

Crip Camp e a educação especial e inclusiva sob rasura

CRIP CAMP AND SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION UNDER ERASURE

 <https://orcid.org/0000-0002-8950-5309> Antônio Ferreira de Melo Júnior ^A
 <https://orcid.org/0000-0001-6695-5309> Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo ^B

^A Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SIA/UFRN), Natal, RN, Brasil

^B Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SIA/UFRN), Natal, RN, Brasil

Recebido em: 18 mai. 2021 | Aceito em: 02 set. 2021

Correspondência: Antônio Ferreira de Melo Júnior (antoniofdemelojr@gmail.com)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre três aspectos do filme *Crip Camp: A Disability Revolution* e a Educação Especial e Inclusiva enquanto produção de rasuras. Partindo da desconstrução derridiana, circunscreve esses dois polos numa cena de escritura para explicitar as diferenças (*différences*) entre eles e as rasuras por eles feitas. Discute o novo humanismo, a narrativa fílmica como encontro sexual, a lei como elemento teleológico e como o conceito de deficiência se relaciona com os de inclusão e acessibilidade. Mostra as rasuras como locais de reflexão para a Educação Especial e Inclusiva. Conclui apontando o papel de pesquisas com o viés pós-colonial e a possibilidade de emergência de campos do saber à luz da diversidade de deficiências.

Palavras-chave: Crip Camp; Educação Especial; Educação Inclusiva.

Abstract

This work aims to discuss the relationship between three aspects of the film *Crip Camp: A Disability Revolution* and Special and Inclusive Education as erasure production. Starting from deconstruction, he circumscribes these two poles in a scene of writing to explain the differences (*différences*) between them and the erasures made by them. It discusses the new humanism, the film narrative as a sexual encounter, the law as a teleological element and how the concept of disability is related to those of inclusion and accessibility. It shows erasures as places of reflection for Special and Inclusive Education. It concludes by pointing out the role of research with a post-colonial bias and the possibility of the emergence of fields of knowledge in the light of the diversity of deficiencies.

Keywords: Crip Camp; Special education; Inclusive education.



Introdução

Façamos algumas observações iniciais. De saída: o filme *Crip Camp: A Disability Revolution* (2020) foi traduzido no Brasil como *Crip Camp: Revolução pela Inclusão*. O que permitiu que a palavra *Inclusão* substituísse *Deficiência*? A Revolução foi centrada na deficiência ou na inclusão? Por que se privilegiou o *telos* na tradução brasileira? De que revolução se está discorrendo nesses casos? Outra: o título original, em inglês, liga a ideia de revolução à de deficiência, mas ao longo da produção fílmica aparecem pessoas em protestos da época ostentando cartazes com o nome *Handicap Revolution*. O que tornou possível a sedimentação de uma conceituação sobre outra? Por que a conceituação da época foi preterida? A revolução é ocasionada por *Disability* ou por *Handicap*? Mais: o título do filme é *Crip Camp*, nomeação alusiva ao Acampamento Jened. Então, o que tornou possível que *Deficiência*, *Inclusão* e *Revolução* funcionassem como subtítulos, como definições de *Crip*? O que permitiu que o termo *Crip* aparecesse como o mais destacado? Por que a deficiência fica enclausurada? Só o fato de ser possível hoje efetuar essas observações demonstra que o filme comporta uma diversidade e uma dispersão dos significados.

Essas observações parecem muito teóricas, como se escapassem ao pragmatismo predominante na Pedagogia, mas acreditamos que elas sinalizam para uma análise mais complexa. Jacques Derrida não considerava fortuito o avanço dos sistemas de informação, antes designando-os como o fenômeno do fim do livro (DERRIDA, 1967a), assim como notou que não era fortuita a designação do aparelho psíquico enquanto máquina de escritura em Freud (DERRIDA, 1967b), por exemplo, de modo que é possível percebê-las enquanto emergência de pontos de tensão nos campos da Educação Especial, da Educação Inclusiva e da circunscrição do filme mesmo. Esse é o motivo pelo qual empregamos *rasura* (*rature*): nas vinte vezes que o termo aparece na *Gramatologia*, Derrida designa algo fugidivo em relação à ontologia heideggeriana, à metafísica e a tudo o que se fez incorporar pelo logocentrismo, explicitando um processo de deferimento e de diferenciação dentro do jogo da escritura (DERRIDA, 1967b). Em *Posições*, o autor vai esclarecer que a *rasura* é o que “permite ler aquilo que ela oblitera, inscrevendo violentamente no texto aquilo que buscava comandá-lo de fora” (DERRIDA, 2001, p. 12).

Dessa forma, escolhemos como referencial teórico a desconstrução derridiana para nos orientar na problematização dos diversos rastros (*traces*) entre os cânones pelos quais passaremos. A perspectiva é explicitar como, dentro da cena de escritura, aparece uma

dyferença (*différance*) entre eles, movimento que é imprescindível para atingirmos o objetivo deste trabalho: discutir a relação entre três aspectos do filme *Crip Camp: A Disability Revolution* (2020) e a Educação Especial e Inclusiva enquanto produção de rasuras.

O referido filme foi dirigido por Nicole Newnham e James Lebrecht, este atuando também como um dos principais personagens, nos Estados Unidos, ganhando indicação para a premiação do Oscar. Sua discussão será feita aqui assumindo três pressupostos. O primeiro: conforme Roland Barthes (2004) demonstrou, o cinema tem uma dimensão discursiva, pois localiza os sujeitos num local passível de leitura por parte dos telespectadores. Assim, é esse lugar relacional que ocupará a nossa atenção. Segundo: a partir de André Leroi-Gourhan (1971) entendemos que o corpo humano forma um todo com o cérebro, pois este desenvolveu-se simultaneamente ao desenvolvimento das mãos. Nossa perspectiva visa à desnaturalização da dicotomia mente – corpo no filme. Terceiro: Marcel Mauss (1936, p. 1-23) mostrou que o corpo humano mesmo se faz enquanto técnica, prestando-se a diversos usos, de modo que é o uso feito sobre o corpo dos personagens que nos interessa neste trabalho.

Rasurando

O filme se inicia com uma cena da década de 1970 em que uma câmera vai se movimentando ao passo que uma pessoa não-identificada informa que “está gravando, está gravando” até que se foque em um grupo de cadeirantes, os quais comentam: “ver deficientes retratados como pessoas”. Portanto, está demarcado aí o tema do novo humanismo como condição de possibilidade da produção fílmica. Essa condição não é simplesmente originária, ela se desdobra ao longo da narrativa, como se atuasse como uma origem originada. Assim é que, em determinado momento, vemos os jovens campistas discutindo como a superproteção, o constrangimento e a falta de liberdade no tratamento dos pais aponta para uma pressuposição de incapacidade; mais adiante, em pleno protesto, os manifestantes estão sentados dialogando sobre a forma assexuada como a mídia e as autoridades políticas os tratam; e em outro episódio Hoffman revela como os médicos têm o preconceito de que uma pessoa com deficiência não conseguiria namorar, nem transar.

Esse novo humanismo está entrelaçado a o quê? Em torno de que ele difere e defere? Façamos uma pausa. Dirijamo-nos até o minuto posterior: vemos uma cena do protesto sobre a Seção 504 (1h00 em diante), e os manifestantes ocupam o prédio. Os manifestantes recebem auxílio alimentício dos Panteras Negras e higiênico de um bar cuja proprietária é lésbica,

assinalando uma simbiose de interesses entre o movimento negro, as pessoas com deficiência e movimento LGBT. Ou seja, opera-se uma ligação que parte do transhumanismo para se compreender o humanismo. Agora, sim. Ao que parece, o encadeamento do transhumanismo com a concatenação de interesses é uma leitura da obra de Fiona Campbell (2009).

Em seu estudo, Campbell (2009) emprega a Teoria Queer e a Teoria Crítica da Raça para empreender um estudo sobre o capacitismo, que é raciocinado como uma opressão direcionada prioritariamente às pessoas com deficiência, assim como o são a heteronormatividade e o racismo para com os não-homens e os não-brancos, respectivamente. Para a autora, *Capacitismo* pode ser definido como uma

[...] rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de identidade pessoal [*self*] e corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano (CAMPBELL, 2009, p. 5, tradução nossa).

Isso mostra que a deficiência ocupa uma centralidade narrativa e que uma opressão em torno dela tem uma dimensão estrutural, abrangendo os mais diversos espaços e experiências históricas, individuais ou coletivas. Além disso, essa opressão está relacionada à concepção de humanidade, como se as pessoas com deficiência fossem marcadas como menos humanas. Neste ponto, ela lança mão do transhumanismo, de modo que é necessário esclarecer sucintamente o que está sendo abarcado por esse conceito. No caso, ela remonta a Martin Heidegger, Bruno Latour e Francis Fukuyama, não distinguindo entre Transhumanismo e Pós-humanismo e preocupando-se em tentar discutir como os cientistas e as novas tecnologias vão reagir ao capacitismo, se aprofundando-o, se obliterando-o.

Essa nova constituição do humano pode trazer práticas emancipatórias para as pessoas com deficiência, mas a autora é bastante cética, pois considera que as tecnologias até então desenvolvidas não fogem dos “tentáculos” do capacitismo, cujo pertencimento se alicerçaria nas bases concretas do esgarçamento das categorias do patológico, da normalidade e da banalização, como no caso do implante coclear e no de Clint Hallam (CAMPBELL, 2009, p. 79-114). Assim, para a autora,

[...] o transhumanismo retrabalharia completamente as paisagens capacitistas do normal e do patológico e os processos de tradução e purificação. A patologia seria ativamente expansiva, enquanto a noção de normalidade se tornaria obsoleta. Identidades pontuais seriam limitadas por meio do processamento do patológico ou do defeituoso e se moveriam para o excepcional que se tornaria banalizado (CAMPBELL, 2009, p. 72, tradução nossa).

Sendo assim, pode-se afirmar que *Crip Camp* reproduz tal qual o encadeamento Capacitismo – Transhumanismo em Campbell (2009)? Não, porque o deferimento acompanha o diferimento, não permitindo uma reprodução desse tipo. Na autora australiana, a deficiência é considerada como o signo que cria as diferenças dentro do Ocidente, de modo que num amplo recorte histórico ela seria o elemento estruturante que possibilitaria a emergência dos estudos críticos sobre a raça e a sexualidade. Embora entenda que racismo, heteronormatividade e capacitismo se endereçam a grupos específicos, esse é um paradoxo na escrita da autora, que assim se coloca sob rasura. Já no filme, o encadeamento está relacionado a um progresso histórico que atinge o seu auge no reconhecimento do Estado por meio da legislação. É uma marcha em direção à lei que rasura o texto de Campbell (2009). O filme fornece os elementos de sua própria rasura quando se lança sobre essas rasuras destacadas.

Além desse encadeamento, movimenta-se o designado no título do filme: Crip – Deficiência – Revolução. A palavra *Crip* é de difícil tradução, talvez *inválido* transmita uma proximidade com seu uso comum, mas deve-se apontar que se trata de uma designação deliberadamente ofensiva, que denota distanciamento e isolamento da pessoa com deficiência em sociedade. Assim, quando o filme emprega o termo almeja inverter a sua ordem hierárquica, dando uma positividade ao que outrora era eminentemente negativo. *Revolução pela Deficiência* é a expressão que designa essa mutação hierárquica. O que permite esse encadeamento? O que permite a centralização em *Crip*?

Entendemos que esse encadeamento está relacionado à obra de Robert McRuer (2006). Em seu texto, McRuer parte dos estudos de Michel Foucault acerca da sexualidade para estudar as conexões entre a construção de uma capacidade corporal (*able-bodiedness*) e a heterossexualidade, especificamente como esses elementos se localizam na política econômica e na história contemporânea em termos da visibilidade ou invisibilidade da homossexualidade e da deficiência. Nesse diapasão, a tese do autor é que

[...] o sistema de capacidade corporal [*able-bodiedness*] compulsória, que em certo sentido produz deficiência, está profundamente entrelaçado com o sistema de heterossexualidade compulsória que produz uma identificação a um gênero não-hegemônico [*queerness*], ou seja, a heterossexualidade compulsória depende da capacidade corporal compulsória, e vice-versa (MACRUER, 2006, p. 2, tradução nossa).

Assim, o autor mostra que o ponto de união entre os estudos sobre a deficiência e os de gênero é que os dois se debruçam sobre uma mesma origem social, qual seja, o problema de um padrão corporal. Mas o detalhe é que ele delimita a historicidade desse ponto de união: os anos 1980 em diante e o neoliberalismo. Seria o neoliberalismo o elemento que produziria uma

opressão de caráter generalizado, não fazendo distinção entre gênero e deficiência e combatendo as identidades que não se encaixam no comum da sociedade. É a designação dessa opressão e da resistência a ela que permite que a palavra *Crip* ocupe o âmago de enunciação por meio de uma fluidez fundamental, fazendo-a abarcar aí a diversidade de deficiências e a diversidade de experiências sexuais como “localizações indecifráveis”, no sentido de antagonismo a uma “normalidade” social, de modo que encene um protagonismo nas relações sociais (MCRUER, 2006, p. 33-75).

É possível afirmar que o filme, ao retomar McRuer (2006), reproduz a sua compreensão de *Crip*? Não, porque, no filme, *Crip* é uma espécie de cenário conceitual que contextualiza e introduz a ação dos personagens, ficando o protagonismo a cargo da deficiência. Enquanto no filme a ideia de deficiência é a principal instância da luta contra o neoliberalismo, no texto a principal instância é *Crip*, que aparece quase como uma cultura marginal frente às manifestações culturais do capitalismo liberal. Sendo assim, o texto é rasurado e o filme abre-se a uma rasura em si ao efetuar esse deslocamento.

Um aspecto importante no filme é que existem personagens principais, apesar de em determinado momento se insinuar sua pretensão de abolir todas as distinções (minuto 7 em diante e minuto 29), e a forma como esses personagens interagem é muito interessante. Na primeira metade, James Lebrecht é o protagonista: é pela ótica da sua câmera que muitos vídeos do acampamento Jened vêm à tona, é sua história de superação e de paulatina libertação que nos é contada, é sua experiência de traumas e de namoro dentro do referido acampamento que ocupa a maior parte da produção fílmica. Por outro lado, na segunda parte, Judy Heumann assume o protagonismo: é ela que aparece fomentando o debate em torno dos direitos das pessoas com deficiência, que propõe e participa dos principais protestos, que discursa em nome dos manifestantes, que enfrenta diretamente os governantes e que estabelece uma leitura sobre a realidade social. Na parte final, ocorre um abraço entre Lebrecht e Heumann, abraço que, como explicita James, é tecido como se fosse dado em uma namorada. Ou seja: a narrativa fílmica encena um grande encontro sexual, encontro entre homem e mulher, perpassado por inúmeros conflitos e temporalidades, mas ainda assim consensual em sua construção e em sua finalidade.

Essa cena de sexualidade está circunscrita ao quê? Entendemos que há aí um diálogo estabelecido com *The Sexual Politics of Disability* (1996), texto clássico sobre a temática que parte do duplo pressuposto de que existe uma política de opressão sobre as pessoas com deficiência baseada na sexualidade e que tal política deve se tornar inteligível à luz da luta pelos

direitos civis. No último capítulo da obra, os autores explicitam as mudanças que esperam acontecer, dentre as quais se destaca a de que

[...] o movimento das pessoas com deficiência é um microcosmo da sociedade e reflete a base de poder e o status quo que existe na Grã-Bretanha hoje. Apesar de termos mulheres (embora, em sua maioria, ainda brancas, de classe média e heterossexuais) em posições de poder dentro do movimento, são predominantemente homens brancos, de classe média e heterossexuais que representam o movimento como um todo. Compreensivelmente, o foco da atenção do movimento tem sido a discriminação e a desvantagem experimentada pelas pessoas com deficiência em razão das diversas lesões. No entanto, existem pessoas negras e de minorias étnicas, lésbicas e gays com deficiência que sentem que suas preocupações particulares foram esquecidas, na luta para conquistar direitos para a maioria (SHAKESPEARE; GILLESPIE-SELLS; DAVIES, 1996, p. 189, tradução nossa).

Assim, o texto propõe uma rasura no movimento de direitos civis das pessoas com deficiência ao ensejar uma transformação dos Estudos Sobre a Deficiência (*Disability Studies*) no sentido de alcançar uma demanda de gênero, focando particularmente na questão do empoderamento feminino. Como em nenhum momento os autores desconfiavam da ideia de movimento, antes pelo contrário a endossam tendo em vista o fortalecimento da luta política, resulta que essa transformação desejada deveria ser feita buscando uma unidade, um consenso entre os sujeitos. Está aí o nexo entre a narrativa fílmica e o texto. Busca-se a inclusão de direitos relacionados à sexualidade na luta por direitos civis. Deve-se salientar que o texto não rompe com o modelo social de deficiência, mas sim o adensa, deixando claro que “pessoas com deficiência querem mudança social, não cura para o corpo” (SHAKESPEARE; GILLESPIE-SELLS; DAVIES, 1996, p. 183).

Ao retomar o texto, o filme rasura-o, o que fica claro pela apropriação da escrita de Tom Shakespeare. É conhecida a divergência que o intelectual inglês estabeleceu desde o início dos anos 2000 com os ativistas do movimento das pessoas com deficiência e do modelo social que os representava. Shakespeare (2006, p. 54-67) parte do realismo crítico para propor uma inteligibilidade alternativa ao modelo social e ao modelo médico, nomeada por ele como “proposta interacionista”. Nessa proposta, o que caracteriza a deficiência não é a opressão social, nem uma lesão corporal, mas sim a interação entre as experiências individuais e os fatores sociais. Nessa perspectiva, a lesão (*impairment*) não é suficiente para definir a deficiência, porque a conceituação do autor almeja alcançar a diversidade das pessoas com deficiência, de modo a contemplar pessoas com HIV/AIDS e esclerose múltipla, por exemplo. Então, há assim uma crítica a um congelamento ideológico do modelo social por desconsiderar que a deficiência é parcialmente inerente aos indivíduos, parcialmente social, e que existem deficiências que são permanentes, de modo que o neoliberalismo não se torna mais o principal

alvo político, porquanto deveriam ser enfrentados condicionamentos humanos anteriores a ele. Nas palavras do autor, as “pessoas são deficientes pela sociedade e pelos seus corpos” (SHAKESPEARE, 2006, p. 56). Há uma rasura da obra do autor inglês feita pelo filme, o qual, apesar de mostrar a diversidade de pessoas com deficiência, entende a deficiência à luz do movimento de luta pelos direitos civis, mesmo sendo essa crítica disseminada em diversos textos (BEAUREGARD; FOUGEYROLLAS, 2001, p. 171-194; DAVIS, 2006, p. 231-243; SHAKESPEARE, 2009; SHILLMEIER, 2010).

O terceiro aspecto do filme que é objeto de nossa atenção é a disposição da legislação enquanto componente teleológico. Ao longo de toda a produção fílmica, é perceptível essa tendência, inclusive nas clivagens internas: as demarcações das cenas a partir de uma linha progressiva de anos, como 1972, 1973, 1977 e 1980; a ideia enunciada logo no início de que a experiência no Acampamento Jened exerceu influência global sobre a vida das pessoas com deficiência - “o mais curioso é que esse acampamento mudou o mundo, e ninguém sabe dessa história” (minuto 1); e a ideia de que a vida dos personagens-ativistas com deficiência pode ser uma antes e outra após a lei. Há uma ambivalência: na medida em que a lei é ponto de partida, torna-se também ponto de chegada, porquanto o filme se constitui a partir do contexto de produção da Lei dos Americanos Portadores de Deficiência (1990) por parte do Estado estadunidense.

Devemos notar que esse aspecto difere dos dois anteriores porque não tem relação intrínseca com as pessoas com deficiência, considerando que a centralização na legislação como clivagem histórica independe da noção de deficiência. Então, a pergunta cabível é: como o filme lança mão desse recurso? O que torna esse recurso possível? Entendemos que se trata de uma apropriação e de uma aplicação de *Princípios da Filosofia do Direito*, publicado originalmente em 1820, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1997).

Hegel (1997) discute a Ideia do direito enquanto produção dialética da liberdade na formação da consciência, da racionalidade e da vontade, partindo de noções específicas de lei e de Estado e considerando uma progresso da história. Vejamos. Na compreensão hegeliana, o Estado aparece

[...] como realidade em ato de vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever (HEGEL, 1997, § 258, p. 217).

Dessa forma, é possível perceber no “racional em si e para si” que constitui o Estado

quatro apontamentos: primeiro, o Estado é um universal, algo que perpassa a realidade espaço-temporal; segundo, ele é um absoluto, ou seja, ele contempla tanto o mundo empírico quanto o da razão; ele é a absolutização da liberdade, ou seja, é a dinâmica por meio da qual a liberdade alcança seu real, seu verdadeiro e mais alto valor; quarto, ele comporta uma finalidade, no sentido teleológico, de modo que historicamente está acima dos indivíduos e dos interesses ditos individuais, tornando-se uma instância em cujo vínculo os indivíduos adquirem deveres, ou seja, o Estado é tanto o aguilhão do aqui e agora quanto do porvir. Nesse sentido, explica-se o porquê no filme os sujeitos não apenas afirmam a liberdade individual ou de pensamento, nem a liberdade comunitária que creditava ao Acampamento Jened, mas também buscam uma liberdade que tem que ser outorgada pelo Estado, emitida pelos seus representantes eleitos, assinalada, como que com uma marca indelével, pela legislação. No entanto, há uma rasura feita pelo filme: a ideia de um movimento à luz das pessoas com deficiência e de uma revolução no desenrolar desse movimento não são explicitadas no texto hegeliano, o qual, ademais, incluía em seu constructo insumos não considerados na produção filmica, como a compreensão de família e do casamento que deitava raízes na teologia católica, fugindo ao predomínio do contratualismo no mundo contemporâneo (HEGEL, 1997, § 158-181, p. 149-166).

De forma intrínseca ao Estado, como condição para que a liberdade seja produzida, está a legislação. A lei é entendida do ponto de vista da consciência, o que implica na sua universalidade (HEGEL, 1997, § 215, p. 191), de modo que a partir disso o filósofo germânico pode afirmar que

[...] a existência anteriormente imediata e abstrata do meu direito individual adquire, na existência da vontade e do saber universais, a significação de algo que é conhecido como existência. É, pois, com a forma que lhe dá este gênero de existência que as aquisições e os atos de propriedade deverão ser empreendidos e efetuados. A propriedade funda-se, então, no contrato e nas formalidades suscetíveis de o autenticar e fazer juridicamente válido (HEGEL 1997, § 217, p. 193).

Sendo assim, a lei assume um papel totalmente estruturante da vida em sociedade, na medida em que funda existencialmente a noção de propriedade: com efeito, a legislação dá existência universal, a um só tempo, à propriedade sobre as coisas e também sobre si, ela abarca a dimensão cultural constituinte do Estado moderno e a identidade dos indivíduos, que assim conseguem se afirmar; assim também, a legislação estabelece a forma como essas propriedades podem ser validadas e legitimadas. É essa inteligibilidade que faz com que o filme dispense considerável recorte temporal para narrar a luta e os dilemas pelos quais os manifestantes, com colaboração dos campistas do Jened, tecem em torno da seção 504 da Lei de Reabilitação (1973) (1h04-1h21). A rasura aqui feita acompanha a discussão em relação ao Estado, desconsiderando

o sistema hegeliano e o embasamento religioso no qual ele se alicerça. O detalhe é que o filme também é rasurado: ao mostrar o contexto de emergência dos direitos civis das pessoas com deficiência, ficam evidenciadas as tensões pelas quais passa a legislação e como ela não é um referente universal, imóvel e identitário do Estado, porquanto em constante estado de questionamento, o que assinala que não necessariamente pode ser compreendida como um ponto de partida da realidade existencial.

Educação especial e inclusiva

Hegel, aquele que marca o fim do livro e o começo da escritura (DERRIDA, 1967a, p. 39-41), funciona como a fronteira entre as rasuras que o filme *Crip Camp* realiza sobre o campo do saber e sobre si mesmo, permitindo uma ampla cena de escritura que permite a desconstrução, bem como as rasuras na Educação Especial e na Educação Inclusiva, rasuras estas que serão abordados neste tópico enquanto implicações do tópico anterior.

Acreditamos que a tradução do filme para a língua portuguesa, ao empregar a palavra *Inclusão*, estabelece um diálogo com a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Deve-se notar que, na tentativa de sistematização de Garry Hornby (2015, p. 234-256), esses campos são análogos na medida em que confluem em termos de valores, práticas, intervenções, procedimentos e embasamento filosófico. Nesse sentido, justifica-se uma interlocução mais ampla do filme em uma operação de rasura.

Façamos uma pausa para apresentarmos elementos da historiografia dos campos supramencionados. Em Melvin Ainscow (2020) aparece a ideia de que *inclusão e igualdade* são conceitos diversificados, compreendidos dentro do contexto da produção de cada discurso, indo além dos sistemas educacionais e das suas organizações internas. Aproximando inclusão à perspectiva de cultura, ela passa a depender das “histórias e culturas das populações que governam (ou não governam) seus filhos para uma escola e as realidades econômicas e sociais enfrentadas por essas populações” (AINSCOW, 2020, p. 128, tradução nossa). Ora, mesmo que o autor explicita que a preocupação com a inclusão envolve necessariamente uma dimensão processual, a busca pela remoção de barreiras, o foco na participação de “todos os estudantes” e a ênfase particular sobre “grupos marginalizados” (AINSCOW, 2020, p. 127), tem-se aí uma clivagem na vasta obra do autor inglês, porque abre-se às dinâmicas locais como pontos nevrálgicos, sem necessariamente expressar essas diferenças em termos nacionais. Vejamos. Quando empregava a expressão “mundos de diferença” ele se referia a uma diferenciação

oriunda das nacionalidades e que podia ser exemplificada, portanto passível de reprodução, em escolas de países como Inglaterra, França, Canadá, Austrália e Israel (AINSCOW; CLARKE; TOWNSEND, 1999). No influente *Index of Inclusion* (AINSCOW; BOOTH, 2002), a sua preocupação fundamental era produzir um sistema de avaliação e de implantação de escolas inclusivas em nível transnacional, contemplando quase em termos de correspondência as mudanças atitudinais, como o preconceito, e as físicas, como as barreiras arquitetônicas. Também nessa perspectiva, o autor estuda como o binômio Inclusão – Exclusão torna-se uma ferramenta para a compreensão de realidades escolares internacionais (AINSCOW; BOOTH, 2005). Os desafios e as transformações escolares são analisadas, de forma bastante aguçada, a partir da centralização no meio urbano inglês (AINSCOW; WEST, 2006, p. 1-13). A estruturação entre de uma compreensão de sistemas inclusivos por meio da apreciação de diversas escolhas e “todos os países” é uma analítica que percorre a sua narrativa (AINSCOW, 2002, p. 179-217). Em estudo de grande envergadura (AINSCOW; MILES, 2011), o autor defende a tese de que as escolas não podem ser compreendidas somente por meio de suas práticas, porque existe nelas um pensamento que as excede e identifica. O interessante é como nesse estudo o autor explicita que o conceito de Necessidades Educacionais Especiais é insuficiente para pensar a inclusão escolar (AINSCOW; MILES, 2011, p. 2, 3).

Que relação existe entre esses textos e o filme? É que em todos os escritos supramencionados a inclusão evita a todo momento a palavra *deficiência* e se esforça para demonstrar que, por ser voltada para todos, não comporta uma singularidade, ao passo que o filme está radicado no pressuposto contrário. Mostremos sucintamente como essa evitação esgarça-se em outros especialistas em Educação Inclusiva. Felicity Armstrong (2003) entende que inclusão é um conceito movediço e que a Educação que se pretenda inclusiva depende de uma rediscussão em torno da espacialidade dentro de um processo de produção política. Alicerçando-se em Foucault, a autora tenta mostrar como é possível construir uma história alternativa da Educação Especial no sentido de deslocá-la do binômio Inclusão – Exclusão e inseri-la nos “temas da deficiência” (p. 17). Assim, a deficiência ganha importância, não como singularidade, mas como a possibilidade da escrita de uma história diferente da Educação Especial. De maneira similar (ARMSTRONG; BARTON, 2008, p. 6), entendendo a inclusão como meio, e não um fim, afirma que a “Educação Inclusiva, como entendida nesta abordagem, não é principalmente sobre o posição de grupos específicos de alunos categorizados, mas sim o bem-estar de todos alunos e sua participação efetiva e sustentada”. Ou seja, o campo contemplaria as pessoas com deficiência, mas não comportaria uma singularidade. Essa

perspectiva é reafirmada: mesmo explicitando que a deficiência é sub-representação na história da educação (ARMSTRONG; RODRIGUES, 2014, p. 31), a autora enfatiza que a Educação Inclusiva abarca todos os estudantes, não comportando singularidade (ARMSTRONG; RODRIGUES, 2014, p. 14, 16, 19, 42).

David Mitchell (2005, p. 1-21) estabelece proposições com vistas à definição da Educação Inclusiva, dentre as quais se pode destacar: ela perpassa as pessoas com “necessidades específicas”, contemplando as pessoas com deficiência dentre desse conceito, bem como outras “fontes de desvantagem e marginalização”, tais como gênero e pobreza; entende claramente que o conceito *Educação Inclusiva* é complexa e confusa, de modo que a Declaração de Salamanca (1994) funciona como um elemento de sustentação e de manutenção; pressupõe a não segregação, em âmbito escolar, entre estudantes de classe regular e classe especial; e que a Educação Inclusiva deve ser inteligível enquanto um espaço de paradigmas conflitantes, centrado nas chamadas necessidades específicas, juntando o modelo médico e o modelo social. O mesmo autor vai afirmar posteriormente a Educação Inclusiva é conceito multifacetado, sintetizado da seguinte forma: a “Educação Inclusiva significa educar aprendizes com necessidades educacionais especiais em configurações da educação regular”, com a finalidade de transformar as escolas e “todos os estudantes” (MITCHELL, 2015, p. 11).

Spencer Salend e Laurel Duhaney (2009, p. 114), ao revisarem a historiografia sobre Educação Inclusiva, entendem que “o movimento para a inclusão foi criado com a ênfase sobre estudantes com deficiência nas classes em geral da educação”. Ao clivar a narrativa entre o impacto de pessoas com ou sem deficiência, os autores mostram que até aquele momento a deficiência ocupava uma posição hierárquica importante, mas que ainda não era raciocinada como um ponto de reinvenção da educação. Note-se que, parcialmente em função da recepção da obra de Salend, explicitou-se a discrepância entre a visão inclusiva e a visão da Educação Especial (HORNBY; KAUFFMAN, 2020, p. 1-13) e a discrepância na compreensão e execução de uma política inclusiva dentro dos países europeus (SANSOUR; BERNHARD, 2018, p. 127-139), empreendimentos que demonstram o ofuscamento e a problematização da deficiência.

Nesse sentido, é possível a compreensão pragmática em Educação Inclusiva como um adensamento desse ofuscamento. Com efeito, Serge Erbesold (2020, p. 1-22) parte da definição de inclusão enquanto prática para demonstrar que os sistemas de ensino que se pretendam inclusivos assumem configurações cada vez mais policêntricas, fugindo de expressões individualizadas, personalistas ou isoladas (como ele denomina, “egoístas”), indo em direção à acessibilidade como o grande propulsor da implantação da inclusão escolar. Desse forma,

Acessibilidade seria o principal conceito designador da Educação Inclusiva atualmente. De maneira similar, Éric Plaisance (2020), partindo de Durkheim, aponta as distinções nacionais relacionadas à Educação Inclusiva e assinala a acessibilidade como a preocupação transnacional e internacional que estabelece o consenso dentro do campo.

Essa preocupação enfática com acessibilidade enquanto conceito privilegiado vem sofrendo tensões adensadas na cena intelectual brasileira. Romeu Kazumi Sassaki (1999) já colocava a inclusão como um paradigma e mostrava que a acessibilidade não pode ser vista de forma monolítica, pois é constituída por múltiplas dimensões, de modo que somente assim, em sua diversidade, torna-se um fundamento para a construção de uma sociedade inclusiva. Marcelo Pereira do Amaral e Barbara Stauber (2015, p. 11-25) ampliaram essa perspectiva ao defenderem um conceito relacional de acessibilidade, apreciando-a em termos internacionais. A escrita de Maria Teresa Mantoan (2003) entende que a Educação Inclusiva é fruto do paradigma da inclusão, o qual se alicerça na diversidade humana e assim abarca as pessoas com deficiência. Em trabalhos mais recentes, a autora (MANTOAN, 2004, p. 1-5; 2015, p. 23-42; 2017, 37-46) tem mostrado que a implementação da Educação Especial nas escolas comuns funciona como uma força mobilizadora para a compreensão e a efetivação da educação enquanto direito de todos e caminhando no sentido do adensamento do campo com a filosofia da diferença, promovendo uma interlocução com Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Tadeu Silva e assinalando a possibilidade de a diferença ocupar uma centralidade na problematização da Educação Especial e Inclusiva.

No âmbito da história da Educação Especial, podemos recolher insumos que embasam essa perspectiva. Em sua obra clássica, Solarová deixa traços muito interessantes: reconhecendo o problema do etnocentrismo (SOLAROVÁ, 1983, p. 7-11), ela mostra que a designação do campo está acompanhada necessariamente de uma prática. Assim, a ideia de deficientes visuais (*Sehbehinderten*) estaria relacionada ao esgarçamento do saber médico, notadamente das caracterizações advindas da oftalmologia, e a transição, ainda pouco definida na Educação Especial, que ao se autodenominar *Sonderpädagogik*, preterindo *Heilpädagogik* que vem desde o século XIX pelo menos, passa a enfatizar o espaço das marcas físico-biológicas ao invés de uma tendência curativa dessas marcas (SOLAROVÁ, 1983, p. 332-361). Deve-se apontar, outrossim, que a ideia de uma Educação para Cegos (*Blindenpädagogik*) não corresponde totalmente a essa designação, posto constituir um campo com gênese histórica e epistemológica distinto, apesar dos vários pontos de interseção (RATH, 1983, p. 49-83). Por outro lado, a forma como Alfred Sander (2004, p. 11-22), Helga Deppe-Wolfinger (2004, p. 23-40) e Andreas Hinz

(2004, p. 41-74) raciocinam, entendendo integração e inclusão praticamente como fases históricas das quais as pessoas com deficiência fazem parte, é possível recolher as contribuições tanto da integração quanto da inclusão no sentido de explicitar as diferenças em alusão ao cenário contemporâneo. Esses autores encontram uma síntese em Jünger Walter e Franz Wember (2007), pois todos eles demonstram que a Educação Inclusiva comporta diversas perspectivas teóricas e metodológicas.

Recepcionando autores como Mantoan (2004; 2015; 2017) e a discussão até aqui empreendida, é possível entender que o filme está circunscrito na cena de escritura da Educação Especial e Inclusiva e que em sua produção, a começar pela nomeação, o filme *Crip Camp: A Disability Revolution* (juntamente com sua versão em português, *Crip Camp: Revolução pela Inclusão*) promove uma rasura no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva. O filme explicita que o conceito de *deficiência* é o que estrutura e molda a vida das pessoas com deficiência em sociedade e que, nesse sentido, torna-se um elemento imprescindível como ponto de partida para a inclusão educacional.

Considerações finais

Ao fortalecer e adensar uma inteligibilidade do conceito de deficiência enquanto elemento fundamental da vida das pessoas com deficiência, o filme *Crip Camp: A Disability Revolution* (2020) produziu uma rasura no campo da Educação Especial e Inclusiva, que se sistematiza em torno dos conceitos de acessibilidade e de inclusão. Essa operação tornou-se possível, como explicitado ao longo deste trabalho, a partir de três aspectos que a produção fílmica traz, quais sejam: o novo humanismo, particularmente o encadeamento *Crip – Deficiência – Revolução*; a narrativa fílmica como um grande encontro e consenso sexual por meio dos dois principais personagens, James Lebrecht e Judy Heumann; e a colocação da lei como uma dimensão teleológica. Essas aspectos circunscrevem rasuras feitas pelo e no filme, considerando a cena de escritura em que interagem os Estudos Sobre a Deficiência (*Disability Studies*) e os Estudos sobre o Capacitismo (*Ableism*). Dessa forma, ressaltamos que existe um processo de rasura que é muito importante para uma discussão à luz da complexidade das sociedades contemporâneas, repensando os diversos cânones perpassados pelo trabalho aqui escrito. Mais do que qualquer campo particular do saber, destacam-se as rasuras que o demarcam. Tais rasuras são as diferenças (*différences*) à luz da desconstrução derridiana.

Essa busca por repensar os cânones deve ser perseguida porque resulta claro que as rasuras na Educação Especial e Inclusiva demonstram que o pragmatismo é insuficiente para explicitá-las e raciociná-las, visto que são relações complexas as que nelas estão designadas. Isso implica num posicionamento do professor-pesquisador: radicados como estamos num espaço colonizado, não deveria nos interessar simplesmente a reprodução do saber-poder legitimado pelas instituições e espacialidades centrais, nem muito menos a mera elaboração de estudos de caso que evidenciassem a pertinência ou impertinência de determinadas perspectivas, sob o signo da nacionalidade. Interessa-nos, sobretudo, rasurar, pois a produção de uma rasura - esse traço que não deixa se apreender pelo ser - permite nossa colocação, em todos os sentidos múltiplos que isso possa significar.

Acreditamos que a explicitação dessas rasuras, pondo em realce a noção de deficiência, pode funcionar como um elemento de reposição dos estudos sobre as pessoas com deficiência, esperando algum diálogo com os intelectuais com deficiência que escrevem a historiografia da Educação Inclusiva. Isso porque, se levada a efeito, a produção de rasuras não se contenta em apenas incluir as pessoas, tornando estruturas acessíveis a elas; a produção de rasuras aponta para uma produção científica elaborada a partir das diversas deficiências: uma pedagogia a partir da cegueira, uma arte a partir do autismo, o direito a partir da síndrome de Down, e assim por diante. É esse porvir de um saber-poder estruturado pelas pessoas com deficiência que este trabalho aventa.

Referências

AINSCOW, Melvin. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, n. 49, pp. 123–134, september, 2020.

AINSCOW, Melvin. The Development of Inclusive Education Systems. In: AINSCOW, Melvin. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. 2nd. London and Philadelphia: Falmer Press, 2002. p. 179-217.

AINSCOW, Melvin; BOOTH, Tony. *From Them to Us: An international study of inclusion in education*. 2nd. London and New York: Routledge, 2005.

AINSCOW, Melvin; BOOTH, Tony. *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE, 2002.

AINSCOW, Melvin; CLARKE, Paul; TOWNSEND, Tony. *Third millennium schools: a world of difference in effectiveness and improvement*. Lisse/Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1999.

AINSCOW, Melvin; MILES, Susie. *Responding to Diversity in Schools: An inquiry-based approach*. London and New York: Routledge, 2011.

AINSCOW, Melvin; WEST, Mel. The challenge of urban school improvement. In: AINSCOW, Melvin; WEST, Mel. *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration*. New York: Open University Press, 2006. p. 1-13.

AMARAL, Marcelo Pereira do; STAUBER, Barbara. Access to and Accessibility of Education: An Analytic and Conceptual Approach to a Multidimensional Issue. *European Education*, v. 47, p. 11-25, 2015.

ARMSTRONG, Felicity. *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 2003.

ARMSTRONG, Felicity; BARTON, Len. *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. London: Springer, 2008.

ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos, 2014.

BARTHES, Roland. *O grão da voz*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

BEAUREGARD, Line; FOUGEYROLLAS, Patrick. Disability: An Interactive Person-Environment Social Creation. In: ALBRECHT, Gary; SEELMAN, Katherine; BURY, Michael (Editors). *Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications, 2001. p. 171-194.

CAMPBELL, Fiona Kumari. *Contours of Ableism: the production of Disability and Abledness*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CRIP Camp: A Disability Revolution. Direção: Nicole Neunham e James Lebrecht. Estados Unidos: Higher Ground Productions, 2020. 1h41min.

DAVIS, Lennard. The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism: On Disability as an Unstable Category. In: DAVIS, Lennard. *The Disability Studies Reader*. 2nd ed. London and New York: Routledge, 2006. p. 231-242.

DEPPE-WOLFINGER, Helga. Integrationskultur- am Anfang oder am Ende?. In: SANDER, Alfred; SCHNELL, Irmtraud. *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004. p. 23-40.

DERRIDA, Jacques. *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions Minuit, 1967a.

DERRIDA, Jacques. *L'écriture et la différence*. Paris: Aux Éditions du Seuil, 1967b.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ERBESOLD, Serge. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. *Revista de Educação Especial*, v. 33, p. 1-22. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52845/html>>. Acesso em: 14 mai. 2021.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da Filosofia do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HINZ, Andreas. Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SANDER, Alfred; SCHNELL, Irmtraud. *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004. p. 41-74.

HORNBY, Garry. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, v. 42, n. 3, p. 234-256, 2015.

HORNBY, Garry; KAUFFMAN, James. Inclusive Vision Versus Special Education Reality. *Education Sciences*, n. 10, p. 1-13, 2020.

LEROI-GOURHAN, André. *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca/Universidad Central de Venezuela, 1971.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.2, n.1, p. 23-42, Jan.-Jun., 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*. Brasília-DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência. *Revista do Centro de Educação*, n. 23, p. 1-5, 2004.

MAUSS, Marcel. Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, Paris, v. XXXII, n. 3-4, p. 1-23, mars./avril. 1936. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MCRUER, Robert. *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York and London: New York University Press, 2006.

MITCHELL, David. David: Inclusive education is a multi-faceted concept, *CEPS Journal*, v. 5, n. 1, p. 9-30, 2015.

MITCHELL, David. Introduction: sixteen propositions of the contexts of the inclusive education. In: MITCHELL, David. *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. London and New York, 2005. p. 1-21.

PLAISANCE, Éric. L'inclusion comme théorie pratique. *Revista de Educação Especial*, v. 33, p. 1-23. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55337/pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

RATH, Waldtraut. Blindenpädagogik. In: SOLAROVÁ, Svetluse. *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 1983. p. 49-83.

SALEND, Spencer; DUHANEY Laurel Garrick. The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, v. 20, n. 2, March/April, p. 144-126, 1999.

SANDER, Alfred. Inklusiv Pädagogik verwirklichen - zur Begründung des Themas In: SANDER, Alfred; SCHNELL, Irmtraud. *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004. p. 11-22.

SANSOUR, Teresa; BERNHARD, Dörte. Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *ALTER: European Journal of Disability Research*, n. 12, p. 127-139, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHILLMEIER, Michael. *Rethinking Disability: bodies, senses, and things*. New York and London: Routledge, 2010.

SHAKESPEARE, Tom. *Arguing about disability: philosophical perspectives*. London and New York: Routledge, 2009.

SHAKESPEARE, Tom. *Disability: Rights and Wrongs*. 2nd ed. London and New York: Routledge, 2006.

SHAKESPEARE, Tom; GILLESPIE-SELLS, Kath; DAVIES, Dominic. *The Sexual Politics of Disability: Untold Desires*. London: Cassell, 1996.

SOLAROVÁ, Svetluse. Einleitung. In: SOLAROVÁ, Svetluse. *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 1983. p. 7-11.

SOLAROVÁ, Svetluse. Sehbehindertenpädagogik. In: SOLAROVÁ, Svetluse. *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 1983. p. 332-361.

WALTER, Jünger; WEMBER, Franz. *Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen; Bern; Wien; Paris; Oxford; Prag; Toronto; Cambridge; Amsterdam; Kopenhagen: Hogrefe, 2007. (Handbuch Sonderpädagogik, Band 2).