

Situação:

DEFICIÊNCIA, DIVERSIDADE E DIFERENÇA: IDIOSSINCRASIAS E DIVERGÊNCIAS CONCEITUAIS

Jackeline Susann Souza da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3012>

Submetido em: 2021-09-28

Postado em: 2021-10-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

DEFICIÊNCIA, DIVERSIDADE E DIFERENÇA: IDIOSINCRASIAS E DIVERGÊNCIAS CONCEITUAIS

JACKELINE SUSANN SOUZA DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9779-7663>

RESUMO: Em virtude das diferentes circunstâncias históricas, o marco político e legal brasileiro para a inclusão se expandiu consideravelmente nas últimas décadas, trazendo diretrizes transversais em favor de grupos identitários específicos como pessoas com deficiências, mulheres e coletivos etnicorraciais. Desde 1980, a Organização das Nações Unidas (ONU) assume um papel preponderante na difusão de orientações internacionais contra violências, discriminações e privações que colocam em múltiplos riscos pessoas e grupos sociais. Portanto, há, em certa medida, o consenso de que a inclusão é um princípio regulador das nações. Ainda que seja uma pauta emergente diante do complexo quadro de barreiras e exclusões sociais, os discursos públicos, das agências internacionais e de dirigentes governamentais, na defesa da inclusão e diversidade apresentam idiosincrasias e contradições que, inclusive, camuflam intencionalidades políticas, desconectadas das lutas coletivas. Nesta linha, este artigo tem como objetivo caracterizar as diferenças conceituais entre deficiência, diversidade e diferença humana com intuito de refletir acerca de como esses conceitos operam nas dinâmicas sociais. Conclui-se que as definições, objetos de análise, situam-se em um mesmo debate político, porém cada termo configura fundamentos ideológicos próprios que ora alinham-se às perceptivas críticas do discurso, ora reproduzem a visão normativa de sujeitos-corpos-mentes, naturalizando, de forma muitas vezes sutil, a retórica da subalternidade na relação entre dominantes e dominados.

Palavras-chave: Deficiência, Diversidade, Diferença Humana, Política de Inclusão.

DISABILITY, DIVERSITY AND DIFFERENCE: IDIOSYNCRASIES AND CONCEPTUAL DIFFERENCES

ABSTRACT: Due to different historical circumstances, the Brazilian political and legal regulation for inclusion has expanded considerably in recent decades. Such regulations bring transversal guidelines in favor of specific identity groups such as people with disabilities, women and ethnic-racial groups. Since 1980, the United Nations (UN) has played a leading role in disseminating international guidelines against violence, discrimination and deprivation that put people and social groups at multiple risks. Therefore, there is the consensus that inclusion is a regulating principle of nations. It is a fact that inclusion is an emerging agenda facing the complex picture of social barriers and exclusions. However, public discourses, of international agencies and government leaders, in defense of inclusion and diversity present idiosyncrasies and contradictions that even camouflage political intentions disconnected from collective struggles. In this perspective, this article aims to characterize the conceptual differences between disability, diversity and human difference in order to reflect on how these concepts are related in social dynamics. It is concluded that the definitions, objects of analysis, are situated in the same political debate, but each term configures its own ideological foundations that sometimes align with the critical perceptions of the discourse, sometimes reproduce the normative view of subjects-body-minds,

¹ Doutora em Educação. Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação e Cultura Municipal- SEDEC. João Pessoa, Paraíba (PB), Brasil. <jackelinesusann@usal.es>

naturalizing, often subtly, the rhetoric of subalternity in the relationship between the dominant and the dominated.

Keywords: Disability, Diversity, Human Difference, Inclusion Policy.

DISCAPACIDAD, DIVERSIDAD Y DIFERENCIA: IDIOSINCRASIAS Y DIFERENCIAS CONCEPTUALES

RESUMEN: Debido a las diferentes circunstancias históricas, el marco político y legal para la inclusión se ha expandido considerablemente en las últimas décadas en el Brasil. Dichas normativas traen pautas transversales a favor de grupos identitarios específicos como personas con discapacidad, mujeres y grupos étnico-raciales. Desde 1980, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha desempeñado un papel importante en la difusión de directrices internacionales contra la violencia, la discriminación y la privación que ponen a las personas y los grupos sociales en múltiples riesgos. Por tanto, existe el consenso de que la inclusión es un principio regulador de las naciones. Es un hecho que la inclusión es una agenda emergente para enfrentar el complejo panorama de barreras y exclusiones sociales. Sin embargo, los discursos públicos en defensa de la inclusión y la diversidad, de organismos internacionales y líderes gubernamentales, presentan idiosincrasias y contradicciones que incluso camuflan intenciones políticas desconectadas de las luchas colectivas. En esta perspectiva, este artículo tiene como objetivo caracterizar las diferencias conceptuales entre discapacidad, diversidad y diferencia humana para reflexionar sobre cómo estos conceptos se relacionan en la dinámica social. Se concluye que las definiciones, objetos de análisis, se sitúan en un mismo debate político, pero cada término configura sus propios fundamentos ideológicos que a veces se alinean con las percepciones críticas del discurso, a veces reproducen la visión normativa de sujetos-cuerpo-mente, naturalizando, a menudo sutilmente, la retórica de la subalternidad en la relación entre los dominantes y los dominados.

Palabras clave: Discapacidad, Diversidad, Diferencia humana, Política de inclusión.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é caracterizar as diferenças conceituais entre deficiência, diversidade e diferença no marco referencial das políticas brasileiras. Esses termos começam a ser incorporados às agendas internacionais a partir da década de 1980 com a publicação de uma série de documentos pela ONU. A inclusão social surge, nesse contexto, como tema transversal nas agendas e metas internacionais com o propósito de estabelecer acordo com Estados-Partes para o investimento em ações contra todas as formas de discriminação e exclusão social; incluindo a eliminação de barreiras no processo de escolarização de crianças e jovens em condição de vulnerabilidade (ONU, 1990; 1994; 2006; 2015).

Mais recentemente, a Agenda ONU 2030 reconhece a inclusão social nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável-ODS (ONU, 2015-2030). Em específico, o princípio da inclusão compõe o ODS 10 para a redução da desigualdade em âmbito local e no contexto internacional:

Objetivo 10. Redução das Desigualdades: [...] até 2030, empoderar e promover a **inclusão social, econômica e política** de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra. Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito (ONU, 2015, art. 10, *grifo meu*).

A meta da ONU para 2030 é que os países invistam em um projeto amplo de inclusão, focando a igualdade, sobretudo, em favor de grupos em condição de vulnerabilidade como crianças com deficiência, grupos étnicos-raciais e imigrantes (ONU, 2015). No âmbito da educação, a Agenda da ONU sinaliza para o investimento na melhoria das instituições educacionais para que sejam “apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (ONU, 2015, art. 4). No texto da ONU, o trecho “inclusivos e eficazes para todos” é o ponto crucial para refletir acerca de quem e qual grupo o discurso sobre inclusão refere-se nas políticas nacionais.

Nas diretrizes internacionais, a inclusão é um conceito que ganha sentido quando relacionado à diversidade humana (ONU, 2015; UNESCO, 2009). No entanto, não há consenso acerca do que representa a diversidade humana nas mesmas orientações internacionais para a inclusão. A ilustrar, o *Informe mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural* (UNESCO, 2009) exprime tensões conceituais que compõem os significados de diversidade humana no debate contemporâneo. Se por um lado, a diversidade é compreendida como abordagem positiva para o diálogo horizontal e apaziguador da inclusão; por outro, este mesmo conceito é analisado na teoria crítica como um processo conflitante que ocorre no embate entre culturas em que a suposta simetria entre povos é questionada.

A noção de diversidade humana prevista nas diretrizes para inclusão é mais do que um texto oficial, pois parte do discurso elaborado subjetivamente a partir de arranjos culturais e das percepções das fronteiras humanas (LOPES, 2004). Segundo Lopes (2004), a narrativa de diversidade é constituinte da ordem reguladora das relações humanas que exclui para incluir e inclui excluindo. Desta forma, o discurso é responsável por manter a linha tênue entre inclusão e exclusão:

[...] Inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica. Todo o espaço determinado por uma determinada ordem é delimitado e governado pela norma. Norma esta que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. Toda a lei mantém aqueles[as] que denominamos de excluídos[as] fora de seu controle, pois não cabe a ela pensar o[a] excluído[a], mas cabe prever o incluído[a] (LOPES, 2004, p. 11).

Neste contexto, mais do que naturalizar a diversidade humana como referência para as políticas de inclusão, é necessário pensá-la como parte da ordem social de organização e funcionamento das relações humanas frente à materialização da inclusão/exclusão. Em outras palavras, é a expectativa de aceitabilidade social de determinados sujeito/grupo no lugar de socialização comum que conduz a

exclusão de características humanas não ou pouco aceitas por distintas culturas. Na análise de Foucault (1979, p. 138), pode-se pensar a inclusão da diversidade pelo prisma do poder em que ninguém é propriamente o titular do poder, mas este é legitimado por uma direção, criando oposições, isto é, a dualidade de quem é o incluído e o excluído: “não se sabe ao certo quem o detém [o poder] mas se sabe quem não o possui” (Idem).

Para Sawaia (2001) a exclusão é um processo complexo e multifacetado, com dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, constituindo-se assim em um:

[...] processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o[a] homem[mulher] por inteiro e suas relações com os[as] outros[as]. Não tem única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2001, p. 9).

Nas palavras de Sawaia (2001) a exclusão é uma consequência, uma reação do sistema para manter determinada ordem social. Portanto, a reivindicação por inclusão da diversidade é necessariamente indicativo de que há uma ordem normativa estabelecida. Especificamente, a dicotomia “inclusão versus inclusão” é o marco de referência para refletir sobre a experiência da deficiência. Neste caso, a supervalorização dos atributos da não-deficiência contribui para a noção de incapacidade relacionada às pessoas com deficiência e, conseqüentemente, para a exclusão desse grupo. Hughes (1999) assume que é preciso desestabilizar a cultura dominante, pois ela não é neutra e está, na verdade, relacionada a “uma mitologia da normalidade, da verdade, da beleza e da perfeição” (HUGHES, 1999, p.164). Segundo Pinto (2014) é fundamental perceber como a cultura vem construindo pressupostos que se assumem como naturais na forma do direito, mas que mantêm a distinção entre as pessoas com e sem deficiência (eles/as e nós).

Os artefatos produzidos pela cultura e a própria cultura, portanto, não são manifestações estáticas, mas formas de manutenção dos significados cotidianos, aos quais, em um movimento dinâmico, se atribuem continuamente novos significados, práticas, representações e hierarquias a partir da ideia da normalidade de quem está incluído e tensão acerca de quem deve ser excluído no sistema (SILVA, 2014). É justamente para refletir sobre esses fundamentos que este artigo tem o intuito analisar variações conceituais entre deficiência, diversidade e diferença humana nas seções a seguir.

DEFINIÇÃO DA DEFICIÊNCIA NO MARCO POLÍTICO-LEGAL

Esta seção tem como objetivo conceituar a deficiência a partir de normativas nacionais e internacionais em favor das pessoas com deficiência, entre essas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1994; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação promulgada pelo Decreto brasileiro nº 3956/2001; o Decreto de acessibilidade nº 5296/2004; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); o Relatório Mundial da Deficiência (OMS, 2001) e a Lei que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13146/2015.

Os documentos delimitados contemplam abordagens diferentes da deficiência que, em alguns momentos, aproximam-se do modelo médico-psicológico e em outros do modelo social da deficiência. No entanto, há também definições, no marco político-legal, que encontram consenso entre o modelo social e o modelo médico para descrever o que significa deficiência (OMS, 2010).

Não obstante, desde o final do século passado, o modelo social da deficiência (OLIVER, 1983) é reivindicado no discurso público por ser a perspectiva com maior aceitabilidade por representantes do movimento das pessoas com deficiência (ONU, 2006). O modelo social é estabelecido em oposição ao modelo médico. Nesta linha, a principal crítica ao modelo patológico da deficiência é que essa abordagem focaliza o problema na própria pessoa e conceitua a deficiência isoladamente, não considerando barreiras, discriminações e impedimentos sociais – reais incapacitantes na experiência da

deficiência. No modelo médico, a segregação, a exclusão e as opressões que historicamente afetam as pessoas com deficiência acabam sendo justificadas pela condição individual e biológica deste grupo, não sendo, portanto, questionadas como produção cultural:

[...] As dificuldades e a marginalização experimentadas por tantas pessoas com deficiência não eram mais explicadas com base nas suas incapacidades individuais ou em patologias do foro biológico, mas pela incapacidade da sociedade responder adequadamente às suas necessidades e características diversas. Por outras palavras, tal como a classe social, o gênero, ou a pertença étnica, a experiência da deficiência foi reinterpretada como sendo mais pela incapacidade da sociedade responder adequadamente às suas necessidades e características diversas (PINTO, 2014, p. 12).

Portanto, como afirma Pinto (2014), a deficiência é uma questão social, não sendo uma característica restritamente biológica. É importante destacar que, no âmbito dos Direitos Humanos – embora seja reconhecida a diversidade das próprias pessoas com deficiência (ONU, 2006) – a conceituação da deficiência, como categoria unitária, representa a demarcação da história de luta social e de (auto)afirmação dos direitos, das liberdades fundamentais e das contribuições coletivas deste grupo no percurso da humanidade (SILVA, 2014). Neste contexto, a autoafirmação da identidade de deficiência pode representar, para uma grande parte desse grupo, um processo de reivindicação, reconhecimento coletivo e visibilidade social (FERREIRA, 2004; SOARES, 2010; SILVA, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reconhece que é dever do Estado a educação de pessoas com deficiência no sistema de ensino comum a partir da oferta do Atendimento Educacional Especializado transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 1996, art. 4º). No entanto, a LDB não define quais critérios que demandam o perfil de cada grupo de alunos que devem receber o atendimento do AEE. Doze anos mais tarde, esses critérios começam a ser disseminados pelo Ministério da Educação com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Os critérios para a definição do perfil de estudantes-público das diretrizes para a inclusão brasileiras se alinham às orientações internacionais, como a Convenção de Guatemala (OEA, 1999) – um importante documento no contexto da América Latina. Esta Convenção reafirma os direitos humanos e liberdades das pessoas com deficiência e, principalmente, assume o compromisso de eliminar e prevenir todas as formas de discriminação em razão de deficiência. O artigo primeiro deste documento define deficiência como uma condição individual influenciada por fatores externos, sendo, portanto, uma “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (OEA, 1999, art. 1º).

No início dos anos 2000, com a lei de acessibilidade, o Brasil avança na discussão acerca da inclusão ao determinar modificações estruturais, focando a construção de ambientes acessíveis para as demandas de pessoas com deficiência e outros coletivos denominados de “pessoas com mobilidade reduzida”, sendo essas pessoas qualquer indivíduo “que, não se enquadra no conceito de pessoa com deficiência, mas que tem, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção” (BRASIL, 2004, art. 5º).

Em específico, o Decreto 5296/2004 traz definições detalhadas sobre o significado da deficiência, caracterizando esse grupo como daquelas pessoas que possuem limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadram nas seguintes categorias:

[...] **Deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. **Deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. **Deficiência visual:** cegueira, na qual

a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 600; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Deficiência mental: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho. **Deficiência múltipla:** associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, Decreto nº 5296/2004, art. 5º).

O detalhamento das categorias do decreto de acessibilidade (BRASIL, 2004) remete ao modelo médico-patológico da deficiência, pois há o enquadramento físico, cognitivo, comportamental e comunicacional aos padrões de percepção corporal, visual, auditiva e intelectual (FERREIRA, 2004). Esse modelo é benéfico para a conceituação no campo biológico e da medicina, no entanto, traz forte influência a construção e naturalização de estereótipos limitantes e essencialistas sobre as pessoas com deficiência, principalmente, aquelas definidas como deficiência intelectual (SILVA, 2014).

Justamente contra formas diretas e sutis de discriminação contra as pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reconhece que o conceito “deficiência” está em evolução e que essa característica é parte da diversidade humana, efeito “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. (ONU, 2006, preâmbulo, p. 22). A Convenção fundamenta seu conteúdo nos direitos humanos e por isso agrega princípios importantes para a definição de deficiência como barreiras atitudinais, participação social e igualdade de oportunidade (ONU, 2006).

No texto da Convenção (ONU, 2006), por pessoa com deficiência entende-se aquelas que “tem deficiência física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, art. 1). Desta forma, a condição de ‘deficiência’ só pode ser caracterizada na relação deste grupo com os ambientes e as demais pessoas – interação que pode ser favorável ao usufruto dos direitos humanos, liberdades e dignidade ou provocar impedimentos no exercício de tais direitos.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que teve como objetivo promover o ingresso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares por meio de diretrizes para o AEE. Com a implementação desta política, foram disponibilizados às escolas uma série de manuais com orientações acerca da implementação e práticas vinculadas à Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE. Esses guias de orientação trouxeram definições acerca dos tipos de deficiência e quais os atendimentos vinculados a elas, acrescentando definições para o termo “transtorno globais do desenvolvimento” e “estudantes com altas habilidades e superdotação” definidos como:

Os **estudantes com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Estudantes com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11).

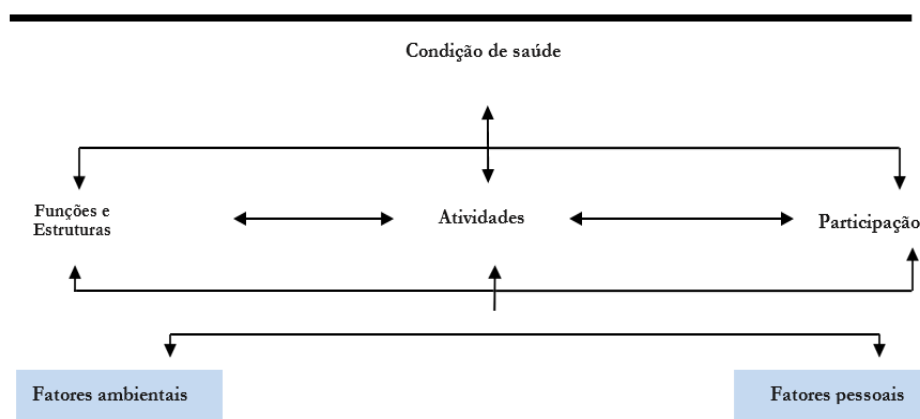
Assim, cada documento do Ministério da Educação incorpora novas definições para grupos de estudantes que são foco da política de inclusão e, não necessariamente, pertencem à categoria “deficiência”, como os estudantes com altas habilidades e superdotação.

Nas diretrizes e ações nacionais, o governo brasileiro toma como referência o Relatório Mundial da Deficiência (OMS, 2011), um documento coordenado pela Organização Mundial da Saúde,

que tornou-se marco para valoração dos tipos de deficiência por meio das especificações referentes à nova Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CIF foi desenvolvida por profissionais de diversas áreas entre eles, acadêmicos, médicos e técnicos com deficiência, fazendo a junção do modelo biológico-psicológico e do modelo social para definir deficiências e funcionalidades humanas.

O documento da OMS (2011) reconhece as barreiras nos ambientes, nos contextos e nas relações como fatores agravantes na experiência de interação da pessoa com deficiência. Nesse marco de referência a ideia de deficiência é construída a partir de três fatores principais: “a) alterações das estruturas/funcões corporais, por exemplo, paralisia ou cegueira; b) dificuldades para executar atividades, por exemplo, caminhar ou comer e c) restrições à participação em atividades, por exemplo, enfrentar discriminação no emprego ou nos transportes” (OMS, 2011, p. 5). O esquema a seguir mostra como o conceito de deficiência foi desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011):

Figura 1. Esquema da Representação da Deficiência na Nova CIF (OMS, 2011)



Fonte: OMS. Relatório Mundial sobre a Deficiência, 2011.

Vale destacar que a OMS cita que a CIF pode ser usada para mensurar os elementos positivos da experiência de uso das funcionalidades humanas para criar novos parâmetros para “funções corporais, atividades, participação e facilitação ambiental” (OMS, 2011, p. 5). O Relatório Mundial da Deficiência (OMS, 2011) reconhece os diversos ensejos que estão por trás dos discursos sobre deficiência que os aproximam ao campo da saúde e, ao mesmo tempo, de outros âmbitos da vida humana, incluindo os fatores individuais e coletivos. Por isso, este documento faz alusão ao termo “diminuição de capacidade” – que é resultado das condições pessoais aliadas aos fatores externos:

A CIF adota uma linguagem neutra e não distingue entre o tipo e a causa da deficiência, por exemplo, entre saúde “física” e “mental”. Os “problemas de saúde” são as doenças, lesões, e complicações, enquanto que as “diminuições de capacidade” são diminuições específicas das funções e estruturas corporais, geralmente identificadas como sintomas ou sinais de problemas de saúde. A deficiência surge da interação entre problemas de saúde e fatores contextuais (OMS, 2011, p. 5).

Em consonância com o discurso da OMS, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em vigor no Brasil desde 2015, reforça o modelo social da deficiência ao enfatizar a necessidade de eliminação de barreiras e de promoção da participação plena das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais (BRASIL, 2015, art. 2º). O artigo da mesma lei destaca que a avaliação da deficiência, quando necessária, “será biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação” (BRASIL, 2015, art. 2º).

Como é possível perceber, o conceito de deficiência é amplamente definido nos documentos das grandes agências internacionais e no marco político-legal nacional. Esse conceito transita entre definições que aproximam-se do modelo médico ou da perspectiva social da experiência da deficiência. Há a tentativa, inclusive, de associação de ambos modelos em busca de compreensão da deficiência como condição biopsicossocial, tal como presente no texto da nova CIFS da OMS (2011). Para aprofundar o debate sobre a conceituação da deficiência, a próxima seção aborda os significados de “diversidade humana” na pauta internacional e nas teorias críticas.

A RETÓRICA DA DIVERSIDADE NA PAUTA SOBRE INCLUSÃO

Desde o século passado, o tema da igualdade e da diversidade humana faz parte das agendas internacionais (ONU, 1948; 1990; 1994; OEA, 1999). Com o pós Segunda Guerra Mundial, o discurso sobre tolerância à diversidade e respeito às diferenças ganha visibilidade, tal como aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948):

[...] Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (ONU, 1948, art. 2°).

As reivindicações coletivas pela inclusão estão atreladas às tensões entre diferentes grupos, seja, por exemplo, por razão étnica, de gênero, geracional, de nacionalidade. Por causa da privação social e de cenários de guerras, muitas lutas se configuraram na busca por reconhecimento do lugar de fala e de direitos e liberdades fundamentais (SKLIAR, 2000).

Além disso, as relações sociais que antes eram marcadas na separação de dois grandes grupos, os privilegiados economicamente e os privados de recursos, hoje se formam em um quadro muito mais complexo, de multiplicidades humanas e de divisão sociocultural fragmentada, nas quais as diferenças são interseccionais, agregando, assim, outros fatores como o gênero, a deficiência e a cor da pele (HALL, 1997).

A expectativa acerca do consenso entre diferenças humanas se tornou fundamento para a celebração da diversidade humana na busca por uma cultura de paz mundial. Essa positividade na afirmação da diversidade está presente sistematicamente nos discursos públicos e por isso tornou-se objeto de análise da teoria crítica. Os teóricos críticos desmontam o simplismo por trás do discurso de tolerância à diversidade, pois, na verdade, essa retórica camufla o real projeto para as “minorias” excluídas, na sua inclusão em demandas geradas pela era da globalização (FERREIRA, 2015).

Segundo Ferreira (2015), o conceito de diversidade solidificou-se no contexto da globalização e sobressai a própria luta dos movimentos sociais, pois não é apenas uma retórica de interesse dos grupos excluídos, mas sim das elites dominantes e dos grandes representantes do poder econômico mundial:

O processo da globalização da economia, impulsionado pela revolução tecnológica que se iniciou no século passado, ganha força no século XXI com a realização de grandes eventos mundiais, cujos encontros as comunidades política, econômica e acadêmica internacionais com poder se reúnem para definir movimentos de incorporação de grandes massas humanas – as “minorias” – em suas agendas econômicas, políticas e também educacionais, porque as massas devem ser preparadas para responder às demandas geradas pela era da informação, da globalização e da sociedade do conhecimento (FERREIRA, 2015, p. 301).

Percebe-se, portanto, a intencionalidade política das propostas sociais e educativas quando referem-se à diversidade, pois, muitas vezes, esse conceito alicerça-se em interesses mercantilistas e

neoliberais em um movimento de apropriação conceitual de princípios reivindicados por determinados coletivos. Para Ferreira (2015, p. 305), o emergente uso do termo diversidade nas políticas e leis formuladas no Brasil, em documentos oficiais, assume a retórica do compromisso com as “minorias” e que traz, assim, um novo sentido ideológico para o contexto social e educacional. Contudo, há a tendência ao esvaziamento do termo diversidade e do seu uso como simples jargão que tem como consequência a pouca compreensão coletiva acerca do seu real sentido. Neste debate, a autora acrescenta os seguintes questionamentos: “Quem, de fato, está incluído nesta ‘diversidade’ definida pelas políticas públicas brasileiras? Há grupos cujas demandas são mais prementes? Quais são os grupos que já conseguem assegurar alguns direitos ou até mesmo privilégios?” (FERREIRA, 2015, p. 305).

Ainda, Ferreira (2015) chama atenção a sintonia conceitual entre diversidade e outros termos como inclusão, tolerância, aceitação, igualdade e liberdade; palavras que tornaram-se princípios norteadores para elaboração de materiais didáticos, bases curriculares e planos institucionais (FERREIRA, 2015, p. 305). Deste modo, o tema da diversidade é compulsoriamente introduzido na política educacional e remete tanto ao tratamento positivo, inclusivo e antidiscriminatório como para eliminar restrições, desigualdades e exclusões impostas a grupos específicos na escola e fora dela.

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) foi um dos documentos importantes na consolidação de políticas para a diversidade porque trouxe o princípio da inclusão associado aos sistemas de ensino comum a partir da ênfase no direito à educação dos estudantes que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial que são

[...] deficientes e superdotados, de rua e que trabalham, de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e de outros grupos desvantajados ou marginalizados (...). Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (ONU, 1994, p. 3).

Ao abranger as diversidades de características e condições linguísticas, étnicas, culturais, socioeconômicas e habilidades cognitivas, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) chama atenção às diferenças humanas e às desigualdades que são geradas pelos sistemas educacionais, principalmente, por causa de suas práticas tradicionais. No que se refere as características humanas, este documento menciona, como necessidade educacional, as características físicas, sociais ou culturais que marcam os estudantes e os colocam em condição de vulnerabilidade. Nesta linha, o conceito de diversidade humana é compreendido tanto por dimensões biológicas como por sua construção cultural:

[...] a diversidade biológica, no caso dos seres humanos, caracteriza-se pela igualdade em nossa condição de gênero humano que possui diferenças, a diversidade cultural está representada exatamente nessas diferenças que são modeladas no processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder [e que] recebem leituras estereotipadas e preconceituosas, passando a ser tratadas desigualmente e de forma discriminatória (GOMES, 2007, p. 17).

Nesta perspectiva, o termo diversidade sempre “insinua” o reconhecimento da multiculturalidade e o respeito ao pluralismo. No entanto, este mesmo termo constitui-se para aqueles que são os vulneráveis da experiência de exclusão e não para o que não são. No caso, o coletivo da diversidade é aquele que é identificado com uma desvantajosa diferença. As teorias pós-estruturalistas (SKLIAR, 2000; WOODWARD, 2000) no debate acerca do processo de construção de identidades, coletividades e diferenças fazem crítica ao processo de naturalização e despolitização do conceito de diversidade, deslocando tanto os sujeitos taxados como diferentes (os coletivos que compõem a diversidade e as chamadas “minorias”) como aqueles que permanecem intocáveis, ou seja, os sujeitos que atendem a norma. A pergunta é: “Como refletir sobre os surdos, indígenas, mulheres, negros, mestiços, desempregados, crianças de rua, cegos etc. sem se esconder atrás da máscara da terminologia de natural pluralidade e da natural diversidade dos outros?” (SKLIAR, 2000, p. 1).

No âmbito da educação especial, crianças, jovens e adultos com deficiência tradicionalmente foram rotulados por nomenclaturas específicas, como ‘especiais’, ‘excepcionais’ e ‘deficientes’. Agora, essas terminologias foram substituídas pelo termo diversidade ou estudantes públicos da educação

especial. O que parece um avanço ainda esconde os pressupostos que fundamentam a antiga ideologia da normalidade:

As normas e valores sobre corpos e mentes completos, autossuficientes, disciplinados e belos, constituem a base dos discursos, das práticas e da organização das instituições especiais. Em geral a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionada. Nos documentos oficiais e nos discursos das instituições da educação especial, é frequente encontrar a utilização do termo diversidade. Diversidade neste e em outros contextos mais amplos, retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais. A ambiguidade com que se pensa e se constrói a diversidade, gera consequência, no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 7).

Desta forma, o conceito de diversidade é construído para os desajustados, para aquelas pessoas e grupos que são “considerados “diferentes” daquilo que a classe dominante define como “padrão”: uma referência “certa” que passa a ser naturalizada nas relações sociais” (FERREIRA, 2015, p. 307). Nesta lógica, resta para os que não são diferentes a perpetuação dos valores que compõem seus privilégios. Skliar e Souza (2000) defendem que o discurso sobre a tolerância à diversidade tende a dissimular o que é político na diferença. A diferença passa a ser definida “como diversidade que é entendida quase sempre como as variantes aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade” que, do mesmo modo que nos modelos anteriores, reforça fronteiras e mantém cada qual, desigualmente, em seu lugar (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 6-7). Segundo Ferreira (2015) a maneira como o termo diversidade é exaltado nos discursos públicos não impulsiona mudanças necessárias para a qualidade da educação brasileira e ainda mantém “aqueles que são chamados de “diferentes” em um vácuo teórico-conceitual” (FERREIRA, 2015, p. 306). Por essa razão, o conceito de diferença humana é indispensável na análise sobre a narrativa da inclusão e diversidade.

A TEORIZAÇÃO SOBRE DIFERENÇA HUMANA PARA DESLOCAR A NORMALIDADE

Duas abordagens são predominantes nas definições de deficiência: o modelo médico-psicológico que foca a deficiência como característica biológica e o modelo social, no qual a deficiência é entendida como experiência associada às barreiras e aos impedimentos impostos pela sociedade. Além desses modelos, as pautas sobre inclusão trazem a tolerância e o respeito à diversidade como princípios-chaves para a organização social, sendo as pessoas com deficiência partes da diversidade que reivindicam inclusão no espaço comum.

Nesta conjuntura, uma terceira via de análise surge para a teorização sobre a deficiência: a abordagem pós-estruturalista da diferença presente, por exemplo, nos Estudos Culturais e nos Estudos de Gênero (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; PINTO 2014; FARIAS, 2011; SOARES, 2010; MELLO, FERNANDES, 2013; SILVA, 2014). Nessa abordagem, a desconstrução da normalidade é o ponto de partida para a reflexão sobre diferenças humanas e identidades, na análise de como ambas são formadas e demarcadas e até que ponto as características biológicas servem de base para justificar valores culturais e desigualdades (WOODWARD, 2000; SKLIAR, 2000). No pós-estruturalismo, busca-se compreender o discurso da deficiência como objeto, pois

[...] não é a pessoa que está em uma cadeira de roda ou que usa um aparelho auditivo ou que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, se não os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada a própria ideia de normalidade e com sua historicidade (SKLIAR; SOUZA, 2000 p. 5).

Portanto, a deficiência não é uma questão reduzida ao âmbito da medicina. Muito mais do que isso, é uma narrativa de ordem coletiva que tem mais relação com o que é estabelecido como normal do que com o que pressupõe-se como anormalidade. Analisando esses aspectos, Pinto (2014) afirma que a demarcação do que é deficiência existe dentro de sistemas de representação que valorizam determinados atributos físicos, classificando, definindo e separando pessoas e grupos. Do mesmo modo, Woodward (2000) argumenta que o corpo é um dos locais em que são estabelecidas fronteiras ou aproximações a partir do processo de (auto)identificação de diferenças e semelhanças humanas. Tais diferenças são o que constituem as identidades. Em outras palavras, a identidade só existe porque há uma diferença contrastante. Por isso, recorremos a uma possível essência biológica e histórica para agrupar os considerados semelhantes e distinguir aqueles julgados como diferentes.

Na teoria pós-estruturalista, o conceito de diferença parte do pressuposto de que é preciso desnaturalizar qualquer característica humana dita como biológica e essencialista para encontrar as normas sociais que as governam, uma vez que “as diferenças empíricas – como a cor da pele ou a surdez – não possuem, em si mesmas, nenhum valor natural. Não carregam qualquer sentido intrínseco”, no entanto, “recebem significados como efeito das relações históricas e políticas que se articulam nas sociedades onde estas marcas de diferenças estão presentes” (CANGUILHEM, 1995, p. 186). Deste modo, são as representações sociais formadas por meio de discursos, símbolos e práticas de legitimação e significação que fazem com que o indivíduo, por meio de um processo psicossocial, atribua significado a experiência e posicione-se, sendo possível, portanto, encontrar respostas para questões como: Quem sou? De onde sou? Quem é diferente? Quem é igual? (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000).

Assim, é a partir do significado das representações de ser diferente e ser igual que a identidade vai se constituindo. Neste caso, aprendemos, ao longo da história de vida, a ser quem somos e, nesse sentido, a diferença do outro é base da nossa identidade (SILVA, 2000). Conclui-se, assim, que não existe identidade sem diferença. Somos quem somos porque nos vemos pelo reflexo de quem não nos representa e de quem julgamos ser parecidos com nós. Este jogo de aproximação e exclusão do outro é marcado pela relação de alteridade:

[...] a alteridade permanece reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; a faz possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir do ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país e o deficiente, nossa normalidade (LARROSA; PEREZ, 1998, p. 3).

A grande questão é que no processo de alteridade para construção de identidades criam-se normas, estigmas e desigualdades (WOODWARD, 2000). Por exemplo, no caso das pessoas com deficiência, a sociedade considera “determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando comparados aos padrões hegemônicos funcionais/corporais” (MELLO; FERNANDES, 2013). Na sociedade, valorizam-se determinadas formas físicas em detrimento de outras a partir de padrões sociais de funcionalidade, comunicação, estética, gênero, atividade e cognição (SILVA, 2014). Consequentemente, isso faz com que a pessoa com um corpo marcado por algum tipo de deficiência seja estigmatizada e colocada em posição de desvantagem. Tal experiência coloca a pessoa estigmatizada como sujeito desviante da norma(lidade) que ao se sentir “estranho a si mesmo” abre margem à “dominação que se articula ideológica e politicamente através do enfraquecimento das coletividades, de inferiorização, da repressão dirigida, do divisionismo para que deixem de questionar a ordem hegemônica e até passando-se a identificar com ela” (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 3).

Desta forma, os discursos que definem as representações sobre identidade e diferenças humanas criam fronteiras entre as ditas pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Na maioria das vezes, as pessoas se apropriam do lugar a elas direcionados e aprendem a falar sobre si, a defender ou resistir a sua identidade. Todo discurso que constitui os modelos da deficiência estão fundamentados em sistemas de representação. Assim, tanto o modelo médico-psicológico como o modelo social são influenciados por discursos normativos acerca das pessoas com deficiência que podem beneficiar este grupo ou criar estereótipos limitantes frente ao processo de diferenciação e aproximação por semelhança pessoal e grupal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo caracterizar as diferenças conceituais entre deficiência, diversidade e diferença humana com intuito de refletir acerca de como esses conceitos operam nas dinâmicas sociais. Nota-se que as definições, objetos de análise, situam-se em um mesmo debate público, porém cada termo configura fundamentos ideológicos próprios que ora alinham-se às perceptivas críticas do discurso, ora reproduzem a visão normativa de sujeitos-corpos-mentes, naturalizando, de forma muitas vezes sutil, a retórica da subalternidade na relação entre dominantes e dominados.

Examinou-se que a definição de deficiência, tradicionalmente, foi tomada como objeto das Ciências da Saúde, focando a biologia do indivíduo como uma questão neutra do contexto social, isto é, um dado “natural” acerca do corpo-mente, sem interferência das relações sociais. Com a luta do movimento internacional das/sobre as pessoas com deficiência, o modelo social – que define deficiência como categoria coletiva – é colocado em evidência e hoje tem maior aceitabilidade na literatura e no marco político-legal brasileiro, justamente porque o modelo social denuncia as diferentes barreiras que impedem o usufruto dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

A luta das pessoas com deficiência por inclusão é parte das pautas difundidas desde 1980, pelas agências internacionais, em defesa da tolerância e do respeito à diversidade de minorias que sofrem violência, privação e discriminação. Apesar de, em certa medida, a narrativa da diversidade representar avanços na efetivação de políticas inclusivas, este conceito transmite a ideia ilusória de que há simetria entre grupos sociais e que, supostamente, a ampla tolerância é suficiente para romper as tensões culturais.

Contrariando a noção simplista da diversidade, a teoria crítica pós-estruturalista aparece como opção para entender a diferença humana a partir da desestabilização da normalidade. Neste caso, não são apenas os sujeitos marcados por diferenças estigmatizadas que ganham visibilidade no debate, mas também aquele que é intocável pelo privilégio de ser o sujeito normal.

No âmbito da educação, a discussão sobre diferença e identidade busca desnaturalizar qualquer valor que estigmatiza um grupo ou pessoa, bem como questiona a posição dominante. Esse processo inicia-se pela desconstrução das relações escolares e das normas pedagógicas, na análise sobre os procedimentos didáticos e as relações de poder-saber que beneficiam o perfil de aluno-médio – isto é, o estudante previsto pela norma – e excluem os que não se encaixam no padrão estético, de aprendizagem, de comunicação, de comportamento e de interação legitimados pelo sistema de ensino.

Desta forma, ao colocar em evidência a norma que conduz os corpos e mentes (des)ajustados no lugar comum, o reconhecimento da diferença, como constituinte das identidades, torna-se um marco de referência potente para refletir sobre a experiência da deficiência. Quando refere-se ao tema de deficiência, diversidade e diferenças humanas, a análise crítica é o caminho para compreender quais são as bases conceituais que fundamentam os discursos públicos. A narrativa da inclusão, de fato, responde aos interesses dos diferentes grupos sociais ou está alinhada ao projeto de normalidade? Cabem às teorias contemporâneas desnaturalizarem e politizarem as categorias deficiência, identidade e diferença para, assim, deslocar a normalidade legitimada, uma vez que essa é a raiz do fenômeno denominado de exclusão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

A autora indica que não há conflito de interesse de nenhuma ordem (financeira, comercial, política, acadêmica e pessoal) referente ao processo de publicação do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

A contribuição da autora na coleta de dados, na escritura e na publicação do presente texto foi integral, dado que a submissão é de autoria única.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 3956 de 08 de outubro 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 20 jan. 2004.

BRASIL. *Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Disponível em: 20 jan. 2017.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FARIAS, Adenize Queiroz de. *Gênero e Deficiência: Vulnerabilidade Feminina, Ruptura e superação*. Dissertação. (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

FERREIRA, W. B. Invisibilidade, crenças e rótulos: Reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In. IV CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 2003, Salvador: Federação Down, 2003. Disponível em: <www.federacaoinddown.org.br> Acesso em: 04 mar. 2012.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, v.9, n.17, p. 299-319, 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; RIBEIRO, Aricélia do Nascimento (Orgs.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 05-29.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 1997.

HUGHES, Bill. The contitution of impairment: modernity and the aesthetic of op-pression. *Disability & Society*. v.14, n.2, p. 155-172, 1999. < <https://doi.org/10.1080/09687599926244>>

LARROSA, Jorge; PÉREZ, de Lara Nuria. *Imagens do outro*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. *Pedagogia: A Revista do Curso*. v.3, n.6, 2004, p. 7-20.

MELLO, Anahi. FERNANDES, Felipe. Guia de Orientações Básicas sobre Gênero, Deficiência e Acessibilidade no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10. 2013. Comissão de Acessibilidade do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 – UFSC, 2013. Disponível em: <<https://filosofia.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Guia-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-b%C3%A1sicas-sobre-g%C3%AAnero-defici%C3%AAncia-e-acessibilidade-1.pdf>> acesso em: 18 set. 2021.

OEA. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação*. (1999). Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

OLIVER, Mike. *Social work with disabled people*. London: MacMillan, 1983.

OMS. *Relatório Mundial da Deficiência*. (2011). Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (1948). Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf> Acesso em: 20 set. 2021.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (2006). Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ONU. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. (1990). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ONU. *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais*. (1994). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

ONU. *Agenda ONU 2015-2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. (2015). Disponível em <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>> Acesso em: 02 fev. 2020.

PINTO, Paula. *Deficiência, sociedade e direitos: a visão do sociólogo*. (2014). Disponível em: <<http://www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf>> Acesso em: 20 out. 2018.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2º Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. *Acessibilidade, Barreiras e Superação: Estudo de Caso de Experiências de Estudantes com Deficiência na Educação Superior*. Dissertação. (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.

SILVA, Tadeu. *Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOARES, Alessandra. *Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia*. Dissertação. (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SOARES, Marcia. *Programa educação inclusiva direito à diversidade: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas*. Dissertação. (Mestrado em educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SKLIAR, Carlos. *Discursos y Prácticas sobre la Deficiencia y la Normalidad: Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*. (2000). Disponível em: <http://canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SKILIAR, Carlos. SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000, p.259-276.

UNESCO. *Informe mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. (2009). Disponível em: <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/73/Invertir_en_la_diversidad_cultural_y_el_di%C3%A1logo_intercultural_2009.pdf> Acesso em: 18 set. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 1-48.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

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