

As concepções de deficiência na educação básica brasileira¹

The conceptions of disabilities in Brazil's basic education

Geisa Letícia Kempfer Böck*¹
Chaiane Karol Alegri Cunha¹**

Palavras-chave:
Educação;
Educação inclusiva;
Concepções de
deficiência.

Resumo: A violência, a violação de direitos e a segregação de pessoas com deficiência são historicamente marcadas por avanços e retrocessos. Nas décadas de 1960 e 1970, o modelo médico da deficiência se fortaleceu, em contrapartida, surgiram movimentos sociais de resistência, a exemplo da *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) no Reino Unido e de movimentos feministas nos Estados Unidos. Movimentos que provocaram diferentes concepções de deficiência e que reverberam até hoje nos espaços sociais. A escola enquanto espaço social e palco da diversidade de corpos humanos, das diferenças e lutas sociais, tem em seu contexto reflexos dessas concepções. Sendo assim, com este estudo, objetiva-se investigar as concepções da deficiência que perpassam o contexto escolar, e as intersecções que essas concepções trazem para o desempenho escolar de estudantes com deficiência. Trata-se de uma revisão bibliográfica, com análise de conteúdo de artigos científicos publicados no Brasil que abordam a educação básica e inclusiva. Os artigos foram localizados no Portal de Periódicos CAPES, na área de educação básica, no contexto da educação inclusiva com foco nas concepções de deficiência. Ao todo, foram encontrados 45 artigos e, a partir de critérios de exclusão, apenas nove foram eleitos para a revisão. Os resultados e discussões apontam que, embora haja avanços no âmbito legal da inclusão escolar, presume-se que, apesar da legislação, as concepções de deficiência vigentes nos espaços escolares ainda estão pautadas nos modelos caritativo e biomédico. Evidenciam-se a presença do conceito de norma e a resistência de práticas assistencialistas, segregadoras e paternalistas que oprimem a diversidade humana e favorecem a

¹ Recebido em 06/09/2021. Aceito em 03/03/2022.

*¹ Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); doutora pelo programa de pós-graduação em Psicologia da UFSC (2019). E-mail: geisabock@gmail.com.

**¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC); pós-graduada em Psicopedagogia pela Associação Catarinense de Ensino. E-mail: chaianekarol.bio@gmail.com.

minoría.

Keywords:
Education;
Inclusive education;
Conceptions of disability.

Abstract: *Violence, violation of rights and segregation of people with disabilities are historically marked by advances and setbacks. From the 1960s to the 1970s, the medical model of disability was strengthened, on the other hand, social resistance movements emerged, such as the UPIAS in the United Kingdom and feminist movements in the United States. Movements that provoke different conceptions of disability and that reverberate today in social spaces. The school as a social space and stage for the diversity of human bodies, differences and social struggles has in its context reflections of these conceptions. Thus, this study aims to investigate the conceptions of disability that permeate the school context, and the intersections that these conceptions bring to the school performance of students with disabilities. This is a literature review, with content analysis of scientific articles published in Brazil that address basic and inclusive education. The articles were located on the CAPES Journal Portal, in the area of education, within the scope of inclusive education with a focus on the conceptions of disability. In all, 45 articles were found and, based on exclusion criteria, only 9 were chosen for the review. The results and discussions point out that although there are advances in the legal scope of school inclusion, it is presumed that despite the legislation, the conceptions of disability in force in school spaces are still guided by the charitable and medical models. It is evident the presence of the concept of norm, the resistance of welfare, segregating and paternalistic practices, which oppress human diversity and favor the minority.*

Introdução

Partindo de um contexto histórico, é evidente o quanto pessoas com deficiência têm seus direitos humanos violados e são segregadas na sociedade de maneira geral. Essa segregação ganha força com o capitalismo, a partir de sua lógica produtivista. Com isso, a história é marcada por avanços e retrocessos no quesito inclusão. Diniz (2007) observa que nem sempre as pessoas com deficiência foram oprimidas e excluídas, isso se dá pelo fato da carência de estudos históricos e etnográficos sobre a vida delas.

No Brasil, diversos estudos apontam para avanços no que diz respeito à educação inclusiva. A partir da perspectiva histórica, é possível perceber grandes avanços quanto à conquista de direitos, sobretudo no âmbito legal, no entanto são notórias as críticas à realidade do contexto escolar. A inclusão escolar ainda tenciona modelos excludentes, permeados de práticas normalistas e segregadoras que visam encaixar estudantes aos padrões de normalidade impostos pela sociedade, desconsiderando a diversidade humana.

Historicamente, a relação estabelecida entre pessoas com deficiência e a sociedade acontece a partir de um pensamento normalista e produtivista, pondo a pessoa com deficiência em desvantagem. Sabe-se que geralmente elas eram abandonadas e recusadas por suas famílias, excluídas do convívio social e internadas em hospitais psiquiátricos. Ainda hoje, como defendido por Bock e Nuernberg (2018), passando de sujeitos incapazes a excepcionais, de retardados a superdotados, ou ainda de sujeitos que inspiram caridade e/ou castigo divino, a deficiência é compreendida e considerada por lógicas distintas. Além disso, a história da educação brasileira é marcada pela segregação, cujos aspectos se refletem nos dias de hoje nas políticas públicas para a educação, em particular a educação especial.

Atualmente, as concepções de deficiência surgem de várias vertentes, dentre elas destacam-se três no meio acadêmico. O modelo caritativo, que tem suas origens religiosas, vê a pessoa com deficiência como vítima que necessita de caridade, sendo a causa da deficiência uma punição de um ser superior. Outra vertente é o modelo médico que se fundamenta na ciência, mas tem como foco de sua ação a correção de corpos com objetivo de normalizá-los. E por fim o modelo social que separa lesão de deficiência, tirando a deficiência do âmbito privado e ampliando para a sociedade, percebendo a deficiência como uma das categorias que transversalizam a identidade de cada sujeito (BOCK; NUERNBERG, 2018).

Com base nesses pressupostos, o objetivo com este trabalho é investigar como as concepções da deficiência estão descritas em artigos científicos publicados no Brasil, no período entre 2015 e 2020, no que se refere à educação básica. Para cumprir tal intenção, conduziu-se um estudo de revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com a finalidade de identificar as concepções de deficiência presentes nos contextos escolares e entender de que forma essas concepções se refletem no processo de ensino, aprendizado e desempenho escolar de estudantes com deficiência.

Cabe à escola promover condições de acesso e permanência a todos os estudantes, garantir que possam participar do contexto escolar com equidade de direitos e deveres, assim como ter acesso aos saberes, e esses são pontos essenciais para promover uma educação inclusiva. Um direito que já está estabelecido no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), inciso I, o qual versa que o ensino deverá ser ministrado nos princípios de "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Nesse sentido, é relevante investigar as concepções de deficiência que perpassam o contexto escolar, buscando construir subsídios para a transformação da realidade escolar brasileira com base nas demandas de sua comunidade a fim de provocar novos estudos e movimentos que encaminhem ações frente a uma educação de fato

inclusiva, reduzindo cada vez mais a ponto de eliminar atitudes excludentes, modelos e padrões de normalização, e aderir a modelos que sejam capazes de reconhecer e acolher a diversidade humana em sua totalidade.

O presente trabalho estrutura-se em: introdução; na segunda seção apresenta-se a fundamentação teórica; em seguida, os subitens metodologia, resultados e discussões; por fim, as considerações finais.

Fundamentação teórica

Na perspectiva sócio-histórica, a escola é compreendida como uma instituição social moderna não neutra. Foi no período moderno que, historicamente, a escola ganhou reconhecimento e espaço enquanto instituição social. Segundo Saviani (2011, p. 14), “[...] é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. Nesse sentido, é na escola que acontece um dos processos de formação humana, a educação escolar. Saviani (2011, p. 12-13) defende que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos.”. Ainda segundo o autor, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”. Libâneo (1994, p. 16), acrescenta que a “[...] educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades.”.

Para Libâneo (1994), a existência da prática educativa e da sociedade estão diretamente ligadas, uma não existindo sem a outra. O autor percebe a prática educativa como um processo que vai além de uma exigência da vida em sociedade. Para ele, é também uma forma de preparar os indivíduos por meio de conhecimentos e experiências culturais para a vida social, dando-lhes condições de transformá-la segundo suas necessidades. Em outro momento, Libâneo (2001) salienta que a educação se dá nas relações sociais, a qual visa dar aos indivíduos humanos as características de humanização. Além disso, o autor indica que, devido à sociedade ser formada por diferentes grupos sociais que apresentam interesses antagônicos, as práticas escolares vêm atravessadas de “[...] condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 3).

O mesmo autor, no campo das discussões da escola pública, aponta a escolarização como um requisito primordial para o processo de democratização da sociedade. Para ele, essa escolarização será capaz de proporcionar igualdade de direitos a todos os estudantes, assim como condições para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e domínio dos conhecimentos

sistematizados que possibilitem ao educando condições para dar continuidade aos estudos.

Para Mello (1987, p. 22), “[...] a escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania”. Mello pressupõe que a escola é “[...] uma das mediações pelas quais mudanças sociais em direção à democracia podem ocorrer”.

Saviani (2011, p. 14) defende que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Seja a educação ou a prática educativa, ela é sempre perpassada pelas questões sociais e políticas. Para Libâneo (1994, p. 19), a prática educativa “[...] é determinada por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada”. Para ele, devido ao fato de o trabalho docente ser a manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem - sociais, políticos, econômicos e culturais.

A escola, a educação, a prática educativa e o trabalho docente são atravessados por muitas questões sociais, sendo imprescindível investigar as diferentes concepções de deficiência vigentes nos espaços escolares. Vislumbra-se compreender as intersecções existentes através das práticas educativas para que cada vez mais tenha-se o reconhecimento da diversidade humana que requer práticas acolhedoras.

A concepção de deficiência vigente nos espaços escolares interfere diretamente na prática educativa, ditando como essa prática será realizada. A escola enquanto instituição social cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade que, por sua vez, está em constante evolução, apresentando-se constituída por classes com interesses antagônicos. Além da constante variação dos padrões normocêntricos, os quais são mutáveis a cada momento histórico, e conforme indica Bock (2019, p. 30), “são ressignificados os sujeitos com direito a uma vida digna por estarem dentro da variação privilegiada pela cultura de cada sociedade e do que foi estabelecido para cada momento”. A autora indica que essa lógica normativa produz cotidianamente a exclusão de sujeitos por motivos diversos.

Sendo assim, neste trabalho apresenta-se brevemente uma discussão das três principais concepções de deficiência, as quais são aqui consideradas as mais relevantes no momento. Não estão no escopo deste trabalho as concepções da deficiência no sentido de percepções individuais, mas sim as concepções consolidadas na comunidade acadêmica. Entre elas destacam-se o modelo caritativo de caráter religioso, o modelo médico com bases científicas e o modelo social da deficiência que está intimamente ligado às lutas pelos

direitos humanos, justiça social e respeito à diversidade humana.

O modelo caritativo com bases ideológicas ligadas ao cristianismo percebe a pessoa com deficiência como uma vítima menos favorecida e digna de caridade, e interpreta a causa da deficiência como possíveis pecados ou até maldição de um ser superior. Para Lana-Junior (2010, p. 16), o modelo caritativo se fortalece a partir do cristianismo na Idade Média e “[...] a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade”.

A partir dessa concepção, a pessoa que não experiencia a deficiência é vista como superior àquela que a experiencia, suscitando uma vitimização da pessoa com deficiência, a qual carece de doações e cuidado assistencial. Essa vitimização justifica o fato de pessoas com deficiência serem escondidas em espaços religiosos e impedidas de conviverem em sociedade. Nesse sentido, o Estado é isento de responsabilidade sobre as pessoas com deficiência, a qual é assumida pelas instituições de caridade. No campo da educação, percebe-se esse modelo em situações nas quais “[...] pessoas com deficiência são menos desafiadas nas tarefas cotidianas por alguns profissionais, e estes tendem a agir de maneira superprotetora.” (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 2).

O modelo médico, baseado na ciência, fundamenta diagnósticos clínicos, e percebe a pessoa com deficiência como um corpo que necessita de conserto, cura ou correção. Ademais, esse modelo tem a lesão e o conceito de norma como pontos centrais de discussão. A lesão é percebida como uma tragédia biológica individual, já a norma estabelece comparações entre indivíduos, entende que a pessoa com deficiência é um sujeito em desvantagem e que cabe a ele superar as barreiras sociais. Para Bock e Nuernberg (2018), o modelo médico propõe comparações com os critérios estabelecidos como norma considerando que tudo que se afasta desse padrão é tido como anormal.

No campo da educação, Bock e Nuernberg (2018, p. 2) revelam que esse modelo se apresenta a partir de adaptações curriculares, na escusa de que o estudante com deficiência não possui as mesmas habilidades que os demais estudantes que não experienciam a deficiência, “[...] colocando-se no recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias pedagógicas de acolhimento à variação humana desde o planejamento inicial.”. Outro aspecto evidenciado por Bock e Nuernberg (2018) é a compreensão equivocada de que para trabalhar com estudantes que experienciam a deficiência há necessidade de um profissional habilitado que, portanto, exige formação especializada para atender a essa demanda.

Em comparação com o modelo caritativo, o modelo médico passa a responsabilidade da deficiência para o indivíduo, entendendo-a como uma

tragédia pessoal. No campo da educação surge a busca pelo diagnóstico na justificativa de melhor nortear as ações e, assim, o estudante com deficiência passa a ser objeto da medicina, a qual faz frequentes interferências médicas sobre a educação e sugere que esse estudante seja público-alvo de um especialista muitas vezes ligado à saúde, e não de um professor. Esses profissionais “especializados” focam suas ações na correção ou ainda na cura dos corpos com deficiência, sempre com objetivo central de normalizar o indivíduo. Nesse modelo, ocorre também a banalização da medicalização com a justificativa de que se possa ter maior “controle” sobre os corpos de pessoas com deficiência. Vale destacar que, apesar do surgimento do modelo médico, não houve exclusão total do modelo caritativo, o que significa dizer que ambos perduram e coexistem até os dias de hoje, além de disputar espaços.

O modelo social entende as diferenças como uma característica inerente ao ser humano. Surgiu nas décadas de 1960 e 1970 na Inglaterra com a organização UPIAS e, mais tarde, nos Estados Unidos com a mobilização de feministas, ambas originárias de movimentos sociais de pessoas com deficiência no bojo da luta pelos direitos humanos e respeito à diversidade humana em oposição ao reducionismo e determinismo do modelo médico. Para Diniz, Barbosa e Santos (2009), nesse modelo, a deficiência é entendida como um fenômeno social; já a lesão é uma expressão biológica humana que está isenta de sentido. Segundo Diniz, “[...] é deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade.” (DINIZ, 2003, p. 01). Os problemas das pessoas com deficiência partem do campo social que se expressam em barreiras arquitetônicas e morais.

O modelo social no Brasil tem sido definido por alguns pesquisadores entre primeira e segunda gerações. Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009), na primeira geração, o grupo era formado majoritariamente por homens brancos, sociólogos de tradição marxista, com lesão medular, membros da elite, reprodutores dos discursos dominantes de gênero e classe na sociedade. O principal argumento era de que, com a remoção das barreiras, a pessoa com deficiência teria a oportunidade de expor sua capacidade produtiva. Para esses teóricos, as desvantagens das pessoas com deficiência resultam das barreiras sociais e não da lesão. Nesse sentido, a retirada das barreiras permitiriam às pessoas com deficiência ter independência, sendo essa uma de suas premissas e valor ético para a vida humana.

No entanto, a segunda geração é caracterizada por Diniz, Barbosa e Santos (2009) como sendo um grupo composto por mulheres do movimento feminista, mulheres com e sem deficiências, além de mães e cuidadoras de pessoas com deficiência. As teóricas feministas trouxeram para seus discursos a ética do cuidado, a interdependência, a dor e a lesão. Ampliaram as discussões

para além da experiência da opressão da deficiência, trazendo outras variáveis, como raça, gênero, sexualidade ou idade. Fizeram críticas à primeira geração, que se apresentou “[...] insensível à diversidade de experiências da deficiência.”. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 62).

O modelo social percebe os indivíduos como sujeitos de habilidades e potencialidades, sendo esse o foco da ação que tem como fator limitador as barreiras físicas, sociais e não a deficiência e/ou lesão de todo e qualquer indivíduo. Conforme Diniz (2007, p. 6), “A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida”. Nesse sentido o modelo social e o modelo biomédico diferem, visto que o segundo busca a cura ou “normalização” do indivíduo e compreende a “deficiência” como “consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 15). Na escola, esse modelo se reflete nas práticas pedagógicas, que são pensadas a partir das demandas dos estudantes com e sem deficiência, e as particularidades de cada um são acolhidas e consideradas. Nesse contexto, é possível se pensar a partir da ética do cuidado. Considera-se a interdependência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, além de se fazer críticas ao mito da independência. Sendo assim, o professor passa a ser habilitado a formar seres humanos independentemente da condição identitária do estudante ser perpassada ou não pela deficiência.

Em seus escritos, Diniz, Barbosa e Santos (2009) observam que houve reconhecimento por parte do modelo social no que se refere à importância dos avanços biomédicos que traziam tratamento ou melhoria de bem-estar para pessoas com e sem deficiência, apesar da resistência ao amplo processo de medicalização. No entanto, eles realçam a oposição ao modelo médico da deficiência, que reconhece a lesão como causa primária da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas por pessoas com deficiência, ignorando o papel das estruturas sociais.

Vale destacar que, para ganhos de espaços sociais, todas as concepções de deficiência aqui apresentadas trouxeram, ainda que pequenos, avanços para a inclusão, assim como já evidenciado por Diniz (2007), ao pontuar que, mesmo o modelo social indo em oposição ao modelo médico, é importante reconhecer que esse modelo trouxe tratamento ou melhoria do bem-estar corporal das pessoas com deficiência, além de avanços, como a tecnologia assistiva. No entanto, a crítica ao modelo médico está no foco de sua atuação, que se concentra principalmente na correção ou cura dos corpos objetivando sempre a normalização.

A segunda geração do modelo social é a concepção que oportuniza acolher a diferença e a diversidade da expressão humana, que amplia as

discussões sobre a deficiência e, junto com outros movimentos sociais, luta contra a opressão que transversaliza grupos considerados desviantes da norma. Esse modelo coloca a deficiência como um marcador que oportuniza o diálogo com gênero, raça, classe, entre outras lutas. Com isso, devolve-se o lugar de fala não só de pessoas com deficiência, mas de todos os grupos que vivenciam a opressão, e rompe com a compreensão deturpada e arcaica de que a inclusão é sinônimo apenas de oportunizar a presença de pessoas com deficiência. Ainda, potencializa a luta contra a opressão e, na busca de uma sociedade mais equitativa, abre as portas para discussões da interdependência e interseccionalidade, e proporciona romper e criar fissuras no capacitismo institucional. Para Campbell (2009), o capacitismo é o tratamento desigual da pessoa com deficiência com base em uma deficiência real ou presumida.

Metodologia

A metodologia selecionada foi a revisão bibliográfica de natureza qualitativa, tendo como fonte dados de artigos de produção científica. Para isso, utilizou-se pesquisa simples nas bases do portal de periódicos CAPES. Os descritores utilizados nas buscas foram: "Concepções AND Deficiência" e "Modelo AND deficiência". Como critério de inclusão, buscaram-se artigos científicos que tratassem da educação básica brasileira, além disso, que citassem uma ou mais das três principais concepções de deficiência, e que fossem publicados entre 2015 e 2020 no idioma da língua portuguesa. Essa busca resultou em 85 artigos para análise de conteúdo. Apenas nove foram recuperados e lidos na íntegra, pois abordavam a temática das concepções de deficiência. Para exclusão, definiram-se os artigos em outras etapas e níveis de ensino, que não abordavam educação e que não apresentavam embasamento teórico para definição das concepções de deficiência ou estavam pautados em definições individuais sobre a compreensão, distanciando-se do objetivo proposto.

Resultados

No Quadro 1, a seguir, pode-se verificar as obras que fizeram parte deste ensaio teórico.

Quadro 1 - Obras incluídas no estudo

Autores (ano)	Título	Resultados
-Morgana Christmann -Sílvia Maria de Oliveira Pavão (2018)	A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in)exclusão educacional.	Compreende o diagnóstico clínico como aliado na formulação de estratégias de atuação pedagógicas, e a exclusão como um processo inerente à produção de um diagnóstico clínico.
-Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo -Neide Maria Gomes de Lucena -Luzia Livia Oliveira Saraiva (2017)	Atuação de fisioterapeutas na inclusão de alunos com deficiência física no ensino regular.	O estudo evidencia a não efetivação, no currículo de cursos de ensino superior, da discussão da educação inclusiva.
-Anai Cristina da Luz Stelmachuk -María Cristina Piumbato Hayashi (2015)	Análise bibliométrica sobre avaliação de pessoas com deficiência intelectual para ingresso em serviços de educação especial.	As análises evidenciaram que, em face dos diferentes conceitos e modelos utilizados para realizar a avaliação, os quais podem provocar impacto nas estratégias e recursos para viabilizar o atendimento educacional de pessoas com deficiência intelectual.
-Marcia Torres Neri Soares (2020)	Cultura escolar e organização curricular, um olhar histórico sobre a deficiência.	O estudo analisa a cultura escolar e suas relações práticas desenvolvidas em contato com a deficiência. Aponta persistência de concepções de cunho médico traduzidas pela insistência nos encaminhamentos dos sujeitos com deficiência, como evidencia a persistência da busca pela cura para, só então, devolver os sujeitos ao convívio social.
-Carolina Rizzotto Schirmer -Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (2020)	Efeitos da formação inicial de professores em tecnologia assistiva através de metodologia problematizadora.	Analisa a mudança de postura dos graduandos em período de estágio em contato com estudantes que experienciam a deficiência.
-Gedeli Ferrazzo -Antônio Carlos Maciel	Fundamentos da educação especial: contribuições para uma	O estudo revela que os fatores constituídos ao longo da história, na formulação das proposições

(2017)	reflexão filosófico-educacional.	filosófico-educacionais no âmbito da educação especial, refletem a totalidade do movimento histórico-social de produção do próprio desenvolvimento humano, de modo que o tratamento direcionado às pessoas com deficiência está relacionado ao desenvolvimento social e científico que determinada sociedade dispõe para lidar com determinado fenômeno, em determinado momento.
-José Anchieta de Oliveira Bentes -Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva -Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi (2016)	Normalidade, diversidade e diferença, como o corpo de pessoas com deficiência é visto na atualidade.	Os autores propõem que as concepções de normalidade e de diversidade estabelecem corpos e identidades fixos, limitáveis, que precisam de uma prótese para se tornarem humanos. Ou então, essas concepções ficam reduzidas a um discurso de suposta igualdade em relação aos demais.
-Nerli Nonato Ribeiro Mori (2016)	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.	O estudo reflete sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia. Sugere que há um longo caminho para a construção de uma escola realmente inclusiva, com práticas educativas voltadas para o máximo desenvolvimento do potencial desses estudantes.
-Fabiane Frota da Rocha Morgado -Marcela Rodrigues de Castro -Maria Elisa Caputo Ferreira -Aldair José de Oliveira -Jéssica Gouvêa Pereira -José Henrique dos Santos (2017)	Representações sociais sobre a deficiência, perspectivas de alunos de educação física escolar.	O estudo infere que a maioria das representações sociais sobre a deficiência dos participantes foi pautada no modelo médico, com características estigmatizantes e excludentes, as quais podem impactar tanto nos valores atribuídos às pessoas com deficiência como na participação delas nas aulas de educação física.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2021.

Discussões

As discussões foram organizadas em três temáticas, as quais emergiram na análise dos artigos que foram incluídos neste estudo. Integraram-se os achados teóricos e os resultados de cada pesquisa, colocando os diferentes autores/pesquisadores em diálogo sobre os seguintes assuntos: invisibilidade da temática “deficiência”; formação de professores; e como as concepções de deficiência organizam as práticas.

Invisibilidade da temática “deficiência”

O estudo identificou a invisibilidade da temática deficiência nos espaços educacionais e revelou maior influência do modelo biomédico em relação ao modelo social. Bentes et. al (2016, p. 809) defendem em suas discussões que o campo de estudo da deficiência não pode se restringir ao médico, girando em torno da normalidade. Para eles, “[...] o domínio da deficiência, na concepção diferença como alteridade, passa de um problema médico ou de uma especialidade para uma questão social, política e biológica: a convivência, a percepção, a reciprocidade, a vida na fronteira”.

Já Christmann e Pavão (2018) fundamentam que as escolas se preparam apenas para atender a crianças “normais”, além de idealizarem um padrão de aluno modelo. Esse é um dos apontamentos que confirma a invisibilidade da deficiência na escola, bem como as discussões que envolvem a temática nos espaços sociais. As autoras continuam esclarecendo que a presença de um estudante com deficiência, destacada pela diferença, muitas vezes gera estranheza e aversão, classificando-se esse indivíduo com deficiência como anormal e sendo proposta a necessidade de correção, adequação e normalização. O que vai ao encontro dos estudos apontados por Bock e Nuernberg (2018, p. 2), quando expõem as definições do modelo médico, o qual sugere que “[...] tudo que se afasta desse padrão é tido como anormal.”.

Melo et al. (2017) realizaram um estudo com 47 fisioterapeutas atuantes na área de neuropediatria, e apresentam em seu ensaio a Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), a qual recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas, e também conteúdos referentes a esses aspectos nos cursos do grupo de ciências da saúde. Apesar disso, os autores revelam que, dos profissionais participantes da pesquisa, 82,9% informaram não terem esse componente em suas disciplinas curriculares, nem participado de alguma formação continuada voltada à temática. Os autores fundamentam que, nesse sentido, perpetuam-se as compreensões tecnicistas de tratamento, reabilitação

e/ou manutenção, concentrando-se os campos de atuação em clínicas e hospitais. Por fim, trazem em suas conclusões a necessidade da implementação e da discussão sobre a educação inclusiva ainda não efetivada nos currículos de muitos cursos de graduação no ensino superior.

Schirmer e Nunes (2020) realizaram um estudo com 37 estudantes matriculados em um curso de pedagogia para analisar os efeitos da formação inicial de professores voltados à tecnologia assistiva. Os resultados apontam que 45% desses estudantes conceituavam a deficiência como sinônimo de incapacidade, e apenas 13,5% mantiveram o conceito até o final da pesquisa. As autoras discutem o fato de que a maioria dos participantes não possuíam contato e/ou vivência com pessoas com deficiência.

Schirmer e Nunes (2020) revelam que os graduandos envolvidos em sua pesquisa no início dos trabalhos davam ênfase a informações clínicas, como diagnósticos, buscando referenciais teóricos para suas ações em escritórios de quadro clínicos, ignorando ou desmerecendo informações educacionais. As autoras fundamentam que isso se deu pelo fato de que a educação especial se constitui como campo de saber a partir do modelo médico. Aqui, mais uma vez, destacam-se a fragilidade e a ausência de discussões quanto à concepção de deficiência pautadas no modelo social. Nesse sentido, Soares (2020, p. 82) observa o volume de discussões que reconhecem a educação como um direito de todos, fazendo contudo uma crítica à persistência aos “[...] ecos sob quais vozes permanecem escanteadas, silenciadas, invisibilizadas, obliteradas, ou sucumbidas às margens”.

Formação de professores

Entendendo a escola conforme defende Libâneo (1994), como aquela que prepara os indivíduos por meio dos conhecimentos e experiências culturais para vida social, dando-lhes condições de transformá-la segundo suas necessidades, neste bloco pretende-se discutir o preparo dos profissionais que atuam nos lugares de educação. Destaca-se, conforme já evidenciado por Melo et al. (2017, p. 192), “[...] que, apesar dos avanços em termos legais, a implementação e a discussão do paradigma da educação inclusiva ainda não se efetivaram no currículo de muitos cursos de graduação no Ensino Superior”, pois “[...] o processo de inclusão [é] relativamente recente no nosso país, além de [termos] uma formação acadêmica que, em muitos casos, ainda se mantém centrada no modelo médico, em detrimento do modelo social da deficiência”.

Autores a exemplo de Soares (2020, p. 1), recomendam análise e revisitas aos currículos escolares para inquirir sobre a participação de estudantes com deficiência. Não se intenciona neste decurso culpabilizar essa ou aquela classe, mas sim provocar reflexões e ganhar novas oportunidades de

discussões, principalmente na academia. Contudo, a principal provocação que aqui se pretende fazer é sobre os currículos universitários em geral, para se compreender: de que forma os futuros profissionais estão sendo preparados para atender à sociedade, com todas as formas de expressão humana?

Nessa perspectiva, este artigo busca ganhar e provocar discussão e reflexão no âmbito das universidades e demais ambientes de formação.

Schirmer e Nunes (2020, p. 3) chamam a atenção sobre a importância de formações continuadas, mas também a formação inicial, ressaltando a importância de que professores já na sua formação inicial reconheçam a heterogeneidade de sujeitos que se encontram nos espaços escolares e discutam sobre a deficiência a fim de garantir conhecimentos mínimos para atender à diversidade da sala de aula. As autoras destacam que a “[...] literatura científica é pródiga em evidenciar que professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sala de aula alunos com deficiência e TEA, reafirmando a necessidade da melhoria da formação de professores como condição indispensável para a inclusão dos alunos no ensino regular.”.

De acordo com Faria e Camargo (2018 *apud* SCHIRMER; NUNES, 2020, p. 12), “[...] a falta de formação específica e o despreparo do professor têm sido frequentemente apontados como fatores que dificultam a inclusão escolar e que as(os) emoções/afetos/sentimentos mais mencionadas(os), foram: impotência, insegurança, medo, angústia”.

Como as concepções de deficiência organizam as práticas

A partir deste estudo, percebe-se nos espaços escolares maior presença do modelo médico em relação às demais concepções de deficiência. Segundo a definição desse modelo, o estudante com deficiência é aquele que possui um corpo com lesão, que por sua vez é passível de correção, e cabe a esse indivíduo se adequar ao meio para viver em sociedade. É nesse discurso que se declara a constituição do conceito de norma, que atua como um dos principais norteadores de discursos e práticas, colocando todos aqueles que se diferenciam da norma à margem da sociedade.

Bock e Nuernberg (2018, p. 2) observam que, no âmbito escolar, esse modelo se reflete no entendimento de “[...] que pessoas com deficiência não têm condições de aprender os mesmos conteúdos que seus pares”, e que “[...] coloca-se no recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias pedagógicas de acolhimento à variação humana.”.

Partindo dessa análise, o professor, atravessado por todas essas compreensões de falta, inatismo e incapacidade frente ao estudante com

deficiência, acaba por efetivar práticas que partem de lógicas normativas e excludentes, as quais serão engessadas e reduzidas. Com essa perspectiva, acaba por colocar na deficiência a justificativa do insucesso desse estudante, minimizando e limitando suas possibilidades de participação, diferenciando-o dos demais estudantes.

Esses apontamentos ficam evidentes quando autores aqui estudados indicam o reflexo dessas concepções no desempenho de estudantes com deficiência. Soares (2020) faz forte crítica à cultura escolar com velhos hábitos de segregação, como comportamentos de professores que refletem o capacitismo frente a estudantes com deficiência, reações exageradas, aplausos e supervalorização quando um estudante com deficiência interage na aula. Há casos em que estudantes com deficiência ficam alheios às regras da escola o que interfere nos relacionamentos com os colegas em igualdade de condições e ainda contribui para seu isolamento. A autora denuncia também a resistência de atitudes paternalistas e assistencialistas, na crença de que a presença do estudante com deficiência na classe comum garante a ele a socialização, e aos demais, o desenvolvimento de uma geração mais acolhedora.

Em oposição, o modelo social recomenda uma sensibilidade para com todos os indivíduos, propõe conhecer as habilidades e potencialidades, e que se perceba a deficiência como uma das variações humanas. Tira o foco das habilidades e/ou limitações do corpo e considera que a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência está nos contextos sociais. Com isso, a partir do modelo social, vislumbram-se práticas acolhedoras a todas as variações da expressão humana, proporcionando a todos condições de permanência, e reforçando os direitos à equidade em oportunidades de participação.

Bentes et al (2016, p. 807) discutem em seus ensaios que, ainda hoje nos espaços escolares, apesar de já se vivenciarem modificações nos discursos ideológicos, apresentam-se pautadas as questões de igualdade e normalidade, e que as práticas escolares não acarretam mudanças sociais. Ainda, que a “[...] identidade das pessoas com deficiência continua, nesta concepção sendo considerada como fixa, baseada no modelo médico.”. Os autores sugerem que a educação se baseie nas relações dialógicas para aceitação e receptividade das diferenças. Que esses fazeres encaminhem a todos, sobretudo estudantes com deficiência, à autorrealização, ao empoderamento e à atuação ativa.

Autores apontam a existência de práticas homogeneizadoras que visam resultados como forma de notas e que estão pautadas em padrões de normalidade que não inclui/acolhe a totalidade da diversidade humana. No entanto, no que se refere às pessoas com deficiência, currículos como esse contribuem para a perpetuação da invisibilidade da deficiência, preparam indivíduos para reproduzir uma cultura excludente e segregacionista pautada

nos conceitos de normalidade, não provocando a sensibilização para as diferentes expressões humanas.

Christmann e Pavão (2018) discutem acerca do diagnóstico clínico, fundamentando que, na educação, um tal diagnóstico clínico é a reprodução de uma norma que define tal deficiência, e que isso indiretamente pressupõe um processo de exclusão, já que permite comparativos. Além disso, o diagnóstico implica delimitar os lugares de cada indivíduo na sociedade, restringindo a participação de estudantes com deficiência ao grupo de “não” contribuintes, por não “poder/conseguir” desempenhar as mesmas atividades que os estudantes “normais”. Apontam que muitos professores adotam o discurso médico, tornando-se esse o ponto de partida para a falta de investimento na aprendizagem do estudante. Esses professores ainda justificam a carência pela “falta de atuação” dos estudantes, atribuindo o não aprender às dificuldades motoras como se elas fossem, também, cognitivas.

Para as autoras Christmann e Pavão (2018, p. 6-8), o posicionamento adotado pelos professores “[...] reforça as estruturas excludentes dos processos e procedimentos escolares”. Elas fazem crítica discorrendo que, na maioria dos casos, o impedimento de aprendizagem não é de “[...] origem patológica, mas talvez de um problema psicossocial que dificulta a aprendizagem”. Apontam que “[...] as possibilidades educativas dos estudantes não se concentram apenas nas suas condições (delimitadas pelo diagnóstico), mas surgem como possibilidades a serem construídas a partir dos sujeitos e das instituições que frequentam.”.

Soares (2020) discute que as concepções pessoais do professor se refletem na forma como o currículo será organizado, e fundamenta que, para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, o primeiro passo a ser repensado está nas concepções e atitudes em relação à pessoa com deficiência. A autora pontua que, tangenciando-se os conteúdos e apresentando-se uma proposta funcional a estudantes com deficiência, constrói-se um currículo para turma e um currículo para minoria, e essa prática se expressa quando são selecionados conteúdos descontextualizados sob a desculpa de não se saber como trabalhar ou de se ter receio de como cobrar de estudantes com deficiência, tomando o déficit intelectual como impedimento de aprendizagem. Soares (2020, p. 89) expõe que muitos professores alegam não possuir formação para trabalhar com estudantes que experienciam a deficiência, alegando a necessidade de uma formação muito específica, “[...] destituindo o sujeito da condição humana, caracterizando como inapto, diferente e incapaz.”.

Uma prática comum é responsabilizar o segundo professor pela escolarização desses estudantes, além de segregá-los mesmo dentro da sala, segundo exposto por Soares (2020) exp. Schirmer e Nunes (2020, p. 92)

coadunam com o pensamento de Soares (2020) quando evidenciam a “[...] resistência de atitudes paternalistas e assistencialistas, justificando que a presença física do estudante com deficiência em classes comuns já seria suficiente, pois estar junto e, as decantadas práticas de socialização seriam suficientes para a criação de uma geração mais acolhedora.”. Para Bentes et al (2016), o estudante com deficiência ainda parece um hóspede que é hostilizado, uma vez que não há modificações nos espaços escolares, mas sim a imposição da norma e da política da diversidade, negando-se a alteridade da pessoa com deficiência em seus direitos e potencialidades.

Ferrazzo e Maciel (2017), em seus estudos históricos no âmbito filosófico-educacional, relatam que o método Montessoriano exerce forte influência na educação de pessoas com deficiência, e declaram que o método visa o desenvolvimento das funções elementares sensório-motoras por considerar que é a parte mais comprometida nas crianças com deficiência, por isso seus materiais visam enriquecer a experiência sensorial, com vistas ao desenvolvimento do pensamento. Ainda segundo os autores, esse método busca promover aos sujeitos a adequação de suas funções sociais à construção do conhecimento prático e experimental, a fim de torná-los úteis à sociedade capitalista.

Por fim, Ferrazzo e Maciel (2017) fazem uma análise da atual concepção filosófica-educacional que rege a educação especial inclusiva no Brasil e revelam que estas estão pautadas na concepção epistemológica interacionista-construtivista de Piaget, as quais se estabelecem como novas roupagens da pedagogia como por exemplo a ideia de “aprender a aprender”. Essas ideias servem de fundamentação para intelectuais da educação apoiarem as suas posições pedagógicas progressistas. Nesse sentido, os autores concluem que, “[...] para tal concepção, a finalidade da educação é preparar os indivíduos para a constante adaptação às mudanças do status de empregabilidade de uma sociedade, cujos membros, não se importando com as diferenças, se aceitem mutuamente pelo respeito às suas individualidades e especificidades” (FERRAZZO; MACIEL, 2013, p. 13).

Considerações finais

As análises apontam que os autores dos artigos incluídos neste estudo concordam ao reconhecerem avanços nos aspectos da educação inclusiva brasileira, sobretudo no que diz respeito à legislação. No entanto, das concepções estudadas, o modelo médico se faz presente em todos os estudos. Além disso, muitos autores apontam que o modelo médico se sobressai em relação aos outros no contexto escolar. Observa-se com as discussões apresentadas por esses autores que as concepções de deficiência na escola

estão pautadas no conceito de normalidade social, e a vivência de atitudes segregadoras estão mascaradas de novas roupagens e ainda são práticas comuns.

É possível constatar que os estudos que refletem sobre as concepções de deficiência na educação básica são insuficientes. Nos artigos aqui analisados, apesar de englobarem a educação básica, não há um aprofundamento das discussões quanto às concepções de deficiência à luz das teorias. Além disso, considerando-se que a segunda geração do modelo social da deficiência é hoje a que melhor aceita e acolhe a diferença e a diversidade da expressão humana, a expectativa era encontrar diversos estudos fundamentados nessa concepção, contudo há uma insuficiência de publicações científicas nesse sentido. As buscas apontam que as concepções de deficiência ficam nas entrelinhas. Não há estudos potentes no campo da educação que permitam compreender os atravessamentos dessas concepções nas práticas escolares e na formação humana.

Com a carência de estudos e publicações científicas fundamentadas na concepção do modelo social da deficiência, pressupõe-se que ainda predomina na educação básica brasileira uma compreensão equivocada de inclusão com o entendimento de que um corpo com deficiência precisa ser corrigido, que esse requer um laudo e que para melhor atendê-lo necessita-se de um especialista, ou seja, concepções pautadas no modelo médico. Em outras palavras, a ausência de discussões sobre o modelo social sobre a educação implica reprodução de práticas opressoras e excludentes pautadas nos padrões de normalidade que não inclui/acolhe a totalidade da diversidade humana.

Entendendo a escola como um dos principais lugares de formação humana, perpetua-se assim a formação de uma sociedade que ainda concebe a deficiência sob a ótica dos modelos médico e caritativo.

Sugere-se aqui a ampliação dos estudos quanto às concepções de deficiência e a abordagem social em diferentes espaços a fim de oportunizar um olhar mais cauteloso às concepções acerca da deficiência e seus desdobramentos no contexto escolar para despertar na sociedade de maneira geral o compromisso quanto à responsabilidade de todos sobre discutir e refletir sobre a deficiência, pois se entende que a deficiência seja uma das múltiplas formas de expressão humana que faz parte do ciclo de vida humano, podendo ocorrer a qualquer momento. Sendo assim, confirma-se a relevância do estudo aqui realizado e a extensão dele para diferentes perspectivas e possíveis análises dos currículos do ensino superior em educação.

Referências bibliográficas

- BENTES, J. A. DE O.; SILVA, C. F. C. DE A. DA; HAYASHI, M. C. P. I. 2016. Normalidade, diversidade e diferença: como o corpo de pessoas com deficiência é visto na atualidade? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 795–816, abr. - jun. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8523>>. Acesso em: 8 abr. 2021.
- BOCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. 2018. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *ANAIS do Congresso da Educação Básica – COEB*, Florianópolis.
- BOCK, G. L. K. 2019. *O desenho universal para a aprendizagem e suas contribuições na educação a distância*. Florianópolis. Tese em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214398>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- BRASIL. 1994. *Portaria nº 1.793*, de 27 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.
- BRASIL. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1994, Brasília, 1994.
- CAMPBELL, F. K. *Contours of Ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan, UK. 2009.
- CHRISTMANN, M.; OLIVEIRA P. S. M. DE. 2018. A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in)exclusão educacional. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40, n. 3, p. e31628, 15 jun. 2018.
- DA LUZ STELMACHUK, A. C.; PIUMBATO HAYASHI, M. C. 2015. Análise bibliométrica sobre avaliação de pessoas com deficiência intelectual para ingresso em serviços de educação especial. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [S. l.], v. 13, n. 2. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2789>>. Acesso em: 30 mai. 2021.
- DINIZ, D. 2007. *O Que é Deficiência*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

- DINIZ, D. 2003. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Brasília: *Série Anis*, v. 28, n. 1, pp. 1-10.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R.. 2009. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, pp. 64-77, dez.
- FERRAZZO, G.; MACIEL, A. C. 2017. Fundamentos da educação especial: contribuições para uma reflexão filosófico-educacional. *Revista Cocar*, Belém, v. 10, n. 20, pp. 367-385.
- LANNA JÚNIOR, M. C. M. (org). 2010. *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 443 p. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2021
- LIBÂNEO, J. C. 2001. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, J. C. 1994. *Didática*. São Paulo: Cortez.
- MELO, F. R. L. V. DE; LUCENA, N. M. G. DE; SARAIVA, L. L. O. 2017. Atuação de fisioterapeutas na inclusão de alunos com deficiência física no ensino regular. *Revista Educação em Questão*, v. 55, n. 45, pp. 176-199.
- MELLO, G. N. de. (Org). 1987. *Educação e transição democrática*. São Paulo, Cortez.
- MORGADO, F. F. DA R. et al. 2017. Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de educação física escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], v. 23, n. 02, pp. 245-260.
- MORI, N. N. R. 2016. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum Education*, v. 38, n. 1, pp. 51-59.
- SAVIANI, D. 2011. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados.
- SCHIRMER, C.; NUNES, L. 2020. Efeitos da formação inicial de professores em tecnologia assistiva através de metodologia problematizadora. *Revista Educação Especial*, 33, pp. 1-22.
- SOARES, M. T. N. 2020. Cultura escolar e organização curricular: um olhar histórico sobre a deficiência. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 81-95, ago. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14300>>. Acesso em: 7 abr. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14300>