



DEFICIÊNCIAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: "ALAVANCAS" DO ENSINO INCLUSIVO E POLÍTICAS PÚBLICAS

DISABILITIES AND ASSISTIVE TECHNOLOGIES: "LEVERS" OF INCLUSIVE EDUCATION AND PUBLIC POLICIES



Flávia Piva Almeida Leite*
André Luiz Pereira Spinieli*

RESUMO

Objetivo: Avaliar a importância das tecnologias assistivas na educação inclusiva para pessoas com deficiências, destacando seu papel como ferramentas fundamentais para a igualdade educacional.

Método: Análise teórica focada na inclusão educacional de pessoas com deficiências, explorando o impacto das tecnologias assistivas sob uma perspectiva legal e de políticas públicas. Investiga a relação entre as necessidades educacionais especiais, a seleção de tecnologias apropriadas e a implementação de políticas públicas eficazes.

Resultados: As tecnologias assistivas emergem como elementos cruciais na promoção da educação inclusiva, possibilitando melhorias significativas no acesso ao conhecimento e na participação ativa de estudantes com deficiências. Contudo, desafios persistem, incluindo a necessidade de identificação precisa das necessidades dos alunos e a seleção de recursos tecnológicos adequados.

Conclusões: As tecnologias assistivas representam uma "alavanca" significativa no desenvolvimento da educação inclusiva, cuja eficácia depende da identificação adequada das necessidades dos estudantes e da escolha de recursos tecnológicos apropriados. Ressalta-se a importância das políticas públicas na garantia dos direitos educacionais fundamentais, indicando que a inclusão efetiva exige esforços contínuos na adaptação de recursos e na implementação de estratégias inclusivas.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas, Educação Inclusiva, Deficiências, Política Pública, Igualdade Educacional

Artigo submetido em: 23 de setembro. 2023

Aceito em: 13 de dezembro. 2023

DOI: <https://doi.org/10.37497/revistacejur.v11i00.423>

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Professora da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), da UNESP, São Paulo (Brasil). E-mail: flavia.leite@unesp.br.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8994-6198>

* Doutorando e Mestre em Direito pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca), São Paulo (Brasil). Especialista em Direitos Humanos e Direito Constitucional. E-mail: andre.spinieli@unesp.br. **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7975-2384>

ABSTRACT

Objective: To assess the significance of assistive technologies in inclusive education for individuals with disabilities, emphasizing their role as essential tools for educational equality.

Method: Theoretical analysis focused on the educational inclusion of individuals with disabilities, exploring the impact of assistive technologies from a legal and public policy perspective. It investigates the relationship between special educational needs, the selection of appropriate technologies, and the implementation of effective public policies.

Results: Assistive technologies emerge as crucial elements in promoting inclusive education, enabling significant improvements in access to knowledge and active participation of students with disabilities. However, challenges remain, including the need for accurate identification of student needs and the selection of suitable technological resources.

Conclusions: Assistive technologies represent a significant "lever" in the development of inclusive education, whose effectiveness depends on the proper identification of students' needs and the choice of appropriate technological resources. The importance of public policies in ensuring fundamental educational rights is highlighted, indicating that effective inclusion requires ongoing efforts in resource adaptation and the implementation of inclusive strategies.

Keywords: Assistive Technologies, Inclusive Education, Disabilities, Public Policy, Educational Equality

INTRODUÇÃO

A continuidade da construção histórica da ideia de inclusão social para pessoas com deficiência, em diferentes âmbitos da vida social, cujo destaque neste trabalho compreende a questão educacional, depende da realização de significativas transformações nos paradigmas, métodos e programas de ensino, em diferentes níveis de aprendizagem (NARAIAN, 2017, p. 64). As estratégias de transformação do modelo educacional inclusivo atual, que não responde satisfatoriamente às necessidades das pessoas com deficiência na medida em que reproduz discriminações, têm sido trabalhadas na literatura internacional a partir da ideia de "alavancas" (*levers*), como práticas que contribuem para a mobilização e mudanças no comportamento dos atores envolvidos na dinâmica educacional (AINSCOW, 2005, p. 114-115).

Nesse sentido, as estruturas inclusivas correspondem aos arranjos educacionais em que as pessoas com deficiência têm a possibilidade de adquirir conhecimento em ambientes antes destinados exclusivamente às pessoas sem deficiência, funcionando como mecanismos de expansão dos direitos sociais e culturais desses sujeitos. Assim como o conceito de "inclusão" tem sido empregado para descrever os processos de modificação do cenário social e institucional frente às necessidades das pessoas com deficiência, além de outros grupos marginalizados, ele também carrega consigo as exigências de enfrentamento às crenças sociais e culturais construídas em torno da educação inclusiva, que tendem ao capacitismo e às outras formas de exclusão¹.

Em meio à manutenção de estruturas físicas inacessíveis e a reprodução de discriminações em relação às deficiências no âmbito educacional (CAMPBELL, 2009, p. 23), é preciso levar em consideração que vários fatores operam conjuntamente para a exclusão contínua das pessoas com deficiência frente ao direito à educação, dentre os quais destacamos o problema de metodologias e abordagens adequadas para tratar essa questão. As finalidades últimas de um modelo inclusivo de educação devem ser tanto a construção de paradigmas epistemológicos seguros para lutar contra o capacitismo quanto estruturas materiais de inserção do aluno com deficiência nos espaços de ensino (GOODLEY, 2018, p. 5-22).

Pessoas com deficiência são destinatárias diretas de ações institucionais que devem ampliar o caminho desses sujeitos até a obtenção do conhecimento e o desenvolvimento de suas habilidades epistêmicas. A proposta de uma educação inclusiva não deve se fixar na tentativa de apenas igualar pessoas com e sem deficiência, mas principalmente demonstrar que a concretização desse direito está situada para além da identificação das pessoas com deficiência enquanto sujeitos epistêmicos, uma vez que abrange as ações

¹ O capacitismo é uma forma de exclusão social. Para os fins deste trabalho, compreendemos por capacitismo o sistema social e cultural historicamente forjado que tende a valorizar as habilidades corporais e mentais a partir de modelos socialmente construídos acerca da normalidade, inteligência, excelência e produtividade. Em uma de suas definições, o capacitismo funciona como uma opressão sistêmica, que permite a determinados sujeitos determinar quem é social e epistemologicamente valioso, conforme a aparência ou capacidade de reprodução e comportamento de paradigmas compreendidos como satisfatórios (PEÑA-GUZMÁN; REYNOLDS, 2019, p. 205-242).

institucionais e práticas culturais incorporadas, além de sistemas e tecnologias complexas (REYNOLDS; TIMPE, 2023, p. 3-6).

Enquanto uma garantia instrumental, que possibilita às pessoas com deficiência acessar e exercer outros direitos fundamentais, como a participação social e a produção da igualdade, a educação inclusiva tem recebido importantes olhares do Direito, em nível nacional e internacional, especialmente no âmbito da produção legislativa (LOPES; RECIHER, 2020, p. 10) – cujo propósito tem sido acompanhar a realidade sociopolítica e a dimensão cultural em que essas pessoas estão introduzidas para, assim, ser possível o desenvolvimento de modelos específicos de educação, que respondam adequadamente às suas necessidades (BAGLIERI; SHAPIRO, 2017, p. 59-62).

Apesar dos esforços realizados pelas instituições nacionais, rumo ao atendimento das pretensões da Agenda 2030, a concretização do direito à educação inclusiva ainda é demarcada por problemas e, mais que isso, desrespeitos frente às diretrizes normativas da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI)². Nesse contexto, a emergência das tecnologias assistivas enquanto recursos válidos para a construção de modelos educacionais inclusivos às pessoas com deficiência representou o surgimento de um novo instante nos estudos sobre deficiência (*disability studies*) – que passou a investigar as tecnologias assistivas como potenciais aliadas na compreensão das experiências de pessoas com deficiência em diferentes áreas da vida social.

Neste trabalho, nossa proposta é apresentar o debate sobre as tecnologias assistivas como novas "alavancas" no processo de construção do ensino inclusivo para as pessoas com deficiência, observando como podem contribuir (ou dificultar) a produção do conhecimento e a caracterização desses sujeitos enquanto atores epistêmicos. Essa leitura é realizada a partir da

² No Brasil, o Decreto nº. 10.502, de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, foi recepcionado enquanto um incentivo à segregação de alunos com deficiência e outros alunos sem deficiência, caracterizando retrocessos no âmbito dos direitos sociais desse grupo.

abordagem de Direito e Políticas Públicas³ (KREIS; CHRISTENSEN, 2013, p. 38; BUCCI; COUTINHO, 2017, p. 316), que tem sido empregada como recurso interdisciplinar para analisar os impactos sociopolíticos, jurídicos e econômicos de determinado fenômeno (BUCCI, 2019, p. 794).

A interpretação dos impactos das tecnologias assistivas no contexto da formação de um cenário educacional inclusivo pela ótica do subcampo do Direito e Políticas Públicas é importante porque ele tem sido utilizado como estratégia apta para "analisar as políticas públicas a partir de uma lógica que tome por referência a efetivação dos direitos e garantias fundamentais" (FARRANHA; MIRANDA; PEREIRA, 2018, p. 164). Mais que isso, realizar a leitura das novas "alavancas" da educação inclusiva a partir desse recurso permite verificar as políticas educacionais como parcelas das estratégias de ação governamental, úteis à concretização dos direitos fundamentais (BERCOVICI; MASSONETTO, 2006, p. 19). Para discutir as dinâmicas da educação inclusiva para pessoas com deficiência, utilizamos os estudos de Mel Ainscow (2005) e Tony Booth (2000) sobre as "alavancas".

1. ESTRUTURANDO AS "ALAVANCAS" DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

O acesso das pessoas com deficiência aos núcleos educacionais tem sido sistematicamente discutido no âmbito dos estudos sobre deficiência, cujas bases teóricas tendem a afirmar a negativa de exercício dessa garantia ao grupo a partir da análise das discrepâncias entre o número de pessoas com e sem deficiência que estão integradas ao sistema educacional (LIASIDOU, 2014, p. 120-135). A inexistência de uma educação inclusiva que atenda satisfatoriamente as necessidades das pessoas com deficiência resultou na

³ "O subcampo do direito e políticas públicas é um campo dinâmico e interdisciplinar, que tem grande apelo sobre estudiosos, gestores públicos e *stakeholders* num largo espectro de áreas substantivas, como a regulação dos mercados financeiros, bem estar social e desenho institucional." (KREIS; CHRISTENSEN, 2013, p. 38). Além disso, é importante levar em consideração que "o subcampo de direito e políticas públicas foca nos problemas de política [*policy problems*] e no intercâmbio de (i) opções políticas moldadas de forma discricionária, por meio de instrumentos jurídicos (e.g. constitucionais, legais, regulatórios e judiciais), para tratar de problemas políticos e sociais; (ii) práticas administrativas (procedimentos e rotinas); e (iii) impactos sociais, políticos, jurídicos e econômicos" (KREIS; CHRISTENSEN, 2013, p. 41).

produção de um círculo vicioso de desvantagens sociais, que têm sido experimentadas por esses sujeitos a partir da manutenção de práticas capacitistas e outras discriminações presentes no processo de aquisição do conhecimento (BAYNTON, 2001, p. 78).

A qualidade de direito instrumento que reveste o direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência faz com que sua ausência desencadeie uma sequência de outras violações de direitos fundamentais, colaborando para as dinâmicas que perpetuam a exclusão social, além da marginalização política e econômica. Apesar de existirem avanços que são notados a partir da entrada em vigor de instrumentos internacionais destinados à proteção jurídica das pessoas com deficiência (GIBSON, 2012, p. 353-369) e de programas e equipamentos inovadores de tecnologia assistiva (SACHS; SCHREUER, 2011, p. 1-19), existe um marco de sub-representação dessas pessoas no ensino formal – o que contribui, por exemplo, para as taxas de pessoas com deficiência que ocupam trabalhos de baixa remuneração ou sem exigência de qualificações específicas (SOUZA; VIEIRA; AVELAR, 2020, p. 48-60).

No âmbito das políticas educacionais para pessoas com deficiência, a formatação de um modelo inclusivo tem sido um imperativo na agenda internacional de direitos humanos, dentre as quais podemos citar a Agenda 2030 e seus desenvolvimentos mais recentes. Para a construção do direito à educação inclusiva, a Agenda 2030 aposta não apenas em perspectivas associadas aos conceitos presentes em medidas internacionais para a questão, mas também naquilo que já foi tratado por declarações a respeito do direito à educação para pessoas com deficiência. Conforme já indicado, a Declaração de Salamanca nos mostra que toda educação deve ser necessariamente *especial*.

Não significa dizer, de maneira alguma, que esse olhar retoma conceitos já ultrapassados na epistemologia dos direitos das pessoas com deficiência. Na verdade, muito pelo contrário, ele favorece a ideia de que os sistemas educacionais devem atender com qualidade todos os educandos, observando suas particularidades comportamentais e elementos que possam favorecer a

constituição de políticas inclusivas no espaço educacional. Mais que isso, há dimensões compartilhadas pela Declaração de Salamanca que, em nosso entendimento, também devem prosperar no âmbito de efetivação das metas traçadas na Agenda 2030: a criação de *culturas* inclusivas, o desenvolvimento de *políticas* inclusivas e a construção de *práticas* inclusivas.

Falamos na modificação de modelos culturais que seguram as dinâmicas de poder na sociedade ocidental não é uma tarefa simples – ainda mais em se tratando de questões educacionais, em que há necessariamente um viés pluralista e de diferentes concepções, sejam elas jurídicas, sociais ou mesmo pedagógicas. Nesse sentido, pode-se afirmar que a criação de *culturas* inclusivas nos sistemas educacionais e nas instituições sociais que prestam esse tipo de serviço compreende o desenvolvimento de comunidades capazes de valorizar os alunos (BOOTH, 2000, p. 45). Além disso, a transformação cultural da visão social que pesa sobre as pessoas com deficiência exige uma preocupação direta com o “desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o staff, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola” (BOOTH, 2000, p. 45). Esses princípios de inclusão social devem fomentar, necessariamente, as políticas e práticas de aprendizagem, apoiadas a partir de um processo contínuo de desenvolvimento escolar.

Assim como em outros domínios da experiência social das pessoas com deficiência, a ideia de inclusão representa uma virada ideológica cujo objetivo central é mobilizar transformações que possibilitem a participação justa desses sujeitos nas decisões coletivas (ROAF; BINES, 2004, p. 121). Além da emergência do paradigma social de deficiência, que reconhece nos diferentes tipos de barreiras o princípio do menosprezo às pessoas com deficiência e seus direitos, as normativas internacionais que enfrentam a questão educacional e suas intersecções com a deficiência identificam a natureza política do tema e a necessidade de não reduzi-lo a um problema individual (RIOUX, 2002, p. 141-142).

Preocupados em desafiar as desigualdades sistêmicas e os paradigmas discriminatórios que afetam os caminhos da aprendizagem e da participação

das pessoas com deficiência (CLAIRBONE; CORNFORTH; GIBSON; SMITH, 2011, p. 513-527), os estudos sobre deficiência têm buscado demonstrar que a educação inclusiva apenas é possível na medida em que as barreiras incapacitantes foram removidas (ou, minimamente, amortecidas) a partir de sua problematização e transformação das práticas, processos e atitudes responsáveis por excluir aqueles que possuem deficiências no cenário educacional (LIASIDOU, 2014, p. 122-123). Significa afirmar que a produção de políticas educacionais inclusivas depende não apenas do fornecimento da educação formal às pessoas com deficiência, mas, principalmente, de uma compreensão ampliada das práticas de inclusão social (AINSCOW, 2005, p. 109-124).

A formulação de projetos e políticas educacionais inclusivas deve levar em consideração determinadas "alavancas" que possam contribuir para a modificação do comportamento dos atores envolvidos nos sistemas educacionais frente às necessidades das pessoas com deficiência – o que pode auxiliar na identificação de novos princípios que guiem a prática educacional ou mesmo metodologias de avaliação específicas para alunos com deficiência em sala de aula. Essas "alavancas" têm por finalidade fazer com que as potencialidades epistêmicas das pessoas com deficiência sejam valorizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a construção de políticas educacionais inclusivas e responsivas aos problemas das pessoas com deficiência dependa de três elementos fundamentais: (i) a criação de culturas inclusivas, o que impõe modificações substanciais na própria concepção social acerca da deficiência – elemento que é exigido pelas normativas nacionais e internacionais sobre o tema; (ii) a formulação de políticas inclusivas, que favoreçam medidas de acessibilidade; e (iii) o desenvolvimento de práticas inclusivas, que carreguem novas perspectivas sobre os cenários educacionais (BOOTH, 2000, p. 75-172). A construção de culturas inclusivas nos espaços educacionais depende do desenvolvimento de comunidades "estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos" (BOOTH, 2000, p. 45). Na medida em que o aspecto cultural é

responsável por represar as diferentes manifestações discriminatórias contra pessoas com deficiência, a sua transformação constitui uma das bases essenciais para o desenvolvimento de valores inclusivos.

Por sua vez, as trajetórias das políticas educacionais inclusivas são diretamente influenciadas pela cultura – a maneira como a comunidade escolar compreende as pessoas com deficiência em suas relações intersubjetivas. O desenvolvimento de uma "escola para todos" guarda relações diretas com a questão da participação das pessoas com deficiência no processo de produção do conhecimento e a construção de seus direitos, a fim de amortecer as barreiras que inviabilizam a frequência e a manutenção do aluno com deficiência na educação (BOOTH, 2000, p. 45). Essa perspectiva propõe que a "inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos" (BOOTH, 2005, p. 45).

As práticas educacionais inclusivas dependem do sucesso dos outros dois fatores: ao mesmo tempo em que são necessárias transformações culturais na comunidade escolar, a fim de introduzir um conceito relevante de inclusão social para pessoas com deficiência, também é preciso construir políticas educacionais que favoreçam as medidas de acessibilidade, a valorização das identidades individuais e coletivas e o reconhecimento da diversidade. A leitura conjunta das três "alavancas" não permite dizer que a deficiência corresponde a um problema individual que necessita de acomodações razoáveis para solucionar suas dificuldades, mas sim que ela representa uma questão sistêmica que resulta de desigualdades e assimetrias de poder (GUILLAUME, 2011, p. 6-19), que tem como resultado a exclusão das pessoas com deficiência das instituições educacionais com base em um princípio de incapacidade contributiva para os marcadores de desempenho (SINGH, 2011, p. 481-494).

A permanência de abordagens que tenham como enfoque os níveis de desempenho das pessoas com deficiência no âmbito escolar tende a elitizar a educação, além de perpetuar discriminações, selecionando quais atores podem ser sujeitos epistêmicos e alcançar conhecimentos socialmente legitimados

(MADRIAGA; HANSON; KAY; WALKER, 2011, p. 901-902). Essas questões reduzem os espaços de mobilização em prol dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência no cenário educacional, potencializando as dificuldades para alcançar um ensino justo e amplo o suficiente para enquadrar esses indivíduos enquanto participantes do processo de aquisição do conhecimento. Na medida em que as instituições educacionais ofereçam serviços de apoio e projetos de inclusão às pessoas com deficiência, entendo que essas práticas não podem refletir a deficiência como uma patologia individual, concentrando-se apenas no cuidado e na compensação dos déficits epistêmicos ocasionados pelas deficiências (EILERS, 2019, p. 11-15). A emergência das tecnologias assistivas nesse cenário contribui para o desenvolvimento de novas potencialidades das pessoas com deficiência no âmbito educacional. No entanto, é preciso avaliar em que medida esses instrumentos contribuem efetivamente para a construção da educação inclusiva.

2. DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: A QUESTÃO SOB O VIÉS DA ABORDAGEM "DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS"

Os estudos sobre deficiência têm apresentado resultados de pesquisa em diferentes áreas que tendem a afetar as experiências sociais das pessoas com deficiência, incluindo os debates sobre a efetividade dos direitos fundamentais e a construção de políticas públicas (WINZER; MAZUREK, 2017, p. 11-14). As interpretações mais recentes sobre a educação inclusiva, feitas a partir de uma abordagem social da deficiência, trazem a tentativa de estruturar uma pedagogia diferenciada para alunos nessas condições, que tenha como padrões a crítica e a redefinição do conceito de "inclusão", a identificação de práticas capacitistas no contexto educacional e, mais que isso, o desenvolvimento de uma pedagogia firmada nos princípios dos estudos sobre deficiência, que pressupõem tanto a preparação quanto a formação extensa

dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de alunos nessas condições (EILERS, 2019, p. 14-15).

A leitura realizada pelos estudos sobre deficiência acerca do problema da inclusão social no âmbito educacional afirma que não basta a formação de profissionais que consigam pensar a crítica, sendo necessárias oportunidades para desenvolver habilidades específicas e implementar uma abordagem social acerca da deficiência no processo de aquisição do conhecimento, conforme determinam as diretrizes internacionais sobre o tema (FERRI; CONNOR, 2006, p. 95-98). Por isso, uma pedagogia adequada deve ser responsiva e adaptativa ao contexto em que o aluno com deficiência está inserido, tendo como base a reflexão sobre os impactos do capacitismo e estratégias válidas para minimizá-los (GOODLEY; RUNSWICK-COLE, 2010, p. 499-512). A interpretação dessas questões a partir da abordagem do Direito e Políticas Públicas nos permite visualizar que, enquanto mecanismos associados à atuação governamental, as políticas públicas representam modelos úteis para lidar com transformações de contexto e problemas que afetem determinadas coletividades (SARAVIA, 2006, p. 26).

Para uma interpretação aplicada à realidade jurídica, as políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência corresponderiam aos modelos e diretrizes responsáveis por romper com os critérios de generalidade e abstração, próprios das normas jurídicas (BUCCI, 2006, p. 26). Na busca por um conceito jurídico de políticas públicas, essa abordagem realiza uma importante distinção: enquanto as normas jurídicas representam uma expressão formal da vontade coletiva, responsáveis por formatar um conjunto de regras institucionais, as políticas públicas compreendem planos de ação que se formam no interior do mundo jurídico (BUCCI, 2006, p. 37).

Em relação à educação inclusiva, é fundamental levar em consideração que a necessidade de políticas públicas nasce a partir da precarização dos serviços educacionais prestados às pessoas com deficiência e, conseqüentemente, o predomínio da filantropia e do assistencialismo, ao invés de políticas estatais que busquem responder satisfatoriamente às problemáticas enfrentadas pelo grupo (BAPTISTA, 2019, p. 2). Os ganhos

conquistados a partir das políticas educacionais para pessoas com deficiência compreendem a ocupação do espaço público, a emergência de alternativas pedagógicas e a ampliação do poder transformador das práticas e modelos de ensino inclusivo (BAPTISTA, 2019, p. 2; WINZER; MAZUREK, 2017, p. 13-15).

Se as políticas públicas podem ser compreendidas enquanto processos contínuos responsáveis pela produção de ações político-administrativas formuladas em torno de objetivos específicos (MULLER; SUREL, 2002, p. 10), elas são fundamentais para a transformação dos sentidos culturais, políticos e práticos da educação inclusiva, uma vez que contribuem para a construção de espaços de sentido (MULLER; SUREL, 2002, p. 28). A reflexão acerca das relações entre os direitos fundamentais das pessoas com deficiência e as políticas públicas possibilita identificar que a resolução das questões que afetam um direito à educação inclusiva depende diretamente dos "próprios atores sociais através da implementação das suas estratégias, da gestão dos seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo o processo de ação pública" (MULLER; SUREL, 2002, p. 28).

A emergência das tecnologias assistivas como dispositivos aptos à garantia da acessibilidade educacional às pessoas com deficiência tem apresentado problemas em relação à construção e efetividade das políticas públicas, conforme mostra a literatura nacional e internacional (CRUZ; EMMEL, 2015, p. 79-106; DYAL; CARPENTER; WRIGHT, 2009, p. 556-560). Os principais problemas estão relacionados à ausência de um levantamento específico e voltado à realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência nos espaços de aprendizagem (BASTOS; SILVA; RIBEIRO; MOTA; GALVÃO FILHO, 2023, p. 6-11) – o que demonstra a permanência das questões que apresentei anteriormente, vinculadas à dificuldade de acionamento das "alavancas" culturais, políticas e práticas.

Nesse contexto, a ideia de "tecnologia assistiva" compreende um conceito guarda-chuva que define qualquer equipamento projetado especificamente para colaborar com a funcionalidade e acessibilidade de uma pessoa com deficiência (ELLIS, 2016, p. 23-27). As tecnologias assistivas podem incluir dispositivos de tecnologia simplificada, como o uso de imagens

para comunicação e utensílios educacionais modificados conforme um padrão universal de usabilidade, além de dispositivos de alta tecnologia, dentre os quais destaco os aparelhos de leitura de textos para pessoas com deficiência visual ou computadores com teclados ampliados e telas modificadas (COOK; POLGAR, 2008, p. 78-89).

Os dispositivos de alta tecnologia, embora associados ao âmbito educacional e desenvolvidos com o propósito de possibilitar maiores níveis de acessibilidade aos alunos com deficiência, podem ter custos proibitivos – o que inviabiliza o seu emprego como parte do processo de aquisição do conhecimento por esses sujeitos (DYAL; CARPENTER; WRIGHT, 2009, p. 556-560). A partir do que comentei anteriormente, sobre as necessidades de construir uma pedagogia transformada para pessoas com deficiência, que tenha como pressupostos a análise crítica do cenário educacional, situações que apresentam impasses dessa natureza faz com que o profissional da educação se torne responsável por identificar as demandas de tecnologia assistiva do aluno com deficiência.

No contexto educacional e na tentativa de construir um paradigma de educação inclusiva, as tecnologias assistivas compreendem ferramentas eficazes para acrescer à autonomia e à participação das pessoas com deficiência (EDYBURN, 2003, p. 142-147), ao passo em que se torna adequada às necessidades do destinatário. Elas possibilitam às pessoas com deficiência não apenas a independência e a participação nas atividades de ensino-aprendizagem com outros alunos sem deficiência, mas, principalmente, fornecem uma variedade de soluções aos problemas que são apresentados nas "alavancas" da educação inclusiva. Por isso, afirmamos que a emergência das tecnologias assistivas no contexto da inclusão educacional das pessoas com deficiência fornece um fator adicional para as "alavancas" comentadas no primeiro tópico.

Se a identificação dos problemas que afetam um aluno com deficiência constitui uma das medidas fundamentais para uma educação inclusiva, a escolha adequada do dispositivo de tecnologia assistiva também deve ser uma estratégia necessária para que seja bem-sucedido no processo de

aprendizagem. Aliás, as experiências descritas na literatura relacionada indicam que os dispositivos de tecnologia assistiva produziram resultados positivos na obtenção de conhecimento por alunos com deficiência, quando empregados de forma adequada (BROWN; MCHUGH; STANDEN; EVETT; SHOPLAND; BATTERSBY, 2011, p. 11-20). Na educação, os dispositivos de tecnologia assistiva são propícios para construir um ambiente positivo para a autonomia, independência, aprimoramento de habilidades e superação de dificuldades dos alunos com deficiência (TAMAKLOE, 2017, p. 29-36), concordando com os pressupostos da CDPD e da LBI.

O emprego de tecnologias assistivas, assim como medidas de acessibilidade, tendem a favorecer a coletividade dos alunos, abrangendo até mesmo aqueles que não possuem deficiências. A proposta de uma educação inclusiva compreende a construção de salas de aula enquanto ambientes de aprendizagem positivos e eficazes para todos os alunos. Nesse contexto, a opção por recursos lúdicos e imagéticos, por meio das tecnologias assistivas em maior ou menor grau, pode contribuir para o desenvolvimento de ambientes que favoreçam a cultura da diversidade e da valorização das deficiências (DYAL; CARPENTER; WRIGHT, 2009, p. 559).

Por isso, é possível afirmar que o educador constitui uma parte essencial da criação de uma cultura de inclusão social nas instituições de ensino, o que impõe a tomada de decisões adequadas e coerentes com as necessidades dos alunos com deficiência. No contexto escolar, tendo como fundamento um princípio de gestão democrática das escolas, que influencia a integração de diferentes atores sociais na construção do conhecimento, a equipe responsável pela educação das pessoas com deficiência deve, além de avaliar precisamente quais são as necessidades desses alunos, identificar quais e como esses dispositivos de tecnologia assistiva podem ser empregados – ou seja, em que lugar eles serão incluídos no currículo (JONES; HINESMON-MATTHEWS, 2014, p. 220-232). Nesse sentido, uma leitura sobre os impactos das tecnologias assistivas no processo constitutivo da educação inclusiva, feita a partir da abordagem de Direito e Políticas Públicas, demonstra a necessidade

de enfrentar os próprios problemas ocasionados pelo *Welfare State*, cujas influências persistem sobre as instituições jurídicas (BUCCI, 2019, p. 804).

A identificação dos impactos positivos e negativos das tecnologias assistivas na construção do direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência, depende, sob esse ponto de vista, de uma interpretação que coloca as instituições jurídicas como elementos formatados em torno das questões de desempenho econômico (BUCCI, 2019, p. 804). O desenvolvimento dos direitos fundamentais tende a obedecer aos principais problemas das economias contemporâneas, que enfrentam dilemas, dentre outros espaços, no âmbito da educação e formação profissional (BUCCI, 2019, p. 804).

Alguns estudos recentes no âmbito da crítica sobre a deficiência têm levado em consideração justamente essas dinâmicas, casando diretamente com esse modelo de abordagem. Eles observam os impactos positivos e negativos no âmbito educacional (MCNICHOLL; CASEY; DESMOND; GALLAGHER, 2020, p. 7), demonstrando que a identificação inadequada das dificuldades de aprendizagem do aluno com deficiência e a consequente escolha equivocada do dispositivo tecnológico pode desencadear vulnerabilidades e, principalmente, contribuir para a manutenção de um cenário educacional marcado pelas práticas capacitistas.

Por um lado, as tecnologias assistivas têm o potencial de apoiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência em seus projetos educacionais na medida em que possibilita a realização de tarefas comuns e o acesso aos materiais de ensino com mais facilidade, colaborando diretamente para um desempenho acadêmico regular. Mais que isso, conforme afirmamos anteriormente, as tecnologias assistivas não colaboram apenas com o desenvolvimento das pessoas com deficiência, mas também contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de alunos sem deficiência e professores (MCNICHOLL; CASEY; DESMOND; GALLAGHER, 2020, p. 7). O emprego de computadores, por exemplo, tem o potencial de melhorar significativamente os processos de escrita dos alunos com deficiência, que produzem textos com mais rapidez, menos erros de ortografia e vocabulário ampliado (NELSON; REYNOLDS JR., 2015, p. 181-197).

Por outro lado, é importante compreender que o uso das tecnologias assistivas para alunos com deficiência nas salas de aula também pode constituir prejuízos, barreiras e desbalanceamentos quanto à construção de direitos fundamentais para o grupo e da própria ideia de uma educação inclusiva, a depender dos dispositivos e da forma como são utilizados (MCNICHOLL; CASEY; DESMOND; GALLAGHER, 2020, p. 7-8). Nesse sentido, a ausência de conhecimento adequado dos profissionais da educação quanto ao uso e funcionalidades do dispositivo de tecnologia assistiva auxilia na formação de barreiras e inacessibilidades para os alunos com deficiência. A mesma situação ocorre nos casos em que o próprio aluno não tem o devido treinamento com o instrumento tecnológico – hipóteses em que pode existir dificuldade para lidar com as diferentes fontes de informação, somada com a indisponibilidade de apoio direto para o uso do dispositivo (HANAFIN; SHEVLIN; KENNY; MCNEELA, 2007, p. 435-448).

Essas dinâmicas demonstram que o emprego inadequado dos recursos tecnológicos pode enfraquecer as possibilidades de uma educação inclusiva e, mais que isso, tem o potencial de prejudicar as pessoas com deficiência no âmbito educacional a partir da criação de novas barreiras e inacessibilidades, operando na contramão do propósito fundamental das tecnologias assistivas. Em dispositivos de alta tecnologia, o uso de telas limitadas, programas desatualizados, gravações de baixa qualidade e impossibilidade de selecionar precisamente trechos de áudio e texto são fatores que transformam os alunos com deficiência em receptores de uma tecnologia que não atende adequadamente suas necessidades (SEALE; WALD; DRAFFAN, 2008, p. 4-15).

A introdução das tecnologias assistivas no âmbito educacional, voltadas à potencialização das capacidades das pessoas com deficiência, corresponde, em minha visão, a uma nova "alavanca" da educação inclusiva. A ideia de "alavancas" diz respeito às práticas que podem ser utilizadas como forma de mobilizar e transformar o comportamento dos atores que compõem as instituições educacionais. As estruturas institucionais que necessitam de reformas dependem da determinação de elementos de "alta alavancagem", ou

seja, pontos que alterem sistematicamente a maneira como operam os espaços educacionais (AINSCOW, 2005, p. 114-115). A racionalização de medidas que visem à estruturação de políticas públicas que respondam às necessidades das pessoas com deficiência inseridas em instituições educacionais perpassa pelo reconhecimento das "alavancas" da educação inclusiva como parâmetros a serem seguidos para a organização de práticas que reivindiquem essa garantia ao grupo.

No histórico de políticas educacionais desenvolvidas em prol das pessoas com deficiência em nível nacional, identifica-se a existência de um movimento progressivo, que parte da ruptura com o assistencialismo e com as medidas filantrópicas para assumir modelos de escolarização de alunos com deficiência, embora demarcado por sucessivas paralisações (BAPTISTA, 2019, p. 14). Nesse viés, estratégias de mobilização política e cultural nas instituições educacionais que lidam com pessoas com deficiência não podem ser de "baixa alavancagem", pois, se assim for, há mudanças nas aparências dos espaços, mas não na maneira como elas funcionam.

Significa dizer que não bastam medidas como a produção de documentos, conferências e formações sobre o tema da inclusão educacional de pessoas com deficiência, mas também a identificação de um conceito de "inclusão" que esteja adequado aos propósitos da educação inclusiva, a transformação dos métodos de trabalho e, principalmente, a introdução de tecnologias assistivas responsivas aos problemas dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de Direito e Políticas Públicas (BUCCI, 2019, p. 794) corresponde a um mecanismo teórico eficaz para se pensar os processos de concretização dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, além de outros grupos. Essa adequação ocorre por dois motivos centrais: primeiro, porque a introdução de políticas públicas no contexto educacional é crucial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, que repense as "alavancagens" e como elas podem afetar, positiva ou negativamente, o

processo de aquisição do conhecimento para pessoas com deficiência; segundo, porque possibilita a construção de quadros de análise, úteis para "apontar fins e situar as políticas no ordenamento (direito como objetivo), criar condições de participação (direito como vocalizador de demandas), oferecer meios (caixa de ferramentas) e estruturar arranjos complexos que tornem eficazes essas políticas (direito como arranjo institucional)" (COUTINHO, 2013, p. 194).

Assim, a proposta central deste trabalho foi investigar os impactos das tecnologias assistivas na construção da educação inclusiva para pessoas com deficiência. Essa categoria assumiu diferentes formatações a partir da entrada em vigor de documentos internacionais e programas governamentais que exigem ações coordenadas em face da manutenção de práticas capacitistas e que recuperem outros tipos de discriminação contra essa população. A ideia de uma educação inclusiva não subsiste apenas como mera introdução do aluno com deficiência em instituições educacionais acessíveis ou com alunos sem deficiência, mas depende de transformações concretas que perpassam pela questão cultural, política e prática.

Na literatura internacional sobre o tema, Mel Ainscow e Tony Booth têm discutido a existência de determinadas "alavancas", que funcionariam como mudanças determinantes para que pudéssemos alcançar uma verdadeira educação inclusiva. Em primeiro lugar, é preciso observar que apenas uma "alta alavancagem" seria capaz de produzir cenários educacionais inclusivos para pessoas com deficiência, de modo que a simples construção de conferências, ciclos formativos e documentos programáticos é insuficiente para efetivar esse direito fundamental, necessitando de processos mais densos, pelos quais sejam identificadas as dificuldades dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, haja mudanças na forma como as instituições educacionais trabalham essa questão.

A emergência das tecnologias assistivas pode ser vista como uma nova "alavanca" na educação inclusiva. Mais que processos de transformação cultural, política e prática, a introdução desses dispositivos no âmbito educacional também contribui para a criação de um novo desafio: a

identificação das dificuldades do aluno com deficiência e, conseqüentemente, a escolha adequada do dispositivo tecnológico. No entanto, assim como as tecnologias assistivas podem contribuir para o desenvolvimento educacional do aluno com deficiência, elas também podem auxiliar na produção de déficits, como baixo rendimento em avaliações, dificuldades de comunicação, multiplicidade de fontes informativas e complexidades para lidar com todas elas, o que retira a função central das tecnologias assistivas para dar espaço a um instrumento de inacessibilidade, causador de novas barreiras à pessoa com deficiência.

Assim, concluímos que as tecnologias assistivas funcionam como importantes "alavancas" no processo de construção da educação inclusiva, desde que sejam corretamente empregadas – o que exige preparo e formação dos profissionais da educação. Essa dinâmica mostra que as tecnologias assistivas, ao menos no âmbito educacional, são introduzidas como adendos à necessidade de mudanças culturais, políticas e práticas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Developing inclusive educational systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.

BAGLIERI, Susan; SHAPIRO, Arthur. **Disability studies and the inclusive classroom: critical practices for creating least restrictive attitudes**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2017.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Public policy, special education and schooling in Brazil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 1-17, 2019.

BARTON, Len. Emancipatory Research and disabled people: some observations and questions'. **Educational Review**, v. 57, n. 3, p. 317-327, 2005.

BASTOS, Paula Alessandra Lima Santos; SILVA, Marcelo Santana; RIBEIRO, Núbia Moura; MOTA, Renata de Sousa; GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 31, n. 1, p. 1-17, 2023.

BAYNTON, Douglas. Disability and the justification of inequality in American history. In: LONGMORE, Paul K.; UMANSKY, Lauri (Eds.). **The new disability history: American perspectives**. New York: New York University Press, 2001.

BERCOVICI, Gilberto; MASSONETTO, Luís Fernando. A constituição dirigente invertida: a blindagem da constituição financeira e a agonia da constituição econômica. **Separata do Boletim de Ciências Econômicas**, Coimbra, v. 1, n. 49, 2006.

BOOTH, Tony. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.

BROWN, David J.; MCHUGH, David; STANDEN, Penny; EVETT, Lindsay; SHOPLAND, Nick; BATTERSBY, Steven. Designing location-based learning experiences for people with intellectual disabilities and additional sensory impairments. **Computers & Education**, v. 56, n. 1, p. 11-20, jan. 2011.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Método e aplicações da abordagem Direito e Políticas Públicas (DPP). **Revista de Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 791-832, set./dez. 2019.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUCCI, Maria Paula Dallari; COUTINHO, Diogo. Arranjos jurídico-institucionais da política de inovação tecnológica: uma análise baseada na abordagem de direito e políticas públicas. In: COUTINHO, Diogo; FOSS, Maria Carolina; MOUALEM, Pedro Salomon (Orgs.). **Inovação no Brasil**: avanços e desafios jurídicos e institucionais. São Paulo: Blucher, 2017.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism**: the production of disability and abledness. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

CLAIBORNE, Lise Bird; CORNFORTH, Sue; GIBSON, Ava; SMITH, Alexandra. Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? **International Journal of Inclusive Education**, v. 15, n. 5, p. 513-527, 2011.

COOK, Albert M.; POLGAR, Janice Miller. **Assistive technologies**: principles and practice. 3. ed. Saint Louis: Elsevier, 2008.

COUTINHO, Diogo. O direito nas políticas públicas. In: MARQUES, Eduardo; FARIS, Carlos Aurélio Pimenta de (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CRUZ, Daniel Marinho Cezar da; EMMEL, Maria Luísa Guillaumon. Políticas públicas de tecnologia assistiva no Brasil: um estudo sobre a usabilidade e abandono por pessoas com deficiência física. **Revista FSA**, Teresina, v. 12, n. 1, p. 79-106, jan./fev. 2015.

DYAL, Allen; CARPENTER, Laura Bowden; WRIGHT, James V. Assistive technology: what every school leader should know. **Education**, v. 129, n. 3, p. 556-560, 2009.

EDYBURN, Dave L. **What every teacher should know about assistive technology**. Boston: Pearson Education, 2003.

EILERS, Nicole. A critical disability studies approach to "inclusive" early childhood teacher education. **Review of Disability Studies: An International Journal**, v. 15, n. 4, p. 1-18, 2019.

ELLIS, Gerry. Impairment and disability: challenging concepts of "normality". In: MATAMALA, Anna; ORERO, Pilar (Eds.). **Researching audio description**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016.

FARRANHA, Ana Cláudia; MIRANDA, Juliana Gomes; PEREIRA, Paulo Fernando Soares. Direito e análise de políticas públicas: o que há de novidade? Uma experiência de ensino e uma metodologia para pesquisa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 5, n. 2, p. 162-174, ago. 2018.

FERRI, Beth A.; CONNOR, David J. **Reading resistance**: discourses of exclusion in desegregation and inclusion debates. New York: Peter Lang Editors, 2006.

GIBSON, Suanne. Narrative accounts of university education: sociocultural perspectives of students with disability. **Disability & Society**, v. 27, n. 3, p. 353-369, 2012.

GOODLEY, Dan. The dis/ability complex. **DiGeSt: Journal of Diversity and Gender Studies**, v. 5, n. 1, p. 5-22, 2018.

GOODLEY, Dan; RUNSWICK-COLE, Katherine. Emancipating play: dis/abled children, development and deconstruction. **Disability & Society**, v. 25, n. 4, p. 499-512, 2010.

GUILLAUME, Louise Saint. Critical race and disability framework: a new paradigm for understanding discrimination against people from non-English speaking backgrounds and indigenous people with disability. **Critical Race and Whiteness Studies**, v. 7, n. 1, p. 6-19, 2011.

HANAFIN, Joan; SHEVLIN, Michael; KENNY, Mairin; MCNEELA, Eileen. Including young people with disabilities: assessment challenges in higher education. **Higher Education**, v. 54, n. 1, p. 435-448, 2007.

JONES, Vita L.; HINESMON-MATTHEWS, Lezlee J. Effective assistive technology consideration and implications for diverse students. **Computers In The Schools**, v. 31, n. 3, p. 220-232, 2014.

KREIS, Anthony Michael; CHRISTENSEN, Robert K. Law and public policy. **The Policy Studies Journal**, v. 41, n. 1, p. 38-51, 2013.

LIASIDOU, Anastasia. Critical disability studies and socially just change in higher education. **British Journal of Special Education**, v. 41, n. 2, p. 120-135, 2014.

LOPES, Laís de Figueirêdo; REICHER, Stella Camlot. **Parecer jurídico sobre inconstitucionalidade do Decreto 10.502/2020**. São Paulo: Instituto Alana, 2020.

MADRIAGA, Manuel; HANSON, Katie; KAY, Helen; WALKER, Ann. Marking-out normalcy and disability in higher education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 32, n. 6, p. 901-920, 2011.

MCNICHOLL, Aoife; CASEY, Hannah; DESMOND, Deirdre; GALLAGHER, Pamela. The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review. **Disability and Rehabilitation: Assistive Technology**, v. 16, n. 2, p. 1-14, 2020.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NARAIAN, Srikala. **Teaching for inclusion**: eight principles for effective and equitable practice. New York: Teachers College Press, 2017.

NELSON, Lorna M.; REYNOLDS JR., Thomas W. Speech recognition, disability, and college composition. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 28, n. 2, p. 181-197, 2015.

PEÑA-GUZMÁN, David M.; REYNOLDS, Joel Michael. The harm of ableism: medical error and epistemic injustice. **Kennedy Institute of Ethics Journal**, v. 29, n. 3, p. 205-242, 2019.

REYNOLDS, Joel Michael; TIMPE, Kevin. Disability and social epistemology. In: LACKEY, Jennifer; MCGLYNN, Aidan (Eds.). **The Oxford Handbook of Social Epistemology**. Oxford: Oxford University Press, 2023.

RIOUX, Marcia. Disability, citizenship and rights in a changing world. In: BARNES, Colin; OLIVER, Mike; BARTON, Len. (Eds.). **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press, 2002.

ROAF, Caroline; BINES, Hazel. Needs, rights and opportunities. In: THOMAS, Gary; VAUGHAN, Mark (Eds.). **Inclusive education**: readings and reflections. Maidenhead: Open University Press, 2004.

SACHS, Dalia; SCHREUER, Naomi. Inclusion of student with Disabilities in higher education: performance and participation in students' experiences'. **Disability Studies Quarterly**, v. 31, n. 2, p. 1-19, 2011.

SARAVIA, Enrique. Política pública: dos clássicos às modernas abordagens. Orientações para a leitura. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SEALE, Jane Katherine; WALD, Mike; DRAFFAN, E. A. Exploring the technology experiences of disabled learners in higher education: challenges for the use and development of participatory research methods. **Journal of Assistive Technologies**, v. 2, n. 3, p. 4-15, 2008.

SINGH, Mala. The place of social justice in higher education and social change discourses'. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 41, n. 4, p. 481-494, 2011.

SOUZA, Mércia Ferreira de; VIEIRA, Denise Moraes do Nascimento; AVELAR, Kátia Eliane Santos. Perspectiva do Brasil em atingir as metas da Agenda 2030 – educação profissional para pessoas com deficiência. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 49, p. 48-60, 2020.

TAMAKLOE, Deborah; AGBENYEGA, Joseph Seyram. Exploring preschool teachers' and support staff's use and experiences of assistive technology with children with disabilities. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 42, n. 2, p. 29-36, 2017.

WINZER, Margaret; MAZUREK, Kas. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: reconstructing disability to reimagine education. In: HUGHES, Marie Tejero; TALBOTT, Elizabeth (Eds.). **The Wiley Handbook of Diversity in Special Education**. Chicago: Wiley-Blackwell, 2017.