



## **DEFICIÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: CONCEPÇÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Laís Venâncio de Melo<sup>1</sup>; Silvia Roberta da Mota Rocha<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – *email*: laisvenanciomelo@gmail.com;

<sup>2</sup> Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – *email*: silviarobertadamotarocha@gmail.com

**Resumo:** O direito público subjetivo à educação no Brasil encontra respaldo no plano formal, mas ainda enfrenta limites quanto à sua incorporação nas práticas sociais escolares. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais causam prejuízos em relação ao acesso e permanência, com apropriação dos vários saberes escolares, por parte do coletivo dos sujeitos em situação de deficiência. Nesse contexto de transição do modelo escolar excludente para o modelo escolar includente, a análise da dimensão subjetiva da educação, especificamente, das barreiras atitudinais, assume posição preocupante, o que justifica a pesquisa sobre a concepção de deficiência enquanto construção social, sobretudo porque, é um contraponto às concepções que fundamentam ações pedagógicas classificatórias. Tal análise foi feita sob perspectivas teóricas de autores como Longman (2002), Mota Rocha (2002), Charlot (2000), Poulin (2010), Adorno (1986), Kramer (1999), Arroyo (2008), Veras (2007), Figueiredo (2002), Vigotski (1997) e Carneiro (2007). Os estudos relacionados à temática assinalam que a compreensão da deficiência enquanto construção social possibilita a eliminação de práticas discriminatórias mediante pedagogias críticas. Nossa discussão aponta para a necessidade de conscientização da sociedade quanto aos processos de desestigmatização, para a contribuição da escola e dos educadores enquanto agentes sociais de construção do modelo escolar includente. A pesquisa tem como valor social, a produção de conhecimentos relacionados à mediação docente enquanto estratégia social, política, afetiva, emocional e cultural num Paradigma Competencial de ensino, numa perspectiva de humanização e pertencimento pela condição de sujeitos de direito, a ser assumida pelos indivíduos em situação de deficiência.

**Palavras-chave:** Deficiência, Construção, Implicações, Pedagógicas.

### **1. Introdução**

Constituímos como foco desse trabalho, a reflexão sobre a concepção de deficiência, enquanto construção social. Esse objeto está inserido numa pesquisa qualitativa em andamento<sup>1</sup>, intitulada “Deficiência intelectual e mediação pedagógica: estudo sobre concepções e práticas docentes em escolas do município de Campina Grande-PB”, que tem como contexto de realização a Educação Inclusiva no Brasil e as violações no cumprimento da educação enquanto direito público subjetivo, uma vez que, mesmo respaldado em lei (Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996), as barreiras - sejam arquitetônicas, comunicacionais e/ou atitudinais (CARVALHO, 2007) – se estabelecem como desafios educacionais à incorporação

<sup>1</sup> A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado acadêmico (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande, realizada pela orientanda Laís Venâncio de Melo com orientação da Profa. Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha.



do conceito de indivíduo nas práticas sociais escolares, pela construção na e pela escola pública, da condição de sujeitos de direito ao acesso, permanência e apropriação dos saberes escolares por alunos em situação de deficiência, enquanto ação política de construção da sociabilidade democrática (MOTA ROCHA, 2002).

O pareamento anual de dados entre o Censo Escolar INEP/MEC e o BPC (Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social) revela que é preocupante a situação, pois identificou, em 2008, que 71% dos beneficiários em situação de deficiência (de zero a 18 anos) estavam excluídos da escola e só 29% deles estudavam. Em 2011, esses números passaram para 68,71% (na escola) e 31,29% (fora da escola). Do ponto de vista quantitativo, havia em 2012, aproximadamente 200 mil crianças e adolescentes em situação de deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, configurando a demanda ainda reprimida no Brasil (RIBEIRO, 2014).

Além da ausência desse grupo de indivíduos nas escolas, há uma desproporção no atendimento ao longo das etapas da Educação Básica aos que nelas estão. Entre 2007 e 2014, o atendimento no Ensino Fundamental foi, proporcionalmente, muito maior do que na Educação Infantil e decaiu no Ensino Médio. A discrepância sinaliza que um número considerável de pessoas em situação de deficiência deixa a escola sem concluir a Educação Básica (CRUZ e MONTEIRO, 2016), acarretando prejuízos não somente quanto à escolaridade, mas à inserção desses sujeitos no mercado de trabalho, já que àquela é condição fundamental para esta (PFAHL, 2014).

Mediante essas problemáticas e a urgência da implementação da Educação Inclusiva enquanto política focal desses sujeitos, a pesquisa maior tem como enfoque geral, analisar as concepções de deficiência e a mediação pedagógica frente aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo em indivíduos em situação de deficiência intelectual de escolas do município de Campina Grande-PB. Como parte dessa investigação, apresentaremos nesse artigo, os fundamentos teórico-metodológicos referentes à concepção de deficiência enquanto construção social e suas implicações às práticas pedagógicas.

## **2. Metodologia**

A produção dos fundamentos teórico-metodológicos da nossa investigação foi feita pela revisão de literatura, especificamente, pela realização de leituras analíticas e correlacionadas de pesquisadores sociais que investigam políticas e práticas educacionais focais para os diversos

coletivos feitos desiguais, a partir de meados da década de 1980, período em que, no contexto da redemocratização da sociedade brasileira e da escola como expressão e produção desta, emergiu “um processo que poderíamos chamar de ‘ascensão da diversidade’, como um tema em disputa por correntes teóricas e na realidade social” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011, p. 86)<sup>2</sup>. Assim, analisamos os trabalhos de autores como Longman (2002), Mota Rocha (2002), Charlot (2000), Poulin (2010), Adorno (1986), Kramer (1999), Arroyo (2008), Veras (2007), Figueiredo (2002), Vigotski (1997) e Carneiro (2007), a partir dos quais integramos nossas considerações, expostas a seguir.

### **3. A deficiência enquanto construção social**

Na perspectiva da deficiência enquanto construção social, ela é um processo histórico e socialmente situado, produzido pelas relações de poder entre os grupos sociais de sociedades desiguais. Ela expressa a construção de grupos desviantes e estigmatizados pelas sociedades desiguais em modelos socioeconômicos sustentados pelos valores da homogeneidade e produtividade (OMOTTE, 2004; LONGMAN, 2002; MOTA ROCHA, 2002). Sob esta ótica, o estigma é tratado como “marca social de descrédito e de inferioridade das pessoas que pertencem a alguma categoria de desvio, e cumpre a função de controle social para a manutenção da vida coletiva” (OMOTTE, 2004, p. 287).

A produção social da deficiência, especificamente a intelectual, pode ser compreendida pelo que se denomina de modelo sistêmico, no qual tanto as implicações das relações de poder/opressão, quanto da subjetividade (o modo como os sujeitos acabam se vendo a partir desta dominação) condicionam as relações sociais entre os indivíduos, por isso são vetores da exclusão social e da marginalização (MOTA ROCHA, 2002; POULIN, 2010). Percebemos, portanto, que essa produção ocorre por interrelações entre causas extra (sociedade, família e criança) e intra-escolares (sistema educacional e a escola), enquanto fatores associados à construção da deficiência.

Ela é, então, analisada como produção social operada entre grupos sociais que lutam pela hegemonia, dentro e fora da escola, como forma de controle social em contextos onde imperam as

---

<sup>2</sup> Evidentemente, as ações políticas de movimentos e de pesquisadores sociais sobre sujeitos em situação de deficiência, atraso e/ou marginalização escolar surgem antes da década de 1980 na realidade brasileira, por exemplo, com a implementação dos sistemas públicos de ensino e com a perspectiva da Educação Especial para tais sujeitos. A entrada da Psicologia da Pobreza no Brasil, produzida nos Estados Unidos, influenciou - e ainda o faz muito fortemente - inúmeras dessas ações numa perspectiva de privação cultural ou de causalidade da falta (PATTO, 1999b; CHARLOT, 2000; MOTA ROCHA, 2002; KASSAR, 2012).



desigualdades sociais. Caracteriza-se como uma desvantagem gerada pela sociedade e pela instituição escolar, atualizada também pelo próprio sujeito, nos processos sociais de produção de desigualdades. A mudança desse contexto demanda intervenções complexas, múltiplas e amplas (sociedade, família, escola, sujeito, setores de proteção, ministério público etc.), além da compreensão aprofundada sobre a deficiência.

Conceber a deficiência neste enfoque demanda a distinção entre ser deficiente e estar em situação de deficiência (BATISTA e MANTOAN, 2006). Ser deficiente adjetiva e responsabiliza o sujeito que, de vítima passa a ser causador do seu próprio atraso, tendo como consequência a leitura paralisante ou fatalista. Estar em situação de deficiência indica que a deficiência é expressa no sujeito, mas não foi produzida, essencial nem exclusivamente por ele. Ademais é “um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática” (CUNHA apud PATTO, 1990, p. 96). Desnaturaliza-se, assim, a construção social da deficiência (MOTA ROCHA, 2002). Em decorrência, focaliza a sociedade e escola como organizações sociais interrelacionadas, como espaços de dominação e resistência (PATTO, 1990).

Essa concepção pode ainda ser esclarecida pela análise sobre a constituição do indivíduo enquanto ser humano. Vigotski (1997), Carneiro (2007) e Charlot (2000) concordam que a gênese da humanização é histórico-cultural, há os âmbitos biológico e social. O sujeito, pela sua dupla natureza, dispõe de recursos biológicos, mas é pela convivência com o outro que se humaniza. Ademais, num mundo onde as relações são mediadas pelos objetos/artefatos culturais (mediadores físicos) e pelas significações e valores culturais nas várias linguagens (mediadores psíquicos), os processos de funcionamento mental, notadamente, as funções psicológicas superiores são fornecidos pela cultura, através da mediação semiótica.

O sujeito é um ser singular, inserido em relações sociais numa imbricada condição antropológica. Por essa razão, Charlot (2000) defende que o indivíduo ao nascer está submetido à obrigação de aprender para construir-se num triplo processo de "hominização" (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se um membro de uma comunidade). Esse triplo processo ocorre no “movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado [...] é chamado educação” (CHARLOT, 2000, p. 53).

A educação, portanto, é o processo de construção do indivíduo enquanto ser humano, social e singular, no qual se descobre “quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (*ibidem*). Em suma, é uma autoprodução que só é possível pela construção intersubjetiva, pela mediação do e com



o outro, pois “toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro” (*idem*, p. 46). Como uma autoprodução, ela não ocorre de forma passiva. O indivíduo não é passivamente moldado, ele interage pelas relações sociais, pela cultura (VIGOTSKI, 1997).

Para Charlot (2000), aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo, apropriando-se dele, transformando-o. Um mundo que não é apenas conjunto de significados, mas horizonte de atividades. Essa relação com possibilidade de agir, só pode ser construída por um indivíduo que é, de fato, um Eu (epistêmico), “que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos” (*idem*, p. 69). Como define Charlot (2000), um sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções, como um sistema de condutas relacionais, engajado em uma dinâmica de desejo por sua singularização.

Esse processo de humanização ocorre com todo indivíduo. Inclusive, Carneiro (2007) observa que, na presença de uma deficiência, fica ainda mais evidente que todo seu processo de desenvolvimento não se dá naturalmente. Ele é construído a partir de condições concretas de vida, isto é, “não estão pré-definidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertence” (CARNEIRO, 2007, p. 36). Ele não é constituído “só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único” (VIGOTSKI, 1997, p. 134 apud CARNEIRO, 2007, p. 43). Nessa perspectiva, é um erro analisar os sujeitos, reduzindo-os a algumas peculiaridades. É por isso que a autora conclui - mesmo sem desconsiderar as características biológicas - que a deficiência é uma construção social.

Nesse sentido, a deficiência mental pode ser entendida como uma decorrência mais das condições concretas de vida, das relações que se estabelecem entre as pessoas, do que das características pessoais próprias de quem tem alguma limitação orgânica (CARNEIRO, 2007, p. 48).

Na tese de que a deficiência mental é uma produção social, estão envolvidas como pressupostos duas categorias vigotskianas sobre a deficiência: dimensão primária e secundária. A primeira se refere aos aspectos de ordem primária na constituição de uma deficiência, dizem respeito às lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas. A segunda dimensão se refere aos aspectos secundários, eles não estão diretamente ligados aos primários, mas são traduções das dificuldades geradas pela dimensão primária. O indivíduo “não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma” (VIGOTSKI, 1997, p. 18).

Partindo dessas duas dimensões, o autor assinala o fato de que as dificuldades dos indivíduos em situação de deficiência estão muito mais ligadas ao desenvolvimento cultural incompleto e à exclusão do ambiente cultural. Ademais, é um conceito ainda em investigação, que “não se esgota na condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber” (BATISTA e MANTOAN, 2006, p. 14). Portanto, a ideia da incompletude do desenvolvimento das funções superiores está vinculada não somente às dificuldades individuais advindas de características biológicas, mas às relações sociais estabelecidas com eles. Desse modo, é possível pensar em mudança da relação com esses sujeitos, porque todo ser humano pode aprender e desenvolver, ainda que com “condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes” (CARNEIRO, 2007, p. 47).

Para tanto, é preciso intervenções pedagógicas centradas em pedagogias críticas (OLIVEIRA, MOTA ROCHA E CAMPOS, 2012), que tenham implicações à sociedade, à escola, aos educadores e aos indivíduos em situação de deficiência, como veremos em seguida<sup>3</sup>. (QUADRO I).

Quadro I – Síntese das implicações da concepção da deficiência enquanto construção social

INSTÂNCIAS	IMPLICAÇÕES	PESQUISADORES
<b>SOCIEDADE</b>	Indignação Conscientização Acolhimento Transformação cultural Democratização Políticas educacionais focais	Adorno, 1986, Kramer, 1999 Candau, 2005, Veras, 2007 Moreira e Candau, 2005 Patto, 1999a, 1999b, Mota Rocha, 2002
<b>ESCOLA</b>	Educação contra a barbárie Educação como direito subjetivo e bem social Educação inclusiva Abordagem sócio-histórica	Adorno, 1986, Kramer, 1999 Figueiredo, 2002, Poulin, 2010 Moreira e Candau, 2005 Mota Rocha, 2002, Charlot, 2000 Abramowicz; Rodrigues e Cruz, 2011
<b>EDUCADOR</b>	Repolitização Revisão de concepções inferiorizadas Análise dialética e leitura positiva Paradigma Competencial Pedagogia do intolerável Ampliação da função social da escola Reconfiguração do currículo e seus saberes	Arroyo, 2008, Carvalho, 2007 Mota Rocha, 2002, Charlot, 2000; Poulin, 2010, Patto, 1999a, 1999b Moreira e Candau, 2005 Abramowicz; Rodrigues e Cruz, 2011

<sup>3</sup> O nosso propósito com essa categorização não é um fracionamento, uma desagregação das implicações entre as instâncias de produção da deficiência, mas uma análise da ação política específica de cada uma delas que devem estar interligadas em pesquisas, políticas e práticas educacionais com tais sujeitos.



	Negociação de interesses e conflitos plurais dos diversos coletivos Reafirmação da diferença e do dissenso	
<b>INDIVÍDUO</b>	Formação crítica emancipatória Humanização Pertencimento Reconhecimento Identidade e narrativas de resistência Driblar dispositivos de assujeitamento Exercício da deriva e da desaprendizagem	Charlot, 2000, Vigotski, 1997 Mota Rocha, 2002; Poulin, 2010, Kramer, 1999 Abramowicz; Rodrigues e Cruz, 2011

### 3.1. As implicações da concepção da deficiência enquanto construção social

#### 3.1.1. Implicações à sociedade

Discriminação, desejo de eliminação do outro, falta de entendimento, de escuta do outro, estigmatização, segregação, exclusão social... Esses processos históricos excludentes pelos quais pessoas são igualadas a coisas e “o direito à existência digna de todo ser humano, é encoberto e arrancado do consciente humano” (ADORNO, 1986, p. 42) precisam ser conhecidos. A força contra os princípios de Auschwitz, reincidentes hoje, é a conscientização, pois “é preciso buscar a história passada para que o presente de hoje possa ser mudado e para que também um outro futuro [...] possa ser realizado” (KRAMER, 1999, p. 273). É na tomada de consciência, pela reflexão crítica, que a confrontação com o horror, com a crueldade, com a barbárie, pode assustar, assombrar, causar perplexidade e indignação, e a conseqüente mobilização ao acolhimento (ADORNO, 1986; KRAMER, 1999; PATTO, 1999a, 1999b; CANDAU, 2005; MOREIRA e CANDAU, 2005; VERAS, 2007; MOTA ROCHA, 2002).

Acolhimento que se opõe à tolerância ao outro. Acolher, amar, se outrar, não no sentido de receber o outro no lugar privilegiado que me encontro, mas, para endereçar-me a ele, pela capacidade de buscar não o que “me convém”, mas de aprender a convir, acentuando o com a convivência, admitindo que [...] a diferença está em cada um e não do lado de fora” (VERAS, 2007, p. 150). Acolher, enfim, sem normatizações de como o outro deve ser a partir de mim, sabendo, inclusive, que a hospitalidade terá de ser negociada a cada instante, através da habilidade de negociação de pontos de vista antagônicos como elemento de convivência e democratização (MOTA ROCHA, 2002; VERAS, 2007).

Nessa perspectiva, no âmbito das Pedagogias críticas, os processos sociais de integralização e diferenciação são vivenciados e constituídos pela alteridade crítica, pela qual sujeitos de diversos

coletivos, inclusive díspares e não opostos, se afirmam e ressignificam representações inferiorizadas, sem necessariamente chegarem ao embate ou ao consenso/apaziguamento das diferenças, legitimadas pelo discurso da diversidade, que esvazia as identidades dos sujeitos enfraquecendo a sua ação política (ABRAMOWICZ; RODRIGUES E CRUZ, 2011; MOREIRA E CANDAU, 2005; OLIVEIRA, MOTA ROCHA E CAMPOS, 2012).

### *3.1.2. Implicações à escola*

Adorno (1986) e Kramer (1999) apontam como um dos maiores objetivos da educação, a luta contra a barbárie, pela construção de laços de socialização e pelo pertencimento aos diversos coletivos, numa perspectiva da educação como bem social, um espaço privilegiado de encontro com o diferente, sendo um direito de todos, influente sobre a vida em sociedade. Para concretizá-la, um meio interessante é a construção do modelo includente de escola, tendo por princípios a sociabilidade democrática, a cidadania, a igualdade de direitos e a transformação das condições sociais de ensino e aprendizagem.

Numa abordagem sócio-histórica de aprendizagem e da constituição de uma comunidade de aprendizes, que favoreçam uma educação interativa e cooperativa, na qual “o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas deve ser também concebido como o resultado de uma ‘co-construção’, quer dizer de uma construção profundamente ancorada na interação social” (POULIN, 2010, p. 39). (ADORNO, 1986; KRAMER, 1999; FIGUEIREDO, 2002; MOREIRA e CANDAU, 2005; POULIN, 2010; MOTA ROCHA, 2002; ABRAMOWICZ; RODRIGUES e CRUZ, 2011; CHARLOT, 2000). Evidentemente, esse processo não significa apaziguamento e produção do consenso na e pela escola pública, mas implica a afirmação e, até certo ponto, o reconhecimento das identidades dos sujeitos de diversos coletivos feitos desiguais, sem ferir a integridade do outro.

### *3.1.3. Implicações ao educador*

Arroyo (2008) destaca como urgente a transformação das concepções inferiorizantes, mediante uma repolitização, que exponha os educadores a inquietações políticas, no sentido de repolitizar o direito ao conhecimento, constituindo a atuação docente como ação política em oposição aos processos de dominação inspirados na ideologia da normalidade e produtividade, o que pontua principal foco da prática educativa - tomar a diferença transformada em desigualdade



como ponto de partida para esta educação. Esse fazer docente consideraria uma leitura positiva do sujeito, num Paradigma Competencial em contexto de uso de estratégias socioafetivas e culturais. Leitura positiva que se opõe à ideia de um aluno como um objeto de falhas e carências, passivo e incompleto e favorece uma análise do sujeito como construído por distintos saberes relacionais, indivíduo de experiências, histórias e interesses.

Nesse sentido, a mediação pedagógica pode fundamentar-se no Paradigma Competencial, o qual valoriza as competências e possibilidades de aprendizagem pela intervenção nos aspectos secundários da deficiência desenvolvendo os processos superiores do pensamento (linguagens, atenção seletiva, inteligência verbal, memória lógica, etc.). Mota Rocha (2002) destaca que nessa perspectiva de atuação docente, não apenas se ensina, mas se educa. Educa porque a base do trabalho escolar é a transformação da relação pedagógica elementar na qual tais sujeitos são construídos como sujeitos de direito em oposição à condição de objeto de favor, o que implica transformar as deterioradas condições sociais de apropriação dos saberes na escola. Isso implica a articulação entre as estratégias socioafetivas, culturais, políticas e (meta)cognitivas (ALVES, MOTA ROCHA e CAMPOS, 2010; ARROYO, 2008; VIGOTSKI, 1997; CARNEIRO, 2007; CHARLOT, 2000; MOTA ROCHA, 2002).

#### *3.1.4. Implicações ao indivíduo em situação de deficiência*

Kramer (1999) aponta a educação como formação crítico emancipatória de combate ao velho desejo de eliminação do outro, numa perspectiva de pedagógico “na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas” (KRAMER, 1999, p. 19). Adorno (1986) a concebe como produção da autoconsciência e autodeterminação dos indivíduos, na primeira infância, de modo a não se deixarem manipular em prol da automutilação e da mutilação de grupos sociais diversos, como a história do Nazismo e do Fascismo demonstraram. Essa formação implica trabalhar numa perspectiva de humanização, num processo em que o homem se assume como sujeito de sua própria história, mediante experiências de educação em que se pratique a solidariedade e o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças.

Desse modo, constituir-se enquanto ser humano, só é possível por uma autoprodução pela mediação do outro, pois “toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 46) e cada indivíduo torna-se humano ao “hominizar-se” através das



relações sociais, “ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 49). Como num ato de liberdade, a construção da identidade de resistência se delinea e transforma a condição desse sujeito como objeto de favor em sujeito de direito, desenvolvendo os aspectos da autonomia, autodeterminação, autenticidade, identificação, motivação, subjetividade, alteridade, pertencimento e reconhecimento. Nesse caso, a análise dos processos sociais de dominação pela produção de narrativas e resistência, como a produção de relatos autobiográficos feitos por Mora Rocha (2002), tem sido importante estratégia pedagógica desta concepção, quando a formação politiza a escola, tendo-se a deficiência socialmente produzida como ponto de partida para e nas práticas escolares (CHARLOT, 2000; VIGOTSKI, 1997; MOTA ROCHA, 2002; KRAMER, 1999; LONGMAN, 2002; POULIN, 2010; CARNEIRO, 2007).

#### 4. Considerações

Consideramos que nossa discussão colabora para a compreensão das implicações da concepção de deficiência enquanto construção social, contribuindo para a reflexão sobre a necessidade de transformação da sociedade, na e pela escola, apontando a docência como horizonte de ação política para favorecer a conscientização da sociedade, a humanização dos indivíduos enquanto sujeitos de direito, numa perspectiva de resistência. Por fim, conhecer essa concepção e suas implicações é importante condição para problematizar a naturalização das barreiras atitudinais, que sobrepõem a deficiência à condição de sujeito e de sujeito de direito à educação, porque as concepções são parte fundamental das condições subjetivas da educação que condicionam as práticas pedagógicas na escola.

#### 5. Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. *A diferença e a diversidade na educação*. Contemporânea. São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <<http://bit.ly/1MsfSGK>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. [org.]. *Theodor W. Adorno*. São Paulo, Ática, 1986, p. 33-45.

ALVES, J. G.; MOTA ROCHA, S. R.; CAMPOS, K. P. B. Deficiência mental e Estigma social: um enfrentamento possível. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. [orgs.]. *Novas Luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: Edições, UFC, 2010. p. 175-212.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo [org.]. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. 6ª edição Porto Alegre: Mediação, 2007. 174 p.

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. *Deficiência Mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2006. p. 13-28.

CARNEIRO, M. S. C. Vigotski, a abordagem histórico-cultural e os estudos da defectologia: outras possibilidades de compreensão da constituição do sujeito. In: CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193 p. (Tese de Doutorado em Educação) – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria*. Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre, 2000. 93 p.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano [orgs.] *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*. São Paulo: Editora Moderna, 2016. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_educacao\\_2016.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al [org.]. *Infância e educação Infantil*. Campinas, Ed. Papirus, 1999. p. 269-280.

LONGMAN, L. V. *Classificação: uma pedagogia da exclusão*. In: Revista Gestão em Rede, outubro, nº 40, 2002, p. 11-15.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: FAVERO, O.; IRELAND, T. D. [orgs.]. *Educação como exercício da diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2005. p. 37-58. Disponível em: <<http://bit.ly/1RsHCik>>. Acesso em: 04 jan. 2016.



MOTA ROCHA, S. R. da. *Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada.* (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002. 386 p.

OMOTE, Sadao. *Estigma no tempo da inclusão.* Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 3, 2004, p. 287-308. Disponível em: <[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2016.

OLIVEIRA, C. M. de L.; MOTA ROCHA, S. R. da; CAMPOS, K. P. B. *Deficiência Intelectual, Prática Pedagógica Sócio-Histórica e Letramento digital.* Trabalho apresentado no V Seminário Nacional sobre educação e Inclusão Social de Pessoas com necessidades educacionais especiais. Natal –RN, 2012. 12 p.

OLIVEIRA, M. K. Vigotsky e os processos de formação de conceitos. In: Ives de La Taille. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. p. 454.

PFAHL, Lisa. Desigualdade, educação e deficiência. In: *Revista Deficiência Intelectual (DI)*, Ano 4, Número 7, julho/dezembro, 2014. Disponível em: <[http://www.apaesp.org.br/instituto/Documents/Artigos/Revista%20DI/Edi%C3%A7%C3%A3o%207/DI\\_n7\\_18-23.pdf](http://www.apaesp.org.br/instituto/Documents/Artigos/Revista%20DI/Edi%C3%A7%C3%A3o%207/DI_n7_18-23.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2016.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. [orgs.]. *Novas Luzes sobre a inclusão.* Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 17-49.

RIBEIRO, Maria Aparecida Andrés. *Pessoas com Deficiência nos Censos Populacionais e Educação Inclusiva.* Consultoria Legislativa - publicado na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Brasília, nov., 2014. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014\\_14137.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2016.

VERAS, Viviane. “*Ser diferente é normal*”? ETD- Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. esp., jun. 2007. p. 140-153. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/696/711>>. Acesso em 20 jun. 2016.

VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Tomo V. *Fundamentos de defectologia.* Madrid: Visor, 1997.

