes hierárquicos diversos configurados na história de cada povo e cultura.

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 e aos sistemas educacionais que objetivam a ideação de uma sociedade justa, solidária e acessível. 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. E segundo lugar, asseveramos o caráter imprescindível de partirmos do suposto de que uma sociedade justa e inclusiva pressupõe como elemento angular que a transformação dos espaços, das interações, e das práticas pedagógicas suplante o desejo pela transformação dos corpos e funcionalidades, assim como se coloque frontalmente avessa a acomodação das diferenças em geografias reclusas, tal qual sugere subliminarmente o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que rememora relações que pareciam superadas.

RESSIGNIFICANDO A DEFICIÊNCIA: ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO REGULAR

Se considerarmos que desde o século XVII e, mais solidamente, a partir do século XVIII as sociedades têm, geralmente, interpretado a diferença como desvio e destinando a tais sujeitos espaços apartados com vistas a uma pretendida normalização configurada na busca ao corpo idêntico operada pela modernidade é esperado que renunciadas características normativas perpassem presentes na formatação das políticas públicas destinadas aos grupos assim definidos.

Por conseguinte, 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, tenha se quedado como um espaço paralelo em relação a educação regular e desvinculado de sua composição ordinária curricular, visto que dirigido a um corpo tido como diferente. De acordo com Ferreira (1995), a Educação Especial se consolidou como campo epistemológico a partir do entendimento da deficiência como condição pré-estabelecida intrínseca a uma dada corporeidade que necessitava ser reparada para que seus sujeitos pudessem participar da vida em sociedade, mostrando-se como nítido o papel desempenhado pela ideia de normalização na confecção da disciplina em si.

Nesse ínterim, o próprio processo de 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 educar, constituinte que denota o ponto fulcral das práticas que tem como télos o ajustamento social.

O apartar pedagógico atinente a gênese e desenvolvimento do campo da Educação Especial fez com que o mesmo, embora teoricamente situado 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-corpórea/cognitiva, suposto que exerce impacto de grande monta até os tempos atuais.

Ainda que esta definição de deficiência essencialmente biológica se mostre falsa sob qualquer hipótese analisada, pois incompleta e parca, seu efeito perfaz-se abrangente dado o entendimento hegemônico nos espaços escolares e no próprio saber popular, os quais cotidianamente visualizam na deficiência a expressão sinonímica 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 os supostos clínico ao ambiente escolar. Sobre este entendimento situa-se a raiz constitutiva da distância projetada entre Educação Especial e Educação regular, daí a necessidade de sua superação se entendermos, tal qual Ferreira (1995) prenunciou, que o grande desafio da Educação Especial é que o especial não se distancie da educação, uma vez que 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 seu adjetivo (especial) somente possa se fazer como conceito quando remetido ao substantivo (educação). A distinção espelhada no campo da Educação Especial em relação à educação regular, reflete, de certa forma, as dissonâncias na própria forma em se encarar a deficiência, sendo este o problema central de seu desencontro.

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, raciocínio fundante do modelo social. O cerne da intervenção passa então a estar vinculado a idealização de mecanismos que transformem as estruturas que atravancam a 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.

Entretanto, de acordo com Connor (2014), sublinhado modelo teórico ainda possui pouca penetração no campo educacional, elemento que enfatiza a necessidade em se expandir sua apropriação para contextos escolares gerais de forma a fortalecer o entendimento de inclusão e contestar, tal qual pontua Linton (1998), a interpretação unicamente clínica da deficiência, a qual, no campo escolar, acabou por transformar estudantes em pacientes, cuja razão de ser tem comutado uma prática pedagógica que reduz o estudante com deficiência a seu déficit, além de direcionar ao mesmo um atendimento solitário e apartado em termos projetivos do restante dos outros estudantes.

Como exemplo desta prática podemos citar a equivocada ideia em não se 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 à sua resolução.

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 estudantes do saber sistematizado, algo que não pode ser locupletado por nenhuma outra esfera.

Daí a necessidade em se inverter radicalmente esta lógica. Mister se faz recuperar o preceito seminal de Vigotsky (2019) 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 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 sublinhado ato atravancaria suas possibilidades formativas. 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. Um entendimento esperançoso que se mostra ausente no Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, por isso, o caráter flagrantemente pessimista do documento infraconstitucional acerca dos benefícios da inclusão, pois amarrado a uma lógica imóvel do conceito de deficiência.

Questionar-se-á que incutir 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 asseveramos 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 historicamente 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 braile ou leitores de tela com sintetizadores de voz no caso de mensagens virtuais.

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 braile, 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, portanto, busca combater exclusões expressas em ambientes culturais, sociais, políticos e educacionais, as quais impedem que as pessoas com deficiência possam ter acesso àquilo disponibilizado 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 por meio de ambientes físicos inacessíveis, como também em restrições nas relações ensino-aprendizagem, no manejo das avaliações, no conteúdo programático, na organização escolar, no papel da comunidade, nas 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 pelo combate ao capacitismo institucional é indispensável para que as escolas efetivamente desempenhem papel decisório na configuração de uma sociedade democrática, justa e permeada de relações paritárias, objetivando, em síntese, que os impedimentos, porventura manifestos, não se transmutem em deficiência. Para tanto, 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 um mesmo espaço físico, somente se torna concreta quando concatenada a apropriações do currículo escolar projetado, elemento chave na produção de sujeitos que não apenas se adaptem as estruturas do mundo, mas que busquem transformá-las a sua feição.

Ainda estamos distantes desta inclusão tomada sob a perspectiva da aprendizagem quando nos referimos ao público alvo da Educação Especial, uma vez que em comparação com seus colegas não deficientes os mesmos 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 sinaliza a necessidade de mudança em práticas e políticas educacionais que auxiliem na transformação de alarmantes achados.

Ashby (2012) destaca como elemento fundamental a este objetivo a indagação sobre de que forma a estrutura escolar macro e micro podem ser alteradas visando que o estudante com deficiência seja bem-sucedido na apropriação dos conhecimentos necessários à sua formação enquanto sujeito histórico. Quais ferramentas podemos utilizar para apropriação dos mesmos conhecimentos com base em distintas intervenções? Como adequar uma 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 ordinária de 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 destacado sobreleva como basilar na configuração de relações libertárias nos espaços escolares que se possa ouvir as pessoas com deficiência como agentes promotores de sua história. Esta é das questões mais caras ao modelo social da deficiência, assim como de qualquer grupo ativista: 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 contra narrativa 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 estudante destaca aos outros estudantes em sala de aula as experiências, limites e possibilidades em se viver com dada deficiência, e, indireta quando o professor aborda como tema de aula pessoas com deficiência 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 debatidas as obras de Frida Kahlo como objeto de estudo do encontro. Frida é sabidamente das figuras mais comercializadas contemporaneamente 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, para além de apresentar Frida, 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. Não por acaso, a necessidade em se valorizar a diferença expressa pela deficiência como geradora de oportunidades originais de aprendizagem, configurando potências estéticas positivas sobre a mesma e não somente gramáticas de impossibilidades.

Tomando por suposto de que é princípio cardeal da atividade docente tornar o currículo acessível a todos os alunos, o que implica construir arquiteturas didáticas diversas quando necessário, temos que essa relação deva se referir tanto ao acesso, como a acessibilidade e ao encontro com a diferença como componente da riqueza humana que nos circunda. Neste sentido, a igualdade educacional a qual estamos nos referindo diz respeito a apropriação de conteúdos similares nos mais diversos estudantes (acesso curricular) e não de mesma didática aplicável a todos, cuja igualdade de início materializa uma desigualdade de resultado.

Este é justamente o objetivo proposto por Ferguson (2001) ao se debruçar sobre as condições de aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial quando propõe a incorporação dos ditames do modelo social no currículo geral, intuindo com que este se torne um espaço inclusivo efetivo de inclusão e justiça, todavia, para tanto, em seu entender, uma série de ações se mostram necessárias, quais sejam: fazer com que as pessoas com deficiência venham para a sala de aula falar sobre suas experiências; induzir os alunos e alunas a realizarem pesquisas sobre acessibilidade; criar atividades para que estudantes escrevam histórias sobre deficiência; propor tarefas em que crianças entrevistem pessoas com deficiência; construir ensaios sobre preconceitos, assim como discutir eventos como racismo, machismo, intolerância religiosa, homofobia e capacitismo; iniciar a utilização da linguagem de sinais; permitir que todos interajam com o braile; configurar tarefas que versem sobre a história de pessoas notáveis que possuíam deficiência e desafiar os estudantes a criarem recursos de acessibilidade como contributo à população geral.

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 elemento 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 obriga seus atores a transformarem hábitos e práticas cristalizadas. 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. Foi justamente a partir desse entendimento que se ramificou a ideia de Ensino Colaborativo como estratégia a configuração de uma rede de relações em que o Professor de Educação Especial e o Professor da Sala de aula regular trocam experiências compartilhadas no sentido de propor atividades diversificadas de forma a que todos possam se apropriar dos conteúdos pretendidos. Uma inclusão de jure e de facto. 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 de suas 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).

Isto posto, 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 estudantes podem interagir com o currículo em sala de aula, para além disso, sentencia 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. Tal posição golpeia como aríete os dispostos no Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, na medida em que aponta a fortaleza da inclusão como relacionada justamente a resolução conjunta, coletiva e compartilhada de dificuldades escolares apresentadas por estudantes em espaços comuns, objetivando que todos possam usufruir das soluções encontradas, o que seguramente não ocorre quando aventamos a possibilidade de encaminharos determinados sujeitos para espaços apartados. As escolas devem resolver seus problemas de aprendizagem no interior das próprias salas de aula e não mediante a prática dos chamados encaminhamentos, cuja razão de ser está na transferência de responsabilidade, seja para a família, psicólogo, médico ou para outra instituição.

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, acrescidas de outras ferramentas e recursos de acessibilidade, objetivam salvaguardar a que todos tenham garantidas as mesmas oportunidades de aprendizagem e possam alcançar plenas condições de participação social na multiplicidade das dimensões sociais, sinalizando um compromisso tanto por uma aprendizagem inclusiva como por um mundo justo, democrático e igualitário. Uma mudança que exige um entendimento da categoria deficiência diametralmente oposto àquele expresso pelo modelo individual de predominância clínica (que imobiliza e reduz tais sujeitos a seus impedimentos), 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. Para transformarmos os resultados educacionais e os níveis de aprendizagens captados em nossos estudantes, o primeiro passo seguramente reside em acreditarmos no potencial de cada um de nossos alunos e alunas, independentemente de sua classe, raça, gênero, religião, opção sexual ou se possui ou não alguma deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo 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 nos referimos a remoção de toda e qualquer barreira que impeça ou atrapalhe o acesso à aprendizagem dos estudantes em conjunto a criação de mecanismos que potencializem o desenvolvimento de cada sujeito, ações estas que transfiguram objetivos amplos de equidade, participação e liberdade, fundamentais na confecção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Tais intentos demandam a apropriação de saberes historicamente produzidos pela humanidade, atividade precípua da educação escolar, a qual tem por função conduzir seus atores a espaços para além das experiências pessoais ao apresentar interações que não poderiam ser adquiridas em outras geografias. 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 variadas diferenças expressas pela humanidade sob uma gramática moral fincada em supostos de respeito, solidariedade e compartilhamento. 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. Neste sentido, não se é possível permitir qualquer retrocesso em termos de políticas educacionais que coloquem o princípio da inclusão em xeque, conforme aventa a projetada nova política da Educação Especial ao pressupor que os alunos e alunas com deficiências possam não se beneficiar quando incluídos em instituições regulares, uma vez que as lentes da história já destacaram que o abrigo em espaços especializados resultou em institucionalização e despersonalização das pessoas com deficiência, diminuídas enquanto sujeito de direitos, de ideias e desejos. Que os resultados e práticas educacionais necessitam ser aprimorados não há dúvidas. Que a aprendizagem tem se mostrado majoritariamente falha também é inconteste. Contudo, a necessidade de transformação educacional em nosso país precisa estar amarrada às mudanças estruturais, atitudinais e pedagógicas que reverberem a velha máxima de ensinar tudo a todos, mas que jamais prescindam de realizar tal ato na mesma geografia espacial. Este é o desafio que se aventa e cuja complexidade demanda um pacto educativo nacional pela aprendizagem.

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.

Almeida, Maurício S. et al. Construção de uma Maquete do Sistema Solar com Controle de Temperatura para Alunos com Deficiência Visual. *Revista Brasileira de Ensino de Física [online]*. 2020, v. 42 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0098>>. Epub 28 Out 2019. ISSN 1806-9126. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0098>.

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. (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. *Decreto Nº 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.

KATZ, Jennifer; MIRENDA, Pat. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International journal of special education*, v. 17, n. 2, p. 14-24, 2002.

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>

MANTOAN, Maria.Teresa.Egler. (Org.). *As escolas e suas transformações, a partir da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva*. Campinas, SP: Librum, 2014.

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.

SALEND, Spencer; GARRICK DUHANEY, Laurel. The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, v. 20, n. 2, p. 114-126, 1999.

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.

VILLA, Richard.; THOUSAND, Jacqueline. (Ed.). *Creating an inclusive school*. ASCD, 2005.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World report on disability*. Switzerland: WHO, 2011.

Submetido: 29/10/2021

Aprovado: 27/06/2022

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.