

PROCESSOS DE INCLUSÃO, EXCLUSÃO, VULNERABILIDADE E ESTIGMATIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ENSAIO TEÓRICO¹

Michell Pedruzzi Mendes Araújo
michellpedruzzi@ufg.br
<http://lattes.cnpq.br/6141634183456644>

Anne Gabriele Camargos de Oliveira
annegabrielecamargos@gmail.com
<https://lattes.cnpq.br/0303831867551237>

Rogério Drago
rogerio.drago@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8595961404664412>

RESUMO

Trata-se de um ensaio teórico oriundo da análise de um capítulo de uma tese de doutorado intitulada "Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner". O objetivo desse texto é refletir sobre os processos de inclusão, exclusão e vulnerabilidade que os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação podem vivenciar (ou não) cotidianamente. As reflexões são tecidas à luz de autores como Vigotski (1997), Goffman (1988), Padilha (2000), Pino (2005), Jesus (2006), Ainscow (2009), Drago (2012), Glat; Freitas (2002), Mitler (2003), Freitas (2013) entre outros. Como inferências a partir das reflexões tecidas, destaca-se que os processos de exclusão, vulnerabilidade e estigmatização são práticas humanas que têm seu esteio nas relações sociais, portanto, se queremos uma sociedade inclusiva, devemos trabalhar a alteridade e empatia com os sujeitos desde a mais tenra idade, sobretudo em espaços coletivos como as escolas.

Palavras-chave: deficiência; inclusão; exclusão; vulnerabilidade; estigmatização

Este ensaio teórico objetiva trazer à tona reflexões acerca dos processos de inclusão, exclusão e vulnerabilidade os quais os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação podem vivenciar (ou não) cotidianamente.

Iniciamos a discussão com a seguinte citação:

1 Este texto é oriundo da análise de um capítulo da tese de doutoramento intitulada "Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner" (ARAÚJO, 2020), defendida em 2020, no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, e orientada pelo Prof. Dr. Rogério Drago.

A deficiência [...] não pode ser analisada unicamente como uma característica intrínseca do indivíduo. A deficiência [...] é um produto direto do tipo de relação que se estabelece entre essas pessoas e os outros membros majoritários do grupo social, que as reconhecem e tratam como deficientes (GLAT; FREITAS, 2002, p. 18).

Tendo em vista teoria histórico-cultural e os escritos de Glat e Freitas citados acima, sabe-se que o ser humano é um ser biológico, social e cultural. Portanto, no seu processo constitutivo como integrante de um grupo social, assume posições, representações sociais e apresenta enunciados que são tecidos na coletividade. Destarte, torna-se necessário discutir o estabelecimento de práticas de exclusão e de inclusão na cultura humana.

Nesse contexto, precisamos destacar que ter deficiência, ser 'diferente' e não se enquadrar nos padrões impostos pela sociedade (mas quem definiu esse padrão?) são construções sociais. Portanto, parafraseando Campbell e Oliver (1996), o modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de atitudes que criam e mantêm a exclusão.

Por esse prisma, parece-nos ser fundamental dizer que ser deficiente ou não é 'produto' das condições sociais e culturais de um grupo de indivíduos que têm características particulares e um padrão estipulado como 'normal' (FERRARI, 2017).

O que foi supracitado é corroborado por Padilha, quando salienta que "[...] o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas da vida social" (PADILHA, 2000, p. 206).

Inspirados em Padilha (2000), Drago (2012), Jesus (2006), Mittler (2003) e Ainscow (2009), entendemos que os termos inclusão e exclusão e as práticas humanas relacionas a eles têm seu esteio nas relações sociais. Se a exclusão social ocorre em um grupo por divergências políticas, étnico-raciais, religiosas, marcas fenotípicas e/ou

genotípicas, dentre outros, é porque foi construída socialmente. Portanto, a inclusão também é uma construção social e pode levar à equidade de todos os seres humanos em diversos espaços que eles adentrem. Vigotski (1997) já afirmava, nos idos de 1920, que a educação social venceria a deficiência, portanto lutamos e acreditamos, inspirados neste autor, que a humanidade vencerá a cegueira, a surdez, deficiência intelectual, dentre tantas outras nos planos social e pedagógico, antes mesmo que no plano biológico. Para que isso ocorra necessitamos de mais movimentos sociais, políticas públicas e, principalmente, sensibilização dos seres humanos desde a mais tenra idade sobre a necessidade de se valorizar e respeitar a diversidade inerente ao *Homo sapiens*, espécie que não apresenta raça biológica, mas grupos sociais com genótipos e fenótipos heterogêneos e que possui uma grande plasticidade cerebral, sendo, portanto, educável e (re)educável em contextos mediatizantes.

Nesse caminho, entendemos que

nenhuma ação que provoque a degradação do homem em suas relações com a natureza, que reforce sua opressão pelas relações sociais, ou que consolide a alienação subjetiva pode ser considerada moralmente boa, válida e legítima (SEVERINO, 2011, p. 134).

Assim, defendemos que cada ser humano deve ter acesso aos bens adquiridos culturalmente pela sociedade e é nesse contexto que se assenta a dignidade da pessoa humana, conquistada a partir de uma sociedade justa e equânime (OLIVEIRA; VICTOR, 2016).

Ainda imersos na leitura dos escritos de Oliveira e Victor (2016), concordamos com as autoras quando destacam que

[...] historicamente as relações sociais têm sido marcadas pela assimetria e pelo domínio de um grupo sobre o outro, pelo preconceito e pela discriminação, pela distribuição desigual de bens produzidos coletivamente e pelas injustiças sociais, pelo estigma e segregação daqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Diferentes visões de mundo perpassam o modo de compreender e de dizer sobre esse contexto, configurando uma maneira multifacetada de abordar as questões referentes à inclusão escolar (p. 72).

Nesse contexto, afetados por Mittler (2003), destacamos que o conceito de inclusão social e/ou educacional envolve mudanças paradigmáticas no tocante aos termos “defeito” e “modelo social”. Por décadas a ideia de defeito esteve incutida nos conhecimentos e práticas acerca da inclusão. Assim, a pessoa ‘defeituosa’ era vislumbrada como incapaz e deveria se adaptar à escola ou à sociedade. Já quando pensamos no contexto de exclusão/inclusão como modelo social, compreendemos que ter deficiência (que não é sinônimo de ser deficiente) é uma construção social e que, do mesmo modo que o ser humano exclui minorias, pode também incluir se for (re)educado para isso. Afinal, como destaca Pino (2005), quando nascemos culturalmente, aprendemos com os outros humanos os bens culturais construídos socialmente. Todo ser humano e suas ações são, dessa forma, em menor ou maior magnitude, produto das relações sociais.

De acordo com Padilha (2000), inspirada em Marx e Vigotski, a superação da exclusão vem pela via das transformações sociais mais profundas; não vem igualmente das condições apenas biológicas, mas dos efeitos sociais dessas condições. A autora advoga que tanto Karl Marx como Lev S. Vigotski assumem que o acesso de todos aos bens materiais e culturais da humanidade só pode acontecer em uma nova organização da sociedade: prevista, planejada e almejada sob outro ponto de vista.

Ao se fazer uma análise do processo histórico de inclusão escolar e/ou social das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação², constatamos avanços significativos nas últimas décadas, principalmente provenientes de lutas sociais dos grupos que constituem “minorias” em nosso país. Essas lutas culminaram em políticas públicas, conferências, convenções que foram promulgadas no Brasil. Dentre os diversos avanços que tivemos no que tange às legislações e encontros internacionais da inclusão escolar e social, devido à abertura democrática, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de

² Esses termos são advindos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº. 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Não é nosso objetivo, nesse texto, discorrer sobre o histórico da educação Especial e Inclusiva no Brasil e as legislações nacionais em favor da inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial. No entanto, é importante destacar a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Esse documento destaca que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos e de suas liberdades fundamentais.

Mesmo com os avanços anteriormente destacados, cabe salientar que o paradoxo exclusão/inclusão nos remete a um processo permanente de embates e negociações entre grupos excluídos e parcelas hegemônicas de nossa sociedade que originam uma série de avanços e retrocessos e reconfigurações no processo de constituição de uma sociedade mais justa e igualitária (PADILHA; OLIVEIRA, 2013). Os avanços e retrocessos na legislação brasileira no que tange à educação especial e inclusiva exemplificam o embate a que estamos nos referindo, talvez oriundo de uma incompatibilidade entre a inclusão social e os interesses de um determinado grupo político governante.

Em suma, partimos da premissa de que somente novas possibilidades de relações sociais virão a romper com a limitação e exclusão presentes no contexto escolar e social do aluno que compõe o público-alvo da educação especial. Desse modo, entendemos que

a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas

à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. [...]. A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW, 2009, p. 11-12).

Ao falarmos de inclusão e exclusão, lembramos que esses conceitos estão atrelados também à questão de vulnerabilidade, já que pensamos nas minorias que estão vulneráveis a olhares "diferentes" de uma sociedade que classifica o ser humano como "normal" e patológico, que elege um padrão de beleza, de inteligência, de massa corpórea, de sexualidade, dentre outros. Dentre o grupo de vulneráveis estão as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Parafraseando Freitas (2013), a palavra vulnerabilidade está sendo utilizada neste ensaio para refletir sobre as abordagens macroscópicas generalizantes como os adjetivos de "incapazes", "limitados", "deficientes", "tadinhos", dentre tantos outros que são lançados sobre os sujeitos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e que retroalimentam práticas capacitistas. Entendemos que os sujeitos considerados 'da inclusão' quando chegam a uma praça, à escola, ao cinema, ao shopping, ao transporte coletivo apresentam diferentes camadas de vulnerabilidade sobrepostas.

Mesmo que ter uma deficiência não seja sinônimo de ser deficiente, a sociedade, de forma geral, lança olhares, julgamentos e preconceitos acerca do sucesso (ou insucesso) das pessoas que apresentam alguma característica fenotípica e/ou genotípica para alguma síndrome, transtorno, dentre outros. Nesse sentido, fala-se de vulnerabilidades. Por mais que o indivíduo não tenha nenhum comprometimento cognitivo, como uma pessoa com a síndrome de Turner, no entanto, a baixa estatura, as pálpebras caídas (ptose), a infertilidade, o pescoço alado (características da síndrome de Turner) podem ser variáveis que interferem na inclusão social e/ou escolar dessa jovem. Nesse sentido, precisamos analisar também as vulnerabilidades.

Aran e Peixoto Júnior (2007) apontam que, de acordo com as diretrizes éticas internacionais de pesquisa, as pessoas vulneráveis são aquelas relativa ou

absolutamente incapazes de proteger seus próprios interesses. Aqui já podemos fazer uma primeira relação com a questão das pessoas com deficiência que carregam o estigma de incapazes, desvalidas e indefesas, que, dependendo do contexto social e cultural em que estão inseridas, são impossibilitadas de proteger seus próprios interesses. Será que isso corresponde à realidade das pessoas com deficiência como um todo? Provavelmente não. Mas, por outro lado, não haveria pessoas nessa condição realmente necessitadas de proteção social? Já podemos começar a perceber a complexidade da questão aqui proposta.

Destarte, Goffman (1988) traz à tona o conceito de estigma, que é aplicado a todos os casos em que uma característica observável é salientada e interpretada como “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha” (GOFFMAN, 1988, p. 12-13). Nesse caminho, os sujeitos com síndromes como a de Turner podem ser estigmatizados pelos seus caracteres fenotípicos.

O determinante para uma condição ser estigmatizante ou não é a representação que possui no contexto das relações e dos diferentes grupos nos quais o indivíduo estigmatizado mantém relações. Para Goffman (1988, p. 127), essa condição acontece quando

normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam uma relação mais próxima, que ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia: esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma.

Nesse caminho, cabe-nos uma reflexão: “Eu não sou deficiente sem estar dentro de situações concretas nas quais sou avaliado em relação à execução de tarefas que outros executam, independentemente das particularidades que podem distinguir nossos corpos e nossos intelectos” (FREITAS, 2013, p. 42). Nesse mesmo contexto, concordamos com Padilha (2007, p. 35) quando a autora afirma que “o que revela a anormalidade, a patologia, a deficiência ou o distúrbio, é o ‘não fazer’, o ‘não saber’, o ‘não conseguir’ e o que ‘falta’, em um padrão hegemônico estabelecido pela sociedade”.

Freitas (2013) nos convida a pensar sobre crianças e adolescentes com deficiência (e por que não englobar também os jovens e adultos?). Eles são recebidos em muitos contextos como se estivessem desprovidos completamente de algo que é essência da pessoa, ou seja, sua condição de sujeito aprendente. São recebidos como se não fossem ou não estivessem.

Cumpramos ressaltar que desenvolver uma atitude “inclusiva” não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de salas de aula, praças, cinemas, shoppings e fronteiras acadêmicas. Afinal, “o que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro” (FREITAS, 2013, p.17).

Parece-nos fundamental pensar esses sujeitos em situação de vulnerabilidade e tomar atitudes que promovam a inclusão deles em todas as instâncias, a saber: ter uma escuta sensível a partir das relações dialógicas que esses sujeitos mantêm com seus pares; vislumbrá-los como seres culturais e sociais, para além de sua constituição genotípica e fenotípica; não reduzi-los ao seu laudo e compreendê-los como seres subjetivos, que se constituem pelo olhar e pela palavra do outro; não praticar o capacitismo; não ter pena, piedade ou dó desses sujeitos (eles são sujeitos que acertam, que erram e têm limitações como quaisquer seres humanos); não tratá-los como “anjos” ou eternas crianças, que precisam ser dependentes cotidianamente dos seus pares.

Esperamos que este ensaio teórico suscite novos/outros olhares, enunciados e práticas com esses sujeitos em quaisquer espaços que eles adentrem, sejam praças, parques, escolas, instituições, hospitais, consultórios etc. Afinal, precisamos enxergar as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação como nossos pares e como sujeitos de potencialidade, que produzem e reproduzem cultura!

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. *et al. Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.

ARAN, M.; PEIXOTO JUNIOR, C. A. Vulnerabilidade e vida nua: bioética e biopolítica na atualidade. **Saúde Pública** [online], São Paulo, v. 41, n. 5, p. 849-857, 2007.

ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas**: Bianca e a síndrome de Turner. 2020. 167 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

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

CAMPBELL, J.; OLIVER, M. **Disability Politics** – Understanding Our Past, Changing our Future. London: Routledge, 1996.

DRAGO, R. **Síndromes**: conhecer, planejar e incluir. 1.ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

FERRARI, M. G. **O Sujeito com Síndrome de Christ-Siemens-Touraine Ou Displasia Ectodérmica Hipodérmica**: adolescência, corporeidade e subjetividade. 2017. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

GLAT, R.; FREITAS R. C. de. **Sexualidade e deficiência mental**: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: Claudio Roberto Baptista (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, I. M. de; VICTOR, S. L. Práticas de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo: Contribuições de pesquisas portuguesas. 2016. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória-

ES. Ano 1, v. 1. n. 1. p. 70-86. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/14598/10246>. Acesso em: 20 set. 2022.

PADILHA, A. M. L. **BIANCA o ser simbólico**: para além dos limites da deficiência mental. Tese de doutorado, Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, SP, Brasil, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 123 -140.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

SOBRE OS AUTORES

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Possui graduação em ciências biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo, graduação em pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professor adjunto da Universidade Federal de Goiás, atuando na área de Educação Inclusiva e Diversidades.

Anne Gabriele Camargos de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ciências Naturais, Transtorno do Espectro Autista, Sequências didáticas, Educação Inclusiva.

Rogério Drago

Possui pós-doutorado em Educação (PPGE- UFES). Doutor em Educação pela PUC-RJ. Mestre em Educação (UFES). Pedagogo (UFES). É professor associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.