



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MANOEL MENDES AMORIM

**DIREITO A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NO BRASIL E URUGUAI: ESTUDO COMPARATIVO
NO DECÊNIO DA INCLUSÃO – 2006-2016.**

**BRASÍLIA - DF
2019**

MANOEL MENDES AMORIM

**DIREITO A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NO BRASIL E URUGUAI: ESTUDO COMPARATIVO
NO DECÊNIO DA INCLUSÃO – 2006-2016.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo

**BRASÍLIA - DF
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AAM524d Amorim, Manoel Mendes
Direito a educação superior para pessoas com deficiência
no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da
inclusão - 2006-2016. / Manoel Mendes Amorim; orientador
Adriana Almeida Sales de Melo. -- Brasília, 2019.
166 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Estudos comparados. 2. Educação superior. 3. Políticas
de Inclusão. I. Melo, Adriana Almeida Sales de , orient.
II. Título.

MANOEL MENDES AMORIM

**DIREITO A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO
BRASIL E URUGUAI: ESTUDO COMPARATIVO NO DECÊNIO DA INCLUSÃO –
2006-2016.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo

Data: 17 junho de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dra. Adriana Almeida Sales de Melo
Universidade de Brasília - FE – Orientadora

Prof^a. Dra. Sinara Pollom Zardo
Universidade de Brasília –FE/UnB

Dr. Paulino José Orso
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE

Prof^a. Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi – FE/UnB
Universidade de Brasília –FE/UnB – Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço à família UnB por propiciar esse momento tão importante em minha vida, em especial, à Faculdade de Educação, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação. Agradeço aos meus professores do curso e da Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação, especialmente minha orientadora Prof^a. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo pelo apoio, ensinamentos e orientação.

À embaixada do governo uruguaio pela atenção, ao Ministério do Desenvolvimento Social do Uruguai, ao responder com informações importantes para esse trabalho. À Organização dos Estados Americanos – OEA, por meio da Secretaria de Inclusão Social, todo meu agradecimento pelo apoio.

À minha companheira Cláudia, com quem compartilho cada momento de minha vida e ela comigo. À nossa filha Isadora.

À minha família no Estado do Maranhão, em especial minha mãe Maria José. Para meu pai Manoel, meu irmão Benedito, minhas irmãs Silvia e Gisele, pelo apoio e compreensão. Para meu avô Justo Evangelista Conceição, pelos ensinamentos. À minha vó Silveria Reis, pelo exemplo de luta e resistência. A todos os parentes quilombolas.

Aos amigos e amigas Clede Castro, Adriano, Willy, Raquel Mendes, entre outros

Ao padre João Maria Van Damme, a Frei Godofredo, a Maria Vânia e Luís Marcos. Aos meus amigos da comunidade Pirapora, em São Luís.

Ao Senhor Hidelbrando e à Sra. Rita, da livraria.

Aos trabalhadores do Restaurante Universitário. Aos seguranças da Faculdade de Educação. Aos trabalhadores da manutenção e limpeza da Faculdade de Educação. Ao Sr. Elias da Secretaria de Pós-graduação.

Aos amigos e amigas da turma do mestrado, em especial Antônio Carlos (Toninho), Guilherme Frederico, Rafaela Vilarinho, Rubenilson, Lila, Ana Cristina, Alda e minha colega de orientação Karine Rocha. A todos, o meu carinho.

RESUMO

A pesquisa trata de um estudo comparado sobre a concepção de deficiência, educação inclusiva, especial e direito à educação superior nas políticas nacionais adotadas por Brasil e Uruguai. Parte dos dois principais marcos internacionais referentes aos direitos das pessoas com deficiência na América Latina, que fundamentaram o Programa do Decênio das Américas pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016): a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999). Analisa, ainda, os impactos das referidas convenções nas políticas de inclusão na educação superior desenvolvidas no Brasil e Uruguai. Considerando que os dois países foram signatários do referido programa pela inclusão, apresenta alguns dos instrumentos jurídicos e políticos adotados pelos países referentes a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. A proposta, inicialmente, dialoga sobre a inclusão como imperativo do Estado moderno. Assim como a cidadania, o reconhecimento e a democracia, como determinantes para a efetivação dos direitos humanos contemporâneos de minorias sociais, a exemplo das pessoas com deficiência. Correlaciona, a partir de uma abordagem teórica, como na América Latina a colonialidade, o autoritarismo e o neoliberalismo se instituem como processos excludentes do sistema mundo capitalista. Debate-se as principais visões sobre o corpo e os estigmas que predominaram, ao longo da história moderna, na construção ou invenção da deficiência. Dialoga sobre o contexto histórico de formação da educação superior na América Latina, especialmente no Uruguai e no Brasil, para posteriormente discutir sobre o acesso à educação superior, nos dias atuais, entre os dois países. Nas questões teórico-metodológicas, a pesquisa constitui-se como um estudo comparado, de enfoque interdisciplinar. Adota abordagem histórico cultural, pois esta contribui para o Modelo Social da Deficiência. Ainda, a pesquisa é documental e de análise de conteúdo. E as análises partem de legislações e relatórios nacionais e internacionais (ONU, OEA, BRASIL, URUGUAI, CEPAL) sobre a temática estudada. Portanto, identificou-se que o Brasil e o Uruguai apresentaram importantes indicadores voltados para inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Os dois países realizaram medidas legislativas para o cumprimento do programa de ação para a inclusão da pessoa com deficiência, em que o combate à pobreza, a efetivação de políticas para a diversidade, inclusão educacional e acessibilidade estão comumente presentes nos discursos dos dois países no período de 2006 a 2016.

Palavras Chaves: Estudos comparados. Educação superior. Políticas de Inclusão.

ABSTRACT

The research deals with a comparative study on the concept of disability, inclusive education, and the right to higher education in the national policies adopted by Brazil and Uruguay - based on the two main international frameworks on the rights of persons with disabilities in Latin America, which (2006-2016): the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) and the Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities (1999). It also analyzes the impacts of these conventions on the inclusion policies in higher education developed in Brazil and Uruguay, considering that the two countries were signatories of the said Program for inclusion, it also presents some of the legal instruments and policies adopted by the countries regarding inclusion of people with disabilities in higher education. The proposal initially talks about the inclusion as imperative of the modern state, citizenship, recognition and democracy as determinants for the realization of the contemporary human rights of social minorities, among them, people with disabilities. It correlates from a theoretical approach as historically in Latin America coloniality, authoritarianism and neoliberalism are instituted as exclusionary processes of the capitalist world system. It discusses the historical context and major views on the body and the stigmas that prevailed throughout the modern history of mankind in the construction or invention of disability. It discusses the historical context of formation of higher education in Latin America, especially in the Colonies of Hispanic origin in Uruguay and in the case of Brazil, formerly Portuguese colony, to discuss later access to higher education in the present day between the two countries. In the theoretical-methodological questions, the research constitutes as a comparative study, of interdisciplinary approach, adopts historical cultural approach, since this contributes to the Social Model of the Disability. The research is documentary and content analysis. The analyzes are based on national and international legislation and reports (UN, OAS, BRAZIL, URUGUAY, ECLAC) on the subject studied. Pontanto, it was identified that Brazil and Uruguay presented important indicators aimed at the inclusion of persons with disabilities in Higher Education. The two countries have implemented legislative measures to implement the program of action for the inclusion of persons with disabilities, in which the fight against poverty, the implementation of policies for diversity, educational inclusion and accessibility are commonly present in the discourses of the two countries in the period from 2006 to 2016.

Keywords: Comparative Studie. Higher Education. Inclusion Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Relatórios sobre cumprimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999).....	19
Quadro 2-	Paradigmas da deficiência.....	90
Quadro 3 –	Avanços de Acessibilidade por Faculdades na UdelaR.....	131
Quadro 4 –	Análise comparativa entre Brasil e Uruguai referente a medidas pela inclusão a partir da interpretação dos relatórios simplificados do PAD - Programa das Américas para as Pessoas com Deficiência, Convenções da Guatemala e da Pessoa com Deficiência e legislação dos dois países.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1–	População de 25 ou mais anos de idade por nível educacional máximo atingido de acordo com deficiência no Uruguai.....	122
Gráfico 2–	Recorte racial sobre deficiências no Brasil.....	123

LISTA DE SIGLAS

ACR	Animação dos Cristãos no Meio Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEM	Partido Democratas
ECOE	Estudos Comparados em Educação
EIE	Espaço de Inclusão Educacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEDIS	Grupo de Estudios sobre Discapacidad
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa
INAU	Instituto do Menino e Adolescente do Uruguai
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEFOP	Instituto Nacional de Empleo e Formación Profesional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MIDES	Ministério do Desenvolvimento Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PRONADIS	Programa Nacional de Discapacidad
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação superior

SISU	Sistema de Seleção Unificada
UDELAR	Universidad de la República
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas
WJP	World Justice Project
W3C	World Wide Web Consortium

SUMARIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	DIREITOS HUMANOS, MODERNIDADE E O RECONHECIMENTO DAS MINORIAS.....	22
1.1	Questões sobre a constituição da inclusão como paradigma.....	22
1.2	Modernidade e as políticas de inclusão do nosso tempo.....	27
1.3	A cidadania e os direitos humanos no paradigma moderno.....	31
1.4	O pensamento abissal e as linhas dos processos de exclusão.....	40
1.5	A democracia, direito humanos e inclusão.....	43
2	PRODUÇÃO SOCIAL DOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO NA AMERICA LATINA.....	50
2.1	A prática colonial como forma de exclusão.....	53
2.2	O excluído e o incluído na América Latina.....	61
2.3	Autoritarismo, elitismo e processos de exclusão.....	65
2.4	A governabilidade neoliberal e a inclusão precária.....	70
3	CONTEXTO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E A ABORDAGEM DA INCLUSÃO.....	78
3.1	O modelo social da deficiência e aproximações com outros campos do conhecimento.....	88
3.2	O paradigma da inclusão; um olhar contemporâneo sobre a diversidade.....	97
3.3	Inclusão x Exclusão: A inclusão excludente.....	101
4	POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: BRASIL E URUGUAI.....	104
4.1	A formação da universidade na modernidade.....	104
4.2	A universidade na América Latina: aspectos históricos.....	108
4.3	A educação superior no Brasil e no Uruguai: aspectos comparativos e históricos.....	111
4.4	A pessoa com deficiência na América Latina e Caribe: situando o caso brasileiro e uruguaio.....	118
4.5	Marcos jurídicos no Brasil e Uruguai sobre as pessoas com deficiência e as políticas de inclusão.....	126
4.6	A Universidade da República nas políticas de inclusão de pessoas com deficiência no Uruguai: alguns apontamentos.....	128
4.7	A oferta acadêmica na educação superior uruguaia referente a deficiência na educação pública e privada.....	133

4.8	Brasil e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	136
4.9	Os relatórios do Programa das Américas para Inclusão: o discurso da OEA.....	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	154

INTRODUÇÃO

A presente dissertação vincula-se à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Objetiva analisar as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Brasil e Uruguai, no período estipulado pela OEA - Organização dos Estados Americanos, no período do Programa das Américas pela Inclusão (Década das Américas). Assim, para delimitar a investigação, analisamos as duas principais convenções da atualidade que tratam sobre os direitos desse grupo social nos tempos atuais: a Convenção da Guatemala - Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006). Sendo que esses documentos foram ratificados pelos dois países em seus respectivos ordenamentos jurídicos. E é importante destacar que o Programa das Américas pela Inclusão fundamenta-se nas convenções citadas, entre outros documentos internacionais dos direitos desse grupo social. A pesquisa trata-se de um estudo comparado e partiu de análise documental e de conteúdo.

Além disso, é importante destacar que o direito à educação - especificamente à educação especial - parte de debates oriundos de conferências internacionais, como as que ocorreram nos espaços da ONU. Segundo Garcia (2015), a Unesco, a partir de 1994, passou a reforçar o discurso da chamada “Educação Inclusiva¹” e a “Inclusão Educacional”. Política que também foi seguida pelo Banco Mundial- BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que dão destaque para a inclusão social como estratégia para a formação democrática, solidária e inclusiva. Já o Plano de Ação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos destaca a importância para a implantação de políticas que estejam relacionadas às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências e aponta que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a toda pessoa com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998). Enquanto o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, realizado em 1981, foi um importante instrumento da ONU para os direitos desse grupo social

¹ Na apresentação do documento “*Tornar a educação inclusiva*”, publicado em 2009, a UNESCO destaca que: “O princípio da educação inclusiva foi adotado na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, reafirmado no Fórum Mundial de Educação e apoiado pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Esse princípio foi debatido novamente em novembro de 2008 durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra. A educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos - crianças, jovens e adultos - a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas” (UNESCO 2009, p.6).

e representou, em muitos países, a inclusão de mecanismos para garantir a participação política dessas pessoas, favorecendo também a subsequente Década das Pessoas com Deficiência, que vai de 1983 a 1992 (MITTLER, 2003).

Em vista disso, muitas das políticas educacionais direcionadas aos países latino americanos e caribenhos têm suas referências nas conferências organizadas principalmente pelo Fundo Monetário Internacional-FMI, Banco Mundial, OCDE e Unesco. Assim como nos debates oriundos da OEA, a exemplo da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala), que parte da necessidade de efetivação de políticas de prevenção da discriminação e promoção da inclusão nas Américas e Caribe, aprovada no ano de 1999, entre os países signatários. De acordo com França (2014), a referida convenção foi assinada por várias nações da América Latina e Caribe, entre elas Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Durante a assinatura, os países comprometeram-se a aprovar medidas de ordem legal ou jurídica que contribuíssem com a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência em diferentes aspectos. Para o autor (2014), a Convenção da Guatemala instaura-se como fundamental ao combater a diferenciação entre as pessoas, baseada na deficiência. E “por ser recente e, ao mesmo tempo, atualizar o conceito de discriminação, para alguns juristas esse documento tem valor de norma constitucional, por tratar de direitos e garantias fundamentais do ser humano” (FRANÇA, 2014, p. 35).

Após a Convenção Interamericana, outro documento central para orientar as políticas sobre os direitos das pessoas com deficiência é a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência-ONU, de 2006. A Convenção em questão é considerada um dos mais importantes instrumentos dos direitos humanos deste século por atualizar conceitos e por assumir o Modelo Social da Deficiência, que discutiremos no percurso deste trabalho. As duas Convenções estão presentes na maioria dos ordenamentos jurídicos da região, pois grande parte dos países, como o Brasil e o Uruguai, assumiram seus discursos.

Contextualmente, o Programa das Américas pela Inclusão não se trata de uma Convenção, mas de um Programa de Ação que estabeleceu aos Estados signatários metas e objetivos que abarcassem medidas legislativas, administrativas, sociais e jurídicas para inclusão desse grupo social, em suas respectivas sociedades, para execução até o ano de 2016. O referido Programa (2006-2016), proposto pelos Estados-membros da OEA, parte do Plano

de Ação da Quarta Cúpula das Américas, realizado em Mar del Plata (Argentina), em 5 de novembro de 2005. Na ocasião, diversos chefes de Estado e de Governo instruíram, junto à referida Organização, a necessidade de considerar na Assembleia Geral seguinte, realizada em São Domingos, na República Dominicana (13-15 de junho de 2006), uma declaração que tivesse como pauta os direitos humanos dessas pessoas. A Assembleia Geral de São Domingos favoreceu, então, a criação desse programa, que deveria ser implantado em um período de 10 anos.

No campo da Educação, o Programa das Américas pela Inclusão assegura a importância de garantir condições de igualdade com os demais, sem discriminação, com ingresso qualitativo e a permanência nos sistemas educacionais como condição para inserção em todos os âmbitos das sociedades (OEA, 2006). Assim, o documento destaca:

Promover a inclusão de crianças, meninas e adolescentes com deficiência e necessidades educativas especiais ao sistema educacional geral em um ambiente integrado. b) Assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de educação por motivos de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e obrigatório nem da educação secundária por motivos de deficiência. Promover igualmente o acesso dos estudantes com deficiência à formação técnica, superior e profissional. c) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso geral à educação superior, formação profissional, educação para adultos e aprendizado durante toda a vida sem discriminação e em igualdade de condições com os demais. Com essa finalidade, os Estados assegurarão que sejam feitos ajustes razoáveis para as pessoas com deficiência d) Proporcionar os recursos didáticos e pedagógicos necessários e segundo a disponibilidade para atender às necessidades educativas especiais dos estudantes nos centros de educação com projeção inclusiva e) Preservar a existência de escolas especiais, as quais assistirão às crianças e adolescentes que devam receber educação especializada de acordo com o tipo ou grau de deficiência, com um orçamento suficiente para que funcionem com pessoal especializado e de apoio capacitado e para a dotação adequada permanente de materiais apropriados e de qualidade. (OEA, 2006, p.10)

Nessa perspectiva, a Década das Américas fundamenta-se, ainda, na Declaração dos Direitos do “Retardado Mental”, de 1971; na Declaração dos Direitos dos Deficientes das Nações Unidas, aprovada pela ONU em 1975; no Programa de Ação Mundial das Nações Unidas para as Pessoas com de Deficiência, de 1982; nos Princípios para a Proteção dos “Enfermos Mentais” e para a Melhoria da Atenção da Saúde Mental, de 1991. Além disso, é elaborado a partir das Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1993; da Convenção de Guatemala, de 1999; e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, de 2006.

Nesse contexto de reconhecimentos normativos regionais e internacionais, o Programa Década das Américas tem como lema: “Igualdade, Dignidade e Participação”. O objetivo era chamar a atenção para os estados signatários adotarem um plano de ação que fosse capaz de conseguir avanços significativos para a construção de uma sociedade inclusiva, voltada para a solidariedade e pautada nos direitos humanos. O documento destaca a necessidade de se combater os impactos da pobreza na vida das pessoas com deficiência. Assim como a necessidade de combater a discriminação e a exclusão desses indivíduos. O referido programa também faz parte do ciclo de monitoramento da implementação da Convenção de Guatemala. Sendo que o processo de avaliação ou implantação de suas ações consiste na apresentação de relatórios dos Estados em relação às medidas legislativas, políticas, judiciais, administrativas e outras, que tratem da inclusão de pessoas com deficiência nas respectivas sociedades.

Além disso, esta dissertação busca tratar dos temas da deficiência sem se prender às categorizações existentes sobre ela (surdez, visual, intelectual, física, etc). Mas partindo das contribuições do campo da história e da sociologia, tentamos dialogar como tal ideia se firma durante a história moderna, e, para isso, propomos um debate sobre como os corpos são vistos e marginalizados nesse período histórico. Assim, autores como Michel Foucault, Erving Goffman, entre outros, são utilizados para fundamentar o debate e, conseqüentemente, as mudanças históricas da deficiência. Dentre elas, o avanço do modelo biológico da deficiência para o modelo social. Com isso, há uma análise reforçando o papel revolucionário do Modelo Social da Deficiência, aqui entendido como fundamental para a efetivação daquilo que neste século define-se como paradigma da inclusão, além de sua aproximação com outros campos do conhecimento.

Portanto, tentamos refletir, ainda, que no contexto contraditório em que surgem algumas dessas tematizações (a exemplo dos direitos humanos), elas se constituem como fundamentais para o reconhecimento de grupos minoritários. Principalmente no contexto em que se busca firmar o paradigma da inclusão. Nessa perspectiva, faz-se uma abordagem sobre como a inclusão passa a ser tematizada até se tornar um elemento das agendas dos Estados Nacionais, assim como sobre a importância dos regimes democráticos para a sua efetivação.

Com isso, cabe questionar: até que ponto a Convenção das Pessoas com Deficiência e a Convenção Interamericana da Pessoa com Deficiência contribuíram para a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação superior no período do Programa das Américas (2006 - 2016), no Brasil e Uruguai?

Assim, buscou-se analisar as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, no Brasil e Uruguai, no período do Programa das Américas pela Inclusão (2006 -2016). E para isso, foi necessário: 1- Debater sobre a constituição da inclusão como paradigma no projeto de modernidade; 2- Discutir sobre a produção social dos processos de exclusão na América Latina; 3- Contextualizar a deficiência, partindo dos modelos excludentes até o modelo social da deficiência e a perspectiva da educação inclusiva; 4- Apresentar as políticas e as ações governamentais do Brasil e Uruguai em relação a promoção do direito à educação superior para as pessoas com deficiência, a partir da Convenção das Pessoas com Deficiência e a Convenção Interamericana da Pessoa com Deficiência, no período do Programa das Américas pela Inclusão (2006 -2016).

Desse modo, esse debate foi dividido em quatro capítulos, sendo que os três primeiros fazem um debate mais de cunho teórico. Assim, ficaram estruturados da seguinte forma: 1 – **Direitos humanos, modernidade e o reconhecimento das minorias**, em que o enfoque se volta para os aspectos históricos da constituição do paradigma da inclusão na modernidade; 2 - **Produção social dos Processos de exclusão na América Latina**; 3 - **Contexto Histórico da deficiência e a abordagem da inclusão**; 4 - **Políticas de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e no Uruguai**, situando a constituição da educação superior na América latina. Nesse capítulo também é feita uma reflexão sobre a universidade, a situação da pessoa com deficiência na América Latina e sobre as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, no Brasil e Uruguai, no período do Programa das Américas pela Inclusão (2006 -2016).

A condução desta pesquisa foi apoiada nos estudos comparados em educação, uma abordagem que não se restringe apenas às análises dos aspectos descritivos de uma dada realidade. Pois é o tipo de estudo que pode explicitar “as múltiplas determinações históricas, materiais e culturais, uma vez que é na materialidade que se produz o ser social e as ideias, teorias e concepções educacionais” (CARVALHO, 2008. p. 15). Os estudos comparados, nas palavras de Ragin (2007), significam também a possibilidade de buscar aproximações entre realidades, tornando possível examinar diferenças ou similaridades entre casos, com a intenção de compreender a diversidade e facilitar a interpretação histórica de um fato.

Enquanto para Malet (2004), os estudos comparados no campo da educação também podem ser pensados considerando as transformações das sociedades contemporâneas. Uma vez que coloca a tarefa da educação comparada em não estabelecer limites para a constatação de semelhanças ou dessemelhanças em diferentes contextos educativos nacionais, mas seu

campo de atuação amplia-se para entender a diversidade e, conseqüentemente, a figura do Outro na contemporaneidade.

Os estudos comparados também representam:

Por um lado, essa espécie de sincronização a distância entre sujeitos que, embora não compartilhem fisicamente um espaço de convivência, são, entretanto, engajados nas e aproximam-se das mesmas configurações culturais e sociais e, por outro lado, o enfraquecimento do Estado-Nação na sua vocação moderna de inclusão, que favorece o desenvolvimento de espaços de reconhecimento identitários infra ou transnacionais, constituem dois desafios de conhecimento maiores para o futuro da educação comparada, uma vez que tendem a renovar a figura do estrangeiro, construído pela ideia de Nação e, com isso, a do Outro. Disso decorre que, de fato, nesta perspectiva, haja uma falta de exotismo, mas também uma persistência da alteridade. A relação ao Outro continua sendo o ponto nodal, a referência da qual o comparatismo não pode abrir mão, mesmo deslocado nesses espaços ampliados, estirados, da contemporaneidade. (MALET, 2004, p. 1319)

A reflexão citada é fundamental devido ao debate sobre a deficiência na investigação a partir de uma compreensão de que a ideia de deficiente e os processos de exclusão constituem-se como parte das relações sociais e dos processos históricos humanos. Partindo disso, na perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior entre o Brasil e o Uruguai, torna-se importante essa compreensão dos estudos comparados, contextualizando a própria configuração dos processos de estruturação histórica das políticas educacionais direcionadas aos países latino americanos. Destacando que o sistema de educação superior e, mais especificamente, a universidade, que tem sido, na América Latina, tema de intensos debates políticos (DURHAM; SAMPAIO, 2000). Entre esses debates, segundo Azevedo e Oliveira (2008) e Melo (2003), ocorrem as exigências de adequação desse tipo de educação à realidade dos processos de globalização econômica do conhecimento científico, associado a reestruturação produtiva e avanço do capital. Além disso, fez-se a opção por uma abordagem interdisciplinar devido a diversidade de temas discutidos e autores que fundamentam a investigação.

Quanto à natureza, a investigação caracteriza-se como bibliográfica e documental. Nesta perspectiva, este trabalho contou com coleta de documentos (legislação, relatórios, resoluções, decretos) para posterior análise do conteúdo, como forma de sintetizar e organizar alguns campos de aproximações entre o Brasil e o Uruguai.

O interesse pela temática da inclusão, políticas educativas e ensino superior decorre da minha trajetória profissional na Universidade Federal do Tocantins (UFT) junto ao Programa

de Educação Inclusiva da UFT. No de 2008, tivemos conhecimento pela primeira vez de ações voltadas para a inclusão no Ensino superior, no caso o Programa INCLUIR, que na época era voltado para a articulação de núcleos de acessibilidade nas instituições públicas de ensino superior. A experiência na UFT foi determinante para a escolha do estudo proposto, pois o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior ainda é um processo em construção e um desafio a ser superado.

Nesta pesquisa analisou ainda seguintes os relatórios:

Quadro 1 - Relatórios sobre cumprimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999)

RELATÓRIOS OFICIAIS	
BRASIL	URUGUAI
Informe nacional de cumplimiento de la convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (ciaddis) y del programa de acción para el decenio de las américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (PAD) - Formulario simplificado	Informe nacional de cumplimiento de la convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (ciaddis) y del programa de acción para el decenio de las américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (PAD) - Formulario simplificado
Primeiro relatório nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2008 -2010	Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la Convención. Informes iniciales que los Estados partes debían presentar en 2011, Uruguay. CRPD/C/URY. 2015.
Brasil - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009	Uruguay y la convención sobre derechos de las personas con discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Desarrollo Social. Texto completo + Primer informe país. 2014
IBGE. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasil, 2010.	Ministerio de Desarrollo Social: República Oriental del Uruguay.“ Relevamiento de la oferta académica universitaria y terciaria referida a Discapacidad” . Relatório Final.

	Montevideo. Outubro, 2018
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS – OEA	
1 Consejo permanente de la oea/ser.g organización de los Estados Americanoscp/cajp-2362/06, 21 abril 2006, comisión de asuntos jurídicos y políticos, original: español Título: Proyecto de programa de Acción década de las Personas con Discapacidad de las Américas (2006-2016)	
2- Comité para la eliminación de todas OEA/ SER.L/XXIV.3.3 las formas de discriminación contra ceddís/doc.1/18 las personas con discapacidad (CEDDIS) 9 mayo 2018 original: español. Título: Presentación a la asamblea general de las observaciones y recomendaciones emitidas por el comité a los informes - presentados por los estados parte de la convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (CIADDIS), (artículo 20 del reglamento del CEDDIS),	

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2018)

A justificativa pela escolha do objeto de estudo considera alguns fatores. O primeiro é que o Brasil se destacou por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República que, no ano de 2006, realizou, em Brasília, no período de 7 a 9 de dezembro, um evento com o objetivo de articular a Câmara Técnica de apoio às realizações do Plano de ação da Década das Pessoas com Deficiência, que teria de pensar as estratégias que deveriam ser atingidas até o ano de 2016 (BRASIL, 2010). Outro importante elemento foi a importância dada ao Programa da Década na II Conferência da Pessoa com Deficiência, que foi um espaço de diálogo entre o movimento social das pessoas com deficiência e o Governo Federal. Segundo o documento “Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência, uma análise das conferências nacionais”, de 2012, na época da II Conferência Nacional, a ratificação da Convenção da Pessoa com Deficiência da ONU ainda muito era recente e seu conteúdo pouco divulgado. Assim, os documentos básicos que contribuíram e orientaram “os debates e discussões da II Conferência, figuravam o texto da Convenção, além do Plano de Ação da Década das Pessoas com Deficiência da OEA, e da Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2012, p. 28). Além disso, em 2008, o Brasil incorporou ao direito brasileiro a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência como equivalência à Emenda Constitucional.

Buscando informações a respeito do Uruguai, foi possível observar que aquele país se destaca na promoção dos direitos humanos na região. Com isso, algumas indagações foram surgindo sobre como aquele país trata as questões sobre a inclusão de pessoas com

deficiência. Daí surgiu o interesse para investigar como o Uruguai garante em seu sistema de ensino o direito à educação na perspectiva inclusiva, em especial na Educação superior, considerando que no referido país o ingresso nas universidades se dá de forma direta, sem necessidades de exames. O que é diferentemente do Brasil.

No relatório divulgado, em 2014, pela World Justice Project (WJP), entre os países da América Latina, o Uruguai ocupa a primeira posição na região e décimo nonolugar no mundo em relação à proteção dos direitos humanos. O relatório citado é realizado com o objetivo de verificar os índices de promoção dos direitos humanos na perspectiva da igualdade, não discriminação, questões ligadas a proteção da vida, à segurança, liberdades individuais, proteção aos direitos trabalhistas e entre outros (WJP, 2014).

Outro aspecto a considerar é o Brasil e Uruguai, no cenário político Latino Americano, já nos primeiros anos do século XXI tiveram governos considerados progressistas e ligados as esquerdas latino-americanas. No Uruguai, por exemplo, tivemos os governos presidenciais de Tabaré Vasques (2005 até 2010) e depois de José Mujica (2010 até 2015). No caso Brasileiro, os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 até 2011) e, depois, Dilma Vana Rousseff (2011-2016), retirada do poder pelo que consideramos de Golpe de Estado articulado pelas elites nacionais.

Nessa perspectiva, estudar a realidade latino-americana numa perspectiva comparada sobre políticas de inclusão é importante não só para conhecer tal realidade, mas para contribuir com os diálogos sobre as realidades educacionais da região; buscando as similaridades, as contradições e os caminhos tomados pelos Estados da região em relação à promoção dos direitos humanos. Por último, justifico que a construção da Universidade, no decorrer da história, tem acontecido através de uma relação dialética entre a luta popular e o fazer universitário, em que as demandas populares vêm contribuindo para forjar uma universidade mais democrática, como sonhava Darcy Ribeiro. Um exemplo dessa transformação foi a conquista das ações afirmativas, que exemplifico com as experiências que tenho no meu trabalho na UFT e observando a UnB, durante meus anos de mestrado. Nessas experiências tenho percebido o quanto a universidade se modificou com a presença das minorias em seus espaços. E tal visibilidade demarca a presença de jovens negros e negras, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQs e pessoas de outros países que estudam no Brasil por meio de políticas de intercâmbio.

1 DIREITOS HUMANOS, MODERNIDADE E O RECONHECIMENTO DAS MINORIAS.

1.1 Questões sobre a constituição da inclusão como paradigma

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas questões fundamentais sobre a constituição da inclusão como um paradigma que, embora seja característico dos nossos tempos, tem suas raízes atreladas ao surgimento do que conhecemos como modernidade.

Deste ponto de partida, consideramos importante situar como as questões da formação dos Estados Nacionais, do aparecimento da cidadania, da democracia, dos direitos humanos e a educação moderna, foram fundamentais para situar a inclusão como um conceito não fixo e determinado, mas como um processo contraditório, ao mesmo tempo em que representa mudanças na forma de ver o outro e de incluí-lo em sociedade. Além disso, o conceito de inclusão também está relacionado ao seu oposto, os processos de exclusão, vistos como determinantes para manutenção das muralhas das desigualdades ainda não superadas no mundo.

Para Mantoan (2003), as mudanças pelas quais passamos nos últimos tempos podem representar uma ruptura com formas estabelecidas na sociedade ou mesmo podem representar uma crise de paradigma, podendo significar uma crise de concepção e de visão de mundo, cujas mudanças podem afetar o campo das ciências, alterando conhecimentos e postulados científicos já consolidados historicamente.

Embora a mudança paradigmática possa gerar incertezas e inseguranças, ao mesmo tempo pode representar caminhos para outras experiências sociais e culturais, apoiadas em perspectivas de conhecimentos que sejam basilares e norteadores para as mudanças requeridas por coletivos humanos excluídos. Expressando de outra forma:

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos (MANTOAN, 2003, p. 09).

Para Marcondes (2010), a questão do paradigma define-se em relação à modernidade e as transformações do mundo na produção do conhecimento científico. A partir do pensamento

de Thomas Kuhn, os paradigmas podem ser entendidos como aquilo que uma dada comunidade científica partilha. Também pode ser visto numa visão platônica pois, segundo o autor, um paradigma ainda pode ser um modelo ou algo determinante do mundo concreto, das formas ou das ideias. Por outro lado, “*uma crise de paradigmas* se caracterizaria como uma mudança conceitual ou mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com modelos anteriormente predominantes de explicação” (MARCONDES, 2010, p. 18-19).

Seguindo uma opinião semelhante, Santos (2002) destaca que uma questão central sobre uma transição paradigmática é que ela tem diferentes dimensões, mas duas dimensões merecem destaque: a primeira refere-se à transição epistemológica que ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente (pós ciência moderna) para um conhecimento prudente que favoreça uma vida mais decente (conhecimentos renegados pela modernidade ocidental). O segundo momento da transição é societal e parte de uma crítica ao paradigma sociocultural da modernidade que surge entre os séculos XVI e os finais do século XVIII, bem antes do capitalismo industrial se consolidar hegemonicamente nos países europeus. A análise proposta por Santos é que embora o paradigma moderno tenha suas virtudes como princípio de emancipação, na sua essência suas propostas converteram-se em desequilíbrios associados à consolidação de diferentes dualismos e falsos universalismos (sexismo, classes, raça, etnocentrismo), que passaram a ser vistos como verdades objetivas e pouco mutáveis.

A transição societal atual trata de um novo conhecimento emancipatório oriundo das experiências marginalizadas e desacreditadas pela visão monoculturalista para um multiculturalismo emancipatório. Assim, tanto a emancipação quanto o reconhecimento são uma evocação multicultural de conhecimentos ocultados pelo colonialismo, a ciência ocidental, o dogmatismo e outras formas hegemônicas de exclusão. Ainda para Santos, a natureza desse resgate epistemológico diz respeito às tradições históricas e socioculturais de diferentes partes do mundo e a valorização da diversidade humana ocultadas pelas modernas tradições científicas, mas que agora apresentam-se de forma emergente, que ele define como epistemologias do sul (SANTOS, 2009).

Para Axel Honneth a luta por reconhecimento é uma questão central do nosso tempo, considerando que:

No novo contexto, o termo “reconhecimento” refere-se àquele passo cognitivo que uma consciência já constituída “idealmente” em totalidade efetua no momento em que ela “se reconhece como a si mesma em uma outra totalidade, em uma outra consciência” ; e há de ocorrer um conflito ou uma luta nessa experiência do reconhecer-se-no-outro, porque só através da violação recíproca de suas pretensões

subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma “totalidade”: “Mas eu não posso saber se minha totalidade, como de uma consciência singular na outra consciência, será esta totalidade sendo-para-si, se ela é reconhecida, respeitada, senão pela manifestação do agir do outro contra minha totalidade, e ao mesmo tempo o outro tem de manifestar-se a mim como uma totalidade, tanto quanto eu a ele” (HONNETH, 2003, p. 63).

Do ponto de vista de valorização da diversidade humana, a contemporaneidade tem representado uma época em que o reconhecimento e a afirmação da diversidade cultural tornaram-se fundamentais para a inclusão das minorias socioculturais nas sociedades vistas como democráticas (BOBBIO, 2004).

Nesse processo de reconhecimento foi preciso que questões relacionadas a igualdade, a diferença, a diversidade e a defesa da democratização das sociedades tomassem corpo como fundamentais para a exigência da cidadania e a efetivação dos direitos humanos, entendidos como fundamentais para o combate às desigualdades sociais e superação dos processos de exclusão. Associadas a essas questões, as resistências dessas minorias socioculturais também refletem uma reconfiguração dos processos de articulação que incluem diferentes formas de combate a opressão imposta pelo sistema capitalista. Assim, do combate à pobreza com consequência das desigualdades de classe, algumas temáticas se associam a esta última e a luta passa a requerer que uma desigualdade de ordem econômica seja vista também como reflexo de outras formas de opressão. Por exemplo, a pobreza pode ser também encarada como efeito do racismo e da discriminação étnico-racial, e do ponto de vista das mulheres as desigualdades podem ser associadas ao patriarcado que provoca desvantagens de gênero e a exclusão das pessoas com deficiência como questões sociais e não fruto de determinismos biológicos. Contudo, como nos afirma Fraser (2006), lutas por reconhecimento ocorrem num mundo de extrema desigualdade material na maioria dos países do mundo, e não é suficiente reconhecer minorias, mas avançar no sentido em que o remédio para a injustiça econômica deve passar por alguma reestruturação político-econômica dessas sociedades.

Além disso, os processos de lutas contemporâneas pelos direitos humanos, cidadania e inclusão, apresentam-se como a luta por uma identidade, que para Hall (2002) representa uma política de identidade, em que sujeitos de diferentes movimentos sociais tematizam questões políticas de acordo com suas questões culturais. Assim, o movimento feminista do ponto de vista das mulheres, a política sexual aos LGBTs, as lutas raciais aos negros, ambientalistas ao meio ambiente, se constituem como o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade – uma identidade de acordo com o campo de luta de cada movimento (HALL, 2002). Uma outra característica do novo momento é a pressão junto ao Estado para a

construção de políticas que tenham como centralidade reparação históricas de processos de exclusão, e ao mesmo tempo a efetivação de políticas afirmativas ou de inclusão que abarque o conjunto dessa diversidade, (desde pessoas com deficiência, grupos étnicos raciais, gênero e outros grupos sociais), que enxergam nos regimes democráticos uma possibilidade para a conquistas de direitos historicamente negados.

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. Trazendo para o debate questões e temas silenciados ou considerados como não pertinentes para a liberação política, essas arenas públicas tiveram (e têm) o sentido de um alargamento do campo do político por via de uma noção ampliada e redefinida de direitos e cidadania, não restrita ao ordenamento institucional do Estado, mas como referência por onde se elabora a exigência ética de reciprocidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões as mais prosaicas e cotidianas da vida social por onde discriminações e exclusões se processam. (PAOLLI, TELLES, 2000, p. 106).

Partindo dessa análise, tanto a questão do reconhecimento como a disputa da esfera pública por direitos, implica no nosso entendimento àquilo que para Mantoan representa mudanças que se institui como um novo paradigma do conhecimento, um conhecimento que para a autora surge a partir das interfaces e das novas conexões que se formam e são estabelecidas entre saberes que no passado foram isolados e “divididos dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural” (MANTOAN, 2003, p. 09). Embora esse cenário represente questões do presente é preciso que se destaque o processo histórico em que o ideário igualitário, democrático e o paradigma contemporâneo de inclusão foram se constituindo. Daí a importância de localizar essas questões no presente trabalho como reflexo histórico do projeto civilizatório moderno e no contexto das revoluções burguesas.

É inegável que a luta pelo reconhecimento da diferença foi se constituindo ao longo dos séculos, mesmo com as guerras pelo mundo, genocídios, escravismo, regimes totalitários como o fascismo e o nazismo, ainda assim chegamos no final século XX e início do XXI, que foram importantes séculos para a luta pelos direitos humanos e pela constituição da inclusão e a cidadania como fundamentais para o reconhecimento da diversidade como uma questão inerente ao ser humano. Desta forma, o direito à cidadania e a inclusão aparecem como um imperativo dos Estados Modernos ou como um paradigma das sociedades democráticas, que inevitavelmente não se dissocia dos direitos humanos, considerando que a temática dos direitos humanos favoreceu o aparecimento da inclusão como um imperativo contemporâneo

que possibilitou o reconhecimento às diferenças socioculturais.

Partindo de tais aspectos, na atualidade, o debate da inclusão é visto como necessário, pois do ponto vista político e social, o paradigma da inclusão também é “comprometido com uma educação para a cidadania, e conseqüentemente, com a promoção de valores humanos de busca por mudanças por uma sociedade menos segregadora e excludente” (RIBEIRO, 2016, p. 112). Desta forma, a questão da inclusão social de grupos minoritários na sociedade vem sendo bastante discutida nos dias atuais, e esse paradigma faz parte de importantes mudanças para incluir em todos os espaços sociais aquelas pessoas que se encontram marginalizadas (SALA, 2013). A constituição do paradigma da inclusão reflete que há toda uma articulação pela afirmação da diversidade cultural na perspectiva das minorias sociais, muitos articulados em movimentos sociais que buscam o desvelamento e ocultamento a que foram submetidos nas narrativas oficiais, trazendo consigo suas experiências, suas pedagogias, que se articulam exigindo afirmação política. Essa afirmação representa que estes sujeitos são possuidores de história, produtores de conhecimento e representam a resistência histórica ao padrão de poder dominante (ARROYO, 2012).

Para Sousa (2001) e Hall (2002), a emergência de “novos” movimentos sociais, principalmente nos anos 70, passa a constituir um importante meio de reconfiguração da arena política e de tentativas de reformulação da ideia do que seja uma sociedade democrática e o direito à cidadania, e ampliando os debates sobre a própria concepção do que é ter direitos na contemporaneidade. Portanto, a luta por inclusão atrelada à questão do reconhecimento e aos direitos humanos também provocou rupturas na ideia de sujeito imposta pelo projeto de modernidade. Antes visto como o sujeito do iluminismo, centrado numa razão instrumental, no atual contexto de mudanças, outras configurações identitárias aparecem com pautas de lutas bem diversificadas, a exemplo, pode-se citar que um sujeito pode associar-se a diferentes lutas, como por exemplo, as mulheres que podem adotar pautas feministas junto com a questão racial (HALL, 2002). Na perspectiva de Fraser (2006) tanto a questão de gênero como a racial são temas bivalentes, ou seja, representam ao mesmo tempo a luta política por redistribuição e reconhecimento:

Gênero e “raça” são, em suma, modos dilemáticos de coletividade. Diferentemente da classe, que ocupa uma das extremidades do espectro conceitual, e da sexualidade, que ocupa a outra, gênero e “raça” são bivalentes, implicados ao mesmo tempo na política de redistribuição e na política do reconhecimento. Ambos, conseqüentemente, enfrentam o dilema da redistribuição-reconhecimento. As feministas devem buscar remédios que dissolvam a diferenciação de gênero, enquanto buscam também remédios culturais que valorizem a especificidade de uma coletividade desprezada. Os antirracistas, da mesma maneira, devem buscar

remédios econômico-políticos que dissolvam a diferenciação “racial”, enquanto buscam também remédios culturais que valorizem a especificidade de coletividades desprezadas (FRASER, 2006, p. 236).

Pode-se dizer que as políticas de identidades e de reconhecimento tornaram-se elementos fundamentais para o fortalecimento da inclusão e valorização da diferença, e se constituem no nosso entendimento como fundamentais para fortalecimento das próprias democracias, ou seja, a ideia de reconhecimento “não apenas é indissociável das sociedades democráticas como também que a luta por reconhecimento é um dos elementos fundamentais para a consolidação e para a ampliação da democracia” (NEVES, 2009, p. 118).

Para Candau (2008) as questões que se relacionam à justiça, a redistribuição, a superação das desigualdades, a democratização de oportunidades e o reconhecimento de diferentes grupos culturais, se fazem cada vez mais de forma ampla. Assim, a questão dos direitos humanos, muitas vezes vistos como direitos estritamente individuais e fundamentalmente de ordem civil e política, ampliou-se e passou a afirmar a importância dos direitos coletivos, culturais e também ambientais. Além disso, a autora afirma que foi na matriz da modernidade que a questão da igualdade ganhou mais ênfase, e passou a constituir um importante meio para entender os processos de luta ocorridos pela efetivação dos direitos humanos e a ampliação do tema da diferença. “No entanto, parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença”. (CANDAU, 2008, p.46). Mas, para isso, o fortalecimento das democracias foi fundamental para se pensar na inclusão como uma questão fundamental dos nossos tempos e como parte das rupturas e mudanças sociais ocorridas durante a história. Neste contexto de importância da democracia, inicialmente é preciso entender que a esfera pública, o Estado Moderno de Direito e a participação da sociedade civil são elementos fundamentais para inclusão, e no caso da esfera pública, ela se constitui essencial num regime democrático e de Estado de Direitos, portanto, “essenciais para a atuação da sociedade civil, que encontra na esfera pública o espaço para onde serão direcionadas as pressões e formas de reivindicações da sociedade” (MOREIRA, 2007, p. 43). Portanto, para que direitos legitimados sejam garantidos, e direitos ainda não conquistados possam entrar na agenda política do Estado, tais elementos são fundamentais para efetivação da inclusão.

1.2 Modernidade e as políticas de inclusão do nosso tempo.

A modernidade como um processo histórico relaciona-se, segundo Hall (2002, p. 25), com “o nascimento do “indivíduo soberano” entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, e representou uma ruptura importante com o passado. Desta transição é possível afirmar que os antigos postulados da modernidade se constituíram como uma interlocução e o precedente mais direito da contemporaneidade, conferindo a sua “coesão” e estrutura até os tempos atuais (CAMBI, 1999). Portanto, a modernidade como um projeto ocidental se constituiu como um movimento complexo, inclusivo e ao mesmo tempo homogeneizador e provocador de novas exclusões ou, como nos diz Santos (2002), o paradigma moderno é um projeto de caráter ambicioso e ao mesmo tempo revolucionário, mas com diversas contradições internas. Embora tenha possibilitado um vasto campo de inovação social e cultural, e uma de suas principais características tenha sido o ideal de emancipação e o imperativo de garantir “igualdade para todos”, nesse mesmo paradigma, o tema dos direitos humanos dado o seu caráter universalista e ocidental, tornou-se distinguível de outras concepções de dignidade humana de outras culturas pelo mundo, como as concepções oriundas daqueles locais inventados por esse paradigma: o Oriente, a África e a América e outros locais entendidos como fora da eixo central moderno.

Junto com o universalismo, que é parte de sua matriz fundante associado ao eurocentrismo, o paradigma moderno envolve também a expansão do capitalismo e a efetivação da hegemonia burguesa no mundo. Nesse cenário, como nos afirma Marx (2005), a sociedade burguesa moderna que despedaçou sem nenhuma piedade todos os complexos e variados laços que prendiam a humanidade ao mundo feudal a seus "superiores naturais", essa mesma sociedade, que brotou do declínio da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe, mas apenas os substituiu por novas classes e novas condições de opressão. Segundo Marx, essa sociedade exigiu que esse sujeito moderno fosse visto como um produto bem estruturado dentro do modo de produção capitalista. Esse sujeito, portanto, instituído como uma mercadoria passou a ser um ser social totalmente alienado de sua existência e também desumanizado. Desta forma, a modernidade é um projeto intimamente relacionado com a formação do capitalismo como um sistema social e histórico, como um sistema que inaugurou a era das sociedades cuja reprodução dinâmica geram qualitativamente novas necessidades, que afetam constantemente e modifica o ser social. Essa particularidade a respeito dessas transformações tanto em relação ao papel do sujeito na nova sociedade e a centralidade do trabalho são descritas por Saviani da seguinte maneira:

Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir. Ela teria

que ser substituída por uma sociedade igualitária. É nesse sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual. Vejam então como é que se tece todo o raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. (SAVIANI, 1999, p. 51).

Portanto, a nova perspectiva da sociedade moderna burguesa é uma redefinição das relações em todos os âmbitos e o trabalho, como já afirmamos, foi central nessa nova configuração social, contudo, como destaca Saviani (1999), embora a sociedade igualitária que havia superado a antiga sociedade de senhores e servos tenha sido uma sociedade cuja ideia de igualdade é abstrata e formal, considerando que essa liberdade se restringiu a liberdade de propriedade como um direito, a venda da mão de obra do trabalhador. Saviani ainda afirma que é sobre essas bases da igualdade burguesa que se estrutura a *pedagogia da essência* (SUCHODOLSKI, 2002). Desse modo, se estruturaram os ideais burgueses e sua pedagogia que iriam moldar ou estruturar os sistemas nacionais de ensino, e ao mesmo tempo defender a escolarização para todos, ou seja, segundo Saviani, é por meio da defesa da escolarização que se teria a condição de converter os servos em cidadãos e disso resultaria a condição para a que os novos cidadãos participassem do processo político. Por meio dessa participação, “eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 1999, p. 51-52).

Para Cambi (1999) nesse novo paradigma há uma nova estética humana, e com Maquiavel a política e a história ganha uma visão mais racional, com tudo isso, uma maior valorização do mundano e do humano. Nesse complexo de rupturas, ainda para o autor, exigiu-se também que o indivíduo se submetesse a uma remodelação histórica e estética, em que através do ideal de “cortesão” e das regras de sociabilidade se estabelecessem novas formas de socialização entre os sujeitos na sociedade. Além do seu caráter complexo, racionalizador, de busca da laicidade e emancipador, a modernidade também pode ser vista como um percurso que marca o nascimento e desenvolvimento de um novo sistema de organização do social “que tem como eixo o indivíduo, mas que o alicia por meio de fortes condicionamentos por parte da coletividade, dando vida ao mundo moderno em cujo centro estão a eficiência no trabalho e no controle social” (CAMBI, 1999, p. 39).

Outro elemento importante dessa nova revolução, segundo Duarte (2003), a sociedade

burguesa pode ser considerada uma sociedade puramente social, em que pela primeira vez o capital domina os seres humanos como se fossem uma incontrolável força da natureza, e a vida das pessoas passa a ser determinada pelas relações sociais das quais elas participam ao longo de suas vidas, e não por condições com as quais elas estejam munidas desde seu nascimento (DUARTE, 2013). “Esse período não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, mas também é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes” (HARVEY, 2001, p. 22). Para confirmar o que nos afirma Harvey, segundo Cambi (1999), essas fragmentações podem ser entendidas como um complexo atravessado por uma profunda ambiguidade que:

(...) deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. Trata-se de uma antinomia, de uma oposição fundamental que marca a história da Modernidade, faz dela um processo dramático e inconcluso, dilacerado e dinâmico em seu próprio interior, e, portanto, problemático e aberto. (CAMBI, 1999, p. 1999-2000).

Assim, a modernidade é um projeto de continuidades e descontinuidades, em face de estruturação política, filosófica, das reflexões dos pensadores iluministas e seus esforços para desenvolver a razão científica, da busca pelo domínio científico da natureza, da sociologia de Weber, Comte, Durkheim e de Marx, este último voltado para os debates que colocam a história como categoria fundante das relações humanas no plano da materialidade, destacando a classe trabalhadora como classe revolucionária e como agente de sua própria libertação e de emancipação, ainda que na sociedade capitalista seja a classe dominada. Marx enxerga essa mesma classe como a única capaz de alimentar a esperança de substituir o domínio e a repressão da sociedade burguesa para um reino de liberdade social (HARVEY, 2001).

Segundo Giddens (1991, p. 05) a modernidade também se “refere a um estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Portanto, o projeto da modernidade é uma época histórica com características orgânicas e complexas, delineando-se como um importante momento de reorganização do poder e dos saberes, e configurando-se como uma ruptura não apenas com a Idade Média, mas representando transformações radicais e mudanças significativas em todos os campos, da economia, passando pela política, da cultura a mentalidade social e cultural, pelo estilo de vida (MARX, 2005; GIDDENS, 1991).

A modernidade, dado o seu aspecto organizativo contraditório e complexo de novas sociabilidades humanas foi bem delineada por Santos (2002) como um projeto civilizatório ocidental cujos paradigmas são ambiciosos e revolucionários, mas com diversas contradições internas, que abre caminhos à inovação social e cultural; e traz consigo o ideal de emancipação e o imperativo de garantir “igualdade para todos” fundamentado em dois pilares: o da regulação e o da emancipação. Esses pilares são as bases em que se sustentam as hegemonias que a moldam e estruturam o que veio a ser chamado de mundo moderno-ocidental.

Para Santos (2002), o pilar da regulação como o da emancipação se assentam sobre três princípios ou lógicas que os definem como próprios da modernidade. Sendo assim, existe o pilar da regulação que é formado pelo princípio do Estado formulado por Hobbes, que estabelece a obrigação política e vertical entre cidadão e Estado pelo princípio do mercado desenvolvido por Locke e Adam Smith, representando a obrigação política horizontal, individualista e antagônica entre parceiros de mercado. No mesmo pilar estaria o princípio da comunidade, que fundamenta a teoria social e política de Rousseau, que consiste na obrigação solidária entre membros da comunidade e associações. O pilar da emancipação é apresentado como três racionalidades sistematizadas por Weber, assim descritos: a racionalidade estética –expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito (SANTOS, 2002).

Seria neste contexto de emancipação e contradição, “que buscamos na modernidade ferramentas que possibilitem conhecer e problematizar as tramas discursivas que inventaram a inclusão como uma necessidade primordial do nosso tempo” (FABRIS; LOPES, 2013, p. 8). Desse modo, acreditamos como importante trazer para o debate a questão da cidadania, do Estado moderno e dos direitos humanos no paradigma moderno como fundamentais para efetivar os debates contemporâneos sobre inclusão.

1.3 A Cidadania e os Direitos humanos no paradigma moderno

A estreita relação entre a inclusão e o paradigma da modernidade requer trazer para a cena quatro importantes referenciais do projeto moderno: a cidadania, o imperativo dos direitos humanos modernos, a democracia e o Estado Nação, que respectivamente vinculam-se às questões de igualdade e a promoção da dignidade humana.

A questão da cidadania, inicialmente, segundo Wallerstein (2002), está

fundamentalmente vinculada à constituição dos Estados Modernos e ao que definimos como Estados Nações dos últimos séculos, que vincula e localiza grupos nas fronteiras desses mesmos Estados, reclamando para si a zona de cidadania e da igualdade. Por outro lado, como fruto das revoluções burguesas, o conceito de cidadania e de igualdade também estão atrelados com a estruturação do sistema capitalista e da mesma forma as matrizes igualitárias que foram assimiladas, institucionalizadas e restritas ao campo jurídico e político, no sentido de um reconhecimento apenas formal dos cidadãos, que por sua vez teve como consequência uma representação da cidadania apenas como uma categoria muito mais de caráter jurídico do que cultural (WALLERSTEIN, 2002).

Contudo, há a necessidade de se considerar que a cidadania se institui a partir de determinantes históricos, políticos, econômicos e culturais, ou seja:

Na prática, a cidadania se materializa de forma singular, a partir de determinantes históricos, políticos, econômicos e culturais e, portanto, não se pode falar em cidadania sem se levar em conta o Estado-nação em que se configura. Ao mesmo tempo é necessário que se compreenda como os indivíduos vivem e assimilam essa cidadania, ou seja, é preciso conhecer o imaginário social no qual se enraíza a cultura política do seu povo. Dito de outro modo, é preciso entender como a comunidade se organiza com vistas à realização de seus fins coletivos. Isto engloba ações conscientes e inconscientes, fundadas em valores e significações. Resultante deste conjunto é que a cidadania se institui. (SANTOS, 2003, p. 49-50)

Outra perspectiva é apresentada por Gohn (2001), que afirma a cidadania como possuidora de diversas dimensões. Uma dessas dimensões diz respeito a regulação dos direitos e os deveres dos indivíduos (cidadania individual) e de grupos (cidadania coletiva) na sociedade. A autora situa que na história a cidadania individual remete aos direitos civis e políticos constituídos historicamente entre os séculos XII e XVIII, com o advento da modernidade quando a sociedade ocidental altera diversos parâmetros que serviam de referência e passa a enxergar o indivíduo como valor supremo em detrimento e oposição as estratificações sociais (castas).

Gohn destaca que a valorização da razão em oposição aos dogmas, o domínio da natureza pelo homem, a opinião pública, o mercado, os sistemas representativos democráticos em oposição ao direito divino, entre muitos outros fatores, foram fundamentais para consolidar esse conceito. A cidadania coletiva assume dois referenciais: o primeiro remete às origens gregas da ideia de cidadão das *polis gregas* e relaciona-se às questões cívicas, como obrigação de deveres, etc. Por último, as questões contemporâneas que tem nas minorias sociais excluídas a busca por marcos normativos e direitos que contemplem questões socioculturais, por exemplo, as lutas coletivas que envolvem mulheres, minorias étnicas, e

outros sujeitos. Neste sentido, a cidadania também abarca as categorias de liberdade e igualdade, pois estas se constituem como fundamentais para a extensão de direitos sociais, econômicos, políticos e culturais. (GOHN, 2001).

Para Barros (2016) foi necessário que na história moderna, especificamente nas sociedades europeias e americanas, acontecesse a derrota do Antigo Regime para que a ideia de igualdade entre os homens conseguisse se transpor do campo religioso para o âmbito do universo político e jurídico. A consequência desse deslocamento foi que a questão da igualdade tomou diferentes rumos ao longo da história e com diferentes tematizações. Dada a diversidade de tematizações de fontes de pensamento, Barros nos apresenta Thomas Hobbes, John Locke, e Jean Jacques Rousseau, Marx, Kant, Proudhon, Stuart Mill e outros, como importantes expressões sobre o discurso sobre a igualdade e a desigualdade humana. No contexto dessa diversidade de pensamento abriu-se caminho para problematizar as questões sociais, políticas e econômicas referentes a igualdade e a cidadania como uma questões políticas e sociais e não mais como questões de ordem religiosa.

Nos discursos que emergem das contribuições filosóficas e intelectuais dos séculos XVII e XVIII, o grande fator de equalização dos indivíduos humanos – e, portanto, de desconstrução da igualdade e diferença – já que não será mais pequenez ou insignificância dos homens diante de Deus, mas sim a racionalidade comum a todos, a qual permitiria separar os homens dos animais e falar em direitos humanos. É sobretudo no século XVIII, com os iluministas europeus, que essa ideia começa a se desdobrar sob a forma a forma de exigência de direitos iguais e participação política para todos os homens. O imaginário da igualdade, por assim dizer, começa a se expandir: do espaço religioso ao espaço político, daí ao espaço jurídico. (BARROS, 2006, p.79).

Neste contexto histórico, ainda para Barros (2016), Jean-Jacques Rousseau e John Locke são dois pensadores basilares para um debate inicial sobre a origem das desigualdades entre os homens e a consequente necessidade de busca de uma possível igualdade nos ambientes sociais e políticos em mudança. Por outro lado, segundo Cambi (1999), é essencial voltar ao século XVI para que se localize a temporalidade das grandes mudanças sociais, políticas, religiosas e culturais para entendermos aquilo que conhecemos como modernidade e o seu ideal de cidadania. Na concepção do autor, foram as grandes revoluções, as transformações e rupturas desse período, que fizeram com que a modernidade tomasse corpo, assim como todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, a ciência, as mudanças na educação, o Estado Moderno territorial e burocrático (ANDERSON, 2008), a consolidação da burguesia como classe hegemônica, a afirmação da economia de mercado, o capitalismo e o colonialismo como fundamentais para os campos

social, político e econômico que configuraram a sociedade burguesa-moderna.

Portanto, Cambi (1999) aponta que o essencial desse novo ideário exigiu também que a educação e a pedagogia fossem revistas dentro desse novo paradigma para uma nova ética que se configurava seguindo princípios estéticos e de harmonização do sujeito. Com isso, a escola e as práticas educativas passaram a ser determinantes nesse novo contexto, assumindo cada vez mais a função de aparelhos ideológicos e burocráticos dos Estados recém-formados. Daí forma-se a escola moderna, que segundo o autor, seria mais planejada e controlada em todos os seus aspectos, bem como racionalizada nos seus processos, assume um papel cada vez mais social e disciplinar.

No âmbito político, o nascimento do Estado moderno, interessado no domínio da sociedade civil e que exerce um domínio racional, pensado desde o centro e disseminado por toda a sociedade que se vê assim controlada em todas as suas manifestações, é que vem determinar uma pedagogia política, típica do mundo moderno (melhor: típica e central, até os dias de hoje) e uma educação articulada sob muitas formas e organizada em muitos agentes (família, escola, associações, imprensa, etc.), que convergem num processo de envolvimento e conformação do indivíduo, de maneira cada vez mais capilar. O príncipe de Maquiavel é a expressão mais explícita e mais alta desse projeto “pedagógico” de domínio e conformação. É um projeto que será retomado na Modernidade, através daquele desejo de governo que invade toda a sociedade: os saberes, os indivíduos as instituições. (CAMBI, 1999, p. 244).

Nesse terreno de domínio, conformação e de nova configuração dos sujeitos dentro do projeto de modernidade, a expressão do príncipe de Maquiavel ainda é apontada por Cambi como um tratado de pedagogia enquanto sistematicamente fala do domínio sobre os homens e da sua formação como cidadão. Portanto, a cidadania moderna não escapa aos ditames do príncipe, e “a escola, por sua dependência administrativa, caracterizava-se como uma concessão do príncipe, ao mesmo tempo em que, por seu fim, visava à formação do súdito” (ALVES, 2001, p.53-54). Desta forma, no pensamento de Maquiavel se encontra a maior resistência a noção de igualdade ou cidadania nos debates modernos, pois em sua obra “O príncipe” afirma que “o objetivo da política era sempre e em todos os casos a tomada e a manutenção do poder - e não o estabelecimento da justiça e do bem comum como queriam diversas das teorias políticas aceitas” (BARROS, 2016, p. 97).

Outro aspecto importante são as vertentes do pensamento burguês que fundamentaram o processo revolucionário francês e contribuíram para que a escola e a pedagogia avançassem para além da visão feudal da escolástica. No entanto, apegada ao movimento do despotismo esclarecido assegurou não apenas uma relativa ampliação dos serviços escolares, mas também uma transformação dos conteúdos didáticos pela mudança de foco nas matérias humanísticas

e com o acréscimo das matérias oriundas das ciências modernas (ALVES, 2001). Embora a o ideário “inclusivo” da revolução francesa representem um legado significativo de reflexões sobre educação, a escola e a instrução pública, sistematicamente não trouxe uma efetiva garantia de uma realização imediata da escola para todos os “cidadãos”. Segundo Arroyo (2010), nesse processo em que a pedagogia moderna se constitui como parte de um movimento global de redefinição e afirmação de novas coordenadas políticas na nova ordem social, ela passou a representar também a superação da velha ordem para a nova ordem que se constituía como paradigma moderno. Paradigma este constituído sobre novas formas de poder, a defesa da liberdade e o ideal de cidadania, conseqüentemente como um novo mecanismo central de controle.

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação, e da cidadania, ora como um mecanismo para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Percebe-se uma constante: a educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos. Nos últimos séculos a distribuição da dose da educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando. (ARROYO, 2010, p. 36).

Neste sentido, na constituição dos Estados Soberanos, na concepção de Wallerstein (2002), a cidadania tem no processo da revolução Francesa o maior exemplo dessa nova configuração política, social e cultural. A revolução francesa abriu um caminho sem volta para França e para os demais Estados do sistema-mundo capitalista em formação. Ao transformar súditos em cidadãos, fez com que os Estados teoricamente e na prática tivessem que lidar com esse novo grupo que se formava sobre o manto da cidadania. As conseqüências foram as pressões e as reivindicações por participação na governança e por demandas de democratização, que surgiram como expressão desse novo momento do ponto de vista popular.

Para Arce (2002), a França foi central nesse processo, pois ao fornecer um movimento com as principais categorias para uma concepção de desenvolvimento de uma sociedade baseada no modelo liberal burguês e iluminista, a educação passou a desempenhar a função de formar o cidadão para o novo regime que se configurava. Assim, “a burguesia apresentou-se então como aliada do povo, como classe revolucionária, colocando se contra o antigo regime e seus privilégios e exigindo uma sociedade em que todos fossem iguais” (ARCE, 2002, p 30).

Neste contexto, a revolução Francesa apresenta já de forma sistematizada um importante documento ou um ideal de universalidade sobre direitos humanos, daí que a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, fundamentada na liberdade, na igualdade e fraternidade humana, tornou-se, segundo Barros, o grande divisor de águas em termos de extensão da noção de igualdade ao âmbito jurídico e político, cujas matrizes seriam principalmente os pensamentos de Locke e Rousseau devidamente combinadas. “A pronta assimilação dessas duas matrizes, enfim, mostra bem claramente como a noção de igualdade foi penetrando em novos espaços a partir do período moderno, tomando grande vulto no período iluminista” (BARROS, 2016, p. 94). A partir disso, essas matrizes foram as bases ou fundamento para importantes documentos de diferentes Estados Nações, em especial quanto a suas constituições e, posteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), que define os direitos individuais e coletivos como universais, que em 2018 completou 70 anos.

Segundo Hobsbawm (1996), a maior obra da Revolução Francesa consistiu no fato dela fornecer os discursos (vocabulário) e os temas centrais da política liberal e da radical-democracia para a maior parte do mundo. Desta forma, a Revolução Francesa como um movimento que mudaria a configuração da organização social e política abre a modernidade por causa de seu conteúdo político. Sua influência para Hobsbawm é direta e universal, pois forneceu o padrão para todos os movimentos revolucionários subsequentes, tendo incorporado suas lições ao socialismo e ao comunismo moderno.

A igualdade e a cidadania emergem nas sociedades modernas como uma demanda que, se combinada com a própria concepção de modernidade e democracia e seus elementos unificadores, a universalidade dos direitos, o ideal de liberdade e o sujeito do liberalismo, são os aspectos que contribuem para legitimar o discurso e a crença de que a “nação” era a única sociedade à qual se podia pertencer e, se não a única, pelo menos de longe a mais importante (WALLERSTEIN, 2002). Portanto, as consequências disso é que a cidadania como um elemento que deriva dessa visão hierárquica e unificadora no seio do Estado, constituiu-se como um elemento central do sistema-mundo moderno, e seu produto, o cidadão, passou a fundamentar de forma jurídica e administrativa esses mesmo Estados no sentido de uma concepção unificadora que serviu muito bem ao esse propósito de integrar, assimilar, incluir ou excluir. De alguma maneira, onde existir cidadão, igualmente há a possibilidade de existir não-cidadãos (WALLERSTEN, 2002), ainda que os Estados estejam fundamentados numa concepção de democracia e juridicamente busquem garantir formalmente direitos iguais a todos.

A partir desse novo elemento da sociedade moderna, a questão dos direitos começa a se configurar como um sinal de que esses novos tempos necessariamente não podiam se esquivar da condição humana como uma questão legal, assim, a declaração francesa em seu Art.1º destaca a liberdade como fundamental para esse novo momento, e nascendo livres e iguais em direitos, as distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum. Para Hobsbawm (1996) é preciso atentar para o fato do processo da revolução francesa e os impactos das transformações burguesas no mundo possuírem caráter contraditório sobre a questão do bem comum, já que uma das bases do pensamento da declaração francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, trata dos ideais da burguesia, cujas matrizes foram o liberalismo clássico e a universalização dos direitos; os privilégios, as hierarquias sociais e políticas pouco foram alteradas durante a história.

Mais especificamente, as exigências do *burguês* foram delineadas na famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. “Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis”, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que somente no terreno da “utilidade comum”. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começava sem empecilhos, pressupunha-se como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. A declaração afirmava (posição contrária à hierarquia da nobreza ou absolutismo) que “todos os cidadãos têm o direito de colaborar na elaboração das leis”; mas “tanto pessoalmente como por meio de seus representantes”. E a assembleia representativa que ela vislumbrava como o órgão fundamental de governo não era necessariamente uma assembleia democraticamente eleita, tampouco, no regime que estava implícito, pretendia-se eliminar os reis. (HOBSBAWM. 1996, p.20).

Desse ponto de vista, Sanchez Rúbio (2017) defende que as questões centrais dessa revolução precisam ser problematizadas, pois esse ideal “inclusivo” dos direitos humanos como uma questão de universalidade foi gestado nas revoluções burguesas, que os concebeu e criou como reflexo de suas próprias práticas e teorias. Tal problematização requer que se situe que desde o princípio a hegemonia e força simbólica do pensamento burguês consolidou uma universalidade sobre os direitos humanos, que é ao mesmo tempo abstrata e colonizadora. Essa colonização provocou o silenciamento e a invisibilização de outros grupos sociais que ficaram discriminados, explorados e marginalizados pelo motivo de não se enquadrarem nos padrões estabelecidos pela cultura que então se formava. Isso exigiu desses sujeitos uma integração ou adaptação ao novo jogo social, caso contrário, seriam excluídos e impedidos de qualquer possibilidade de construir suas próprias racionalidades, espiritualidades e corporeidades, cuja marcas fosse ser diferente.

Em vez disso, a capacidade desta coletividade impor-se e de fazer-se hegemônica, provocou, ao institucionalizar suas reivindicações, que outros grupos humanos não puderam nesse mesmo período e, em períodos posteriores, fazer uma luta com resultados institucionais e estruturais equivalentes aos que conseguiu a burguesia. Isto ocasionou uma série de experiências de contrastes diversos e diferentes em coletividades (indígenas, mulheres, outros grupos étnicos ou raciais etc.) com seus próprios horizontes de sentido, propostas existenciais plurais e modos de vida diferenciados, que tiveram que adaptar-se ao imaginário da modernidade liberal burguesa e decolonial, cujo horizonte de sentido - que não era o único válido e verdadeiro - possuía tanto lógicas de emancipação como lógicas de dominação e exclusão patriarcais, raciais e etnocêntricas, sendo estas últimas que se fizeram predominantes ao subalternizar e vitimizar aqueles que questionavam a ordem econômica capitalista e burguesa, baseada na propriedade privada absoluta, a competitividade de ganhadores e perdedores, o livre mercado e a racionalidade instrumental do máximo benefício e a eficiência. (SANCHEZ RÚBIO, 2017, p. 16).

Segundo Sousa (2001), a hegemonia burguesa ao efetivar-se como produtora de ausências e pautar-se numa concepção de *cidadania englobante*, por meio do ideário da revolução francesa, buscou a incorporação por assimilação da diferença, e as implicações foram problemáticas, como por exemplo, a incorporação dos negros e dos judeus ao *status* ou a condição de cidadãos franceses no período entre 1793 e 1796. Para o autor, essa concepção englobante de cidadania implicou num tipo de espólio dos referidos grupos de suas características enquanto grupos socioculturais. Isso representou que eles foram apenas para a condição de franceses, ou melhor dizendo, tornou-os não apenas iguais em relação aos franceses quanto aos direitos, mas idênticos a eles por meio de uma política de assimilação.

Ainda para o autor, essa universalidade da condição de sujeito individual de direitos com fundamentos e origem iluminista ou do direito liberal, de certa forma, implicou numa concepção de cidadania que oculta a diversidade e especificidade cultural de diferentes grupos étnicos e de outras minorias. A exemplificação dada por Sousa encontra-se no instrumento que representa um dos maiores avanços no campo dos direitos humanos contemporâneos, a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 que, no artigo II, § 1, ao tratar sobre a proteção a dignidade e igualdade de direitos dos indivíduos, “ e condenar qualquer tipo de distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política; apresenta também, intrinsecamente, a “cegueira” para com a *diferença*, e, além disso, toma a *diferença* um atributo de um sujeito-indivíduo isolado, ao invés de tomá-la em sua natureza coletiva e social (SOUSA, 2001). A argumentação de Sousa sobre essa universalidade dos direitos, seus impasses e problemática no sistema de cidadania dos Estados ocidentais pode ser assim descrita:

O problema está, mais uma vez, na concessão de cidadania igual a todos os grupos de um Estado poliétnico, baseada na universalização da ideia de indivíduo abstrato,

sem considerar as especificidades culturais dos grupos envolvidos. Um exemplo claro do efeito perverso desta homogeneização da diferença pode ser encontrado na concessão de igualdade de direitos, realizada pela maioria dos Estados latino-americanos, às suas populações ameríndias. Rodolfo Stavenhagen ressaltava, neste sentido, que, na maioria dos casos, universalizar estes direitos de cidadania “gerou um aumento da exploração e opressão dos índios, não mais protegidos pelos estatutos legais tutelares anteriores” (1985, p. 27). Não se deve extrair deste fato, precipitadamente, um argumento contra a igualdade de direitos, mas, antes de tudo, atentar para a contradição difícil de resolver entre os direitos individuais e os direitos coletivos e grupais. Assim, cidadania se define e redefine contemporaneamente como uma prática de ressignificação, desencadeada pelos conflitos de interpretação engendrada por políticas culturais (SOUSA, 2001, p. 70).

Na perspectiva de Santos (2010) a principal marca dos direitos humanos contemporâneos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi pensada e elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo. No entanto, embora possua o caráter de universalidade como princípio fundante, a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um conjunto normativo de caráter moral, com suas ambiguidades e originária do contexto permeado por ideologias hegemônicas ocidentais, na atualidade foi tomada por grupos minoritários como instrumento contra as opressões originárias da própria ordem que gerou tais ambiguidades.

O autor argumenta que questões como direito à liberdade e democracia para essas minorias foram sendo gestadas e radicalizadas dentro da própria ordem moderna, no sentido de se valerem sobre a categoria direitos humanos como um meio de luta política e de reconhecimento. Essas políticas emancipatórias e de reconhecimento apresentam-se como contra hegemônias aos discursos dominantes e possuem como tarefa transformar a conceitualização, a ressignificação e a prática dos direitos humanos, passando de um localismo globalizado para um projeto cosmopolita subalterno insurgente.

O cosmopolitismo subalterno insurgente, na concepção de Santos (2010), refere-se aos processos gestados nas lutas sociais e nas articulações de iniciativas dos movimentos sociais e organizações que partilham o combate aos processos de exclusão e a discriminação produzida pela globalização hegemônica e neoliberal. O cosmopolitismo subalterno significa que novas articulações de lutas se aproximam graças as novas tecnologias da informação e da comunicação, possibilitando diferentes diálogos e redes lutas de forma transnacional; como os movimentos indígenas, movimentos ligados as questões ecológicas, entre outras formas de resistências de aspectos interculturais. Nesta perspectiva, os direitos humanos podem ser colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória. No entanto, para que isso ocorra, a tensão dialética entre regulação e emancipação social deve favorecer a que os direitos humanos caminhem para além do universalismo, buscando uma aproximação com a

concepção multicultural de direitos humanos na ótica das minorias (SANTOS, 2010).

A concepção multicultural dos direitos humanos é progressista e emancipatória por basear-se no princípio da igualdade e no reconhecimento da diferença. Contudo, essa concepção por objetivar a reconstrução e reconfiguração epistemológica dos direitos humanos modernos, para o autor, assume o papel de avançar para além das negatividades do *pensamento abissal* e de suas matrizes, a exemplo, o colonialismo, a globalização hegemônica e neoliberal. (SANTOS, 2010).

1.4 O pensamento abissal e as linhas dos processos de exclusão

O pensamento abissal está imbricado no próprio pensamento moderno ocidental e consiste numa cartografia moderna de caráter dual nos âmbitos epistemológico e jurídico, fundamentado em um sistema de distinções visíveis e invisíveis em que o primeiro fundamenta o segundo. O pensamento abissal e suas linhas invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicalizadas que dividem a realidade social em dois universos antagônicos, os que ficam "deste lado da linha" e os "do outro lado da linha". (SANTOS 2007). Para exemplificar o funcionamento do pensamento abissal como típico da modernidade ocidental, Santos argumenta que o principal antagonismo dessa forma de pensamento é a distinção feita entre as sociedades consideradas metropolitanas e as de origens coloniais. Nesse quadro de antagonismos de realidades distintas, a dicotomia "regulação/emancipação" é apresentada como aplicável e possível apenas nas sociedades vistas como metropolitanas e "civilizadas". Para as outras sociedades a regulação/emancipação não caberia devido ao próprio quadro de negatividade e invisibilidade atribuído a elas como formas estereotipadas de colônias incivilizadas e subalternas.

O autor explica que esses antagonismos contribuíram para a produção de não existências, e a exemplificação se refere a que no pensamento abissal "o outro lado da linha" desaparece como realidade, tornando-se invisível porque foi produzido já como inexistente. A produção dessa inexistência significa não existir sob qualquer modo de relevância ou de qualquer forma que seja compreensível. Desta forma, o pensamento abissal torna essas sociedades locais de excluídos, invisíveis e não dialéticos, com tudo isso, nem mesmo são abarcados pela concepção de inclusão que considera o "outro" no paradigma moderno. Portanto, o pensamento abissal trata da impossibilidade da co-presença do outro visto como não moderno. Neste sentido, o pensamento abissal como uma forma de pensamento que produz exclusão e inexistências assume como uma de suas características mais marcante a

produção de distinções humanas e culturais entre povos. Contudo, essas distinções como formas determinantes atuam no campo do direito moderno como uma visão dicotômica entre o que pode ser aceito como legal e o ilegal. Essa forma de regulação acaba se constituindo como distinções universais, que deixam de fora “todo e qualquer território social onde essa dicotomia seria impensável como princípio organizador, isto é, o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não reconhecidos oficialmente”. (SANTOS 2007, p. 73).

Assim, a linha abissal problematizada pelo autor trata de uma linha invisível que separa o domínio do direito e do não-direito como condição fundamental. Essa dicotomia reflete o campo visível entre o que é considerado como legal e o ilegal, e, com isso, o outro lado da linha abissal, o da metrópole, torna-se um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade, pois a ela é permitido ir além do que se considera como verdade e falsidade. Com isso, as formas de negação radicalizadas pela linha abissal produzem ausências e essas ausências mostram que no mundo passa a existir a humanidade e a subumanidade moderna. Deste ponto de vista, a modernidade ocidental e seu projeto expansionista globalizado acontece na medida em que há violação de todos os princípios sobre os quais ela mesmo se constituiu, se assentou e se legitimou historicamente, a partir do paradigma da regulação/emancipação.

Assim, a exclusão se torna simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres subumanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social (a suposta exterioridade do outro lado da linha é na verdade a consequência de seu pertencimento ao pensamento abissal como fundação e como negação da fundação). A humanidade moderna não se concebe sem uma subumanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal (e essa negação fundamental permite, por um lado, que tudo o que é possível se transforme na possibilidade de tudo e, por outro, que a criatividade do pensamento abissal banalize facilmente o preço da sua destrutividade) (SANTOS, 2007, p. 76).

Com isso a argumentação de Santos é que a exclusão radicalizada no pensamento abissal é a justificativa que permite que os direitos humanos possam ser violados para que possam ser defendidos, democracias possam ser destruídas para que se garanta sua salvação, e até a vida pode ser eliminada com o discurso de sua própria preservação. No geral são essas as linhas dos abismos traços no paradigma da modernidade e que são utilizadas para demarcar as fronteiras basilares que justificam os processos de exclusão e as demarcações de fronteiras sociais, econômicas culturais e violentas, em que se separam o mundo humano do mundo

considerado subumano². Nesta perspectiva, os processos de exclusão radical dos abismos produzidos no paradigma da modernidade permanecem no pensamento político e social contemporâneo, e que na atual conjuntura sua face reflete a globalização hegemônica e o avanço do capital.

Partindo dessas considerações, a nova arquitetura de direitos humanos necessita de uma arqueologia que permita ir às raízes da modernidade e suas matrizes fundantes, ou seja, às raízes que esta reconhece como suas ou aquelas por ela rejeitada em seu projeto fundacional.

Neste sentido, ir às raízes implica ir além delas. Esta inquirição é uma genealogia, no sentido em que busca a transcrição oculta das origens, das inclusões bem como das exclusões, dos antepassados legítimos e dos bastardos; é também uma geologia pelo seu interesse pelas camadas de sedimentação, hiatos e falhas tectônicas (que causam tanto terramotos sociais quanto pessoais); finalmente, é também uma arqueologia, pelo seu interesse em conhecer o que anteriormente foi considerado legítimo, apropriado e justo, e que foi descartado como ruína ou anacronismo, suprimido como desviante, ou ocultado como vergonhoso. (SANTOS, 2010).

É na perspectiva dessa arqueologia e ressignificação dos direitos humanos numa perspectiva intercultural, que Santos (2010) problematiza o conceito de Hermenêutica Diatópica, um conceito que representa a possibilidade de reconstrução dos direitos humanos numa visão que exige a busca de diálogos mais horizontais entre as diferentes culturas existentes no mundo, permitindo a aproximação e a troca de experiências entre elas. A Hermenêutica Diatópica reafirma o sentido de incompletude mútuo em que uma cultura busque interagir com a cultura do outro sem verticalidades, mas com diálogos horizontais e de respeito. Desta forma, o objetivo da hermenêutica diatópica é “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico” (SANTOS, 2010, p. 448).

A perspectiva da Hermenêutica Diatópica defendida pelo autor pressupõe um amplo campo de possibilidades para os debates que estão em curso na contemporaneidade referentes aos direitos humanos, diversidade e inclusão, que ocorrem nas diferentes regiões culturais do

² Para Santos o exemplo mais marcante dentro da lógica jurídica pensamento jurídico abissal foi Guantánamo, prisão mantida pelos Estados Unidos, que segundo o sociólogo português representa uma das manifestações mais grotescas de violação dos direitos humanos e da democracia. Além disso, ele compara que no mundo há outros locais em situações parecidas de violação, que vai desde o Iraque até a Palestina e Darfur. Compara ainda que Guantánamo como uma simbologia de violação da condição humana que representa milhões de discriminados, excluídos como aquelas vítimas discriminações sexuais e raciais, “quer na esfera pública, quer na privada: nas “zonas selvagens” das megacidades, nos guetos, nas prisões, nas novas formas de escravidão, no tráfico ilegal de órgãos humanos, no trabalho infantil, na exploração da prostituição. (SANTOS, 2010).

mundo, entre as questões, os temas relacionados ao universalismo, o relativismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo, entre outros temas recorrentes nos direitos humanos contemporâneos, que afetam diferentes povos e cultura, como o direito a democracia e a uma concepção multicultural dos direitos humanos.

Portanto, a concepção multicultural dos direitos humanos é progressista porque ela ocorre no campo da democracia e a democracia, como veremos a seguir, pode contribuir para a efetivação dos direitos humanos e suas articulações no combate aos processos de exclusão e as linhas abissais.

1.5 A democracia, Direito Humanos e Inclusão

A democracia e os direitos humanos estão fortemente interligados (BREETHAM, 2003). O tema da inclusão não faz sentido sem que se reconheça a importância dos direitos humanos e da democracia, pois, embora muitas temáticas dos direitos humanos estejam relacionadas a uma visão positiva do próprio direito, e sua efetivação só se constitui pela via de normativas. Deste modo, reconhecer a efetividade dos direitos humanos e sua articulação com os temas da diversidade, bem como a relação da sociedade diante de sua categoria operatória como nos afirma Boto (2005, p. 95) “exige necessariamente que sua constituição seja observada mediante o crivo da história, e no mesmo esquadro, que a reflexão seja pautada pela diretriz de normas coletivas pensadas como universalmente válidas”.

Nesse crivo histórico, é importante situar que a constituição das democracias modernas foi fundamental para o aparecimento dos direitos humanos, mesmo que tal formação hegemonicamente tenha origens nas revoluções burguesas. Para Boto (2005) é na construção do ideário democrático que é adequado pensarmos historicamente nos temas dos direitos humanos e seus procedimentos políticos, por meio dos quais eles foram instituídos e socialmente assumidos como valores coletivos da humanidade.

A explicação do ideário democrático e do papel do Estado de Direito na constituição dos direitos humanos, cidadania e inclusão podem ser vistos nos estudos sobre a teoria política de Jürgen Habermas (2002), que compõem a obra *A Inclusão Do Outro*. Habermas tematiza que a inclusão do Outro necessariamente passa pela democracia, e segundo ele, também é preciso que haja o ponto de vista normativo. Segundo o autor, não há Estado de Direito sem o próprio processo democrático institucionalizado juridicamente. Habermas defende que as políticas da democracia são condições para que a inclusão como uma condição moral, que esteja baseada no respeito por todos e na responsabilidade solidária, permita uma

maior precisão da igualdade e dos direitos humanos nas sociedades. Deste ponto de vista, Habermas apresenta ainda que o fato das primeiras constituições modernas originárias do direito racional (em especial por Locke e Rousseau) permitiram a configuração concreta dos direitos humanos e também a garantia dos direitos fundamentais garantidos no âmbito de uma ordem jurídica nacional.

Por outro lado, segundo o filósofo, a perspectiva de coesão interna entre Estado de Direito e Democracia foi historicamente encoberta pelos paradigmas jurídicos dominantes até a atualidade. Em destaque o paradigma jurídico liberal, que tem na sociedade econômica a institucionalização do direito privado caracterizado pelos direitos à propriedade e as liberdades de contratação fundamentalmente vinculado a lógica dos mecanismos de mercado. Por isso, problematiza a inclusão do Outro como uma questão estritamente vinculada aos problemas contemporâneos como a globalização, o mercado, os direitos humanos, a cidadania e também a questão do reconhecimento de minorias. Também justifica a importância de reconhecer as conquistas históricas do estado nacional democrático e seus princípios constitucionais republicanos como importantes lições para lidarmos com os problemas tipos da atualidade. Nesse contexto, o Estado Democrático de Direito continua como fundamental para a manutenção da inclusão e a efetivação dos direitos humanos, ainda que predominem diversas formas de violações e atentados contra a dignidade humana pelo mundo.

Na perspectiva de Mbaya (1997) as questões dos direitos humanos correspondem a um certo estado em que se encontra uma determinada sociedade, pois, antes de serem inscritos numa constituição ou num texto jurídico, as percepções dos direitos humanos, segundo o autor, anunciam-se também sob a lógica de movimentos sociais, de tensões históricas, de tendências e das mentalidades que podem evoluir para outras formas de sentir e pensar a condição humana. Segundo o autor, os direitos humanos estão situados no espaço e no tempo, e por serem determinados por uma multiplicidade de fatores, o conteúdo real será definido de modo diverso e suas modalidades de realização podem variar contextualmente, assim:

Se os direitos humanos possuem enraizamento social preciso e incontestável, ainda assim não são o fruto de simples determinismo social; mesmo movido por potentes molas sociais, o homem conta como tal em sua interpretação da história, em sua maneira de governar e pensar as forças individuais e coletivas que o agitam e provocam. Trata-se do homem como sujeito dotado de necessidades, desejos, aspirações, sentimento e razão. Não é somente um ser privado e um ser social, é, também, um animal político. A política é um cruzamento no qual atuam contraditoriamente as exigências do público e do coletivo, do natural e do civil; tal cruzamento se estabelece sempre numa relação de forças representada por grupos com interesses divergentes e frequentemente. (MBAYA, 1997, p. 20)

Portanto, para Mbaya (1997), os direitos humanos possuem uma essência no enraizamento social e no campo da política, permitindo reconhecer-se no nível da diversidade das culturas mundiais. Desse modo, os direitos humanos, por se encontrarem no nível da diversidade das consciências populares, são vistos como o aprofundamento das diversas tradições culturais, e por meio delas permite buscar construir um princípio que efetive uma solidariedade de âmbito internacional entre os povos. Dito de outro modo, Mbaya (1997) refere-se aos grandes sistemas de pensamento que expressam os valores fundamentais da noção atual dos direitos humanos modernos; por exemplo, a tradição chinesa e budismo, judaísmo, cristianismo e islamismo, humanismo africano, pensamento marxista, a tradição liberal e as fontes dos direitos humanos em direito internacional.

Outra questão fundamental do pensamento de Mbaya (1997) é que ao situar as três gerações dos direitos humanos consideradas clássicas, como a primeira referente aos direitos civis e políticos, de tradição das civilizações ocidentais; a segunda sobre os direitos econômicos, sociais e culturais, que emerge das revoluções russa e mexicana; a terceira relacionada aos direitos dos povos com direito à autodeterminação, à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente.

O direito a democracia aparece como um direito fundamental de quarta geração, justificada por Mbaya no fato de que a democracia vai além de um sistema de governo, uma modalidade de Estado, um regime político ou uma forma de vida. Na concepção defendida pelo autor, a democracia é vista como um princípio contemporâneo pelo qual a legitimidade é conferida a todas as formas possíveis de relações, não podendo ser estritamente e unicamente relacionada ao direito natural das declarações universais, políticas e filosóficas dos séculos das revoluções.

Na sua defesa, a democracia é vista como o único princípio que legitima a cidadania e a internacionalidade dos direitos humanos e fora disso sua aplicabilidade é fragilizada. A partir disso, o autor defende a importância de valorizar a democracia como um direito fundamental, cuja premissa é a impossibilidade da igualdade e da justiça ocorrer fora da esfera de compreensão, que não seja a democracia das sociedades modernas. Na mesma linha de raciocínio, Symonides (2003) destaca que a democracia é condição imprescindível para a garantia dos direitos humanos, considerando que os direitos humanos e a democracia fortalecem-se mutuamente; sendo que a democracia, por se tratar do sistema político que melhor permite o livre exercício dos direitos individuais e coletivos, não tem como se firmar sem os direitos humanos. Assim, a democracia por assentar-se no pluralismo, no reconhecimento e no direito de resistência à opressão exige que seja vista como um direito

humano fundamental.

Numa linha de raciocínio muito parecida, Bobbio (2004), na obra *a Era dos Direitos*, defende que os direitos humanos também são vistos como uma questão estreitamente ligada aos temas da democracia e da paz. Para o autor, do ponto de vista democrático, o reconhecimento e o que ele define como proteção dos direitos do homem é base das constituições democráticas modernas. Com isso, os direitos do homem, a democracia e paz são três momentos do mesmo movimento histórico, considerando que se não existirem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há como existir democracia e sem democracia não poderão existir - mesmo em condições mínimas - a solução pacífica de conflitos em nossos tempos.

Em outras palavras, na concepção de Bobbio, a democracia permite a cultura de paz e, conseqüentemente, o reconhecimento, mas para que isso aconteça é preciso a devida proteção dos direitos humanos em cada Estado e no sistema internacional. Desta forma, como nos afirma Touraine (1996) o regime democrático é a forma de vida política que dá maior liberdade ao maior número de pessoas, garantido proteção e reconhecimento a maior diversidade possível de sujeitos em determinada sociedade. Portanto, a garantia do reconhecimento dessa diversidade de sujeitos não se apoia apenas nas leis, mas numa cultura política definida pela ideia constituída na democracia sobre igualdade e direitos humanos. Além disso, a igualdade para ser democrática, antes de tudo, deve garantir o direito e a individualidade dos sujeitos contra todas as pressões e opressões que buscam exercer sobre ele algum tipo de moralização e normalização de suas existências. Neste sentido, a democracia, por apoiar-se no reconhecimento da liberdade individual e coletiva, não pode se limitar a reduzir o ser humano apenas à condição de cidadão, mas deve reconhecê-lo como um indivíduo dotado de liberdade e que também faz parte de coletividades econômicas ou culturais (TOURAINÉ, 1996).

Para Neves (2009) a contemporaneidade é apontada como a prova indissociável da emergência de uma cultura baseada na ideia de direitos e a democracia, e que o reconhecimento é um dos elementos fundamentais para a consolidação e para a ampliação da democracia. E expressamente esse reconhecimento pela democracia quando se trata da identidade de grupos minoritários marcados por históricos de exclusão e estigmas, torna-se fundamental para a ampliação da igualdade entre nós. Neste sentido, a política pelo reconhecimento representa um importante meio de luta das minorias socioculturais para ressignificar a própria ideia de cidadania e democracia, trazendo para o campo dos debates questões como igualdade e diferença, mas não apenas isso. A objetividade da disputa por

direitos também diz respeito ao caráter coletivo do sujeito de direito, que não pode ser confundido com os interesses difusos de sujeitos individuais, pois, os novos sujeitos em questão reclamam uma identidade cultural baseada em critérios valorativos próprios e culturais. (NEVES, 2009).

Trata-se agora de minorias culturais, étnicas, de deficiência, raciais, sociais ou de gênero, as quais reclamam direitos para seus respectivos grupos, e esta nova configuração social apresenta-se como um desafio ao campo jurídico, que deve enfrentar os impasses engendrados pela contraposição dos sujeitos de direitos coletivos x sujeito de direito individual (SOUSA, 2001).

Sousa ainda destaca que a nova cidadania defendida, além da redefinição da ideia de direitos, não se limita a provisões legais, ao acesso a direitos previamente definidos ou à efetiva implementação daqueles direitos formais abstratos. Outro aspecto é a capacidade desses sujeitos por meio de seus campos temáticos, de luta ou de organização serem capazes por meio da política cultural, de redefinir as interpretações culturais dos discursos dominantes acerca do que está estabelecido como político. Dessa forma, esses sujeitos podem transformar as práticas políticas que prevalecem em uma determinada *cultura política*³. Desta forma, a luta pela cidadania como uma estratégia política torna-se um campo de disputa real e simbólica para esses sujeitos como possibilidade de enfrentamento dos processos de exclusão as quais foram submetidos.

Desta forma:

O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas (FRASER, 2006, p. 232).

Por outro lado, na perspectiva de Venturi (2010), a noção de direitos humanos e o ideal de sua universalização como utopia da modernidade denota um amadurecimento relevante para afirmação comum de liberdade e igualdade em direitos, “constituiu em si a expressão de

³ A política cultural representa um importante meio encontrado pelas minorias socioculturais para ressignificar o que é cidadania e democracia. Da interpretação conflitante destes conceitos depende o reconhecimento da legitimidade de suas reivindicações. Se, por exemplo, o direito à diferença, a uma identidade cultural autêntica, é visto como requisito para a realização da cidadania em qualquer sociedade verdadeiramente democrática, então a política cultural articulada pelas minorias socioculturais teve êxito em ressystematizar aqueles conceitos - cidadania e democracia - e transformar a cultura política de uma sociedade, e, por conseguinte, transformar a própria sociedade. (SOUSA, 2001).

um extraordinário desenvolvimento moral, não tanto destes ou daqueles indivíduos que a elaboraram, mas relevante sobretudo como síntese de múltiplas experiências coletivas” (p. 10-11). Além disso, Venturi chama a atenção para o fato da Declaração Universal dos Direitos Humanos ser positiva ao atualizar diversos documentos precursores, recuperando noções de direitos reconhecidos desde os códigos jurídicos mais antigos. Desta forma, a universalidade da noção de direitos constitui-se como resultante do acúmulo não linear de diversos conflitos, tragédias e experiências passadas; trata-se, portanto, de um documento oriundo de um processo histórico mundial ainda em formação. Assim, a institucionalização de um princípio universalizante em um documento de caráter supranacional constitui uma evidência razoável dos avanços de uma moralidade em prol da humanidade.

Ainda que tenha apenas caráter recomendatório, segundo o autor, como muitos documentos que são gestados no âmbito das Nações Unidas, como instrumento universalista dos direitos humanos modernos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos desdobrou-se em diferentes pactos internacionais relacionados aos direitos civis, políticos, econômicos e socioculturais do século XX. Como instrumento pautado na proteção dos direitos humanos, a declaração abriu caminhos para outras importantes construções pela conquista de direitos, considerando que reconhece a dignidade como uma questão inerente a todos os seres humanos e a liberdade como uma condição para a justiça e a paz no mundo.

Desta forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda segundo Venturi, foi fundamental para outros pactos pelos direitos humanos internacionais, assim descritos: o Pacto pelos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966, e que deu origem a uma série de tratados, como as convenções pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966), de Discriminação Contra as Mulheres (1979), Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Punições Cruéis e Degradantes (1984), dos Direitos da Criança (1989) e das Pessoas com Deficiência (2006), que será um dos focos de reflexão nesta pesquisa.

Ainda na perspectiva de Venturi (2010) embora ainda existam retrocessos conjunturais e localizados, como a escravidão, que mesmo banida do ordenamento legal e internacional ainda é uma face das violações dos direitos humanos modernos, como também os conflitos armados, a tortura, as discriminações por orientação sexual e identidade de gênero, mesmo que ainda não tenha se consolidado nas sociedades como um consenso da maioria. As discursividades, as ideologias e os preconceitos que dão bases de sustentação a essas diferentes formas de discriminação estão sendo desvelados, expostos como irracionalidades e incabíveis numa época em que se busca cada vez mais o respeito a diferença, porém, isso não

mostra que efetivamente as desigualdades desaparecem completamente e as conquistas em torno dos direitos humanos sejam permanentes. Como exemplo, citamos a América Latina com suas democracias em construção e ainda fortemente marcadas por diferentes processos de exclusão. Neste sentido, a seguir analisaremos alguns dos processos de exclusão na América Latina, considerando três elementos que em nossa opinião são fundamentais para entender como historicamente se produz desigualdades na região, esses elementos são a colonialidade, o autoritarismo e o neoliberalismo.

2 PRODUÇÃO SOCIAL DOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO NA AMÉRICA LATINA

A América Latina é uma invenção territorial que faz parte do processo de consolidação da modernidade burguesa e sua constituição, como parte desse novo momento da história europeia, o colonialismo foi aqui instituído com objetivos exploratórios, que deixou sociedades marcadas por despossuídos, excluídos, e ao mesmo tempo a constituição de formas de poder concentradas nas mãos de poucos. Situação que até os dias atuais é determinante para entendermos como se forma a consciência sobre essa própria condição inventada. Em decorrência disso, a América Latina ingressa como periférica no sistema mundo moderno capitalista e uma de suas características principais é que suas classes sociais hegemônicas estão bem localizadas como elites rurais, urbanas e financeiras, que se articulam ao capital internacional, no sentido de manter seus privilégios e impedir qualquer possibilidade de mudança social.

A partir desse ponto de vista, enfatizamos que o debate sobre exclusão/inclusão, cidadania e direitos humanos em qualquer país da América Latina exige que se localizem os diferentes determinantes que constituem os processos de exclusão no passado ou no presente. Importante situar que quando nos referimos a processos de exclusão na região, as práticas coloniais no passado, o autoritarismo de nossas elites e o neoliberalismo refletem os três elementos que historicamente provocam processos de exclusão e juntos, a violação de direitos humanos. Em consequência de tudo isso, as formas contemporâneas de exclusão persistentes na América Latina possuem suas raízes nesses padrões de poder estruturalmente articulados para criar um mundo, que por sua constituição histórica encontra-se constringida, destituída de sua originalidade e de seus sentidos sociocultural.

Como nos diz Eduardo Galeano (2015) na obra “as veias abertas da América Latina”, foi do descobrimento aos nossos dias que tudo se transformou em serviços dos centros do poder, desde a terra e suas riquezas minerais, bem como os recursos naturais e os recursos humanos, da mesma forma que a constituição da estrutura de classes de cada lugar ou região foi determinante para o benefício da lógica capitalista em função das metrópoles estrangeiras.

Desta forma, a América Latina é a região das *veias abertas* e para os que entendem a História como uma contenda, o que se pode chamar de “atraso” e miséria integram a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia, assim como na lógica colonial e neocolonial o ouro sempre se transfigura em sucata e os alimentos em veneno. (GALEANO, 2015).

Não há expressão que possa exemplificar esse desencontro da América Latina consigo mesmo do que a definição de Eduardo Galeano, e não é surpreendente que nossa história e seus fantasmas do passado sejam contados do ponto de vista dos que venceram e oprimiram com suas armas físicas e ideológicas. Portanto, a marca dessa hegemonia deixou-nos diferentes processos de exclusão que continuam inalterados até o presente século. Principalmente quando se trata de negros e indígenas, o processo de colonização trouxe consigo o racismo, que durante séculos foi se solidificando de forma estrutural e simbólica e moldando uma sociedade assentada nos antagonismos de classe e demarcada racialmente. Assim, a América Latina também se define como uma sociedade puramente racial e dado esse último aspecto, o lugar daqueles vistos como invisíveis (indígenas, negros, mulheres, deficientes, outros,) é a subalternização, o extermínio, e aos que sobrevivem a condição periférica, marginalizada dentro da própria periferia.

Para além da Europa, epicentro desse fenômeno, os empreendimentos da burguesia se propagaram pelo mundo, ocupando imensas regiões, subjugando povos, exterminando etnias “primitivas e atrasadas”, colonizando culturas e depredando territórios com um grau de pilhagem sem precedentes na história os extraordinários avanços da modernidade e o papel revolucionário desempenhado pela burguesia, portanto, não devem levar a fechar os olhos sobre as suas contradições e a sua atuação colonialista e centralizadora o que Marx percebeu de longe, nós podemos verificar de perto no subcontinente americano. Aqui, as contradições da modernidade burguesa, contidas no centro, se manifestam com toda a sua virulência. Tardiamente introduzidas e alijadas na periferia, algumas “promessas” da modernidade foram implementadas para “emancipar” restritos segmentos de uma burguesia local que tomou o lugar dos velhos colonizadores ibéricos e se associou servilmente às potências do hemisfério norte (SEMERARO, 2018, p. 164-165).

Essas aproximações são fundamentais porque a ideia de América se construiu sobre antigos e novos mecanismos de opressão, entre esses mecanismos, a evangelização foi utilizada como uma arma ideológica contra aqueles que se tornaram despossuídos no jogo colonial. Como já apresentamos, a ideia de raça foi fundamental para legitimar o projeto de mundo etnocêntrico europeu. Disto resultam as fronteiras bem definidas do que é considerado legítimo e ilegítimo, do que é considerado humano e não humano, de quem pode ser visto como cidadão e não cidadão.

Há uma outra problemática que também afeta diretamente os países da região, os efeitos das políticas neoliberais, cujos impactos refletem no desmantelamento da ordem institucional, jurídica de grande parte dos países e a submissão ao capital (GARRIDO, 1999). Tal situação agrava o aprofundamento do extermínio de grupos étnicos-raciais e o aumento das vulnerabilidades que vão das questões econômicas, ao acesso a trabalho, a saúde, a

negação do direito à educação, água e comida, que ocorre por meio da imposição de uma agenda econômica, ambiental e social de acordo com os interesses políticos e econômicas transnacionais. Tanto o colonialismo como o neoliberalismo são fatores centrais para entender os principais mecanismos de produção de processos de exclusão que afetam grupos socioculturais como indígenas, negros, mulheres e pessoas com deficiência, grupos considerados os mais vulneráveis entre outros segmentos das sociedades latino americanas e caribenhas.

Essas observações são importantes porque a compreensão da ideia de América Latina como veremos a seguir, antes de tudo, segundo Campione (2003), pode ser enquadrada dentro do conceito de hegemonia do campo de estudos gramscianos. Campione, ao analisar a questão da hegemonia e contra hegemonia na América Latina, indaga sobre os impactos atuais dessa dualidade, em que as ofensivas das classes dominantes colocam-se contra as mobilizações sociais, portanto, a desestruturação das organizações das classes subalternas, como os partidos de capacidade de mobilização de massa, sindicatos e outras ferramentas organizacionais vistas do campo da contra-hegemonia como capazes de alterar o quadro histórico instituído pelas elites.

Para entender a constituição da dominação na América Latina, Campione apresenta que os componentes de coerção coexistem no tempo e no espaço como partes da supremacia de uma classe que assume a condição de dirigente. Essa classe que hegemonicamente é dominante atua também coercitivamente, e o exercício de seu poder sobre um determinado espaço social extrapola a esfera dos aparatos estatais. Por fim, Campione destaca que as sociedades Latino Americanas, sobretudo, “em suas peculiaridades econômicas, políticas, étnicas, culturais, a posição excêntrica, “periférica”, que ocupam no sistema capitalista mundial, continuam condicionando os modos de pensar e atuar, as modalidades organizacionais e as formas de luta” (p. 54). A hegemonia imposta pelas classes dominantes Latino Americanas refere-se a uma concepção de mundo que aqui foi construída e que de forma autoritária foi imposta às classes subalternas, excluídas ou marginalizadas. Trata-se, portanto, de uma concepção que mostra que:

A tarefa de toda concepção dominante (que, sendo dominante, torna-se, portanto, também fé, também ideologia para as grandes massas, não conscientemente vivida em todos os pressupostos e em todos os seus aspectos) consiste em conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que é cimento e unificado por aquela determinada ideologia. A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural

– consegue manter articulado um grupo e forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (GRUPPI, 1978, p. 69-70).

Tal enfoque significa que a construção da hegemonia das classes dominantes na América Latina soma-se a diversos elementos, que se constituem e se solidificam ao longo da história, do colonialismo associado a escravidão, as ditaduras como discurso ordenador, violadoras de direitos humanos e salvadoras da pátria, das transições democráticas fragilizadas e a submissão ao capital como uma discursividade de modernização. Além disso, segundo Feres Jr. (2009, p. 71) há outra questão a ser destacada quando se fala da América Latina: a temporalidade, esta vista como um elemento de atraso, que traz consigo a ideia de “retardamento”, parado no tempo, de pertencimento a outra era que não o presente, que não é sua era. Esses significados temporais a definem como uma condição subordinada e a ser orientada externamente. Assim, “o uso da expressão longos séculos, apenas aumenta essa percepção de total imobilidade histórica. Em suma, além de culturalmente despreparada para a modernização, *Latin América* é também resistente a mudança histórica” (p. 73). Para Aníbal Quijano (2009), o que podemos denominar de América Latina constituiu-se como parte do atual padrão de poder mundial, que representa a configuração e o estabelecimento da colonialidade e da globalidade capitalista.

Na percepção do autor, “a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico anterior a ideia de América, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que já chegou ao nosso conhecimento” (QUIJANO, 2009, p. 27). Ainda segundo Quijano, a identidade latino-americana começou a ser, deste então, um terreno de conflito, que não cessou de ampliar-se e de tornar-se mais pedregoso, entre o europeu- e o não europeu. A Colonialidade, portanto, é definida por Lander (2005) e Quijano (2005) como a face oculta da modernidade, legitimada pela imposição do eurocentrismo que provoca a destituição de representações espaciais e culturais dos povos que aqui viviam com seus processos históricos e civilizacionais diferentes do mundo europeu. A lógica da Colonialidade provocou a produção de não existências e a subordinação de diferentes culturas que habitavam diferentes territórios do novo continente a um mundo que não era seu. Dito isso, os processos de exclusão na América Latina fazem parte da colonialidade como produtora de não existências e invisibilidades socioculturais.

2.1 A prática colonial como forma de exclusão

Tratar da prática colonial como produtora de não-existências e constituinte da subordinação do Outro visto como inferior requer reconhecer a subordinação e controle que estão além da dominação física. Para entender melhor, segundo Bhaba (2003), o controle e a sujeição representam uma governabilidade dos corpos ao delimitar e produzir o outro como negado a partir de práticas coloniais. Essas práticas coloniais, segundo Bhaba, colocaram alguns sujeitos como "degenerados" e empregaram um sistema de verdades, estereótipos e de representação voltados para justificar a dominação daqueles considerados superiores sobre os vistos como subalternizados. Disto resulta a efetivação de uma discursividade etnocêntrica e esse viés etnocêntrico foi uma das justificativas para a colonização do território Latino Americano, que resultou para a posterioridade em sociedades hierarquizadas e com pouca mobilidade social. Porém, as barreiras dessa imobilidade social não se restringem apenas à questão de classe, mas podem ser encontradas em outros fatores como as dualidades de gênero, nos processos de exclusão por questões étnicas raciais, regionais, imigração, ou de parâmetros que estabelecem o que é considerado como aceitável e inaceitável. Aqui podemos citar, por exemplo, as visões de família, a normalização dos corpos e as barreiras que separam o normal do anormal, como no caso das pessoas com deficiência.

Deste ponto de vista, o problema consiste quando um pólo de dualidade é estabelecido como regra produzindo o estranho, o diferente, o deficiente, o anormal, o incomum e, com isso, duas identidades distintas são construídas e formas de distanciamentos entre essas identidades são legitimadas baseadas em questões como inferioridade ou anormalidade. Os parâmetros adotados pelas sociedades a partir dessa dualidade é, portanto, utilizado para marginalizar e subalternizar minorias e servem para definir o lugar de cada sujeito nessas sociedades. Neste sentido, conforme Souza (2015), a questão do estereótipo atua como um fixador de aspirações possíveis, mata desejos, define quem deve sonhar e com o que sonhar.

A prática da dualidade passa então a ser um pacote de sonhos possíveis até um certo limite e carrega consigo a violência simbólica. Tratando-se de um pacote de sonhos dentre os quais aqueles que foram fixados e estereotipados, podem apenas escolher alguns desses sonhos, mas jamais ultrapassar as fronteiras que lhes foram impostas. A questão é que sair do limite é inaceitável e o lugar do corpo é central nessa limitação. O controle do corpo é ao mesmo tempo controle da vida do sujeito excluído que, na concepção de Foucault (2008), é tratada como uma forma de dominação pela Biopolítica, porém, para Mbembe (2016) não se trata apenas de um poder sobre a vida, mas esse poder se caracteriza como uma forma de determinação tanto sobre o direito à vida como a decisão de poder de morte, o que pode levar

até mesmo ao extermínio do Outro, a Necropolítica. Deste ponto de vista, o controle pela biopolítica e da necropolítica, o que existe é uma identidade alterada, carregada de estereótipos e distanciadas por meio de um poder que cria muros e prisões que separam a humanidade a partir de essencialismos que justificam a segregação, a guerra contra a vida do outro e diferentes formas de exclusão, e quando possível uma alteridade limitada, controlada e estereotipada.

Assim:

A construção do sujeito colonizado é então um efeito do discurso estereotipador, e entendo que a construção de outros sujeitos excluídos, outros grupos excluídos, se faça de maneira similar. Bhabha propõe, apoiado no que Fanon (2008) disse sobre o encontro do negro com o branco, que o esquema do corpo, como algo que reconhecemos na terceira pessoa e nos entendemos como um ser humano é desmoronado, sendo substituído por um esquema racial-epidérmico quando atacado pelo estereótipo. Visualizo este ataque pelo estereótipo com relação às pessoas com deficiência. Pensarei no exemplo de uma pessoa cega. Ela não é mais uma pessoa, é um cego e precisa carregar este fardo, sendo a causa e o efeito de sua deficiência. Cerceada pelo estereótipo que a delimita, a pessoa com deficiência visual, que agora se tornou o cego, passa a lutar por direitos pré-estabelecidos para tal estereótipo, que como mencionado anteriormente, é uma cadeia complexa contendo outros estereótipos que criam uma prisão cultural baseada em uma alteridade limitada. E sobre esta alteridade, faço aqui uma analogia com uma fala de Bhabha: não é o Eu sem deficiência nem o Outro com deficiência, mas a perturbadora distância entre os dois que consiste a figura da alteridade. (SOUZA, 2015, p. 48-49).

De acordo com Martins (1981, p. 35), “uma das características da sociedade colonial é que a dominação se configura numa relação da pessoa sobre a coisa que era o escravo, o último cuja humanidade a relação escravista não reconhecia. E nessa relação humano era o senhor, não o escravo.” Desta forma, a relação estabelecida é uma relação que coisifica o outro, que o transforma em mercadoria, e o animaliza, tirando sua humanidade e ao mesmo tempo submetendo-o aos mais variados tipos de privações, castigos e exclusões. Não se trata apenas da privação da liberdade, mas do direito ao controle da própria vida ou de sua existência. Desta forma, a prática colonial que se instituiu, dado também o seu caráter etnocêntrico, é uma violência que se manifesta numa hierarquia do humano sobre aquele que não é visto como humano.

A inferiorização corresponde a processos sociais que visam colocar o *Outro* numa posição de discriminado ou de dominação. A diferenciação deriva de referências indenitárias, comunitárias ou culturais; ela rejeita, exclui ou apela a destruição do *Outro*. O primeiro tipo considera o *Outro* como um ser inferior, que pode ser explorado e até ser relegado para a execução de tarefas mal pagas, encontrando assim o seu lugar na sociedade. O segundo nega essa potencialidade, já que o Outro é um invasor, deve ser mantido a distância, deve ser expulso ou destruído. (MENDES, 2012, p. 34).

Para Fanon (2008), o Outro na lógica colonial é uma construção feita como um traço de violência, de estereótipo, de despersonalização e inferiorização numa relação de dominação e destruição de identidades. Dessa forma, a construção resulta na destruição dos domínios psíquicos e afetivos das existências, e a noção construída em relação ao corpo do outro ocorre pela legitimação de padrões estigmatizantes. Disto, o reino do domínio do “conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa em torno do corpo que reina uma atmosfera densa de incertezas” (FANON, 2008, p. 104). Assim, como nos afirma Souza (2015) esses perfis criados como formas estereotipadas e estigmatizantes reforçam essas dualidades como uma normalidade construída, que reforça essencialismos vistos como legítimos e ao mesmo tempo coloca as identidades de minorias socioculturais como negadas ou, como disse Bhaba (2003), como degenerados.

Segundo Souza (2015), institui-se por meio dessas práticas discursos que buscam legitimar um ideal de superioridade, que nega e subalterniza. Disto resulta ainda aqueles discursos e práticas de marginalização, por exemplo, aquelas práticas racistas que inferiorizam o negro por não possuir pele branca, o colonizado como não civilizado, e ao mesmo tempo por não compreender a arte do autogoverno, a generificação de forma inferiorizada do corpo da mulher por não possuir o órgão sexual masculino, os cegos por não possuir os olhos na lógica dos videntes. Assim, traçam-se caminhos a serem seguidos pelos padrões instituídos como forma de uma violência simbólica sobre o outro (MARTINS, 2006).

Dessa forma, Fanon relata que essa construção se deu sobre o corpo negro com uma profundidade linguística, considerando que a língua também é central na construção das subjetividades humanas e as formas que as legitimam nas sociedades. O argumento utilizado é que uma prática de despersonalização e negação do humano como foi o colonialismo sobre o negro, não se justifica apenas como dominação ou sujeição material ou econômica, mas toma como necessário a construção de um conhecimento linguístico de cunho científico para justificar essa sujeição. Assim, a linguagem é utilizada como importante instrumento para essa efetivação. Fanon exemplifica essa situação atribuída ao negro como um reino de incertezas sobre seu próprio corpo, e seu corpo visto com um conhecimento de negação é compreendido a partir do olhar daquele que o criou. Na sua totalidade, o corpo negro dentro dessa lógica é visto como um corpo em terceira pessoa. Portanto, dessa concepção de corpos produzidos fazemos uma aproximação com o corpo do deficiente, embora a definição desse corpo não seja colonial como o corpo negro tematizado por Fanon, a estruturação dessa negação feita por Fanon se aproxima dos estudos da deficiência porque sobre eles também se elaborou a

negatividade e a dominação do campo linguístico em terceira pessoa, para além da condição de deficiente, há uma extensão do corpo do deficiente em relação ao não deficiente, o normal.

Assim, o vidente ensina ao cego uma forma de mímica da visão, onde ele tenta a todo custo viver “como qualquer outra pessoa”. Ou seja, o vidente é o seu único parâmetro de autoestima, a mesma relação entre o branco e o negro descrita por Fanon (2008). Isso cria uma extensão da superioridade branca, da superioridade do vidente em relação ao cego, da superioridade da normalidade, esta visão parcial da presença do colonizador, do dominador. “Quase a mesma, mas não brancos: a visibilidade da mímica é sempre produzida no lugar da interdição” (BHABHA, 2010, p. 135). Essa mímica produziria comportamentos entre o aceitável e o não aceitável pela normalidade, entre o que pode ser conhecido e o que deve ser ocultado, algo que Bhabha chamou de *metonímia da presença*. (SOUZA, 2015, p. 55)

Da mesma forma que na obra de Fanon o corpo negro é um corpo negado, estigmatizado, entendemos que a aproximação com os estudos da deficiência é possível porque da mesma forma o corpo do deficiente é visto dentro dessas mesmas dualidades, dualidades que os separam entre o que é normal e o anormal, entre o patológico e não-patológico, entre a visão e a cegueira. Na percepção de Fanon “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 34) a linguagem tem centralidade na legitimação da negatividade sobre os corpos vistos como negados. Por fim a dualidade linguística tratada por Fanon é exemplificada da seguinte forma:

É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro - tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, à noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008, p. 160).

Dado esse processo de coisificação, inferiorização, diferenciação e degradação do outro, Mbembe (2017) destaca que na prática colonial só existe negro em relação a um senhor, e que este só ganha forma através da destruição e exploração da sua condição anterior.

No caso do deficiente, ele só existe em função de parâmetros criados a partir da não deficiência. Essa é a dialética que define os traços da violência colonial como uma violência inicialmente empírica e como tal, essa violência infiltrou-se até na linguagem, passando a

esmagar todas as facetas da vida, e incluindo a fala, o que hierarquicamente manifesta-se, sobretudo, nos comportamentos quotidianos como formas de agressividade, racismo, condutas sexistas e de uma política de ódio. E depois como uma violência fenomênica, que “tocava tanto os sentidos como os domínios psíquicos e afetivos. Provocava problemas mentais difíceis de curar e tratar. Excluía qualquer dialética de reconhecimento e era indiferente a qualquer argumento moral” (MBEMBE, 2017, p. 276).

Dito isso, tratar de América Latina é tratar também dessas formas de violência fenomênicas apontadas por Mbembe, pois a cartografia imposta pelo mundo europeu, a racialização dos povos, da imposição da fé cristã ao extermínio, a destruição de culturas, do silenciamento linguístico a imposição de uma nova língua, da negação e desumanização de humanos não europeus, tudo isso provocou epistemicídios e produção de abismos e produção de invisibilidades.

Desta visão abissal, que segundo o escritor uruguaio Angel Rama na obra “A cidade das letras”, afirma que na América o colonizador:

(...) dispôs de uma oportunidade única nas “terras virgens” de um enorme continente, cujos valores próprios foram ignorados pela cegueira antropológica, aplicando o princípio da *tabula rasa*. Esse comportamento permitia negar ingentes culturas – ainda que elas tivessem de sobreviver e infiltrar-se de maneira dissimulada na cultura imposta – e começar *ex-nihilo* o edifício do que se começava a sonhar uma nova época do mundo. A América foi a primeira realização material desses sonhos e seu lugar, central na edificação do capitalismo (RAMA, 2015, p.22).

As consequências contemporâneas dos processos de exclusão persistentes na América Latina possuem suas raízes nesse padrão de poder estruturalmente articulado para criar um mundo que por sua constituição histórica encontra-se estrangido, destituído de sua originalidade e de seus sentidos socioculturais.

Essa é também precisamente a questão com a história do espaço/tempo específico que hoje chamamos de América Latina. Por sua constituição histórico-estruturalmente dependente dentro do atual padrão de poder, esteve todo esse tempo estrangido a ser espaço privilegiado de exercício da colonialidade do poder. E posto que nesse padrão de poder, o modo hegemônico de produção e de controle do conhecimento é o eurocentrismo (QUIJANO, 2009, p. 26)

Essa citação do pensamento de Quijano exemplifica esse desencontro da América Latina consigo. Portanto, não é surpreendente que no tempo presente a marca dessa hegemonia deixou-nos diferentes formas de desigualdades que continuam inalteradas até o presente século. No aspecto da relação entre os sujeitos visto como Outros nessas sociedades,

principalmente quando se trata de negros e indígenas, o processo de colonização trouxe consigo o racismo, que durante séculos foi se solidificando de forma estrutural e simbólica em todas regiões do continente.

Essa particularidade da violência contra o outro na visão de Van Dijk (2008) refere-se a que na América Latina o processo de “emancipação “das colônias espanholas e portuguesas para a condição de “Estados Independentes” em vários momentos do século XIX ocorreram sob a liderança da elite crioula (branco da terra) de políticos, donos de terras, e militares, cujas raízes europeias e ideologias racistas foram amplamente compartilhadas. Essa formulação estendeu-se do norte ao sul, no México, na Venezuela, no Peru, no Brasil, Chile e Caribe, ou melhor dizendo, do pacífico ao Atlântico, as populações indígenas e outros grupos sociais continuaram a ser exploradas e oprimidas cujas discursividades refletem o mito da inferioridade e do primitivismo imposto pelo colonizador.

Da mesma forma, as pessoas de origem africana também foram colocadas nessas alegorias sistematicamente como inferiores, assim, “preconceitos contra os negros aliados a uma vasta rede de práticas discriminatórias reproduziram, por conseguinte, a pobreza, o baixo *status* e outras formas de desigualdade social no que concerne ao branco dominante e às elites mestiças” (DJIK, 2008, p. 13). Outro aspecto do discurso da supremacia europeia é a invenção do homem selvagem e do homem primitivo, em muitos casos, legitimado em discursos científicos, com destaque para Antropologia. Neste sentido, pensadores como Franz Boas (2011) buscaram justificar por categorias biológicas o mito do evolucionismo social, a Europa como modelo de mundo e o branco por natureza superior a qualquer outro grupo étnico. Para Boas (2011, p.10), a ‘raça branca’ representava o tipo superior de intelectualidade e as nações europeias são as que possuem aptidão mais elevada em relação aos outros sujeitos de outros continentes, ou seja, segundo Boas, “todo desvio do tipo branco representa necessariamente um traço inferior” (BOAS, 2011, p. 10).

Pode-se assim afirmar que do ponto de vista da ideia de Europa como o centro do poder, cultura e ideal de civilização, impôs-se um marco ideológico, temporal e discursivo sobre uma concepção de mundo e de sujeito, que universalizou o conjunto da diversidade humana. A diversidade que não sendo europeia foi reduzida a alguns tipos de essencialismos, ou seja, passou a ser vista dentro de parâmetros de dualidades, por exemplo, inferior-superior, civilizado- bárbaro, normal-anormal, branco-negro, cristão-não cristão, moderno-atrasado e outras construções de viés etnocêntricos ainda não superadas em pleno século XXI. Outra característica desse novo padrão de poder é citada por Quijano como uma face da

modernidade, cuja legitimação também institui um novo sistema de exploração social, ou de forma mais específica, do controle de todos os outros modos historicamente conhecidos de trabalho ou da exploração, por exemplo, a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil independente, passaram a ser associados e articulados em um único sistema conjunto de exploração a serviço da lógica capitalista. Quijano destaca que a nova estrutura de dominação afeta diretamente a divisão social do trabalho, que teve como expressão a classificação social e, como já apresentamos anteriormente, a racialização da população mundial (QUIJANO, 2005, 2009).

Nessa nova estrutura, a colonialidade como parte da modernidade ocidental, segundo Lander (2005), dá início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo de todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados numa grande narrativa universal”. Essa narrativa, embora represente uma ruptura com a tradição e a constituição do sujeito da razão, da busca pelo conhecimento e da credibilidade científica, apresenta-se como contraditória e com várias faces ocultas. Para Dussel (2005), a modernidade se opera tendo a Europa como “centralidade” na História Mundial, conseqüentemente, isso faz com que haja a constituição de todas as outras culturas como sua “periferia”, e embora possa se compreender que toda cultura seja etnocêntrica, apenas o etnocentrismo europeu moderno é visto como o único que pode se estabelecer e se identificar com a “universalidade-mundialidade” da humanidade. Desta forma, ela também representa um estatuto geohistórico do mundo, que segundo Dussel a modernidade europeia se constitui e se impõe como um novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência e da religião, que surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico, apresenta-se como um núcleo racional (*ad intra forte*), como “saída” da humanidade de um estado de imaturidade regional, provinciana, não planetária, para outro (*ad extra*).

Como consequência a colonialidade deixa como marca para as sociedades contemporâneas, em especial a África, Ásia e América, um sistema de inferiorização e subalternização dos imaginários, das identidades e das culturas de diferentes povos, pensado e orquestrado para inventar o "Outro" de forma negada, como "não ser", presente e Subalterno, (SPIVAK, 2010; CASTRO-GOMES, 2005). Neste contexto, o processo de invenção do outro, além de disciplinar, apresentou-se ao mundo como uma violência epistêmica e de poder, que cria de um lado "o outro de acesso a cidadania" e "o outro da ilegalidade e subalternização", que para ser aceito teria que ser enquadrado dentro dos postulados considerados como legal e "civilizado". Deste ponto de vista, as ciências sociais, segundo

Castro-Gomes, têm um papel fundamental no processo de negação do “outro e na produção de novas identidades, ao se constituir como um mecanismo estruturalmente pensado como um “aparelho ideológico” que legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade exigidos pelo Estado para implementar suas políticas de modernização e governabilidade (CASTRO-GOMES, 2005).

2.2 O excluído e o incluído na América Latina

Segundo Marx (2005), na estruturação do modo de produção capitalista na sociedade moderna burguesa, o trabalho ocupa um lugar central como determinante do ser social, e essa determinação significa na concepção do autor que os sujeitos são criados não somente como uma mercadoria, mas como uma mercadoria humana em relação ao capital, e, portanto, dessa relação entre produção e mercadoria humana temos um ser que passa para a condição de *desumanizado*, visto apenas como força de trabalho, tornando-se alienado de si mesmo, estranho diante de sua própria realidade e existência. Desse processo de alienação também decorre que há o predomínio de uma visão abstrata do humano, isso porque as forças do capital determinam não apenas as formas de produção, mas também a formação das consciências e, de certo modo, a existência que é moldada em função do acúmulo do capital.

Na percepção de Foucault(2009), o processo de organização do capital abriu caminhos para a acumulação por meio de uma tecnologia e um poder disciplinar. Embora haja nas sociedades modernas um quadro jurídico igualitário e um sistema de direitos, os dispositivos disciplinares foram requeridos de maneira a consolidar a sujeição dentro da nova ordem.

Na verdade, os dois processos, acumulação de homens e acumulação do capital, não podem ser separados; não teria sido possível resolver o problema da acumulação de homens sem o crescimento de um aparelho de produção capaz ao mesmo tempo de mantê-los e de utilizá-los; inversamente, as técnicas que tornaram útil a multiplicidade cumulativa de homens aceleram o movimento de acumulação do capital. Em um nível menos geral, as mutações tecnológicas do aparelho de produção, a divisão do trabalho, e a elaboração das maneiras de proceder disciplinares mantiveram um conjunto de relações muito próximas (FOUCAULT, 2009, p. 208).

Essa caracterização mostra que, embora o projeto moderno traga consigo o universalismo, a emancipação, cidadania e a ideia de liberdade como algo inalienável a todo ser humano, com já apresentamos anteriormente, o perfil de sujeito exigido não abarca aqueles outros indivíduos que jamais poderiam ser incluídos nessa nova lógica de

compreensão da realidade e de organização do capital. Isso caracteriza, segundo Foucault (2009, p. 209), a forma obscura desse novo paradigma social, que são os mecanismos dos temas do micropoder essencialmente inigualitários e assimétricos. Neste contexto, a acumulação do capital exigiu como requisito a geração de um perfil de sujeito que devia adaptar-se facilmente às exigências da produção: branco, homem, casado, heterossexual, disciplinado e trabalhador (CASTRO-GOMEZ, 2005). Castro-Gomez, a partir do pensamento de Foucault, argumenta que as ciências humanas também contribuíram para criar este perfil na medida em que formaram seu objeto de conhecimento oriundo das práticas institucionais de reclusão e sequestro. Assim, prisões, hospitais, manicômios, escolas, fábricas e sociedades coloniais foram os laboratórios em que as ciências sociais obtiveram à imagem de “homem” que devia promover e sustentar os processos de acumulação de capital. Esta imagem do “homem racional”, ocorreu mediante o estudo do “outro da não razão”: o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indigente e o deficiente. A construção do perfil de subjetividade que requeria tal projeto moderno exigia então a supressão de todas estas diferenças (CASTRO-GOMEZ, 2005).

O autor, argumentando sobre a criação desses perfis de subjetividade coordenados como um processo de ocultamento daqueles visto como Outros, apresenta que uma das melhores ilustrações desse tipo de violência simbólica e dispositivo disciplinar são às análises da pesquisadora venezuelana Beatriz González Stephan. Da perspectiva dessa autora, Castro-Gomez afirma que os dispositivos disciplinares de poder no contexto latino-americano do século XIX identificados por González Stephan, foram fundamentais para a “invenção do outro” e constituir a ideia de cidadão Latino Americano, que reflete até a atualidade nos processos de exclusão de diversos grupos sociais. Castro-Gomez ainda situa que González Stephan identifica três práticas disciplinares que contribuíram para forjar os cidadãos latino-americanos do século XIX, assim descritos: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma. Além disso, partindo do teórico uruguaio Ángel Rama,

Beatriz González Stephan constata que estas tecnologias de subjetivação possuem um denominador comum: sua legitimidade repousa na *escrita*. Escrever era um exercício que, no século XIX, respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da “civilização” e que antecipava o sonho modernizador das elites criollas. A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária (González Stephan, 1996). A

formação do cidadão como “sujeito de direito” somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar e, neste caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, *inventar a cidadania*, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade. (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 81).

Segundo Angel Rama (2015), o uso político da mensagem e das letras também teve um papel crucial na constituição das sociedades Latino Americanas, e a razão fundamental é que os discursos e os detentores de poder foram os únicos exercitantes das letras, e os donos das letras numa sociedade analfabeta buscaram sacralizá-la dentro da tendência escrita e gramatológica do mundo europeu. Esse exclusivismo contribuiu para definir, localizar e distanciar o letrado do não letrado nas colônias. Assim, o controle das letras, da palavra e da escrita serviram de fundamentos para definir aqueles de direito à cidadania, já que a propriedade da língua também delimitava as classes dirigentes, os donos do poder e os demais que não enquadravam ao que ele define de *cidade das letras* eram vistos como iletrados ou bárbaros. Ao mesmo tempo que se instituiu uma sociedade gramaticalmente hierarquizada, essa sociedade se expressava por um caráter urbanístico, formada por intelectuais e vinculadas ao centro do poder. Assim, a definição desse processo é que a palavra escrita viveria como a única válida em oposição a oralidade, a palavra falada que na ótica dos letrados pertenciam ao reino do inseguro e do precário.

Segundo Rama, a ordem gramatical hierarquizada, cuja função era organizar os signos, como condição de estabelecimento das leis, classificações, apresentava uma relação estrita com o poder e buscou estabelecer uma concentração linguística, elitista e hierarquizada, inspirando e distanciando o que era visto como comum e não comum na colônia. Quanto a tal distanciamento, Rama afirma que as letras ficaram restritas a uma minoria. Da mesma forma que as primeiras universidades.

Foi essa distância entre letra rígida e a fluida palavra falada que fez da *cidade letrada* uma *cidade escriturária*, reservada a uma minoria. À sua preparação se dedicaram ingentes recursos. Desde 1538, se contou com uma universidade em Santo Domingo e, antes que terminasse o século, já haviam sido fundadas as de Lima, Cidade do México, Bogotá, Quito e Cuzco; tal atenção dada a educação superior dos letrados não teve nenhum equivalente em relação às escolas de primeiras letras. (RAMA, 2015, p. 49).

Rama afirma que esse distanciamento reflete uma separação linguística nas sociedades latino americanas em dois aspectos: o primeiro refere-se ao fato da constituição de uma língua pública e de aparato. Essa forma caracterizada pela língua cortesã oriunda da península, foi

cristalizada expressivamente como típica da elite, cuja serventia era seu uso na oratória religiosa, cerimônias civis, e outros protocolos dos letrados, representando fundamentalmente o que podia ser escrito. A segunda língua tratava-se das expressões cotidianas e populares que remetiam aos luso-hispanos falantes que a utilizava tanto na vida privada como nas relações sociais dentro das quais pertenciam, que segundo o autor, essa lógica deixou poucos registros e o pouco que se sabe foi registrado por aqueles vistos como letrados nas sociedades latino americanas.

Com efeito, a fala cortesã se opôs sempre alvoroço, à informalidade, à torpeza e a invenção incessante da fala popular, cuja liberdade foi identificada como corrupção, ignorância, barbarismo. Era a língua do homem comum, aquele que, na divisão quase estamental da sociedade colonial, correspondia a plebe, um vasto conjunto desclassificado, quer se tratasse dos *léperos* mexicanos como das *monteneras gaúchas* rio-platenses ou dos caboclos dos sertões. (RAMA, 2015, p. 51)

Além disso, é importante destacar o processo de epistemicídio linguístico sofrido pelas diferentes nações indígenas que habitavam/habitam o território latino americano, que foram submetidas à lógica hierárquica do poder colonial. Como exemplo, podemos lembrar do que os Jesuítas construíram por meio de seu sistema educacional no Brasil, pois há relatos até mesmo da proibição das falas maternas de diversos etnias indígenas. Deste ponto de vista, aqui temos segundo Castro- Gomez, dois elementos fundamentais que permitem visualizar a criação da ideia de cidadão latino americano, apontados por González Stephan: a invenção da cidadania e a invenção do outro, ambos relacionados para construir o imaginário moderno de civilização na América Latina.

Ainda sobre a questão, Gadea afirma que:

Na América Latina, não em menor escala que nos contextos europeus e norteamericanos, o desenvolvimento de “formalizações” das sociabilidades representou um determinado esquema classificatório, ordenador, redutor e de exclusão de maneiras de “estar no mundo”. Isso é consequência, obviamente, da construção de conceitos ou categorias que representam uma realidade previamente interpretada do mundo social, pela qual se fixam normas de conduta inclusivas e excludentes, assim como se estruturam possibilidades de ação e o traçado de fronteiras do legítimo e do excluído - fronteiras no sentido de “convenções sociais” criadas em condições particulares, e também no sentido de “criar identidades” sociais que, com o tempo, se apresentaram para todos como “naturais”. (GADEA, 2007, p. 113-114).

A construção desse imaginário reflete que a ‘civilização’ não pode ser para todos, muito menos a cidadania. Ser cidadão exige critérios e um perfil que requer um tipo de sujeito que seja homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual, como já havia sido destacado anteriormente, mas e quanto aos outros, aqueles que não se

enquadram a esse perfil exigido pela modernidade? Segundo o autor, os indivíduos que não cumpram com estes requisitos como as mulheres, os empregados, os “loucos”, os analfabetos, os negros, os hereges, os escravos, os índios, os homossexuais, as pessoas com deficiência, entre outros, são os excluídos, os que não têm acesso a cidadania e por terem esse perfil, obrigatoriamente ficarão de fora da “cidade letrada”, restritos ou reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui. (CASTRO-GOMEZ 2005).

Aqui apresentamos essa discussão porque no bojo desse contexto histórico, é fato que não houve até o século XXI uma efetiva transformação do quadro das origens coloniais no continente. A herança oligárquica ainda é bastante persistente e a ideologia militarista ainda assombra muitos dos países da região, o que de certa forma favorece a que os Estados latino-americanos constituídos a partir dos fundamentos das democracias modernas se encontrem ainda em consolidação e, dado os constantes quadros de instabilidade política, econômica e social da região, o direito à cidadania ainda continua a ser um privilégio daquele perfil de sujeito apontado por Castro- Gomez e por González Stephan.

2.3 Autoritarismo, elitismo e processos de exclusão

Na América latina, o elitismo e o autoritarismo sempre caminharam juntos. Além da configuração histórica dos grupos dominantes oriundos da tradição colonial, o autoritarismo das elites demarca o local que cada sujeito deve ocupar nas sociedades latino americanas, pois das elites criollas, aos senhores de escravos no Brasil, as políticas de extermínio dos povos tradicionais, ao racismo, a diferenciação de classes, os grupos dominantes locais, possuem ideologicamente um ethos que os diferenciam não apenas pelo poder econômico, mas pela imposição aos demais de um discurso ordenador. A ordem, portanto, é o instrumento utilizado para que não haja qualquer tipo de alteração naquilo que historicamente encontra-se estabelecido e definido como sociedades latino americanas.

Isto significa que, caso a hierarquia seja questionada ou quebrada, os aparatos a serviço do ordenamento, como: o sistema jurídico, o militarismo, a ordem econômica, a religião e a família vista como tradicional são invocados para o restabelecimento daquilo que é encarado como inalterado, entre elas as relações de classe e, caso seja preciso, a violência é o principal instrumento utilizado para manutenção desses princípios defendidos pelas elites latino americanas. O reflexo contemporâneo dessa formação histórica apresentada é a constituição de sociedades, hierarquizadas e autoritárias, e os processos de exclusão na região

são uma característica desse autoritarismo associado ao poder econômico.

Deste ponto de partida, um exemplo de sociedade hierarquizada e autoritária na América Latina é o Brasil, cujos traços, segundo a filósofa Marilena Chauí (2013), na medida em que não conseguiu até o início deste século concretizar sequer os princípios, segundo ela, de três séculos do liberalismo e do republicanismo, tem nas classes dominantes um movimento para perpetuação de uma sociedade desigual e autoritária.

A sociedade brasileira pode ser vista sem uma distinção clara entre o público e o privado, e pela incapacidade para tolerar o princípio formal e abstrato da igualdade perante a lei, com uma elite hegemônica contrária às ideias gerais da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do cidadão. O Brasil é uma sociedade caracterizada pela institucionalização da violência pelo Estado contra aqueles vistos como estigmatizados ou excluídos. Essa situação pode ser confirmada quando mesmo num regime democrático, os traços do autoritarismo ainda colocam sobre aquele considerado subalterno o estigma do suspeito, da culpa e da incriminação permanente. Essa lógica, ainda segundo Chauí, aprofunda os preconceitos e faz imperar uma ideologia na qual a miséria é a causa da violência, e as classes desfavorecidas são consideradas potencialmente como violentas e criminosas (CHAUI, 2013).

Os traços do autoritarismo também se manifestam no Brasil como a repressão às formas de lutas e organizações populares, a discriminação racial, sexual e de classe, e fundamentalmente a sociedade brasileira é estruturalmente hierárquica e nela, segundo a filósofa, o Estado aparece como fundador do próprio social, mas as relações sociais se estruturam como forma de tutela e favor, nunca como direito. Além disso, o campo da legalidade se efetiva como o círculo fatal do arbítrio das classes dominantes às transgressões daqueles vistos como dominados (CHAUI, 2013). Situação também denunciada por Paulo Freire na sua mais conhecida obra, *a Pedagogia do Oprimido*, e também por Josué de Castro, na *Geografia da Fome*, que no nosso entendimento são importantes contribuições que problematizam a produção histórica das desigualdades no país, e fundamentais para refletir a realidade latino-americana.

O resultado desse intenso processo de autoritarismo, ainda segundo Chauí, reflete que o Brasil se constituiu como uma sociedade que conheceu a cidadania através de uma figura inédita, o senhor cidadão, conservando a cidadania como privilégio de classe, concedida esporadicamente e regulada pelas classes dominantes às demais classes sociais.

Assim, o Brasil se constituiu como uma sociedade na qual as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e tais desigualdades perpetuam estigmas e preconceitos, como consequência as relações tomam forma de

dependência, da tutela, do privilégio, do paternalismo e do clientelismo como um traço marcante do caráter nacional. Esse caráter autoritário da sociedade brasileira conserva as marcas da sociedade colonial escravista que determina os espaços sociais de forma verticalizada em todos seus aspectos, em que as relações intersubjetivas são determinadas na relação mando obediência.

As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que julgam iguais são de parentesco, isto é, de cumplicidade ou de compadrio, e entre os que são visto como desiguais o relacionamento assume a forma de favor, clientela, da tutela, da cooperação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação uma indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem. (CHAUI, 2000, p. 89).

No entanto, Chauí (2000) também caracteriza a sociedade brasileira como aquela que não pode tolerar a manifestação de suas próprias contradições, refletindo o ocultamento da luta de classes como uma questão ideológica das classes dominantes e na forma como elas elaboram as situações de crise. A crise no Brasil nunca é vista como resultado das contradições e que podem ser problematizadas nos aspectos sociais e históricos. “A crise é ideologicamente convertida no fantasma da crise, como ruptura inexplicável, repentina e irracional” (CHAUI, 2013, p. 55), ameaçando a ordem social e política.

Para Zarur (2000), o ethos da elite Brasileira utiliza-se dos princípios ideológicos de ordem e conciliação:

Assim, a *conciliação* é condição para coesão interna da elite, que por sua vez, é condição para essa possa disciplinar os demais grupos e setores da sociedade brasileira, isto é a ordem. A *semântica de* ordem passa pela inexistência de conflito na sociedade como um todo, pela ideia de paz social e pelo uso ilimitado da violência para obtê-la. O uso da força pela elite para manutenção da *paz social* não é, dessa maneira, entendido como forma de conflito social, mas sim como uma maneira de evitar o conflito, embora seja o próprio conflito. (ZARUR, 2000, p. 58-59).

Desta forma, qualquer tipo de questionamento da ordem estabelecida é controlado e suprimido. O discurso da paz social e da ordem são requeridos como condição para o ocultamento das contradições existentes, qualquer possibilidade que busque alterar esse quadro é vista também como uma ameaça a unidade nacional. Como um outro elemento que define não só a sociedade brasileira, mas o conjunto das demais sociedades latino americanas,

o autoritarismo se constrói como um princípio ordenador e salvador da pátria contra as ameaças internas quanto externas. Pode-se, então, dizer que as sociedades latino-americanas estão marcadas no passado e no presente por essa cultura autoritária e de forma mais particular, o Brasil e o Uruguai apresentam em comum processos de rupturas democráticas marcados por longos períodos de regimes ditatoriais.

O Brasil, por exemplo, teve o ápice desse autoritarismo com o golpe de 1964, e apenas entre 1885 a 1990, começou seu processo de transição para a democracia; tendo como marco a aprovação de sua Constituição Federal de 1988 e as eleições diretas para uma nova república. Para Kinzo (2001, p. 04), foi o caso mais longo de transição democrática, “um processo lento e gradual de liberalização, em que se transcorreram 11 anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular”.

Para Germano (2011), apesar da iniciativa e do caráter do golpe de 1964 no Brasil, coube as forças armadas o papel de assumir o poder e a intervenção no executivo que durante vinte e um anos estiveram de forma autoritária a frente do Estado Brasileiro. Germano ainda destaca que dado o autoritarismo do regime militar, o Estado Brasileiro esteve voltado mais para a esfera econômica em detrimento das políticas sociais, além disso, fez uso da política educacional como estratégia de hegemonia ao direcionar as políticas para as demandas de mercado. O autor destaca que a ditadura brasileira refletiu a tentativa de controlar e sufocar diferentes setores da sociedade civil, como por exemplo, as diversas intervenções em sindicatos, a repressão e fechando as instituições representativas de trabalhadores e estudantes, a extinção de partidos políticos contrários ao regime, e a exclusão dos setores populares e dos seus aliados da arena política. Com a vinculação da educação aos ditames do capital por meio de uma política liberal voltada para o mercado, foram realizadas as reformas universitárias (lei da reforma universitária 5540/68) e do ensino médio (lei da reforma do Ensino Médio - 5.692/71). O objetivo dessas reformas era estabelecer um modelo de educação tecnicista fundamentado em questões com eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos. Formulado no campo das teorias do desenvolvimento e do capital humano, essa lógica de reformas com viés tecnicista foi predominante no Brasil e outros países da América Latina (FRIGOTTO, 2010).

Apenas com a Constituição Federal de 1988, constituição considerada cidadã, a sociedade brasileira teve seus direitos e liberdades restabelecidas, portanto, diversas minorias sociais pela primeira vez conquistaram direitos historicamente negados, por exemplo, o reconhecimento étnico, como no caso dos povos quilombolas, que tiveram também garantido

o direito à manutenção de sua cultura própria e de seus territórios através do Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos foi reconhecida a garantia de suas terras, mas cabendo ao Estado emitir os respectivos títulos de reconhecimento. O Art. 210 define a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Quanto ao ensino fundamental regular há a possibilidade dele ser ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2019). Além disso, há a garantia de assistência social para as pessoas com deficiência, com direito a habilitação, reabilitação e atendimento educacional especializado. Porém, algumas questões não foram efetivadas pela própria formação histórica da sociedade brasileira fortemente classista e desigual.

No caso uruguaio, após o golpe civil-militar de 1975, a transição democrática aconteceu apenas no final de 1984, sendo que o primeiro governo constitucional teve uma agenda política articulada sobre estratégias voltadas para garantir a nova instituição política e a recuperação da economia local daquele país, cujo objetivo era melhorar as condições de vida dos setores mais afetados pelo regime militar (ALMEIDA, 2011). A ruptura do regime democrático Uruguaio, assim como no Brasil e outras nações latino americanas foram caracterizados por rupturas de caráter institucional exercido por forças armadas no comando do Estado e suspensão garantias políticas, liberdades e direitos civis. Por outro lado, o regime militar daqueles país além da lógica autoritária também representou um desmonte das políticas de Bem-Estar anterior ao regime.

No Uruguai, assim como no Brasil, também se adotou o discurso da Segurança Nacional e da mesma forma a visão bipolar do mundo em consequência da Guerra Fria. Segundo Padrós (2012), essa percepção de bipolaridade política representava que existia um “mundo livre” do qual a sociedade uruguaia fazia parte, representado por valores cristão, ocidentais, “democráticos e de liberdades individuais”. Essa visão de sociedade era para contrastar com a ameaça de um “mundo comunista” visto como totalitário. Segundo o autor esse discurso de uma ameaça externa se intensificou principalmente com as constantes denúncias sobre a violência do regime contra os direitos humanos cujas porta vozes foram organismos e instituições internacionais como a Anistia Internacional, a Cruz Vermelha, a Organização Internacional do Trabalho e até com a Organização das Nações Unidas, que na percepção dos militares uruguaiois representavam ameaças aos valores e as tradições da consciência nacional.

Nesse sentido, desde o início da ditadura tornou-se fundamental uma nova regulamentação do exercício da cidadania e a readequação das suas formas de expressão e de representação política. Como parte desse esforço, foram implementadas ações inéditas dentro do marco da DSN, bem como mudanças das estruturas operativas do Estado, visando um ordenamento administrativo mais eficiente: 1) dissolução do Parlamento, anulação das formas de representação política e do exercício da cidadania e intervenção nas Intendências Municipais; 2) dissolução de organizações políticas e suspensão de direitos políticos de pessoas com cargos eletivos ou candidatos nas eleições de 1966 e 1971; 3) estabelecimento de novas condições para organizações políticas de representação da cidadania (Lei Orgânica dos Partidos Políticos de 1982); 4) estabelecimento de um sistema hierárquico de classificação de cidadãos em categorias A, B e C, a partir de antecedentes políticos e sindicais (fornecidos pelos serviços de inteligência), limitando direitos constitucionais; 5) eliminação da independência do Poder Judiciário e da estabilidade funcional dos juizes; 6) fim da estabilidade funcional e constitucional do funcionalismo público (PADRÓS, 2012, p. 514).

Essas foram as bases do autoritarismo instituído no Uruguai com os militares partir de 1973, um tipo de hegemonia que reforçava uma política social e militar baseada numa intervenção salvacionista sob vigilância das Forças Armadas, associada a forte repressão, como ocorria em outros países da região, e qualquer semelhança com o Brasil não é mera coincidência. O terrorismo de Estado também foi marcante no Uruguai e utilizou-se de diferentes formas de tortura, o uso de sequestros, a prática de execuções, desaparecimentos de pessoas, roubos de crianças, censura e autocensura, violência que extrapolam as fronteiras territorial uruguiaia, o encarceramento massivo, e uso de reféns. (PADRÓS, 2012).

No campo educacional predominou também uma centralização e uma lógica autoritária, pois como afirma Romano (2013), durante a ditadura civil-militar foi consolidado um sistema educativo voltado para a tecnocracia estatal, centralizado e burocratizado voltado para o controle do sistema educacional e da população. Essa centralidade também objetivou fortalecer uma ideia de nação fundamentada no patriotismo, na família e nos valores ocidentais e cristãos, personificado na figura do "Oriente". Em relação ao ensino superior também houve uma subordinação ao Poder Executivo que promoveu um sistema altamente regulado e com normas voltadas para o controle desse nível de ensino (RAMA apud UDELAR, 1986). Outro aspecto refere-se ao desmonte do sistema de ensino, pois “hubo una caída del presupuesto derivado de la casi eliminación de los docentes de dedicación total y la reducción a una universidad docente a nivel de grado y profesional con casi nula presencia del postgrado (RAMA, 2014, p. 511) ”.

2.4 A governabilidade neoliberal e a inclusão precária

As bases econômicas neoliberais na América Latina se iniciaram pelo Chile na ditadura

do Pinochet, pois aquele país foi utilizado como “laboratório” para a implantação de tais políticas econômicas na região. Para Melo (2003), ideologicamente, o neoliberalismo representou um projeto social dos setores mais conservadores do capitalismo mundial do final dos anos 1970 e em plena concretização nos anos 1980, e que refletia estratégias de implementação econômico-políticas mundiais do projeto hegemônico do capitalismo. Para a autora, o neoliberalismo favoreceu o fortalecimento da mundialização do capital, impactando diretamente na vida dos países Latino Americanos e Caribenhos. Segundo Melo, as políticas neoliberais significaram desde os anos 80 e 90 do século XX o desmonte da educação desses países, cuja centralidade foi dada a educação básica como principal política educacional.

Neste aspecto, Oliveira (2000, p.116) argumenta que a importância dada à educação básica associada aos padrões de desenvolvimento econômico e de qualificação profissional, se refletiu numa educação que, para a referida autora, é “entendida como capacidade de leitura e escrita e domínio dos cálculos matemáticos elementares, (...) indispensável aos processos de formação de serviços”. Com objetivo de formar na América Latina e Caribe um exército de reserva com qualificações elementares para inserção na exclusão global competitiva do processo de mundialização do capital. Essa redefinição impactou no planejamento, no financiamento, na reorganização dos conteúdos, ataques a profissão docente, sucateamento da rede pública de ensino e um aumento significativo da rede educacional privada. Portanto, o projeto neoliberal conduzido pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) impactou diretamente no desenvolvimento e crescimento, tanto nos aspectos econômicos, sociais, científicos e tecnológico dos países da região. A maior consequência disso foi que os países assumiram uma posição marginal, em que foram obrigados a implantar as agendas e as reformas econômicas impostas por essas organizações multilaterais. (MELO 2003).

Para Garrido (1999), a hegemonia neoliberal que se instituiu na América Latina é um tipo de totalitarismo, pois seu aspecto mundializador assume uma faceta de modelo único, com postulados inquestionáveis, contraditórios e que a longo prazo aprofundou as desigualdades sociais por todo o continente. Como reordenadora da economia mundial imposto pelos centros do poder financeiro e transnacional, configura-se uma disputa desigual em que a hegemonia do capital se sobrepõe aos interesses de existência da maioria da população dos países do continente.

Por isso, o neoliberalismo teve como impactos na América Latina, de forma inicial, partindo ainda da análise de Garrido, algumas cifras que vão desde a concentração de riqueza, o empobrecimento, o desemprego da população economicamente ativa e consequentemente a

condenação de milhares de seres humanos ao analfabetismo, discursos e práticas de ataques as universidades públicas, sindicatos, as políticas salariais e de trabalho. Tais políticas provocam situações de desnutrição e condições de marginalização, refletindo em desvantagens em relação aos direitos a educação, saúde, terra e outras condições de injustiças que conseqüentemente impactam diretamente em perspectivas de futuro para as populações mais pobres.

As políticas neoliberais, portanto, dado o seu caráter excludente, também se apoiam no discurso de um Estado mínimo, na lógica de privatização do patrimônio das nações, situação que afetou praticamente todos os países Latino Americanos e Caribenhos. Além do desmonte do Estado, a ideologia neoliberal se reflete numa antropologia de reconfiguração do papel do sujeito na sociedade, um sujeito que cada vez mais é individualista e aliena-se diante de sua própria realidade. Um sujeito coisificado, adaptado como excluído, mas que assume o discurso da manipulação por acreditar que a lógica do mercado é a condição para sua inclusão. Segundo Martins:

O homem deixa de ser o destinatário direito do desenvolvimento, arrancado do centro da história para dar lugar à coisa, ao capital, o novo destinatário fundamental da vida. Isso torna os problemas daí decorrentes complicados e confusos em fase de outros modos de ver o mundo. Sobretudo porque os agentes, voluntários ou involuntários, dessas políticas, podem oferecer e estão oferecendo suas próprias alternativas às vítimas do atual processo de desenvolvimento, que são as alternativas da coisificação e da adaptação excludente, da alegria pré-fabricada e manipulada. (MARTINS, 1997, p. 20)

Essa nova antropologia do sujeito do neoliberalismo na percepção do sociólogo Christian Laval e do filósofo Pierre Dardot, na obra “A Nova Razão do Mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal”, significa que historicamente a política neoliberal vem mudando a humanidade por meio de um processo de *condicionamento*, readaptação e modernização para cumprir os anseios do mercado. A consequência é que o neoliberalismo passa a encarar os indivíduos com uma racionalidade mercantil, um empreendimento, como uma identidade genérica e que o redefine como a figura do homem econômico ou “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal”. (DARDOT; LAVAL 2016).

Neste contexto, segundo os autores, o neoliberalismo faz com que a educação e a imprensa assumam o papel estratégico e determinante na difusão desse novo modelo de racionalidade humana, um humano que é encarado como um ser genérico, pois esse discurso fora apropriado por Organismos Internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, que defendem a necessidade de um processo de formação e organização dos sistemas educacionais ocidentais na lógica do

“espírito de empreendimento”, um empreendimento em que cada sujeito seja o responsável e empreendedor por si mesmo, ao mesmo tempo em que busque sozinho sua realização pessoal. Nessa redefinição, a própria condição humana é colocada no jogo do mercado, assim, o sujeito neoliberal nada mais é do que o modelo humano da empresa de si mesmo em confronto e competitividade contra os outros. Nesta perspectiva, o sujeito coletivo fica comprometido, e o esvaziamento da política, das organizações sociais e da própria sobrevivência da democracia são questões que dentro dessa lógica são secundários, e vistos como obstáculos para a soberania do mercado (DARDOT; LAVAL 2016).

Desta forma, a estratégia neoliberal consistirá sempre num processo de controle e governabilidade da existência humana, mas que agora só se torna possível pelas regras do mercado, e a mercantilização de tudo impõe uma realidade aos seres humanos, que os obriga a incorporarem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida. (DARDOT; LAVAL 2016). Isso constitui com aquilo que poderíamos chamar de um certo Darwinismo social. Como uma das consequências mais visíveis da constituição desse novo capital pessoal como um universo de acumulação individual requerido pelo sujeito do neoliberalismo, a cidadania também é vista como princípio de concorrência entre os sujeitos, mas não como algo que se conquista, e sim como algo que se compra, como tudo que pode ser negociável no jogo do mercado, até mesmo a vida de milhões de pessoas, a democracia e o Estados Nacionais, por exemplo: as guerras provocadas em prol dos interesses financeiros de grandes corporações em diversas partes do mundo.

Desta forma, o neoliberalismo é uma racionalidade que, ainda segundo Dardot e Laval (2016), se fortalece na história pelo emprego de técnicas de poder que influenciam as condutas e as subjetividades dos sujeitos, os individualiza e os orienta para torná-los empreendedores, concorrentes, não trabalhadores, mas cidadãos genéricos, alienados e reduzidos como peças descartáveis, como capital humano nas práticas governamentais e disciplinares impostas pelo mercado. Portanto, o neoliberalismo como um projeto articulado a globalização hegemônica (SANTOS 2002) ou a mundialização do Capital (MELO, 2003), buscou ainda em sua gênese estratégias que pudessem instituir em escala planetária condicionalidades e governabilidades a favor da liberalização dos mercados e internacionalização do capitalismo.

Posto isso, percebe-se que a regulação imposta pelo Neoliberalismo como parte de um projeto de sociedade marcado pela criação de um vasto sistema de organizações

internacionais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento ou Econômico - OCDE, possuem natureza intergovernamental a favor da liberalização dos mercados, internacionalização do capitalismo e imposição de uma agenda de reformas estruturais e financiamentos para buscar consensos sobre a necessidade de uma governabilidade em escala planetária. Atuando como condutores de reformas estruturais, por meio de apoio financeiro e estudos econômicos, contribuíram para a constituição de uma espécie de “*governança mundial*” que reflete “...o velho sonho conservador de fazer políticas sem política” (TEODORO, 2011, p.101), ou precisamente uma projeto político marcado por uma tecnocracia mundial caracterizada pelo viés disciplinador e instrumentalizador das democracias, da economia, do direito, da vida das pessoas e das políticas educacionais.

As maiores consequências da imposição da agenda dos Organismos Internacionais para os diversos países em desenvolvimento, de acordo com Melo (2003, p. 25), incluiu a implementação de diversas formas de ajustes aos países devedores. Dentre esses ajustes pode-se citar a adoção de políticas que se relacionam com as políticas de desestatização e privatização; assim como “desregulamentação institucional política e econômica, inclusive das relações de trabalho; da abertura das políticas econômicas e dos sistemas financeiros nacionais, a favor do capital financeiro internacional”. Por exemplo, Trindade (2012) destaca que o predomínio das políticas de caráter neoliberais impactou diretamente no aprofundamento da crise universitária em diversos países da América Latina, considerando que “reproduziram-se as políticas privatizantes iniciadas no Chile (Pinochet) e adotadas posteriormente no México (Salinas), na Argentina (Menen), e no Brasil (Cardoso). Outro aspecto é que na atualidade essas políticas ainda continuam se efetivando por meio de agendas e programas governamentais, a exemplo, os governos de Michel Temer e Bolsonaro no Brasil e Macri, Argentina.

Nesta perspectiva, os constantes ataques das políticas de cunho neoliberal que afetam diretamente as universidades por meio de políticas que busquem deslegitimar essa instituição é uma tendência para desqualificar e desvalorizar a universidade pública por meio de crises que, segundo Santos e Filho (2008), embora a crise já existisse na maioria dos países, elas passaram a ser provocadas ou induzidas pela perda de prioridade dada à política universitária como um bem público, e conseqüentemente pela redução do investimento financeiro e descapitalização dessas instituições como um bem de responsabilidade do Estado. Os autores discutem que a crise institucional induzida e constante perda de prioridade reflete que o domínio neoliberal busca transformar a universidade num serviço. As consequências seriam

que o acesso a ela ficaria restrito e não seria mais um acesso por meio da cidadania, mas por parâmetros mercadológicos e de consumo, oriundo da privatização ou erosão dos sistemas de educação público desses países.

Para Melo (2003), o momento histórico assumido pelos organismos de fomento internacionais, em especial o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foram centrais para consolidar a hegemonia de um projeto social na ótica dos interesses do capital, e disto resulta que o projeto neoliberal tomou força para a implantação dos ajustes necessários e as reformas político-econômicas, que a partir dessa ideologia impôs aos países Latino-Americanos a condução de políticas fundamentadas em coesão, consenso e ajustes de reestruturação produtiva, limitação da democracia e diminuição do papel do Estado.

Desta forma, desde as últimas décadas do século XX, as políticas sobre orientação desses organismos internacionais afetaram diretamente a Educação Superior desses países, o que praticamente provocou situações de sucateamento e desresponsabilização dos Estados diante dessa modalidade de educação.

Como resultado da implantação políticas Neoliberais é possível afirmar que há um aumento significativo dos processos de exclusão social por todo o continente, considerando que o neoliberalismo e seu discurso mercadológico não acredita nas democracias. O neoliberalismo, por meio de individualismo exacerbado, opera a inclusão como uma racionalidade econômica, e assume a estratégia de uma governabilidade assistencialista e mercadológica, não objetivando superar as desigualdades, mas aprofundá-las com a ideia de que o sucesso individual mesmo em sociedades extremamente hierarquizadas, classistas, racistas, a exemplo, as sociedades Latino - Americanas e Caribenhas, o empreendedorismo de si, a meritocracia; são as únicas formas de “emancipação”.

Segundo Fabris e Lopes (2013), assim como já destacaram outros autores no texto, na contemporaneidade a governabilidade neoliberal é a racionalidade que vai operar o imperativo da inclusão, e sob esse imperativo todos devem ser empreendedores de si mesmo, autogestores de suas lutas, conquistas e fracassos, da mesma forma que a educação perde sentido na sua função social, ela se distancia da ideia de cidadania e se aproxima da ideia de investimento de capital humano. Neste sentido:

Diante dos contextos econômicos e políticos neoliberais como os que temos vivido nos últimos tempos, a exaltação dos indivíduos, o festejo de suas condições individuais, suas marcas indenitárias, de gênero, étnico raciais, linguísticas, etc.,

passam a operar como moeda de valorização dentro de um mercado determinado pela competição. As lutas coletivas tendem a esmaecer no sentido histórico e de estabelecimento de laços afetivos fortes, dando lugar às lutas reivindicatórias de direitos que se desfazem na medida em que são conquistados os elos que ligam os indivíduos, desfazendo também a noção de comunidade como lugar histórico de identificação, partilha, solidariedade. Afetos e inclusão. Cada indivíduo, na lógica neoliberal, passa ser uma unidade e uma potência empreendedora (...). Em tal lógica, Mercado e Estado se aproximam e se fundem em momentos estratégicos e, principalmente na educação dos sujeitos e nos investimentos sobre as condições de vida da população. (FABRIS, LOPES, 2013, p. 57)

Nota-se, portanto, que a aproximação entre Estado e Mercado tem como efeito a exclusão das políticas educacionais do debate público, e nesse processo a própria ideia de educação como parte integrante de uma esfera política pública vai perdendo espaço, fazendo com que seus meios e fins sejam estagnados (APLLE, 2001). Apple chama ainda a atenção para o atual contexto de esvaziamento da educação pública, considerando que existe uma clara diferença entre o discurso democrático no sentido de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas de escolarização e a oposição do discurso neoliberal, cuja ênfase é dada aos interesses dos mercado e privatização. Para o autor, essa oposição entre as práticas democráticas de reconhecimento de direitos e o neoliberalismo respectivamente representam que o primeiro se fundamenta numa visão de democracia como prática educativa, e o segundo busca conter a política, ou seja, “reduzir toda a política à economia, a uma ética de ‘escolha’ e de “consumo”. O mundo torna-se um imenso supermercado” (APPLE, 2001, p, 71). Desta forma, as exigências mercadológicas refletem, portanto, que a modernização defendida pela racionalidade neoliberal “substitui os projetos de emancipação social pelas lógicas de uma competitividade cujas regras não são criadas pelo Estado, mas pelo Mercado convertido em princípio organizador da sociedade em conjunto” (BARBERO, 2006, p. 46).

Neste sentido, Martins (1997) já apresentava o aprofundamento dessa lógica que agora vivemos em pleno século XXI.

(...) No Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão *precária e instável, marginal*. Não são, propriamente, as políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do Capital. E, também, ao funcionamento da ordem política, em favor dos que domina. Esse é um meio que claramente atenua a conflitividade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes (MARTINS, 1997, p. 20)

Na América Latina é visível que as políticas neoliberais representaram o aprofundamento das desigualdades sociais e impactam diretamente os grupos mais

vulneráveis. Além dos processos de exclusão históricos do passado, a violação dos direitos humanos, questões como pobreza, analfabetismo, violência de gênero, questões de ordem étnico racial, de origem, questões de ordem cultural e territoriais como a luta dos indígenas e quilombolas, precarização do trabalho por meio da informalidade, e outras formas de violência ainda são bastante persistentes e demarcam os países da região como sociedades extremamente excludentes.

A lógica de reorganização do mundo segundo o capital tem provocado um outro fenômeno, que para Sassen (2016) se reflete nas expulsões. Sassen tematiza que as expulsões pelo mundo tornaram-se sistêmicas e se constituem como parte do aumento das concentrações extremas da riqueza mundial pelas elites predatórias, representados no sistema financeiro e nas grandes corporações. Para Sassen as expulsões provocam uma problemática que é a criação de deslocamentos em massa, os refugiados, a fome, o encarceramento em massa, a expulsão de pequenos agricultores de suas terras pela pressão dos interesses transnacionais das empresas de alimentos. Por fim, no centro dessa lógica encontra-se um conjunto de indivíduos, corporações poderosas que tomam decisões em função da acumulação sistêmica do capital e que levam enormes consequências para pessoas em diversas partes do mundo (SASSEN, 2016).

Feitas essas contextualizações no próximo capítulo destacaremos o contexto histórico em que surge a deficiência e os debates que contribuiram para que chegássemos ao que chamamos de paradigma da inclusão. Além disso, o debate sobre inclusão da pessoa com deficiência ocorre nesse contexto de predomínio da racionalidade neoliberal.

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E A ABORDAGEM DA INCLUSÃO

Os direitos das pessoas com deficiência não se caracterizam apenas como recorrentes dos documentos ou das Convenções citadas no início do texto, mas refletem processos históricos de luta por direitos humanos. Caracterizam-se também como partes de um longo processo de superação do entendimento da deficiência como uma patologia, como algo apenas do campo medicina e das formas de reclusão e internamento voltadas para aqueles vistos como anormais em diferentes momentos da história. Contudo, como já dialogamos em outro capítulo, o século XX e XXI são vistos como os séculos das tematizações pelos direitos das minorias. Porém, muito dessas tematizações possuem suas raízes no século XX, que pode ser entendido como o período da “busca do heterogêneo, do diverso, do diferente como referência, numa contraposição às leituras homogeneizantes de homem e sociedade, própria dos séculos anteriores” (ANJOS, 2015, p. 19). Segundo Pereira (2008), esses debates ocorreram principalmente nos anos sessenta do mesmo século devido à crescente politização das organizações que lutam pelos direitos das pessoas com deficiências. Contudo, a autora afirma que a gênese deste movimento inicialmente se fortaleceu nos Estados Unidos, e também com o crescimento do *Independent Living Movement*, o *Self-advocacy Movement* originário da Suécia, e o movimento de lutas das pessoas com deficiências na Grã-Bretanha.

Ao mesmo tempo em que se reconhece esse novo momento pelos direitos das pessoas com deficiência, historicamente ele tem sido “permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi frequentemente profanado pela perversidade de pensá-lo todo nos termos estreitos de inclusão/exclusão” (SKLIAR, 2016, p. 16). É nesta perspectiva que Gardou (2006) ao tematizar sobre a questão afirma que a própria ideia de deficiência e sua localização nas sociedades é cultural e singular daquela sociedade que a define:

Se toda a sociedade define, de maneira singular, a deficiência e se toda a cultura lhe atribui um sentido, esta infinita variação não saberia dissimular um certo número de permanências, de atitudes comparáveis, de invariantes referências da experiência da deficiência. Quer seja motora, sensorial, intelectual, comportamental, de ordem congênita ou adquirida, os que são afetados por uma deficiência partilham uma condição comum. Ainda mantidos à margem, enclausurados em categorias, vivem numa espécie de pântano social. Mesmo hoje, em que as nossas representações parecem ter evoluído significativamente, a nossa sociedade continua a fazer da deficiência um estigma, ou seja, uma fonte insidiosa de desvalorização e de rejeição. Uma grande parte da vida social da pessoa em situação de deficiência consiste em

lutar contra esta marca de infâmia que lhe é imposta: «aliás, fala-se menos de "deficiência" que de "deficiente" como se fosse da essência do homem "ser um deficiente", em vez de "ter uma deficiência" » (Le Breton, 1992, p. 297). Os fantasmas individuais e coletivos continuam a oscilar, na nossa cultura, entre deficiência-destino a sofrer e deficiência-calamidade a erradicar. (GARDOU, 2006, p. 58).

Deste ponto de partida, o capítulo em questão realiza uma análise de alguns aspectos sobre a deficiência durante a história, não de todos os períodos, mas na modernidade, principalmente nos processos posteriores a Revolução Burguesa, já que esse novo paradigma social passou a exigir também uma concepção de sujeito, que afeta diretamente o local da pessoa com deficiência nesse novo momento da história humana. Assim, concordamos com Souza (2016) que tratar da trajetória histórica da deficiência e da inclusão é ao mesmo tempo falar de diferentes arranjos desses conceitos, que como categorias de análise foram inventadas, transformadas no percurso histórico e, portanto, nunca foram objetos de uma neutralidade ou de uma racionalidade de ordem científica, médica ou política. Para a autora, inclusão e deficiência ao serem produzidas em dado momento histórico são categorias marcadas por contradições, ao mesmo tempo por rupturas e descontinuidades. Assim, é importante destacar que a revolução industrial do século XVIII também teve um papel central na construção desse imaginário da ideia de pessoa com deficiência, que atrelada à noção de produtividade, faz emergir o modelo de corpo produtivo (MATOS, 2017) que, por sua vez, passa designar também o local do deficiente na sociedade e os tipos de relação aos quais estariam submetidos como ser social.

Falar da trajetória histórica das pessoas com deficiência é falar de diferentes arranjos da deficiência. No século XVIII até parte do século XIX, a deficiência era um acontecimento corporal percebido, existiam os apelidos, nomes, mas não havia identificação. Não existia a preocupação, nem tampouco o esquadramento do corpo porque não havia ainda uma categorização. O acontecimento corporal sempre existiu, mas como uma categoria de identificação ela não é naturalmente dada por esse acontecimento corporal e sim fabricada a partir do momento que esse atributo corporal entra nas estratégias de controle, gerência e identificação do homem e que só vão ganhar força no século XIX. A categoria deficiência como um grupo de pessoas surge somente no século XX. (SOUZA, 2016, p. 47-48)

Assim, podemos argumentar que a deficiência passa a ser encarada como um novo emblema do corpo humano, categorizado, enquadrado e, com isso, sua identificação tornou-se um problema para a nova economia capitalista que passou a encará-lo como corpo improdutivo. Ao mesmo tempo dois novos elementos o constituem: primeiramente, o corpo deficiente herda o discurso do anormal do século XIX e depois do ineficiente do capitalismo (SOUZA, 2016). Disto resulta entre outros fatores a predominância de uma concepção de

homem que fica entre a coexistência da visão abstrata de homem, com a visão de concreticidade (Aranha, 1995).

Neste contexto de mudanças, segundo Aranha (2005), os vistos como deficientes, os indivíduos considerados não produtivos pela nova ordem e sistema de produção são encarados como aqueles que oneram a sociedade quanto ao seu sustento e manutenção de vida e por isso ficariam excluídos dela. Desta perspectiva, a não-produtividade é vista negativamente como parte do processo de avaliação social dos indivíduos que não se enquadram às exigências das novas formas de produção do sistema capitalista que se consolidava. Essa visão do deficiente associado à incapacidade/não produtividade, começava a ser objeto dos avanços da medicina que se voltava para uma leitura biológica/organicista da deficiência. Com isso, aparecem os primeiros hospitais psiquiátricos, como espaços de confinamentos, que segundo a autora, serviam muito mais a esse último propósito do que para tratar os pacientes que fossem considerados doentes ou que estivessem incomodando a sociedade. Porém, os séculos XVII e XVIII passaram a demarcar a multiplicidade de leituras da deficiência enquanto fenômeno, com destaques para as áreas médica e educacional, e com isso reforça-se as lógicas de internamento que vão desde a institucionalização em conventos, a hospícios até o ensino especial.

Uma descrição detalhada sobre a questão é apresentada por Rangel (2015), problematizando de que forma o internamento passou a ser utilizado como uma tática de contenção daqueles considerados como ameaças sociais e, conseqüentemente, como essas ameaças estavam associadas a pobreza gerada pelas crises econômicas da época. Assim, as casas de internação que se proliferaram pela Europa serviram inicialmente para controlar os marginalizados pela sociedade. Na França, por exemplo, essas instituições que foram chamadas de hospitais mantinham-se pelo apoio e acordo entre a igreja e a burguesia, cujos objetivos eram a salvação espiritual e correção social dos estigmatizados. Ainda para a autora, na Inglaterra, os internatos assumiram características já no século XVI de ocupação dos internos, ou seja, a internação não aconteceu por questões médicas, mas sim pelo uso forçado da força do trabalho. Por outro lado, essa situação não se configura como um refúgio onde o interno se voluntaria para o trabalho, mas por meio da força de seu confisco das ruas, retirada de sua liberdade, e daí o trabalho forçado lhe era imposto como prerrogativa de que aqueles que não produziam deveriam ser retirados do convívio social e colocados em instituições específicas.

Naquela época o internamento foi utilizado como um dispositivo que objetivava a contenção física de várias formas entendidas como excessos sociais, que se iniciou pela

pobreza e posteriormente se apropriou de outras formas de controle, até chegar no deficiente. Assim, como melhor define a autora, algo inédito acontece sobre essas novas formas de exclusão e controle das sociedades modernas.

Que a deficiência e a doença mental vão encontrar seu estatuto moral, para além do peso do estatuto espiritual que carregavam. É convivendo com todas essas formas de excessos e ameaças sociais que a anormalidade assumirá uma anomalia cujo cerne é a patologia social. É quando vistos como um todos os diferentes que ali se encontram. E quando são hibridados em suas anomalias. A carga moral que assumem naquele espaço será absorvida pela medicina mesmo quando esta vier a iniciar seus passos sobre organismo observável e mensurável. Enquanto séculos depois, bem depois, os desatinados que ali se encontravam ficarão libertos, embora ainda sobre o estigma que os internava, os deficientes e loucos permanecerão sob a lógica da retenção, que passará a colocar sobre eles o que não lhes pertenciam: a criminalidade, a devassidão, o homossexualismo e toda espécie de macula moral pela qual possa ter se internado a quem hoje chamamos pessoas com necessidades especiais (RANGEL, 2015, p. 132).

Neste contexto, a medicina assume um papel central para a manutenção dessa nova moral patológica, cuja lógica da reclusão/internamento é utilizada como justificativa para que os deficientes e os considerados “loucos” e “anormais” passassem a merecer o mesmo tratamento de retenção dado ao tratamento da doença. Com isso, ainda segundo Rangel, já no século XIX a medicina e seus avanços instituem a medida da normalidade, a partir disso, o controle imposto por essa nova moral torna possível medir o “quantum” da ameaça que o sujeito representa a partir de seu próprio corpo. Disso resulta que a psiquiatria propõe cada vez mais classificar os que são vistos dentro dos parâmetros de anormalidade e normalidade.

Desse modo, segundo Foucault (2001), tudo que passa a ser visto como desordem, como incorrigível, atos de indisciplina, de agitação, de indocilidade, ligados a questões de caráter ou a falta de afeto foi absorvido pela medicina, colocado como patologia social e poderia ser psiquiatrizado. Portanto, a conjunção entre medicina do corpo e psiquiatria cria um novo campo sintomatológico em que a ordem do ilegal e do anormal, do criminoso e do patológico passaram a ser relacionadas entre si. Resultando na criação de uma nova tecnologia que se caracterizava pelas novas regras da economia do poder de punir, que na concepção de Foucault tinha como principal efeito o poder disciplinar da modernidade e o controle do corpo. Dessa forma, o aparecimento dessas modernas técnicas de disciplinamento é contemporâneo à instauração das técnicas de disciplinas comumente utilizadas durante os séculos XVII e o século XVIII em diferentes espaços e instituições, podemos citar como exemplo, o que ocorria nos exércitos, nas escolas, nas oficinas, e posteriormente no âmbito familiar. Noutras palavras, o disciplinamento ou as novas tecnologias de poder do controle do corpo significaram formas de controle e normatividade que podiam ser assim exemplificados:

O “internamento” praticado em larga escala a partir do século XVII pode aparecer como uma espécie de fórmula intermediária entre o procedimento negativo da interdição judiciária e os procedimentos positivos de correção. O internamento exclui de fato e funciona fora das leis, mas se dá como justificativa a necessidade de corrigir, de melhorar, de conduzir à resipiscência, de fazer voltar aos “bons sentimentos”. A partir dessa forma confusa, mas historicamente decisiva, é necessário estudar o aparecimento, em datas históricas precisas, das diferentes instituições de correção e das categorias de indivíduos a que elas se destinam. Nascimento técnico-institucional da cegueira, da “surdo-mudez”, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados. Monstro banalizado e empalidecido, o anormal do século XIX é também um descendente desses incorrigíveis que apareceram à margem das modernas técnicas de “disciplinamento”. (FOUCAULT, 2001, p. 415)

Foucault (1997) na obra *“A História da Loucura na Idade Clássica”* buscou uma aproximação entre as práticas de intenção com a loucura, apontando a prática de internação como uma criação institucional característica do século XVII, que passou a diferir em sua totalidade das comparações dos modelos prisionais adotados na Idade Média. O que antes era entendida como uma medida econômica e de precaução social, passou a ter valor de invenção e, por outro lado, “passa a designar o momento histórico em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se no grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade” (FOUCAULT, 1997, p.80).

Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que as sociedades davam novas significações para a pobreza, segundo Foucault, ao mesmo tempo eram dados novos sentidos à própria ideia da loucura. Portanto, a loucura era desviante e por isso disciplinarmente deveria ser destinada à reclusão. Da mesma forma que esse disciplinamento pelo internamento, na visão do autor, não representou apenas o lado negativo da exclusão, mas o seu papel positivo; teve a função de justificar sua unidade e coerência e por meio de suas práticas buscou aproximar personagens e valores anteriores a invenção da loucura, aproximando semelhanças e estabelecendo novas normas na integração social. De igual modo a loucura, da condição de “ignorada há séculos, ou pelo menos mal conhecida, a era clássica teria começado a apreendê-la de modo obscuro como desorganização da família, desordem social, perigo para o Estado” (FOUCAULT, 1977, p. 81). Posteriormente, o autor afirma que dessa reorganização e aperfeiçoamento da loucura forma-se uma consciência médica que tornou-se fundamental para formulá-la como uma doença de ordem natural, ao mesmo tempo que foi reconfigurada diferente daquilo que até então era visto apenas como mal-estar social.

É importante observar que no contexto em que a medicina se constitui fortemente

associado ao viés do discurso psiquiatrizante, a política e a biologia se encontram e são determinantes para a institucionalização e efetivação das modernas técnicas de disciplinamento. Assim, a sociedade disciplinar moderna tematizada por Foucault (2008) é uma sociedade em que predomina uma biopolítica sobre os corpos dos outros, produzindo corpos dóceis.

Com isso Foucault nos apresenta uma outra questão, que no contexto em que se efetiva o discurso do poder da medicina e da psiquiatria como controladores das anomalias individuais e sociais, como forma máxima de poder disciplinar, tanto a medicina como a psiquiatria poderiam assumir em muitos casos até mesmo o lugar da justiça no sentido de controle. Esse controle não era apenas da higiene social, mas também como eficazes mecanismos de manipulações e controles das referidas sociedades. Isso reflete que a medicina e a psiquiatria haviam se constituídos como instâncias da defesa da sociedade contra os perigos que a minam internamente e a ameaçam em diversos aspectos, e essa defesa representava a exclusão e reclusão dos vistos como anormais na sociedade modernas.

Como consequência desse controle disciplinar e de biopoder, de combate à degeneração, o que temos é uma constituição e a institucionalização de um racismo, que segundo Foucault difere-se do racismo tradicional⁴ histórico, que é baseado em questões étnicas. Esse racismo é oriundo do biopoder como um tipo de racismo específico contra o anormal, contra os indivíduos vistos com degenerados nas sociedades. O instituto desse poder disciplinar é que todos os indivíduos vistos fora da normalidade, possuidores de algum estado definido pela nova moral patológica, de um estigma, de um defeito qualquer, que poderiam transmitir a seus herdeiros, mesmo que de forma aleatória, ou das consequências imprevisíveis dessa transmissão tinham que ser retirados do convívio social e o lugar mais adequado para eles seriam as instituições destinadas ao controle (prisões, manicômios, etc..).

Para Foucault (2001, p. 406) é disso que se institui “um racismo que terá por função não tanto a prevenção ou a defesa de um grupo contra outro, quanto a detecção, no interior de um grupo, de todos os que poderão ser efetivamente portadores do perigo”. Tendo em vista esse aspecto, o objetivo desse poder disciplinar é filtrar todos os indivíduos no interior de uma determinada sociedade, e o eugenismo que se fundamenta na medicina/psiquiatria passa a ser

⁴Segundo Foucault aqui há uma clara distinção entre essa primeira forma de racismo e a forma de racismo tradicional, que fora consolidado no Ocidente com facetas anti-semita. Embora tenha ocorrido, segundo Foucault, toda uma série de interferências, mas sem que ocorrido uma organização efetiva e muito mais coerente dessas distintas formas de racismo antes do nazismo. E que embora a psiquiatria alemã tenha funcionado de forma espontânea no interior do regime, afirma que o novo racismo ou o neo-racismo característico do século XX como um mecanismo de defesa interna de uma sociedade contra os considerados anormais tem suas raízes na psiquiatria, e como consequência o nazismo apenas conectou ou aproximou essas duas formas de racismo: o novo racismo ao racismo étnico que era endêmico ao século XIX (FOUCAULT, 2001).

um mecanismo e instância de defesa social contra todos aqueles vistos como anormais e ameaça social aos valores estabelecidos pela normalidade.

A forma de racismo como patologia social apresentado por Foucault, Segundo Rangel (2015), no século XIX aparece na teoria da degenerescência de Morel, especificamente no Tratado das degenerescências físicas, intelectuais e morais da espécie humana. Na concepção de Morel são consideradas patologias tudo aquilo que provoca a degeneração humana e todas as formas de patologias associadas a doenças como a sífilis, a lepra, o raquitismo, tuberculose, e outras questões de cunho social visto como tóxicas, por exemplo, o álcool, ópio, miséria, alimentação e “misturas” étnicas. Assim, a ideia defendida por Morel na teoria da degenerescência ainda se encontra com uma outra teoria, que segundo a autora teve como expressão o pensamento de Landgon Down (1866), que antes mesmo de se definir o nome da Síndrome de Down, já era visto como mongolismo. A perspectiva dessa teoria era uma referência de que a deficiência intelectual era uma doença cujo nome fazia referência aos Mongóis, povo habitante da Mongólia. A perspectiva teórica fora logo apropriada pela medicina e o teor racista associado à deficiência passou a ganhar corpo (RANGEL, 2015) e continua presente até os dias atuais.

Deste ponto de vista, a utilização do termo Mongoloide passou a significar a expressão depreciativa e etnocêntrica que menosprezava um grupo étnico, cujo sentido de mongol passou a significar incapacidade e “idiotice”. A efetivação desse instituto racista pela teoria da degenerescência de certa forma contribui para fortalecimento da eugenia e do darwinismo social, cujos fundamentos estão baseados em categorias biológicas e na ideia de purificação racial e de marginalização daqueles sujeitos fora dos padrões sociais, morais e étnicos exigidos pelo poder disciplinar moderno-ocidental. Neste contexto de afirmação da lógica da teoria da degenerescência e do evolucionismo apropriado para o campo social, certas discursividades são construídas sobre determinados grupos sociais, atribuindo-lhes incapacidades, inferioridades, estereótipos e outras manifestações de preconceitos que também são utilizadas para separar, estigmatizar e excluir grupos humanos vistos fora dos padrões de “normalidade”. Um sentido contemporâneo dessa marginalização é o papel social atribuído à pessoa com deficiência como possível apenas de caridade, o negro como sujeito marginal em função de questões étnicas-raciais em relação ao branco, o indígena como o marginal não civilizado, além destes, outros sujeitos ligados a diversidade, a exemplo, as travestis, LGBTs colocados à margem da sociedade, como aqueles inaceitáveis e como constantes ameaças aos costumes, a religião, a família, e a tudo considerado como moral e aceitável nas sociedades.

Desta forma, o entrelaçamento entre essas construções teóricas de cunho racistas, biologizantes e etnocêntricos foram determinantes para a questão de reconhecimento do Outro sempre fosse visto como uma questão de marginalização e estigma. Embora o século XIX tenha sido como o período de aprofundamento dessas teorias, a gênese dessa noção de degeneração é anterior. Portanto, o século XVIII conhecido como o momento da tradição igualitária por motivos da revolução francesa, já era visível o debate sobre as diferenças existentes entre os seres humanos. A partir do século XIX há uma postura mais influente desse tipo de pensamento, estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais (SCHWARCZ, 1993). Desta forma, busca-se naturalizar a diferença e emergir um pensamento eugenista, categórico na questão racial e de inauguração da ideia fixa de heranças físicas de caráter permanente entre grupos humanos, a partir de alegorias definidas com: o inferior versus superior, normal-anormal. “Delineia-se a partir de então certa reorientação intelectual, uma reação ao iluminismo em sua visão unitária de humanidade” (SCHWARCZ, 1993, p. 63) e inclusão por meio do seu principal estatuto, a igualdade e a liberdade.

No entanto, segundo Canguilhem (2009), foi preciso inicialmente que o termo “normal” se tornasse linguisticamente popular e partir de sua naturalização, depois para sua efetivação, foi preciso instituí-lo por meio de vocabulários específicos no âmbito das instituições pedagógicas e das instituições sanitárias. Portanto, normal passou a assumir um sentido pelo qual o século XIX vai designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica das sociedades modernas. Neste contexto Canguilhem ainda destaca que as reformas do campo médico, a reforma hospitalar e a reforma pedagógica que se fizeram fruto das transformações pós revolução francesa “exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, de normalização” (CANGUILHEM 2009, p.90).

Neste contexto, segundo Martins (2006), as pessoas com deficiência historicamente foram submetidas às construções que os definiram como menos pessoas, como seres viventes em corpos patológicos, disfuncionais e associados à anormalidade. Na segunda metade do século XVIII surgem um conjunto de instituições que não se destinam apenas a questão da pobreza, mas passam a atuar e a se estruturar para acolher de forma específica as diferenças, entre elas, o acolhimento da deficiência. Portanto, a maior consequência disso foi “um apagamento sistemático das suas vozes e das suas reflexividades em favor dos discursos da biomedicina ou da autoridade dos profissionais da reabilitação (MARTINS, 2006, p. 24).

Desse modo, a institucionalização, os discursos biomédicos e de reabilitação são determinantes para as estratégias de controle dos ditos anormais, e a educação assume também essa função. Nesse processo as práticas destinadas ao atendimento educacional dos sujeitos encarados como especiais foram constituindo as bases de conhecimentos teóricos e práticos para a constituição da educação especial (NOZU, BRUNO, 2013). Com isso, a educação especial desde sua origem no pensamento moderno esteve voltada para o atendimento médico e educacional da pessoa com deficiência e configurou-se como hegemônica na construção dos conhecimentos e na atuação dessa forma de educação voltada para a pessoa com deficiência.

A respeito da constituição desses primeiros movimentos de educação voltados às pessoas com deficiência ou educação especial, de acordo com Mazzota (2011) na Europa que se articulou as primeiras iniciativas que se concretizavam em medidas educacionais, que posteriormente expandiu-se até os Estados Unidos, Canada e até mesmo no Brasil. E sobre as definições utilizadas Mazzota observa-se que até final do século XIX diferentes formas e expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, assim definidas como: Pedagogia dos anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Segundo o autor, algumas dessas expressões, ainda hoje não totalmente abolidas e continuam sendo utilizadas, embora inapropriadas para tratar de educação das pessoas com deficiência. Partindo do ponto de vista de Mazzota (2011) é possível confirmar como a hegemonia do modelo médico foi constituinte da educação especial e o atendimento educacional das pessoas com deficiência e sua influência continua até os dias atuais.

O modelo médico foca os aspectos biológicos da deficiência associado a uma doença que precisa ser tratada. Além disso, pressupõe que a deficiência é uma questão inerente ao indivíduo e por isso deve se adaptar a estrutura social. Assim, o modelo médico foi a base constituinte da educação especial e na forma de atuação adequada às pessoas com deficiência. Portanto, a perspectiva do modelo médico por se tornar hegemônico na educação especial contribuiu para que o atendimento das pessoas com deficiência fosse centrado numa concepção de práticas que fortaleceu a ideia de integração do deficiente na sociedade e o tratamento médico-educacional por meio da institucionalização. Segundo Matos (2017), a integração colaborava para a inserir a pessoa com deficiência na sociedade desde que ela buscasse superar as barreiras físicas e acadêmicas que lhe fosse apresentado, com isso, moldando-se ao sistema estabelecido, “ficando a sociedade com o dever de recebê-la, desde que esta fosse capaz de adaptar-se a ela. Mais uma vez, nesse processo, é possível identificar,

portanto, um aspecto de integração estabelecido como segregador” (2017, p, 46).

Sobre essa matriz de compreensão, Carvalho (2016, p. 56) destaca que a ênfase dada às questões orgânicas gerou uma rede de significados que associa a deficiência a uma doença. “E essa associação obedece a estereótipos sociais muito bem estruturados em torno da normalidade como sinônimo de saúde e a da deficiência como um desvio, estigmas decorrentes de patologias”. Desta forma, tanto o estereótipo quanto o estigma, este último usado em referência a um atributo profundamente depreciativo e que pode confirmar a normalidade de (GOFFMAN, 1963). Do ponto de vista de Goffman, o estigma também se constitui numa relação de estranhamento e de descrédito do outro, e tal estranhamento é confirmado quando dentro de uma categoria social é observável que um indivíduo possui alguma característica ou um atributo que o torna diferente dos demais. O estigma apontado por Goffman também representa um descrédito, um defeito, uma fraqueza, alguma desvantagem, que demarca e constitui uma discrepância específica entre um indivíduo considerado estigmatizado e um outro com uma identidade social considerada normal.

Portanto, o termo estigma representa nos estudos de Goffman um processo de exclusão e diferenciação de um sujeito em consequência de uma característica negativamente vista como diferente. Assim, Goffman exemplifica a questão da seguinte forma: o estigma de um indivíduo torna-se perceptível quando ele poderia ter sido facilmente recebido e aceito numa relação social cotidiana, mas como possui um traço ou uma característica que o difere dos demais pode ocorrer um afastamento por parte daqueles que ele encontra, assim, o que ocorre é um processo de discriminação que impede a possibilidade de aproximação e de atenção para outros atributos dos considerados corpos estigmatizados.

Analisando melhor a situação Goffman destaca:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. (GOFFMAN, 1963, p. 08).

As teorizações de Goffman são fundamentais porque contribuem para a desconstrução tanto do ponto de vista linguístico e cultural da problemática do estigma, que na percepção do autor é oriundo de processos discriminatórios em que a identidade social é central no processo de exclusão. Vale destacar que as contribuições de Goffman sobre estigma se instituíram

como corpo de saberes que “foi apropriado à exaustão pelos textos que versam sobre Educação Especial, os quais viram no mesmo um dinamismo que implodiria as bases anteriores do conceito de deficiência” (PICCOLO e MENDES, 2012, p. 46).

3.1 O modelo social da deficiência e aproximações com outros campos do conhecimento.

Ao analisar historicamente o processo de construção da deficiência, o século XX e XXI são vistos como os séculos das grandes transformações no campo educação especial, e como período de grandes reflexões sobre a condição das pessoas com deficiência. Além disso, o contexto social e histórico (como já discutido anteriormente) são determinantes para entender se o lugar, as identidades atribuídas a eles/elas, os papéis sociais serão de integração, exclusão ou marginalização desses indivíduos. Para Matos (2017, p. 35):

A história da pessoa com deficiência está atrelada às ideias de cada época, demonstrando que a concepção de mundo, de “homem” e de moralidade, vivida por uma sociedade e determinado momento histórico, determina o grau de marginalização que essa mesma sociedade impõe àqueles que rompem com seus padrões considerados normais. Pode-se perceber esse fato pelos inúmeros vocábulos e expressões utilizadas para nomear a pessoa com deficiência na nossa sociedade: anormal, deficiente, retardado mental, inválido, atrasado intelectualmente, excepcional, etc., demonstrando que a sociedade logo incorpora o termo no seu conjunto de normas e valores, e o que observa é que, seja qual for o termo utilizado, significa sempre atraso, falha, exclusão.

Desta forma, o debate assume diferentes facetas, entre elas a diversidade de modelos que se multiplicavam na história sobre diferentes perspectivas de leitura sobre a condição do deficiente (ARANHA, 1995). Para a autora, alguns modelos de compreensão da deficiência se destacaram nesse percurso, a exemplo, o modelo metafísico, que coexistia com o modelo médico, o modelo focado na questão educacional, o modelo da determinação social, e por último o modelo sócio construtivista ou sócio histórico. Além disso, a deficiência pode ser entendida a partir de três paradigmas que enfocam a maneira histórica de ver o deficiente, algumas questões já foram discutidas nesse texto, mas para uma melhor compreensão.

O quadro a seguir resume de forma mais explícita a questão:

Quadro 2 - Paradigmas da deficiência

Paradigmas da Deficiência ⁵	
Paradigma	Definição
Paradigma Tradicional	Associa a deficiência a ideia de inferioridade, trata a deficiência como anormalidade, incapacidade. O referido paradigma da deficiência pode ser expressado pelo estigma, estereótipo atribuído a deficiência. Exemplo são vocábulos e expressões utilizadas para nomear a pessoa com deficiência: anormal, deficiente, retardado mental, inválido, atrasado, intelectualmente, excepcional, etc.
Paradigma Biológico	O paradigma biológico trata a deficiência como uma questão de intervenção médica e de reabilitação. A deficiência é vista como uma questão exclusiva dos saberes biomédicos. A deficiência é centrada na ideia de integração do deficiente na sociedade. A deficiência necessita de tratamento médico-educacional por meio da institucionalização.
Paradigma dos Direitos Humanos	Associa-se ao modelo social da deficiência e outros debates contemporâneos sobre os direitos humanos. A deficiência é vista como uma questão de diversidade humana. A deficiência é vista como uma questão social. O deficiente é um sujeito de direito. A deficiência associada ao paradigma da inclusão. A deficiência passa a ser vista como uma condição humana que deve ser respeitada. Centralidade na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU).

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2019)

Para além dessas questões, outro aspecto é o predomínio dos dois primeiros paradigmas no século XX, considerando que a questão da integração social do deficiente

⁵ O quadro em questão foi elaborado a partir de informações analisadas nas seguintes obras: MATOS, Naira Roberta Vicente de. **Inclusão perversa: uma reflexão sobre o sentido do trabalho para pessoas com deficiência**. 1 ed. Curitiba, Appris, 2017, Meresman, S. (2012). La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Montevideo: Mastergraf, DINIZ, Debora. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007. 96 pp. (Coleção Primeiros Passos).

surge neste contexto, nos meados do mesmo século, especialmente após as duas grandes guerras europeias (guerras mundiais) e a guerra do Vietnã.

O enfoque dado a esses trágicos momentos da história humana refere-se ao fato desses conflitos refletirem o aumento de deficientes nos países envolvidos, os Estados Unidos e os países da Europa. Outro fator a considerar é que a Primeira e Segunda Guerras Mundiais impuseram mais pressão à necessidade da reabilitação dos soldados feridos e das vítimas que haviam se tornado deficientes por causa dos conflitos. Aranha (1995) ressalta que a guerra do Vietnã (década de 60), além de provocar um aumento considerável de pessoas com deficiência em relação a comprometimentos físicos, ao mesmo tempo provocou sérios danos de ordem psicossocial, pois muitos soldados apresentaram dificuldades de readaptação social ao retomar da guerra. E com isso, o problema do estigma e do isolamento tornou-se um agravante nos estados Unidos, e como consequência não só em função da pessoa com deficiência, mas esse quadro contribuiu para fortalecer outros movimentos de defesa dos direitos das minorias, a exemplo, os movimentos estudantis, movimento feminista, movimentos pacifistas, movimento negro, movimentos de luta pela libertação dos países de tradições coloniais, entre outros.

Entre outros fatores:

A articulação dos percursos emancipatórios das pessoas com deficiência com outras propostas de transformação social viria também a advir do facto de o corpo se ter tornado num *locus* privilegiado das lutas pelo significado. Tendo sido aí amplamente denunciado o papel central que os valores embutidos nos corpos ocupam na legitimação da desigualdade social e das relações de dominação. Em particular, as pessoas com deficiência encontraram nos discursos antirracistas e feministas uma assunção fundamental do lugar incontornável ocupado pelos discursos opressivos reificados nos corpos e nas suas diferenças. Estabeleceu-se, pois, um quadro discursivo que permitiu às pessoas definidas como deficientes contestar as concepções essencialistas que a um tempo ancoram a deficiência na incapacidade e a estabelecem como um indicador suficiente de marginalidade social. (MARTINS, 2006, p. 27)

Desse novo processo emancipatório há a criação de novas plataformas de lutas e de afirmação identitária em oposição aos processos excludentes e hegemônicos da sociedade moderna capitalista. Ou seja:

Ainda que a entrada em palco da insurgência ativa das pessoas com deficiência nos envie para a senda dos novos movimentos sociais, creio ser necessário que reconheçamos o caráter singular dos desafios que se colocaram, e colocam, às pessoas com deficiência para a enunciação das condições de opressão a que as sociedades modernas as votaram. Num primeiro momento, emerge a difícil valorização da diferença que consigna a identidade das pessoas com deficiência. A

criação de solidariedades indenitárias entre grupos marginalizados que se reconheceram alvo de formas similares de desqualificação, e o consequente engendrar de um percurso emancipatório, dependeu fortemente da criação de novas plataformas de inteligibilidade. Novas configurações culturais em que os atributos distintivos catalisadores das lutas contra hegemônicas e/ou minoritárias pudessem ser requalificados, libertando-se do ônus da inferioridade (MARTINS, 2006, p. 27).

Pode-se afirmar que há também nessa articulação uma nova política de identidade e de emancipação para as pessoas vista como deficientes, a gênese, portanto, dessa nova possibilidade indentitária pode ser encontrada em termos políticos com o aparecimento das lutas dos movimentos sociais dos anos 60 e 70 do século XX, mas o discurso que busca a emancipação e o reconhecimento das pessoas com deficiência, bem como a superação da hegemonia do modelo médico evoca que a situação da pessoa com deficiência nas sociedades, bem como as barreiras impostas a eles/elas são também possível de compreensão do ponto de vista social e cultural. Neste contexto há um questionamento da ideia de identidade fixa, imutável, ou seja, o novo momento é caracterizado pela quebra das visões cristalizadas de definir ou entender a deficiência como apenas uma questão do campo médico. (MARTINS, 2006).

Embora o modelo médico persista em muitas políticas atuais voltadas às pessoas com deficiência desde as décadas citadas, esse modelo de encarar a deficiência tem sido alvo de fortes críticas, portanto, passando a ser rejeitado pela comunidade internacional dos pesquisadores da deficiência e das próprias pessoas com deficiência, substituído por outro modelo designado modelo social da deficiência⁶ (MATOS, 2017). Assim, baseado no modelo social da deficiência, “passaram a pressionar a redefinição das políticas públicas voltadas a essa população sob a égide do discurso da inclusão” (BRUNO, NOZU, 2013, p. 215). O Modelo social da deficiência refere-se a busca de uma mudança de paradigma de entendimento da ideia de deficiência, articulando-se as premissas da inclusão social afirmando que as sociedades se constituem como locais de exclusão, pois mais do que delimitar um sujeito na condição de deficiente, torna-se fundamental mudanças na própria estrutura social como condição para acessibilidade, direito à cidadania e participação democrática sem barreiras, sejam elas físicas ou simbólicas.

Desse modo, como atesta a Antropóloga Debora Diniz (2003, 2007), a mudança paradigmática de um modelo perpetuado historicamente na ótica dos saberes médicos,

⁶ As ideias sobre o modelo social da deficiência foram sistematizadas por um grupo de usuários de Instituições de Reabilitação da Grã-Bretanha, o *Union of The Physically Imperaired Against Segregation* (UPIAS) (MATOS 2017). O papel das Upias na mudança de paradigma da deficiência para o modelo social é tratado de forma didática na obra *O que é Deficiência?* Obra de autoria da Antropóloga Debora Diniz Rodrigues, professora universitária e pesquisadora da Universidade de Brasília, publicada em 2007.

psicológicos e da lógica de reabilitação, os estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970, passaram para um modelo social do campo das humanidades e a consequência é que a deficiência deixa de ser vista para além da expressão de uma lesão corporal que por uma questão de ordem biológica impõe restrições à participação social de uma pessoa na sociedade. Ainda para Diniz, o aspecto revolucionário da questão refere-se que a deficiência como um conceito complexo reconhece o corpo com alguma lesão, mas não se limita a isso, o fato é que nessa perspectiva há também a denúncia da estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Da mesma forma que o sexismo ou o racismo também refletem formas de opressão pelo corpo. Contudo, Diniz situa que esses novos estudos descortinam uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social, as ideologias que humilham e segregam o corpo deficiente.

Nessa vertente, Diniz argumenta sobre a proximidade dos estudos da deficiência com outros campos de conhecimentos, por exemplo, os estudos culturais⁷ e feministas, este último disruptivo frente a hegemonia dos discursos biológicos para explicar a opressão feminina nas sociedades marcadas pelo patriarcalismo. A aproximação dos estudos da deficiência com os campos citados, segundo Diniz, foi buscar o encontro teórico sobre como descrever a deficiência em termos políticos e culturais, no intuito de superar a visão predominantemente biomédica como acontecia no movimento feminista. O feminismo que buscou superar as categorias biológicas como definidoras das identidades e papéis sociais atribuídos às mulheres durante a história humana serviu de base para o movimento da pessoa com deficiência avançar para o Modelo Social da Deficiência.

A questão é que o feminismo é um movimento que ao buscar desvelar a dominação masculina ou patriarcal entende que as diferenças naturais passam a ser utilizadas para marginalizá-las, através da criação de estereótipos sobre os tipos de trabalhos, os papéis sociais, a divisão sexual do trabalho, que são utilizadas para excluí-las quanto às suas capacidades produtivas, físicas e também pela normalização de seus corpos vistos como biologicamente inferiores em relação aos corpos masculinos.

A ênfase do movimento feminista em desvelar por meio dos debates de gênero a opressão das relações de poder, teve um papel central ao se aproximar de outros temas relacionados à opressão, a exemplo, as questões de classe, raça e etnia. Com isso, ao contribuir com os debates sobre desigualdades como decorrentes de processos históricos, apontaram que a opressão e marginalização também estão relacionadas aos comportamentos

⁷ Ver o artigo sobre a tradição dos estudos culturais de: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos estudos culturais. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 9, dez. 1998.

socioculturais, a normatização dos corpos, da linguagem e as formas de violência que podem ser físicas ou simbólicas nos processos históricos da humanidade.

Segundo Bourdieu (2012) a diferença entre o masculino e o feminino além de apresentar-se como natural na sociedade, também representa que estas diferenças estão presentes de forma objetiva como um princípio que passa a ser universal de visão, de divisão, de categorias de percepção, de pensamento e de ação, e ao ser incorporado no que ele define como *habitus* cultural, daí criam-se as diferenças de sexo e gênero. Deste ponto de vista que se manifestam estruturas hierárquicas que refletem ação e oposição entre o masculino e o feminino, por exemplo, conceitos definidos como: alto/baixo, acima/abaixo, frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo, seco/úmido, duro/macio, temperado/insípido, claro/obscuro, sol/lua, fora/dentro, rude/ calmo, onde as percepções voltadas para o feminino sempre representam uma objetivação de inferioridade.

Partindo disso, nota-se uma importante aproximação entre os dois movimentos, pois como se normatizou e hierarquizou os corpos das mulheres, esse tipo de essencialismo também pode ser notado sobre as construções dos corpos vistos como deficientes, que durante a história foram estereotipados, categorizados e definidos negativamente numa oposição: normal/ anormal, deficiente/não-deficiente, doente/não-doente, capaz/incapaz, desviante/não-desviante, excepcional/não excepcional, louco/não-louco e outras formas de categorização de caráter segregacionista.

Desta forma, ao tratar da questão imposta por categorias biológicas, a aproximação entre o modelo social da deficiência era visível com os estudos de gênero⁸ e o feminismo, assim como afirma Diniz:

A analogia entre a opressão do corpo deficiente e o sexismo era um dos pilares que sustentavam a tese dos deficientes como minoria social. Assim como as mulheres eram oprimidas por causa do sexo, os deficientes eram oprimidos por causa do corpo com lesões - essa era uma aproximação argumentativa que facilitava a tarefa de dessencializar a desigualdade. A perspectiva de gênero esteve timidamente presente na estruturação do modelo social, com autoras que demonstraram as particularidades da deficiência entre mulheres e analisaram a experiência reprodutiva de mulheres deficientes. Inicialmente, havia uma aparente harmonia de perspectivas entre a epistemologia feminista e o modelo social. (DINIZ, 2007, p. 26)

⁸O entendimento de gênero como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre homens e mulheres na sociedade, segundo Scott (1995, p.75) significa a existência de “uma forma de indicar “construção” a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres” e representa uma questão epistemológica sobre os estudos históricos da opressão do ponto de vista das mulheres.

Ainda para a autora:

Foram as feministas que introduziram o debate sobre as restrições intelectuais, sobre a ambiguidade da identidade deficiente em casos de lesões não aparentes e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, sobre o papel das cuidadoras dos deficientes. Também foram as feministas que passaram a falar nos "corpos temporariamente não-deficientes", insistindo na ampliação do conceito de deficiência para condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas. Por fim, foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade. (DINIZ, 2007, p. 27)

A analogia apresentada por Diniz é que tanto os estudos sobre a deficiência, do feminismo e de gênero partem do mesmo pressuposto político e teórico sobre a opressão às minorias sociais. A estruturação desse raciocínio refere-se ao fato dos estudos dos feministas pautarem-se nas análises de gênero sobre diferenças entre sexo e gênero, a questão da deficiência passou a ser vista como a diferença entre lesão, ordem natural e deficiência como uma questão social. Deste ponto de vista a ideia de deficiência pode ser entendida como uma questão definida social e cultural e não mais apenas de ordem biológica. Assim, a autora define que essa nova postura conceitual sobre a deficiência tinha por objetivo “abalar a autoridade discursiva dos saberes biomédicos e promover a autoridade da experiência vivida pelo corpo deficiente no debate acadêmico” (DINIZ, 2010, p. 10). Nesta linha de raciocínio, Diniz afirma que há uma retirada da deficiência do campo da natureza para a sociedade, e tal como ocorrera no debate feminista, a deficiência também deu uma guinada teórica com o modelo social, pois a natureza e a biologia perderam centralidade sobre os estudos da deficiência para debates mais aprofundados na questão social, na injustiça social e outras implicações políticas de ordem cultural e econômica.

Por último, a autora destaca que inicialmente as tematizações teóricas do modelo social tiveram como metas prioritárias respectivamente. 1- Partir de uma compreensão da deficiência de forma multidisciplinar, rompendo com a exclusividade do discurso médico sobre a lesão, com isso, haveria a necessidade de um esforço acadêmico para instituir a deficiência no campo das humanidades. E promover uma leitura sociológica da deficiência como resultado do sistema capitalista. E com isso o materialismo histórico também foi a teoria utilizada como bases para as interpretações e análises do modelo que se instituíra. Desta forma:

As dificuldades e a marginalização experimentadas por tantas pessoas com deficiência não eram mais explicadas com base nas suas incapacidades ou em

patologias do foro biológico, mas pelas incapacidades da sociedade responder adequadamente às suas necessidades e características diversas. Por outras palavras, tal como classe social, o gênero, ou a pertença étnica, a experiência da deficiência foi reinterpretada como sendo uma realidade estruturada por forças sociais e materiais historicamente situadas. (MATOS, 2017, p. 48).

Partindo disso, as ideias inerentes ao modelo social foram se constituindo como um discurso que revolucionou os estudos sobre a deficiência e ao mesmo tempo apresentando uma clara distinção entre deficiência e incapacidade, esta última instituída como sinônimo de exclusão e isolamento social na história. Esse novo olhar sobre a pessoa com deficiência significa entender a própria ideia de deficiência como uma construção histórica marcada por diversos processos discriminatórios, que colocou essas pessoas como doentes e incapacitados e daí a ruptura com as concepções e modelos que estigmatizam.

Na perspectiva de ruptura, as teorizações de pensadores como Vygotsky foram fundamentais para sustentar o postulado de que o sujeito é constituído na vida social e suas possibilidades de desenvolvimento psíquico estão na vida social e cultural (GOÉS, 2015); foram fundamentais para contribuir com a superação da visão da deficiência como uma patologia e como um determinismo biológico. As contribuições da abordagem de Vygotsky e sua matriz histórico cultural também são importantes para os estudos da educação especial e da deficiência com destaque para sua obra *Fundamentos da Defectologia*, que apresenta como tese geral a importância do papel do social na definição do sujeito. Vygotsky defende a tese que a interação do sujeito com o meio é uma condição para compreender os processos culturais que produzem a deficiência. Assim, problematiza os aspectos frágeis de uma educação voltada para as pessoas com deficiência fundamentada nos aspectos biologizantes, que não considera o social.

Vygotsky em sua obra *Psicologia Pedagógica* também coloca como central o fato de suas contribuições se fundamentarem no materialismo histórico, da mesma forma que a ciência se modifica, em todos os casos é preciso encarar o velho de um modo novo, traduzir os antigos conceitos para uma nova linguagem e explicar e compreender os fatos e leis anteriores sob novos critérios (VYGOTSKI, 2003). Vygotsky apresenta uma nova *Psicologia Pedagógica* que se constitui na materialidade do social e da cultura, o que foi fundamental para mudar o olhar sobre o desenvolvimento dos sujeitos não apenas do ponto de vista biológico, mas constituído nos processos materiais e históricos, ou seja, o ser humano passa a ser visto como um ser social histórico.

O primeiro traço distintivo da nova psicologia é seu *materialismo*, porque examina

toda a conduta do ser humano como uma série de movimentos e reações que possui todas as propriedades de um ser material, sua *segunda* característica é a objetividade, pois coloca como condição indispensável para suas pesquisas a exigência de que estas se baseiam na verificação objetiva do material. A *terceira* característica é seu método dialético, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em vinculação indestrutível com todos os demais processos no organismo e que estão subordinados exatamente às mesmas leis de desenvolvimento que regem tudo aquilo o que existe na natureza. E finalmente, a última (*quarta*) característica é a base *biossocial*. (VYGOTSKI 2003. p. 40).

Dito assim “é possível constatar que do ponto de vista dessa abordagem, tendo, portanto, como pressuposto básico, a concepção de homem como um ser biologicamente cultural, não faz sentido buscar conhecê-lo, dissociado de seu contexto sociocultural” (ARANHA, 1995,64). No mesmo sentido, o paradigma histórico-cultural por se constituir dentro do quadro teórico do materialismo histórico dialético e da concepção materialista da história, e segundo Pederiva (2018) tem um princípio educativo fundamental para a educação humana, favorecendo o repensar do modelo individualista de educação para modelos mais coletivos que contribuam para a transformação social e da realidade. A perspectiva em questão apontada por Pederiva abre caminhos para práxis transformadoras na atividade educativa fundamentado em novas práxis compartilhadas e integradas e no exercício de possibilidades e não limitações.

A contribuição da perspectiva histórico cultural representa que se anuncia o vivenciar de uma nova epistemologia sobre o entendimento da deficiência, que provoca uma ruptura sobre a ideia da repressão corporal e da identidade negada do deficiente e a superação do estigma (GAIO, 2011) para o reconhecimento desses sujeitos como sujeitos sociais e históricos. Neste sentido, na atualidade, o debate da inclusão é visto como necessário para as sociedades e como um paradigma fundamental para fortalecer as democracias.

Outro aspecto, é que do ponto de vista político o paradigma da inclusão também é “comprometido com uma educação para a cidadania, e conseqüentemente, com a promoção de valores humanos de busca por mudanças por uma sociedade menos segregadora e excludente” (RIBEIRO, 2016, p. 112). Desse ponto de vista, na atualidade, pode-se afirmar que há uma forte tendência a favor da inclusão, que tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploram e discriminaram segmentos da população ao longo da história. Essas práticas abarcam todos aqueles que em determinados tempos e espaços sofreram discriminação e foram excluídos por diferentes motivos, ainda assim, não foram devidamente contemplados ou reparados de seus respectivos lugares discursivos, ou dos lugares em que enunciam suas verdades (FABRIS, LOPES, 2013, p. 21). Conforme as autoras, os sujeitos em questão são

aqueles excluídos por razões econômicas, de gênero, raça-etnia, deficiências físicas cognitivas, sensoriais, entre outras.

3.2 O paradigma da inclusão; um olhar contemporâneo sobre a diversidade.

O paradigma da inclusão tem sido alvo de grandes debates no cenário mundial, e sobre sua constituição nas sociedades modernas, uma questão permanente é a importância de reconhecer, valorizar e incluir a diferença sem discriminação independente das condições sociais, econômicas, políticas, de gênero ou relacionadas a outras temáticas ligadas a diversidade cultural. Como nos ensina Jürgen Habermas (2002) a inclusão é um ato de responsabilização solidária pelo outro e refere-se a um olhar com sensibilidade para as diferenças e ao mesmo tempo se relaciona com reconhecimento dos vistos marginalizados nas sociedades. A inclusão também se relaciona com o direito a democracia, e como ele mesmo define no prefácio de sua importante obra *Inclusão do Outro*, a inclusão não significa um confinamento e fechamento diante do alheio.” Antes de tudo, a “inclusão do outro significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos — também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro — e querem continuar sendo estranhos”. (HABERMAS, 2002, p 07). Dessa abertura afirmada por Habermas concordamos com Gardou (2006) que:

Não se trata de se tornar no que é o outro, de se perder nele, mas de se dar a oportunidade ou mais que isso o privilégio, de constatar que ele não é completamente estranho para mim e que o que ele vive, mesmo se isso me parece estranho, não é mais que uma variante da infinidade das expressões e realidades humanas. De sentir, visceralmente e mentalmente, a minha proximidade com ele; de abrir vias para viver e construir em conjunto, sem impor os meus próprios modelos, para que a distância entre ele e eu se amenize e que o isolamento se rompa. Numa palavra, persuadir-se que nada mudará se nós não mudarmos o nosso imaginário sobre o outro (GARDOU, 2006, p. 55).

Além disso, “a noção de existência do outro é um dos elementos que constitui a natureza humana, capaz de estabelecer as diferenças entre os sujeitos, passaporte, aliás, indispensável à organização da identidade de todos” (GAIO, MENEGHETTI, 2011, p. 99). Portanto, é preciso reconhecer que as pessoas são diferentes e incluir é reconhecer a diferença no campo da diversidade e não como um problema a ser resolvido na escola, na universidade e em outros âmbitos da sociedade. Ela é uma possibilidade de ir além da padronização, da homogeneização e das práticas educativas que relativizam o sujeito, que os excluem, que os marginalizam e os desumanizam por causa de suas culturas e de suas especificidades

identitárias. Como nos ensina Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, é preciso ir além dessas práticas que homogeneizam e colocam as pessoas como seres de adaptação, ajustamento e de parcialidade diante de suas realidades por meio da imposição de uma visão bancária de educação, de percepções de sociedade e visão de mundo do opressor, que legitimam a exclusão e diversas formas de paternalismos e assistencialismos.

Desta forma, segundo Freire (2005, p. 60-70)

Na verdade, o que pretendem os opressores "é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime", e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine. Para isto se servem da concepção e da prática "bancárias" da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de "assistidos". São casos individuais, meros "marginalizados", que discrepam da fisionomia geral da sociedade. "Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos". Como marginalizados, "seres fora de" ou "à margem de", a solução para eles estaria em que fossem "integrados", "incorporados" à sociedade sadia de onde um dia "partiram", renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz.

Dessa reflexão de Freire tiramos uma importante contribuição, considerando que para ele a opressão se assenta na lógica de não transformação da realidade do oprimido, mas de sua submissão a uma situação que o deixe melhor adaptado a situação que favoreça a dominação do opressor. Neste sentido, por meio de uma educação "bancária" cria-se toda uma articulação social em que os vistos como marginalizados devem ser assistidos individualmente por meio de um paternalismo que os mantem na condição de excluídos. Assim, geralmente as políticas voltadas para os excluídos não representem mudanças significativas em suas condições vida, mas perpetuam as condições de desigualdades em que se encontram. Ou seja, "os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça" (FREIRE, 2005, p. 33), situação que impede qualquer possibilidade de transformação social. Neste sentido, Freire argumenta a necessidade da emancipação do oprimido, pois a solução para sua libertação não se encontra na integração na estrutura do opressor, mas na superação da adaptação que lhe foi imposto pelo opressor:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dento de*. Dentro da estrutura que os transforma em "seres para outro". Sua solução, pois, não está em "integrar-se", em "incorporar-se" a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si" (FREIRE, 2005, p. 70)

Aproximamos essa reflexão de Freire com as de Moreno (2005), que alerta que a questão da inclusão exige que se fale também de exclusão, mas não apenas como separação de territórios e outras questões, e sim como separação de condições de vida entre seres humanos. A questão é que se os excluídos ou oprimidos já se encontram viventes dentro da ordem e seus opressores buscam adaptá-los, integrá-los e incorporá-los por meio de assistencialismos e paternalismos, segundo o autor de que inclusão realmente se fala? Se a inclusão em muitos aspectos ocorre ancorada as próprias contradições da ordem social? Para o autor uma questão central é considerar as condições de vida e as exclusões provocadas pela ordem e buscar superá-las para condições de vida mais possíveis:

Porque não se trata somente de distintas condições de vida humana, mas de condições nas quais a vida humana tornar-se possível, e mesmo em abundância, e condições nas quais a vida humana dificulta-se, chegando a tornar-se impossível. É imaginável uma distinção em igualdade, e, portanto, em equidade, no que se refere à possibilidade de vida, mas entre nós a distinção se refere a superioridade e inferioridade, a desigualdade na vida. Falar de exclusão supõe inevitavelmente falar também de inclusão. No entanto, de que inclusão e de que exclusão se trata? Em que se está incluído e do que se está excluído? Estou convencido de que no fundo se trata propriamente de possibilidades de vida, mas nestes termos tão crus não são colocadas as coisas, exceto por parte dos que estamos éticamente comprometidos com os excluídos. (MORENO, 2005. p. 88).

Trata-se, portanto, de uma ética e um comprometimento que exige uma indignação diante das injustiças e ao mesmo tempo reconhecer a necessidade de mudanças sociais e econômicas ou mesmo a superação da ordem em que se produz a exclusão. Em termos gerais, falar de inclusão é não negar que há vários processos de exclusão atingindo diferentes pessoas. Ao mesmo tempo é falar de uma parcela de excluídos que compartilham uma mesma situação de marginalização, tanto no campo como nas periferias das cidades. Esse quadro abarca diferentes sujeitos de diferentes identidades, vítimas de diversas formas de opressão, que contempla desde LGBTs, camponeses, indígenas, mulheres, imigrantes, grupos étnicos raciais, que recorrem aos movimentos sociais como articulações capazes de transformar a política, democratizar a esfera pública, a exigência do direito à cidadania e aos direitos humanos.

A maior consequência dessas mudanças sociais propostas por esses coletivos representa que outras experiências históricas, culturais e sociais passam a ganhar legitimidade, mas ao mesmo tempo os antigos paradigmas instituídos por aqueles que narram a história, que colonizaram o saber e detém o poder de produzir processos de exclusão entram em conflito com a perspectiva de mudança social do ponto de vista dos excluídos. Essas mudanças sociais

representam as lutas de mulheres por direitos, do movimento negro, das pessoas com deficiência e outros coletivos humanos que questionam o tradicionalismo e os paradigmas dominantes de compreensão da realidade.

Outra questão importante refere-se a que a inclusão por se associar a diversidade humana também afeta diretamente a escola, pois este espaço por ser marcado por abarcar diferentes sujeitos, de diferentes culturas e origens, não pode ficar indiferente a esse novo momento em que a educação assume perspectivas multiculturais. Deste ponto de vista, a inclusão se relaciona a uma possibilidade que abre caminhos para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o favorecimento dos alunos com ou sem deficiência (MANTOAN 2011). Assim, ainda segundo a autora, a escola em sua função social também sofre grandes impactos por esse paradigma, pois a educação trabalhada em seus espaços, requer rupturas com os modelos tradicionais homogeneizadores de formação, portanto, a educação deixou de ser apenas uma questão de acesso e democratização, e embora ela em sua totalidade ainda não seja acessível a jovens, crianças, adultos, mulheres, e outros sujeitos, seus espaços são fundamentais para a educação inclusiva.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando. E inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações. (MANTOAN, 2003, p. 09).

Da mesma forma que a universidade, as escolas embora não tenham sido criadas com perspectivas inclusivas no atual contexto de reconhecimento e mudanças de paradigmas sobre a educação, estão se constituindo como importantes espaços para valorização da diversidade. Nessa nova concepção, mesmo que ainda em discursos, a ideia de educação inclusiva ganha espaço e isso representa uma importante mudança sobre seu papel e também sobre a forma de olhar os sujeitos que a compõe. Neste sentido, da escola básica a universidade, o tema da inclusão tornou-se um imperativo e da mesma forma abriu caminhos para aqueles que historicamente ficaram fora desses espaços de formação.

3.3 Inclusão x Exclusão: A inclusão excludente

A inclusão não trata de uma temática ou de um processo de luta individualizado, mas articula-se aos campos temáticos de luta de diferentes movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que na atualidade buscam viabilizar distintas pautas ou demandas ligadas às questões do exercício da cidadania, a luta por igualdade, respeito a diferença, participação democrática e formas de resistências contra a exclusão ou violação dos direitos humanos. Falar de inclusão é falar de processos de exclusão, pois esses termos nos levam a uma diversidade de outras questões que nos obriga a pensar em diferentes matrizes que definem o lugar de muitos sujeitos nas sociedades modernas.

Desta forma, questões como acessibilidade e inacessibilidade, migração e anti-imigração, mobilidade e imobilidade, expulsões e direito ao território, racismo e emancipação negra, globalização e antiglobalização, vida e morte, e situamos estes últimos porque alguns sujeitos na moderna sociedade capitalista dependendo da situação social, pode ter uma condição social marginalizada antes mesmo de nascer ou chegar ao primeiro ano de vida (por exemplo, as vítimas da mortalidade infantil), ou mesmo aquelas que na infância são exploradas em condições análogas à escravidão, realizam trabalho infantil e acabam fora da escola e com poucas expectativas de vida.

Assim, Segundo Jodelet (2001, p. 53) a própria noção de exclusão é bastante polissêmica ao compreender uma diversidade de fenômenos e em muitos aspectos variados; o fato é que a exclusão se refere especificamente a uma organização de relações sociais de alguma forma material ou simbólica, tornando-se “o resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas ou entre grupos”. O que se quer destacar é que as questões sobre inclusão como nos demonstra a reflexão de Guhur (2003) deve ser feita na sua articulação com a exclusão social, considerando sua contraditoriedade e não negação. A inclusão deve ser visualizada num movimento que vá além dos aspectos sociológicos, pedagógicos, sociais, legais e outras questões, mas exige-se uma articulação que abarque outros fatores que passe pela ordem econômica, política, social, individual, relacional e a subjetividade, não se entendendo nenhuma delas, segundo a autora, sozinha/isolada, como a determinação principal.

Portanto, a discussão proposta pela autora é que tanto a inclusão e a exclusão são processos históricos que se relacionam com a ordem social vigente; e esse processo histórico constitui-se como mecanismo de legitimação da contraditória relação igualdade/desigualdade. Desta análise é importante lembrar que o contexto da crescente decomposição

das políticas públicas, que minimamente asseguram os direitos sociais, e a constante redução dessas políticas por diferentes mecanismos, como as políticas globais orientado pela lógica da globalização, o mercado e as políticas educacionais constituídas em acordo com as diretrizes oriundas de organismos internacionais, a exemplo, o Banco Mundial. Percebe-se que cada vez mais uma dificuldade de acesso a uma real cidadania por parte das pessoas com deficiência e outras minorias sociais (étnico-raciais, os idosos, gênero, outros) (GUHUR, 2003).

Essa lógica de deterioração das políticas públicas reforça uma exclusão disfarçada de inclusão, a *exclusão includente*, a que corresponde uma lógica contrária a educação como um direito humano fundamental e inclusivo. A inclusão excludente pode ser vista apenas como uma forma de integração da diversidade em tais ambientes, ela não busca a superação da segregação presente na educação, ela assimila e pouco contribui para a superação do preconceito e a discriminação contra os diferentes que agora ingressam nas escolas e universidades. A lógica da *exclusão includente* segundo Gentili (2009) apenas recria antigas formas ou os mecanismos da exclusão educacional, passando a assumir novas facetas diante do contexto e das ações institucionais que acabam como ineficientes para reverter os processos de exclusão educacional ou segregação dentro ou fora dessas instituições:

O conceito de exclusão includente pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis (GENTILI, 2009, p. 1061).

O conceito de exclusão includente é fundamental porque permite entender no campo educacional como a inclusão tem sido potencializada nas instituições educacionais e também como se realizam as políticas voltadas para a garantia da educação como um direito humano e como um dos elementos capazes de diminuir as desigualdades, entre elas a pobreza que leva a exclusão de diversos grupos sociais do campo educacional.

Além disso, a exclusão includente refere-se também quando a diversidade encontra-se presente nos espaços educacionais, mas por ela relacionar-se à diferença quase sempre encontra-se invisibilizada ou marginalizada. Outro fator refere-se ao impacto das políticas econômicas na definição das políticas educacionais, que por serem orientadas e definidas pela primeira, nem sempre são colocadas na ordem de prioridades dos governos. Embora o direito

a educação esteja prescrito nas constituições e ordenamentos jurídicos da maioria dos países, a efetividade de políticas assume em muitos casos a perspectiva compensatória, cujo objetivo é a focalização de ações e programas que visem apenas minimizar uma situação de exclusão e não o seu efetivo combate permanente.

De fato, uma das dimensões mediante a qual historicamente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca, indireta ou restrita, assim como o impedimento ao acesso de grandes setores da população aos níveis mais básicos da escolaridade, mesmo quando a legislação nacional assim o exigia. Excluídos de fato e de direito, os pobres viram suas oportunidades educacionais se diluírem em um arsenal de dispositivos e argumentações mediante os quais se justifica sua baixa ou nula presença nos âmbitos educacionais. (GENTILI, 2009, p. 1061).

É necessário, contudo, buscar dialogar sobre outra perspectiva que tem marcado o contexto educacional latino americano, no que tange ao processo de superação dessa dialética de exclusão, que é o contexto no qual podemos observar avanços na superação do quadro de exclusão, cuja “expansão da cobertura educacional na América Latina permitiu que setores tradicionalmente excluídos do sistema escolar tivessem acesso a ele” (GENTILI, 2009, p. 1064). Porém, ainda segundo o autor, é preciso considerar que a América Latina é marcada por altos níveis de pobreza e processos de exclusão e injustiças sociais. Esses fatores colocam-se como limitantes do potencial pela democratização de expansão do direito a educação. Uma das consequências, segundo o autor, é que a pobreza impacta diretamente na garantia ao direito a educação principalmente sobre a população indígena e negra, e além desses, as pessoas com deficiência.

É neste contexto de contradição na América Latina que discutiremos como os Estados Brasileiros e Uruguaios se posicionam em relação aos Direitos das pessoas com deficiência, considerando as políticas de inclusão na Educação Superior.

4 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: BRASIL E URUGUAI

A configuração deste último capítulo, em que são abordadas políticas de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e o Uruguai, na educação superior, parte da análise de documentos, relatórios e outras fontes bibliográficas. A análise ainda situa as ações dos dois países sobre inclusão, tendo ponto como de partida a Convenção da Pessoa com Deficiência de 2006 e a Convenção Interamericana das Pessoas com Deficiência (Convenção de Guatemala), como instrumentos que fundamentam o Programa das Américas para Inclusão da Pessoa com Deficiência. O capítulo trata ainda de uma análise histórica sobre a formação da universidade na América Latina, desde os primeiros movimentos de sua constituição até a necessidade de sua democratização. É importante reforçar que ainda apresentamos, no capítulo, algumas cifras sobre a situação da pessoa com deficiência na América Latina, entre outros debates.

4.1 A formação da universidade na modernidade

Neste trabalho, já discutimos como o projeto de modernidade foi central para a instituição de um novo paradigma científico e social e a universidade encontra-se nesse processo, ocupando um papel secundário, considerando que a revolução desse novo momento histórico ocorreu fora dos espaços dessa instituição. De acordo com Santos Filho (2000), “só a partir do início do século XIX ela vai assimilar e incorporar as grandes transformações que vinham ocorrendo fora de seus muros e adequar - se à modernidade” (2000, p. 21). Por outro lado, embora a universidade não seja uma instituição tipicamente moderna devido a ela existir também numa concepção medieval e teológica, ela deve ser compreendida dentro de contextos históricos, políticos, econômicos e nos tipos de relações que ela mantém com o campo do conhecimento.

Em suma, o que queremos afirmar é que a universidade, fora dos padrões medievais, é própria da modernidade-ocidental. Essa modernidade que traz consigo a racionalidade científica, o humanismo, o capitalismo, o colonialismo, a burguesia como classe hegemônica, o debate entre as pedagogias da essência e da existência e a separação entre o sujeito e objeto como princípios organizadores desse período. E no mundo social, traz a confiança no progresso humano, na ciência e na tecnologia, entre outros debates apresentados nos capítulos

iniciais. Contudo, é na formação do Estado moderno que a universidade vem aparecer pública e estatal, enquanto a universidade privada será laica, contribuindo com o declínio da influência das instituições universitárias de ordem confessional (SANTOS FILHO, 2000). Para Chaves e Sanchez Gamboa (2008), um debate sobre a universidade gira em torno de suas condições históricas e sociais, que foram determinantes para defini-la.

Na medida em que foi desenvolvendo novas funções além do ensino de saberes específicos: do Direito (Bolonha), da Filosofia e Teologia (Paris) e das Ciências Naturais (Oxford). Como instituição sociocultural, com papéis definidos em função das necessidades da sociedade e da produção de conhecimentos novos (Universidade de Berlim no século XIX) e como prestadora de serviço (Estados Unidos século XIX) ou disseminadora de conhecimentos técnicos (Universidades populares na Europa, também século XIX) nessa medida ganha influência nas populações e suas relações se tornam mais complexas e suas funções tradicionais de ensino, pesquisa e extensão ganham novas abordagens (CHAVES, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 152).

De acordo com Lombardi (2011), a universidade desde sua gênese, no final do século XI, pode ser entendida como diversificada e de modelos diferenciados.

Alguns a compreendem como, para permanecer entre universidades modernas, através de uma tipologização, afirmando-a como possuidora de modelos como os modelos alemão, francês, inglês, norte-americano. E, desde esses modelos, busca-se situar, a título de exemplo, as primeiras universidades brasileiras dos anos de 1920 e 1930, como inspiradas em algum (s) dele (s). Certamente, é necessário assumir, como ponto de partida, que as universidades em seus princípios e diretrizes, bem como em sua estrutura organizativa não sejam as mesmas desde a sua gênese aos dias atuais. Desde a primeira universidade – a de Bolonha, Itália, cuja gênese se perde no ano 1088- aos nossos dias, são mais de nove séculos que vira muitas universidades constituir-se, consolidar e refazer-se, ou até mesmo esvaziar-se. Sua história, em diferentes culturas, países ou mesmo regiões de um só país, expressa essa dinâmica que se revela pela apropriação, veiculação e disseminação de concepções e de realizações diversas, certamente enquanto prospectivas em torno de suas relações com a própria sociedade ou de suas contradições e intercâmbio. (LOMBARDI, 2011, p. 22)

A universidade, ainda para Chaves e Sanchez Gamboa (2008), busca construir sua identidade com a geração de conhecimento exaustivamente produzidos nas problemáticas da sociedade. Isso a torna vocacionada para a formulação de projetos de investigação voltados para o desenvolvimento de um ensino que corresponda às exigências da sociedade e ao mesmo tempo transformação desta.

Tratando do contexto latino americano é importante referendar as contribuições de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira para a educação da região, que segundo Leher (2017) a partir

de sua obra *A universidade necessária*, que trata sobre sua experiência na Universidade de Brasília (UnB) e sua construção, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira provocaram mudanças significativas diante da estrutura burocratizada, engessada das universidades brasileiras e colocaram à tona a necessidade de uma reforma democrática das universidades como condição para o desenvolvimento da região. Além disso, segundo Leher:

É importante também pontuar que a proposta de reforma universitária feita por Darcy Ribeiro, para a UnB, tem um viés novo para a universidade brasileira: uma maior aproximação com a América Latina. Ressoam valores, consignas, horizontes, discutidos no contexto das lutas de Córdoba, em 1918, que foram uma espécie de matriz de um pensamento universitário “latinoamericanista”⁵. A perspectiva desenhada por Darcy Ribeiro para a UnB tem tonalidade aberta para a América Latina. Posteriormente, no exílio, Darcy dará colaboração importantíssima para a reforma universitária de diversos países, como Uruguai, Peru e Venezuela. (LEHER, 2017, p. 147).

Portanto, as contribuições de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira foram fundamentais para a resignificação dos espaços universitários frente ao modelo tradicional de ensino, que predominava na América Latina desde a colônia. Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira representam o pensamento de transformação da educação não apenas da educação brasileira, mas serviram de referência para a toda região. A concepção de Darcy Ribeiro por uma nova universidade representou um processo de luta pela democratização da educação superior no sentido de que a universidade latino-americana fosse um projeto utópico, mas ao mesmo tempo necessário para contribuir com a transformação e desenvolvimento das sociedades locais. Ribeiro (1975) defendeu a elaboração de um novo plano de universidade, que exigia que se considerasse as muitas possibilidades sobre elas. Sendo que uma delas refere-se ao fato das universidades se constituírem como partes de subestruturas dentro de sistemas sociais globais, o que as tornam concretamente importantes para a transformação da sociedade. Enquanto outra possibilidade é que as universidades podem ser capazes de antecipar as transformações possíveis dentro do contexto social. Isso favoreceria a abertura dessas instituições e sua democratização para a inclusão daqueles historicamente excluídos dos sistemas de ensino.

Por outro lado, a reforma democrática e emancipatória da universidade exige sua permanência como uma prática social fundada no conhecimento público, situação que a difere de outras instituições. E a partir dessa característica é que pode ser justificada sua legitimação como uma instituição moderna fundada na conquista da ideia de autonomia do saber em relação a religião e o Estado. Ou seja, seu caráter de instituição republicana é o que a torna pública e laica (CHAUI, 2003). Ainda, para Chauí, esse aspecto republicano só ganhou força

após a Revolução Francesa. E junto com as revoluções sociais do século XX, as lutas sociais e políticas, desencadeadas a partir desses processos, contribuíram para que a educação e a cultura passassem a ser fatores constitutivos da cidadania. E, com isso, a vocação republicana e social da universidade a torna inseparável da democracia.

Para Favero (2000), a universidade deve chamar para si a tarefa, quando possível, de assumir a formação da consciência crítica da sociedade, alimentada no processo de fundamentação científica, função elementar de sua existência, mas ao mesmo tempo deve ser capaz de contribuir para desvelar com clareza as deformações e contradições da sociedade. Propondo alternativas concretas para as mudanças que atendam os interesses sociais, e não apenas de determinados grupos privilegiados e classes sociais. Nesse contexto, a universidade não pode ser apenas um local de transmissão de conhecimentos, destinada a outorgar títulos de profissões, mas um local de questionamento, uma instituição crítica. Em face dessas questões, ainda segundo Favero (2000), essa universidade fundamentada na reflexão crítica refere-se a **universidade emergente**, que representa, em sentido histórico, seu comprometimento com suas próprias funções: o ensino, a pesquisa e a extensão.

De acordo com Santos e Filho (2008), a universidade é central para o fortalecimento da democracia. E por meio de uma renovação, uma ruptura paradigmática consigo mesma, a universidade pode caminhar em direção a uma nova ecologia dos saberes, significando um encontro de realidades distintas entre os que estão fora da universidade e os que estão dentro dela. Portanto, a nova universidade “consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade” (SANTOS; FILHO, 2008, p. 69). Portanto, ainda para os autores, o importante é repensar a universidade em sua própria base conceitual e epistemológica, no sentido de construir novas práticas pedagógicas universitárias como instrumentos de mobilização e participação das identidades culturais excluídas. Dessa forma, redefinindo seus paradigmas como modo de transgressão de fronteiras metodológicas, epistemológicas e das relações de poder, caminhando para o reconhecimento dos excluídos.

A perspectiva emergente da universidade relaciona-se também a democratização de seus ambientes. Contudo, a democratização nas universidades públicas (como no caso brasileiro) tem na ampliação do número de estudantes de origem popular que ingressaram nos últimos anos - seja pelas ações afirmativas ou por outras formas de ingresso - o maior exemplo dessas transformações que passam nessas instituições. Dessa forma, “com o advento

da inclusão social no mundo, o país se viu obrigado a elaborar políticas que contemplem a perspectiva da inclusão, isto é, o respeito à diversidade humana” (OLIVEIRA, 2011, p. 89). Por outro lado, as tematizações dos movimentos sociais em atuação no país contribuíram para que as políticas de diversidade também fossem incluídas na agenda governamental.

4.2 A Universidade na América latina: aspectos históricos

A configuração da universidade latino-americana, desde sua origem, esteve voltada para a formação das elites. E a partir do pensamento de Rama (2015), ela teve papel central na formação de uma *cidade letrada e escriturária* não disponível para todos e restrita a uma minoria social. Desse modo, essa definição apresentada por Rama é uma caracterização do elitismo, do exclusivismo e da negação do conhecimento, que se estabeleceu nas sociedades coloniais por meio de grupos de letrados tipicamente urbano, que se tornaram os detentores do poder e do saber. E por meio desses dois elementos, tornaram-se os dirigentes dessas sociedades. Nesse sentido, o controle das sociedades latino-americanas se deu pela imposição de uma ordem e um poder em que a palavra, a escrita, o caráter urbano das cidades foram se constituindo como uma articulação para imprimir, desde aqueles tempos, uma desigualdade quase que sagrada. Ou, como afirma o autor, a universidade havia se tornado a joia mais preciosa dessa cidade letrada porque nela só transitavam aqueles pertencentes às instâncias de poder. A universidade, portanto, foi a ponte pela qual transitavam os homens das letras, e nela eram preparados os ministros, os parlamentares, entre outros (RAMA, 2015). Assim, é evidentemente a exclusão de diversos grupos sociais da educação superior ainda esteja presente em toda a região. E as marcas históricas dessa negação podem ser percebidas, por exemplo, no fato da educação sempre estar mais disponível nos centros urbanos. O que pode ter acarretado a exclusão daqueles que habitam e produzem suas existências no campo.

Para Rosa (2000), um aspecto a considerar sobre a educação superior latino-americana, após um longo período colonial e pós independência de alguns países da região, refere-se ao fenômeno da secularização que aparece como determinante para defini-la. Para o autor, a secularização representou basicamente a mudança do histórico controle dos sistemas de educação dos países da região das mãos da Igreja para o Estado. Outra característica desse momento encontra-se no papel do Movimento de Córdoba (1880) para redefinição dos sentidos atribuídos às universidades. O Movimento de Córdoba significou

uma luta contra os privilégios da educação destinados apenas a alguns grupos sociais ligados às elites. Situação que excluía as camadas mais pobres dos países latino-americanos.

É importante destacar que a constituição dos Estados na América hispânica e no Brasil, entre os séculos XVII e XIX, assumiu percursos e características distintas. O que também influenciaria a constituição da educação superior de cada país. A melhor exemplificação desses contrastes refere-se à lógica de colonização, à estrutura social, à forma de administração colonial e ao papel das elites metropolitanas e coloniais nesse contexto histórico. Sobre essas particularidades dos sistemas políticos e organização social, em alguns aspectos, o Brasil e os países de origem hispânica possuem em comum a coexistência de classes hegemônicas com a mesma procedência detentora de propriedades fundiárias, mineração e comércio exterior. Mas com algumas diferenças, como no caso das elites *criollas*, nos países hispânicos, que foram excluídas dos cargos públicos, porém com direito ao ensino superior (TAVARES, 2000.) Ainda para Tavares (2000), o processo político nos países de origem hispânica foi marcado por forte fragmentação regional e instabilidade. Como na Argentina, Paraguai e Uruguai, em que as elites se encaminharam para movimentos emancipatórios expressados principalmente pelo caudilhismo das elites que buscavam inspiração no movimento da revolução francesa. “Ao contrário, das elites brasileiras, que foram essencialmente orgânicas, sucedendo-se em perfeita continuidade, ao longo da colônia e do Império, gerações de estadistas construtores de instituições” (TAVARES, 2000, p, 50). No caso particular do Uruguai, a questão pode ser resumida da seguinte forma:

O Uruguai, o último dos países platinos a se tornar independente, deve a sua existência à geopolítica de dois eixos superpostos de conflitos internacional. De um lado, impunha-se a edificar um Estado tampão entre os centralismos expansionistas da Argentina ou, mais especificamente, Buenos Aires, e do recém instituído Império Brasileiro. De outro, tratava-se de assegurar, a despeito da Espanha a ascendência política e a presença econômica britânica no Prata. (TAVARES, 2000, p. 52)

Aqui uma diferença sobre os processos históricos entre o Brasil e o Uruguai. No caso brasileiro, predominou o consenso entre as elites dirigentes quanto aos fundamentos do Estado e da governabilidade, abarcando uma certa unidade. E com isso, foi possível manter a unificação territorial e um processo de independência consensual. Não resultando de um processo de luta ou guerra de emancipação, mas de uma “revolução antecipada” pela elite colonial e pelo próprio príncipe regente. Nesse sentido, o Estado brasileiro contou ainda com a formação de uma burocracia civil e militar, e nesse processo histórico o controle da

metrópole portuguesa sobre o poder público e toda a organização social da colônia ao império significa que a experiência histórica brasileira é marcada pela manutenção de um patrimonialismo estamental estatizante e centralizador. Nessa lógica, o Estado é o núcleo burocratizador e centralizador fundamental para a dominação senhorial marcante na política brasileira, e que ocuparia o centro dessa mesma política da Colônia, passando do império aos dias atuais. (TAVARES, 2000).

O Estado uruguaio, segundo Almeida (2011), foi constituído a partir dos conflitos, entre Brasil e Argentina, pelo Rio da Prata, em 1828. Decorrendo na Convenção Preliminar de Paz, que criou o Uruguai. Outro aspecto é que no início do século XIX, o referido país era o único núcleo possível de articulação, passando a assumir uma diversidade de papéis e funções que extrapolavam o papel estritamente político de sua função. Por outro lado, inspirados no processo da modernidade eurocêntrica, passaram a integrar-se aos mercados mundiais e buscou ampliar suas capacidades produtivas. Consequentemente, o Uruguai buscou reafirmar-se como um Estado e Nação, ampliando a educação, cultura, sistema político e, posteriormente, o sistema político partidário. E por volta do século XX, a modernização uruguaia aproximou-se das ideias positivistas, por meio de reformas como da educação, que foi conduzida com o intuito de criar um ensino primário de base igualitária, em concomitância com as exigências da economia e com os princípios da modernidade de base iluminista.

Contudo é preciso afirmar que a modernização uruguaia se expressa também por meio de crises, a exemplo das crises de 1913 e 1929, que favoreceram movimentos, como o Battlismo, voltados para amplas reformas do Estado e da sociedade uruguaia. As reformas empregadas pelo Battlismo tiveram como características a reestruturação administrativa, política, econômica e social daquele país. Segundo Souza (1998), as reformas impostas pelos batllistas foram fundamentais para revisarem a relação do Estado com a economia, a industrialização, as políticas agropecuárias e fiscais, diminuição da dívida externa, as políticas sociais e a legislação trabalhista. Além disso, por meio de outras ações, como a ampliação da educação, saúde, emprego e outras políticas de bem-estar social.

Para Gadea (2007), esse momento modernizador do Uruguai, em que também predominou uma progressiva e exitosa secularização política e social do país, pode ser compreendido ou exemplificado pela separação feita pelos uruguaiois entre Igreja e Estado, que de alguma forma contribuiu para uma “alta institucionalização” do país. Com isso, Gadea ainda afirma:

O “mito” democratizador e igualitarista, gerador de uma ampla “classe média” no Uruguai, veio a tomar força e adquirir fundamento nesse processo de industrialização e consequente modernização da sociedade, “mito” que, por exemplo, serviu em seu momento para tomar distância do “modelo argentino”, ao qual muitas vezes sentia-se dependente. O problema histórico da definição de uma identidade uruguaia qualitativamente diferente da Argentina (ao que tantos traços sociais se assemelham) pareceu resolver-se com uma autoimagem na qual o “modelo modernizador” em curso se fundamentava sobre a base de uma forte integração nos valores democráticos, de exaltação das instituições e de um processo de integração social sem autoritarismo e populismos. A paciente consolidação de uma sociedade presumivelmente moderna não poderia sentir-se melhor na primeira metade do século XX. Um Estado forte formou a sociedade de acordo com as prioridades de integração nacional, de institucionalização e de identificação entre sociedade e Estado através do processo político democrático (GADEA, 2007, p.116)

O Brasil e o Uruguai, como nações latino-americanas, se diferem pela história política, a colonização, a língua, as questões geográficas, econômicas e culturais. Ao mesmo tempo que se aproximam por questões como os golpes de Estado por meio de regimes ditatoriais, como já apresentado nesta dissertação. No caso Uruguaio, segundo Almeida (2011), apesar da transição democrática desde o golpe militar de 1975, apenas em 1985 o primeiro governo constitucional teve uma agenda política articulada sobre estratégias voltadas para garantir a nova instituição política e a recuperação da economia local. Por outro lado, o Brasil e o Uruguai, nos primeiros anos do século XXI, tiveram governos considerados progressistas e de esquerda. No Uruguai, esses governos foram de Tabaré Vasques (2005 - 2010), que de acordo com Almeida (2011) foi fundamentado nos princípios do Estado de Bem Estar Social. E, posteriormente, com a eleição de José Mujica para presidente (2010-2015).

No Brasil, após longos períodos de regime militar, a década de 1990 foi marcada pelos governos neoliberais de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992 a 1995) e Fernando Henrique Cardoso. Este último “durou de 1995 a 1998, tendo sido reeleito para o período de 1999 a 2002, implantou mudanças que realizaram o projeto neoliberal de sociedade e de educação, de forma hegemônica, na nação” (MELO, 2003, p. 143). Após esse período, o Brasil, com o governo Lula (2003–2011) e o Governo Dilma Rousseff (2011–2016) - de caráter popular -, adotou a política de reorganização do Estado Brasileiro, a implantação de políticas sociais voltadas para o combate às desigualdades sociais e a reestruturação dos sistemas públicos de educação do país.

4.3 A educação superior no Brasil e no Uruguai: aspectos comparativos e históricos

A educação superior no Brasil ocorreu de forma tardia, diferentemente das universidades constituídas na América de origem hispânica. Segundo Neves e Martins (2018), a educação superior, até o começo dos anos 1930, era oferecida por um conjunto de escolas isoladas, profissionalizantes, distanciadas da investigação científica. E devido à ausência desse caráter científico das instituições, era realizada em institutos de pesquisas. Outro aspecto apontado pelos autores é que o número de matrículas, na época, era relativamente pequeno, próximo de 30 mil estudantes, dos quais 60% encontravam-se em IES públicas.

Para Favero (2000), o caráter recente da universidade no Brasil fez com que a educação superior fosse desprovida de caráter nacional. Sendo influenciada pelo espírito colonialista e colonizador, dado sua herança não apenas cultural, mas também de dependência econômica e social. Dessa forma, na sociedade brasileira, por muito tempo as elites buscaram manter o privilégio de se fazer um curso superior, cuja razão principal era a continuidade desses privilégios por questões de riqueza e classe social. Portanto, “havia uma convergência na maneira de conceber essas instituições de ensino, tanto por parte das classes dominantes, quanto dos setores intermediários: de modo geral, poucos eram os que orientavam seus cursos para os problemas de nossa realidade” (FAVERO, 2000, p. 29).

Segundo Tavares (2000), durante o século XVI, as ordens religiosas e a monarquia hispânica criaram, nas colônias, diversas instituições de ensino superior. E os maiores exemplos foram a Ordem Dominicana, que fundou a universidade de São Tomaz, em Santo Domingo, no ano de 1580. Assim como a Ordem Agostiniana, com a universidade de Quito, em 1538, e a universidade de Bogotá, em 1580, cuja inspiração foi a universidade de Alcalá. A Coroa espanhola ainda buscou empreender, baseando-se no modelo da Universidade Real de Salamanca, a universidade do México, em 1551, a universidade de Lima, em 1553, e de Santiago de la Paz, em Santo Domingo.

Outro aspecto importante sobre a história das universidades latino americanas foi o chamado movimento de Córdoba, que representou o movimento dos estudantes Argentinos em defesa de uma reforma universitária que tivesse como princípios uma crítica ao modelo de universidade tradicional existente na América Latina com bases e organização nos modelos coloniais. Segundo Oliveira e Azevedo (2008), o movimento da “Reforma de Córdoba”, ocorrido em 1918, foi fundamental para as universidades latino americanas, constituindo-se como um importante marco para influenciar reformas em diversos países como Peru, Cuba, Uruguai, Chile, entre outros. Entre os ideais defendidos, encontrava-se a democratização das universidades e a defesa de questões essenciais como: a luta pela autonomia universitária; a

eleição e escolha dos dirigentes pela comunidade acadêmica; concursos para cargos docentes; livre docência; gratuidade do ensino; mudanças nos métodos de ensino e aprendizagem; políticas de assistência social para permanência dos estudantes e democratização das universidades. O movimento, que completou 100 anos em 2018, foi um manifesto contra as desigualdades, considerando que nas sociedades latino-americanas, por muito tempo, as universidades foram locais de privilégios das oligarquias e outras elites, tornando –a local restrito e de exclusão das camadas mais pobres (OLIVEIRA, AZEVEDO, 2008).

O Brasil, apenas com a transferência da Coroa Portuguesa para o país (em 1808), estabeleceu as primeiras instituições isoladas de Educação superior. De início, essas instituições foram destinadas a formação de oficiais militares, médicos e engenheiros. E, em 1827, vai ocorrer a criação do ensino jurídico, com a faculdade de direito de Olinda (posteriormente transferida para Recife e São Paulo), que além de formar profissionais do ramo do direito, como juízes, promotores e advogados, destinou-se a formar administradores, jornalistas e políticos. Ou seja, foi destinada a formar a elite dirigente e intelectual do país.

Comparativamente, uma situação diferente da estrutura adotada no mundo hispânico, que contou com suas primeiras universidades fundamentalmente instituídas e controladas por ordens religiosas e confessionais. Situação que levou o ensino de direito a segundo plano naquelas universidades. Por outro lado, quando instituídas no Brasil, as primeiras universidades foram essencialmente organizadas na lógica das universidades portuguesas, que foram mantidas dentro da estrutura secular, moderna e, ao mesmo tempo, voltadas para a racionalização administrativa, que durou até era Vargas (TAVARES, 2000).

Ainda, é importante destacar que as reformas empreendidas, nas décadas de 1960 e 1970, nas universidades brasileiras – a partir das Leis 5.540 e 5.539 (que instituíram o Estatuto do Magistério Superior Federal) e outros documentos legislativos anteriores - favoreceram as condições institucionais “para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos (CUNHA, 2000, p. 168)”. E como apresentado no capítulo anterior, as referidas décadas foram caracterizadas pelo predomínio de regimes ditatoriais em praticamente toda a América Latina. Assim, para Cunha (2000), as mudanças empreendidas foram possíveis graças ao caráter repressor desses regimes, que além da repressão político-ideológica a professores e estudantes, configurou as universidades dentro dos modelos que ainda persistem na atualidade. E “é nesse contexto que vai ocorrer uma readaptação das políticas educacionais, especialmente no tocante ao ensino superior, que

deviam se ajustar às necessidades do desenvolvimento brasileiro” (NEVES; MARTINS, 2018, p. 27).

Ainda sobre o caso brasileiro, pode-se afirmar:

Os atos institucionais baixados pelos governos militares e a Constituição de 1967 abriram caminho para a extinção do regime de cátedras; decretos- leis determinaram mudanças na organização administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, suprimindo as possibilidades de apelação judicial; o Ato Institucional nº 5/68 e o Decreto-lei 477/69 ameaçavam com a perda ou a limitação de emprego futuro os professores, e com a expulsão os estudantes que fossem acusados e culpabilidades, em rito sumário, por práticas de atividades consideradas subversivas (CUNHA, 2000, p. 168).

Da mesma forma que no Brasil, no Uruguai a educação superior também esteve atrelada aos interesses dos regimes antidemocráticos que tomaram conta dos dois países. Porém, após a reabertura política e democrática, o Estado uruguaio reforçou o caráter público da educação e das universidades, principalmente a partir da UdelaR. Uma vez que, no caso uruguaio, a constituição de um sistema de educação superior público está historicamente voltada para a UdelaR. Essa instituição, que mantém seu caráter público e universalista, se constitui como única instituição superior estatal do Uruguai. Uma particularidade que nenhuma universidade brasileira possui na sua concepção⁹ e expansão. Assim, mesmo que naquele país haja instituições de educação superior privadas, o sistema público gira em torno da UdelaR. Algo que difere do Brasil, que possui diversas universidades federais constituídas de norte a sul do país.

Além dessa especificidade da educação uruguaia, tanto o Brasil como o Uruguai adotaram políticas de expansão de seus sistemas de educação superior, nos últimos anos. Há, entretanto, uma questão importante a se considerar ao comparar os dados sobre a educação uruguaia e a brasileira, em relação a expansão. Elas se diferem na concepção e formas de criação de novas instituições de ensino superior, pois como apresentamos anteriormente, a UdelaR é a única universidade pública uruguaia e a expansão da educação superior daquele país passa, necessariamente, por ela. Com isso, enquanto no Uruguai a UdelaR firma-se como principal instituição de ensino, no caso brasileiro os dados do Senso da Educação Superior,

⁹ Segundo Lombardi (2011) a ideia de concepção está atrelada a ação ou forma dos tipos de interlocução que a universidade é capaz responder a sociedade e suas demandas. Segundo o autor desde os finais do século XIII dentro da ideia de concepção muitas universidades abrangem concepções que requerem o ensino e a pesquisa. A concepção relaciona-se a aspectos de ordem filosófica, antropológica, ética, estética, política e científicos. Da concepção que a universidade se organiza e se institucionaliza-se em vista da sociedade.

divulgados em 2018 pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, apontam que no Brasil, até o ano de 2017, foi identificado um total de 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e um total de 2.152 instituições de ensino privadas. O que, de acordo com o referido Senso, representa 87,9% da rede.

Além disso, os dados divulgados pelo INEP apontam que do total dessas instituições públicas, 41,9% são estaduais; 36,8% são federais e 21,3% são instituições municipais. Desse total, a pesquisa realizada pelo INEP afirma que quase 3/5 dessas instituições públicas de ensino superior são universidades federais e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Ainda sobre o Senso da Educação Superior Brasileira, um dado importante apresentando é que do total de 2.448 IES, 82,5% são faculdades. As universidades existentes no Brasil são 199 e correspondem a 8,1% das IES. E embora haja um predomínio de instituições privadas, o Senso destaca que 53,6% das matrículas estão nas universidades públicas (INEP 2018).

Sobre a expansão do ensino superior, nos dois países, enquanto no caso brasileiro foi criado o REUNI - Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, no Uruguai essa expansão se deu por meio da política de descentralização da Universidade da República, que construiu os Centros Universitários Regionais (CENUR). Segundo dados do governo federal brasileiro, o REUNI, desde o início, esteve voltado para a expansão da rede federal de educação superior no país. Com isso, iniciou, em 2003, a interiorização dos campi das universidades federais em diversas unidades da federação. Essa expansão representou um aumento do número de municípios atendidos pelas universidades, que de 114, em 2003, passou para 237, até o final de 2011. O saldo positivo do REUNI, desde sua criação no governo LULA, possibilitou a criação de 14 novas universidades e mais de 100 novos campi universitários pelo país (REUNI, 2019). E como consequência, ocorreu a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação, que passaram a atender populações antes excluídas da educação superior no Brasil.

A expansão da educação superior brasileira por meio do REUNI tinha ainda como perspectiva o acesso e a permanência na educação superior. Dessa forma, a ampliação contou com a oferta de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, que na concepção do programa contribuiria para diminuir as desigualdades sociais presentes no país (BRASIL, 2019). O REUNI foi instituído pelo governo federal por meio Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e faz parte de uma das metas que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

No plano de sua execução, o REUNI apresenta entre suas diretrizes: reduzir taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas; aumento de vagas para o ingresso de estudantes, considerando o ensino noturno como uma forma de incluir o trabalhador na educação superior; mobilidade estudantil por meio do aproveitamento de créditos; revisão da estrutura acadêmica e reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem; elevação da qualidade; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (REUNI, 2019).

No Uruguai, segundo Otero (2017), as estratégias de expansão iniciaram em 2007 e significou um avanço das universidades para regiões do interior do país por meio da descentralização da Universidade da República, que historicamente se concentrava em Montevidéu. O governo uruguaio, por meio da política de descentralização, criou e construiu três Centros Universitários Regionais (CENUR) nas regiões leste, nordeste e costa oeste do país, “bajo la clave de alcanzar una mayor llegada a los jóvenes del interior para contrarrestar la concentración montevideana en materia de oferta de ES. En este último país se mantiene la centralidad de la Universidad pública y la escasa presencia de instituciones privadas” (OTERO, 2017, p. 145).

Segundo Contera (2008), a Udelar é uma entidade jurídica de caráter público, que funciona como uma instituição autônoma. E devido a esse caráter, como instituição central da educação superior pública uruguaia, não precisa de autorização expressa de um poder central para modificar sua estrutura, criar novas carreiras, modificar planos, contratar professores, entre outras questões relacionadas ao seu funcionamento. Essa característica de autonomia da Udelar difere do modelo de organização das universidades brasileiras, que estão diretamente vinculadas ao MEC, e que tem na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), as orientações sobre funcionamento e organização da educação superior brasileira. Além disso, a educação superior brasileira tem sua autonomia universitária prevista no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, respaldando que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2019). Contudo, embora a autonomia esteja prevista na CF/88, na prática ela é restrita e os percursos tomados pelas universidades, no Brasil, são direcionados pelo MEC. Consequentemente, e dependendo do governo, a educação superior brasileira pode encontrar-se entre o avanço e o retrocesso. Além disso, como nos situa Durham (2006),

no caso das universidades públicas é possível afirmar que a autonomia teve efeitos inversos, considerando que há plena liberdade de ensino e pesquisa, mas por outro lado, a autonomia administrativa e de gestão financeira – especialmente nas universidades federais -, encontra-se fortemente delimitada dentro das normas de organização de toda administração pública brasileira.

A estrutura da educação superior brasileira permite a coexistência de instituições tanto públicas como privadas, que necessariamente devem ser reconhecidas pelo MEC. Enquanto o CNE, o INEP e a CAPES também contribuem com a articulação, organização e avaliação da educação superior, em nível de graduação e pós-graduação.

Quanto a educação superior uruguaia, a Lei Geral de Educação N.º. 18.437, no Art. 20, define o Sistema Nacional de Educação como um conjunto de propostas educativas integradas e articuladas para todos os habitantes do país, ao longo de toda a vida. No Art. 30, a educação superior uruguaia está definida como aquela cuja principal missão é a produção e reprodução do conhecimento em seus níveis mais elevados, articulados ao ensino, pesquisa e extensão, que permitirá a obtenção de diplomas de graduação e pós-graduação. A mesma lei de educação geral uruguaia também estabelece que o Sistema Nacional de Educação Pública é integrado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Administração Nacional da Educação Pública (ANEP) e a Universidade da República, assim como outras entidades de educação pública autônomas, que tenham como objetivo contribuir com a promoção da formação de um Sistema Nacional de Educação Terciária Pública. O ensino superior constitui, ainda, na mesma lei:

Artículo 30. (De la educación terciaria universitaria). La educación terciaria universitaria será aquella cuya misión principal será la producción y reproducción del conocimiento en sus niveles superiores, integrando los procesos de enseñanza, investigación y extensión. Permitirá la obtención de títulos de grado y postgrado.
Artículo 32. (De la educación de postgrado) - Los postgrados universitarios corresponden a estudios realizados con posterioridad a la obtención de un primer grado universitario o licenciatura (URUGUAI, 2019, p. 6).

Os dois países também se distanciam quanto às formas de ingresso. Enquanto no Uruguai o acesso à universidade pública ocorre de forma direta, sem a necessidade de exames, no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é o principal meio de acesso aos cursos de graduação. E consolidou-se frente aos vestibulares organizados pelas universidades públicas e privadas, sendo que, no ano de 2009, também passou a ser utilizado

como plataforma para que estudantes concorressem a bolsas no ProUni e requisitassem o FIES. Contribuindo, ainda, para que as pessoas sem conclusão do Ensino Médio e estudantes do EJA- educação de Jovens e Adultos utilizassem as notas do referido exame como forma de conclusão do Ensino Médio. Além do Enem, o Brasil adota ainda o Sisu – Sistema de Seleção Unificada, que consiste num sistema unificado para a oferta de vagas remanescentes em universidades públicas para candidatos participantes do Enem.

4.4 A pessoa com deficiência na América Latina e Caribe: situando o caso brasileiro e uruguaio

No Uruguai, pode-se considerar que as pessoas com deficiência já estão contempladas com uma política de inclusão no ensino superior, já que naquele país o acesso é direto à universidade. Ainda assim, o número dessas pessoas na educação superior é pequeno. Exemplo é que no ano de 2012 (dados do último senso sobre pessoas com deficiência), no Uruguai, apenas 1,3% dos estudantes do ensino público universitário tinha alguma deficiência (UDELAR, 2013, p. 79).

Enquanto no Brasil, esse número é ainda menor, com apenas 0,43% dos estudantes do ensino público universitário sendo deficientes (INEP, 2014). O que demonstra que mesmo esses índices que sendo baixos nos dois países, o Brasil teve 66,92 pontos percentuais a menos de alunos com deficiência no ensino público superior, em comparação com o Uruguai. Embora seja preciso reconhecer que cada país tenha suas especificidades, os números revelam que, no Brasil, a presença desses sujeitos nas universidades começou a se alterar em função das políticas de ações afirmativas implantadas no país, e que agora contempla esse grupo social. Algo já verificado por alguns pesquisadores:

Nos últimos anos houve um crescimento de 590,78% do número de estudantes que ingressou na educação superior (Inep, 2014), com prevalência de matrículas nas instituições de ensino da iniciativa privada, mediante as bolsas concedidas pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁰ e Programa Universidade para todos (PROUNI)¹¹. Nas universidades públicas (estaduais e federais) esse número tende a crescer, tendo em vista as atuais políticas de ação afirmativa, a exemplo das reservas

Refêrencias das próprias autoras e mantidas fielmente ao texto original, a partir da citação. (ANACHE, CALVACANTE, 2018, p. 116)

10 O FIES foi criado pelo Ministério da Educação é voltado especificamente para o financiamento dos estudos para alunos que escolheram instituições particulares.

11 O PROUNI foi criado para promover a acessibilidade à educação para quem tem renda baixa. Por meio dele, é possível conseguir bolsas integrais ou parciais para universidades ou faculdades particulares cadastradas no programa em todo o país.

de vagas. Santana informa que esse número aumentou nas instituições federais, haja vista que, de 6.739.689 estudantes matriculados em cursos de graduação no ensino superior, 1.032.936 estão nessas instituições. Em 2015 foram registradas 33.377 matrículas do público alvo da educação especial (Cabral, 2017). Estima-se que esse número cresça com a implantação da reserva na educação superior pelo Decreto 9.034, de 20 de abril de 2017 (ANACHE; CALVACANTE, 2018, p. 116).

Os dados mostram que programas como o FIES e PROUNI contribuíram para o ingresso de estudantes na educação superior no país, mas com predominância de ensino na iniciativa privada. No caso das pessoas com deficiência, a aprovação da Lei 13.409, de 2016, que institui o sistema de ações afirmativas para pessoas com deficiência nas universidades federais, representa um aspecto positivo para garantir o direito à educação superior para esse grupo. Articulado com as previsões de cumprimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Convenção de Guatemala (1999).

Para Gonzalez e Stang (2014), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é fundamental para a América Latina e Caribe por favorecer a organização de consensos regionais sobre os direitos das pessoas com deficiência, garantindo uma crescente visibilidade dessas pessoas nos diversos países latino americanos e caribenhos. A incorporação das Convenções citadas possibilitou que o tema da deficiência fosse incluído na agenda política dos países. E como metas de cumprimento, a maioria dos países da região realizam diversos censos, com o objetivo de obter informações sobre a situação social, educacional e econômica desses sujeitos. Além disso, muitos países da região passaram a adotar o novo paradigma que traz a deficiência como uma abordagem social.

Embora exista a necessidade de mais dados e pesquisas sobre a situação da pessoa com deficiência na América Latina e Caribe, a Convenção Interamericana (1999), a Convenção da ONU (2006), os debates propostos pelo Programa das Américas pelos direitos das pessoas com deficiência e a rodada de Censos Estatísticos, que se fundamentam nas contribuições dessas mesmas convenções, foram fundamentais para entender a situação de vida e os processos excludentes dos quais essas pessoas são vítimas. Para isso, ainda segundo Gonzalez e Stang (2014), os diversos países da região tiveram que formular testes e questões que pudessem ser aplicados nos contextos específicos de cada sociedade, adotando diferentes metodologias e formas de abordar a deficiência. Como exemplo, as autoras destacam que em 9 dos 14 países que realizaram censos sobre a condição da pessoa com deficiência, a questão foi tratada a partir da ideia de limitação. Embora países como Argentina, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Honduras, México, Paraguai, República Dominicana e Uruguai tenham

incorporado questões sobre mobilidade, visão, audição e habilidades cognitivas. Já países como Panamá e Venezuela adotaram duas abordagens: a ideia de deficiências e limitações. Enquanto o Chile, Cuba e Equador permaneceram com a ótica das deficiências.

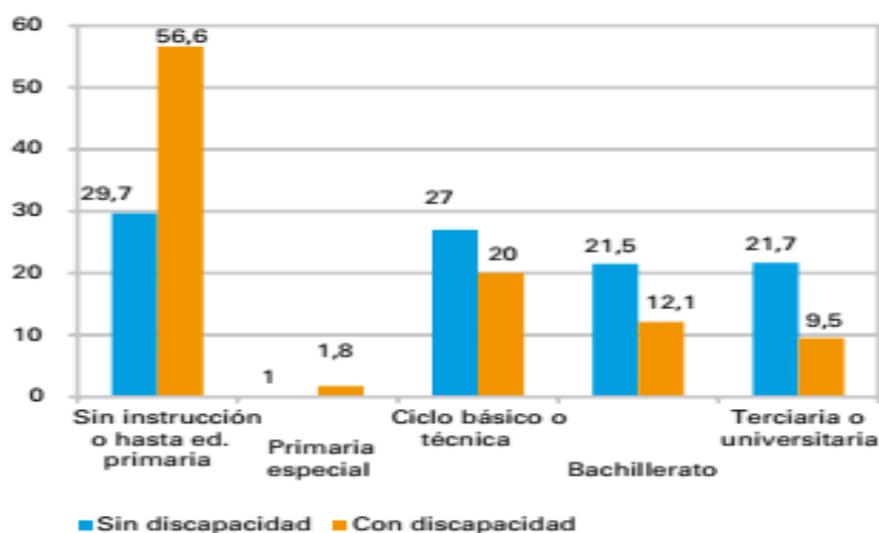
Además, de los nueve censos en que se preguntó por limitaciones, en tres se indagó por los niveles de dificultad de estas (Brasil, Paraguay y Uruguay), considerando cuatro opciones de respuesta, ninguna, alguna, bastante, totalmente incapaz, en tanto que en los otros seis censos se propusieron opciones de respuesta dicotómicas (GONZALES; STANG, 2014, p. 78).

Um dado importante é que a maioria dos países da região assumiram a temática da deficiência tendo como base a abordagem social proposta na convenção da ONU, de 2006. Contudo, é possível que tenham ocorrido nos censos contradições ou significativas diferenças nas metodologias adotadas em cada país. Como exemplo, no caso brasileiro, foi identificado que 23,9% dos brasileiros apresentavam algum tipo de deficiência, no censo realizado no ano de 2010. No mesmo período, no México, foram identificados apenas 5,2%; e no Uruguai, foi registrado 16,3% da população com alguma deficiência. Refletindo que pode ter ocorrido diferenças metodológicas diversificadas para a obtenção dos dados (GONZALES; STANG, 2014).

No Uruguai, os dados sobre as pessoas com deficiência são apresentados a partir de três principais fontes estatísticas: Instituto Nacional de Estatística (INE), CNHD – “Comissionar Nacional Honoraria de la Discapacidad” (2004) e o Censo Nacional (2011). Com isso, foi identificado que dos 3.251.654 habitantes uruguaios, um total de 517.771 pessoas relataram algum tipo de deficiência. Desse total, 365.462 têm deficiência leve, 128.876 têm deficiência moderada e 23.433 têm deficiência grave. De acordo com esses números, 15,9%¹² da população uruguaia é composta por pessoas com deficiência (URUGUAI, 2014). Além disso, no mesmo documento, relata-se que pela primeira vez foi incluído, no Censo Nacional de 2011, a questão da deficiência. O que possibilitou que esse grupo fosse incluído nos dados oficiais da população uruguaia. Segundo o estudo realizado pela UNICEF, entre a população de 25 anos ou mais sem deficiência, 29,7% possuem como nível de escolaridade mais alto o ensino fundamental. Enquanto esse índice na população com deficiência é de 56,6%, o que reflete uma desigualdade em relação àquela parte da população sem deficiência (UNICEF, 2013).

¹² Distanciado um pouco dos dados apresentados por Gozanlez e Stang (2014) de 16,3% de pessoas com deficiência.

Gráfico 1 - População de 25 ou mais anos de idade por nível educacional máximo atingido, de acordo com deficiência no Uruguai



Fonte: UNICEF (2013a)¹³

Outro dado importante sobre as pessoas com deficiência é apresentado por Nuñez (2014), que destaca que a situação de deficiência, no Uruguai, reflete uma diferença entre o percentual de homens e mulheres com alguma deficiência. Os dados revelam que, naquele país, as mulheres encontram-se em maior situação de deficiência, refletindo que a deficiência também se constitui como uma questão de gênero

Al analizar para cada grupo de población por sexo, se observa que el 13,2% de los hombres tienen una discapacidad permanente y dentro de las mujeres corresponde el 18,1%. En la población con discapacidad permanente se registra el 40,3% de hombres y el 59,7% de mujeres. Las mujeres por su mayor representatividad en la población total y su mayor longevidad están sobre representadas en la discapacidad. La discapacidad permanente principalmente se comprende dentro del grado de discapacidad leve, representada por el 72,7%, le sigue Moderada con el 23,3% y Severa con 4,0. (NUÑEZ, 2014, p. 98)

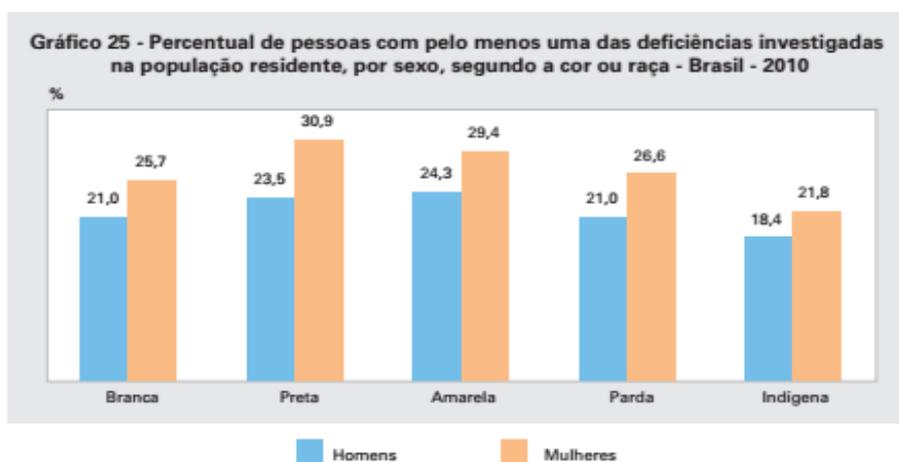
Os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado no Brasil, identificou um total de 45.606.048 de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora. De acordo com o seu grau de severidade, mental ou intelectual, o que representa (como já apresentado), 23,9% da população brasileira. Ainda segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, e comparando a população urbana com a população “rural” ou do campo, o Brasil possui um total de 38.473.702 de pessoas com deficiência vivendo na primeira área, e 7.132.347, na segunda área. Com maior incidência de pessoas com

¹³ Elaborado pela UNICEF a partir dos dados do Censo Uruguaio de 2011.

deficiência na região nordeste. Porém, os dados revelam que em todas as Unidades da Federação havia municípios com percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas acima da média nacional. Além disso, no Brasil, identificou-se que o percentual de mulheres com deficiência é bem maior em relação aos homens, assim como ocorre no Uruguai. Os dados revelaram que a população feminina corresponde a 26,5%, o que representa 25.800.681 mulheres, enquanto o percentual de homens correspondeu a 21,2%, que numericamente totaliza 19.805.367 homens com alguma das deficiências investigadas no Censo (IBGE, 2012).

No Brasil, o Censo de 2010 ainda fez um recorte racial sobre as deficiências, e os dados obtidos demonstram os seguintes percentuais de pessoas com pelo menos uma das deficiências, considerando sexo:

Gráfico 2 - Recorte racial sobre deficiências no Brasil



Fonte: IBGE-BRASIL, 2012

Os dados do Censo revelaram que o maior percentual de pessoas com deficiência se encontrava na população que se declarou negra (884.965 pessoas) e, depois, as que se consideram amarelas (569.838 pessoas). Ambas representando 27,1% de cada população citada. Enquanto que o menor percentual foi da população indígena, representando 20,1%, totalizando 165.148 pessoas. Em relação ao recorte de gênero, novamente as mulheres são as que apresentam maiores percentuais das deficiências investigadas, ou seja, “para qualquer cor ou raça declarada, sendo a maior diferença encontrada entre as mulheres e os homens de ‘cor preta’, de 7,3 pontos percentuais, e a menor diferença de 3,4 pontos percentuais, entre os

homens e mulheres indígenas” (IBGE, 2012, p. 79). Assim, é visível que as mulheres - além das desvantagens por questões de gênero - caso sejam negras, ainda existe a possibilidade de serem deficientes, geralmente, por fatores socioeconômicos. Essa questão revela que, mesmo com o fim da escravidão, a marginalização e os processos excludentes presentes na sociedade brasileira afetam muito mais a população negra que outros grupos étnicos. E o caso de o número de pessoas com deficiência ser maior nesse grupo pode ser em consequência da situação de pobreza em que se encontram. A situação apresentada, na perspectiva de Fraser (2006), pode ser entendida como coletividades “bivalentes”, em que uma pessoa pode sofrer opressões e injustiças tanto em virtude da estrutura econômico-política quanto da estrutura cultural predominante na sociedade. Isso significa que uma pessoa pode ser oprimida pela diferenciação que abarque, ao mesmo tempo, questões raciais, de gênero e de classe ou de deficiência.

Na perspectiva de França (2014), a pobreza pode ser um condicionante que pode levar à deficiência, caso a pessoa não disponha de recursos necessários para evitar seu aparecimento. E, inversamente, a deficiência pode levar uma pessoa à pobreza, devido a essa condição poder decorrer na ausência de oportunidades sociais e econômicas. Uma sistematização apresentada por França sobre a relação entre pobreza e deficiência, e vice-versa, abrange aspectos que se relacionam com trabalho, saúde e educação, entre outros fatores que colocam as pessoas com deficiência em desvantagem em relação a outros grupos. Assim, no que diz respeito à saúde ou ausência dela, os impactos maiores encontram-se nas limitações quanto ao acesso aos serviços ou sistemas de saúde.

Contudo, o papel da saúde, na relação entre pobreza e deficiência, não se restringe apenas às questões da nutrição. Há pelo menos dois importantes aspectos que devem ser destacados: o perfil epidemiológico associado à pobreza; e o acesso aos serviços de saúde. As doenças associadas à pobreza (infecciosas, parasitárias, maternas perinatais e nutricionais), conjuntamente com as morbidades de causas externas, compõem um perfil epidemiológico que resulta em altas percentagens de deficiência entre crianças e jovens, em decorrência da doença e do seu tratamento inadequado. (FRANÇA, 2014, p.99).

E simultaneamente, há o custo da deficiência que pode aumentar a pobreza ou impedir que a pessoa tenha uma mobilidade reduzida nas cidades e a acessibilidade precária. Assim, os aspectos sociais e econômicos ainda afetam esse grupo quanto ao acesso a tecnologias, que possuem altos preços na comercialização. Assim como outros serviços que possibilitem qualidade de vida.

Viver com deficiência pode incorrer em custos diferenciados de vida. As

necessidades de produtos específicos particulares a cada deficiência, de serviços exclusivos e cuidado permanente em alguns casos justificam essa diferença. Também podem ser mais onerosas as despesas médicas, assim como aquelas destinadas à adaptação do lar, dentre outras. É esperado que diversos fatores venham a desempenhar um papel decisivo sobre as estimativas de tais custos, entre eles: o referencial regional do padrão de vida; a idade da pessoa em questão; a lesão e limitações funcionais atribuídos. Além disso, o estudo do custo de vida acrescido devido à deficiência exige uma produção de dados muito específica, tornando-os raros, principalmente nos países em desenvolvimento. (FRANÇA, 2014, p. 107 - 108).

Se analisamos esses processos de exclusão de forma mais específica, a pesquisa *Panorama Social da América Latina*, publicada, em 2016, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, esclarece que a incidência de casos de pessoas com deficiência, nessa região, é proporcionalmente mais alta entre as pessoas mais pobres e a própria deficiência pode influenciar a condição de pobreza de uma pessoa. Além disso, a probabilidade de uma pessoa viver a última etapa da vida com alguma deficiência, principalmente entre os mais pobres, pode ser relacionada a fatores como a falta de acesso à educação e outras políticas sociais. Mas não só isso, as questões de acesso a recursos econômicos e sociais são determinantes para antecipar se a velhice de uma pessoa será com maior ou com menor autonomia. Considerando que a falta de recursos financeiros das famílias, os custos de apoio técnico, os serviços de cuidados, os obstáculos à geração de renda que enfrentam as pessoas com deficiência e os que cuidam delas, podem ter um impacto negativo sobre a qualidade de vida dessas pessoas e provocar seu empobrecimento e tornar a velhice algo bem mais difícil para se enfrentar.

De acordo com a Cepal, “as pessoas que em sua juventude alcançaram a educação secundária ou superior têm uma prevalência de deficiências inferior à das pessoas com menores níveis educativos” (CEPAL, 2016, p. 21). Além disso, na América Latina, com o contexto de discriminação e exclusão presente na região, os estudantes de origens indígena e afrodescendente e que tenham deficiência “apresentam taxas mais altas de pobreza e, se residirem em áreas rurais, também terão menos opções de acesso ao ensino médio e superior” (BLANCO, 2014 p. 18). Ainda sobre a questão da pobreza, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) alerta que o fato de alguém ter alguma deficiência aumenta o custo de vida e os gastos adicionais das famílias com serviços médicos, educação, aquisição de tecnologias, transportes, alimentação, assistência social ou psicológica. Como exemplo, as crianças que vivem em condições de pobreza ou que são parte de um grupo minoritário, caso possuam alguma deficiência, enfrentarão desafios adicionais em consequência de suas

limitações e das diversas barreiras que a sociedade coloca em seu caminho (UNICEF, 2013). No mesmo sentido, Carvalho (2016) afirma que a exclusão nem sempre é visível, pois ela pode se apresentar também como formas dissimuladas e simbolicamente presentes nas representações sociais a respeito dos excluídos.

Contudo, as enormes diferenças quando se analisa comparativamente os censos do Brasil e do Uruguai, a partir das contribuições de González e Stang (2014), ainda que os dois países tenham adotado os quatro níveis de deficiências citados, há uma diferença significativa em relação aos números obtidos de pessoas com deficiência. Por outro lado, as autoras afirmam que em todos os países analisados nas rodadas de Censos, a deficiência com maior predominância foi a visual, depois seguida da deficiência por questão de mobilidade, e por último a deficiência auditiva. Nesse sentido, os Censos realizados possibilitaram identificar que há uma enorme diferença entre as taxas registradas no Brasil e Uruguai, em comparação com o resto dos países estudados:

(...) por ejemplo, de cada 1.000 personas, 188 tienen una discapacidad visual en el Brasil y 95 en el Uruguay, mientras que la prevalencia más alta en los restantes países es de cada 1.000 personas, 58 en Costa Rica y 14 en el Ecuador y México (...). Resulta difícil concluir que esas diferencias puedan atribuirse a factores vinculados con la realidad de cada país, porque este patrón se repite respecto de los otros dos tipos de discapacidad considerados. Es más plausible concluir que esta situación se relacionaría con la forma de captación de la información, puesto que justamente el Brasil y el Uruguay fueron los únicos países de este grupo donde se recogieron los niveles de intensidad de la discapacidad, lo que una vez más parecería reafirmar la ventaja de este modo de recolección de los datos. (GONZALEZ; STANG, 2014, p. 88).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que tanto o Brasil quanto o Uruguai são países que não apenas adotaram os principais documentos contemporâneos que abordam os direitos humanos da pessoa com deficiência, mas na base das discussões sobre concepção de deficiência, a articulação das pesquisas que objetivam identificar a situação desses grupos diante dos processos excludentes, são nações que se destacam por apresentar uma certa sistematização sobre as deficiências presentes em suas respectivas sociedades. Assim, os dois países refletem que a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção da ONU de 2006 são instrumentos utilizados como orientadores de suas políticas de inclusão voltadas para as pessoas com deficiência. A respeito dessas tematizações, discutiremos a seguir os principais marcos jurídicos, no Brasil e Uruguai, sobre as pessoas com deficiência.

4.5 Marcos jurídicos no Brasil e Uruguai sobre as pessoas com deficiência e as políticas de inclusão

No Brasil, a expansão do sistema de ensino superior e institutos federais ocorreu por meio do Reuni, que objetivou ampliar o acesso e a permanência na educação superior, como parte das ações que integravam o Plano Nacional de Educação-PNE, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Nesse contexto de cumprimento das metas do PNE, uma das primeiras iniciativas foi a aprovação da Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que criou o *Programa Diversidade na Universidade*, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias, no âmbito do Ministério da Educação, que fossem capazes de garantir o acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos. Em especial, as pessoas de origem afrodescendente e indígenas brasileiros. Posteriormente, a sanção da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, instituiu o sistema de cotas para o ingresso de estudantes nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Essa Lei tinha por objetivo estabelecer um mínimo de 50% das vagas destinadas a estudantes oriundos integralmente do ensino fundamental e médio de escolas públicas, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, e o estabelecimento de reserva de 25% de cotas com critérios étnico-raciais.

Em 28 de dezembro de 2016, a Lei nº 13.409 alterou a Lei nº 12.711 nos Arts. 3º, 5º e 7º, passando a dispor que nas instituições federais de ensino superior a distribuição de vagas serão preenchidas considerando os critérios de pessoas autodeclaradas “pretas”, pardas e indígenas. A mudança da Lei veio com a inclusão, no sistema afirmativo, das pessoas com deficiência, respeitando os critérios de proporcionalidade quanto ao acesso às vagas por Unidade da Federação e os dados apresentados pelo último censo do IBGE (BRASIL, 2016).

Já a experiência uruguaia em relação à efetivação de políticas inclusivas tem na aprovação da Lei nº 16.095/1989 - *Lei de Protección Integral de Personas con Discapacidad*, um importante marco para as pessoas com deficiência daquele país. A *Lei de Protección Integral de Personas con Discapacidad* tratava da responsabilização da República Uruguaia de estabelecer um sistema de proteção integral das pessoas com deficiência, focalizado a atenção médica, a educação, reabilitação física, psíquica, social, econômica, profissional e seguridade social. A Lei garante ainda benefícios e prestação de serviços capazes de neutralizar as desvantagens da “*incapacidade*”, garantindo às pessoas com deficiência melhores oportunidades e condições de desempenhar funções equivalentes às

demais pessoas (URUGUAI, 2019). Importante ressaltar que as temáticas da Lei citada foram reforçadas na Lei nº 18.651 – “*Ley de Proteccion Integral de Personas con Discapacidad*”, de 20 de fevereiro de 2010, objetivando as mesmas garantias e estratégias para a inclusão. Ela prevê que sejam cumpridas ações relacionadas ao apoio acadêmico, adaptações pedagógicas e o direito de acessibilidade a todas as pessoas com deficiência.

Como ocorre no Brasil, no Uruguai há uma predominância do discurso pela inclusão de pessoas com deficiência. E entre os fatores que contribuem para o debate sobre a democratização da educação, encontra-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção de Guatemala- 1999) e a importância da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, articulada pela Nações Unidas (2006), ratificada pelos dois países no sentido de fortalecer os direitos humanos dessas pessoas em diferentes âmbitos. Entre eles, o direito à educação superior, cuja efetivação tem na universidade pública um mecanismo de democratização.

As duas convenções foram ratificadas pelo Brasil por meio do decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001- referente a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a convenção em questão e o seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No Uruguai, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pelo Parlamento Uruguaio por meio da Lei nº 18.418, de 4 de dezembro de 2008. E, posteriormente, em agosto de 2011, com a aprovação da Lei nº 18.776, o país aderiu ao Protocolo Facultativo da referida Convenção. Assim, a adesão à Convenção e a seu protocolo facultativo permitiu a organização de uma série de medidas sobre inclusão na República Uruguaia. Estabelecendo um sistema de proteção para pessoas com deficiência, que foi desde a implantação de um sistema de cuidados, com direito a educação, reabilitação física e mental, social, econômica e profissional, previdenciária, e outros temas ligados aos direitos legais daquele país, com objetivo de neutralizar as desvantagens provocadas pela deficiência. Assim, por meio do “*Programa Nacional de Discapacidad*” (PRONADIS), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social- MIDES, são desenvolvidas estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência. O atendimento público conta ainda como o apoio do Ministério da Saúde, o Instituto Nacional de Emprego e

Formação Profissional (INEFOP) e o Instituto Nacional da Infância e Adolescência do Uruguai (INAU) (MIDES, 2014).

Afirma-se, portanto, que tanto o Brasil como o Uruguai apresentam, até o momento, importantes sistematizações sobre o direito das pessoas com deficiência, oriundos dos debates das referidas convenções. No caso da Convenção da ONU de 2006, o destaque é dado ao Art. 24, que afirma que o papel dos Estados Partes quanto ao reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação, com bases igualitárias de oportunidades e acesso aos diferentes níveis de educação. Portanto, garantindo sistemas de ensino em que as pessoas com deficiência tenham direito à educação primária, secundária e ao ensino superior de forma inclusiva. Com espaços educacionais inclusivos, atendimento educacional especializado, tecnologias assistivas, promoção da identidade linguística da comunidade surda – LIBRAS e, no caso das pessoas cegas ou baixa visão, tenham acesso aos sistemas braille e outras adaptações, dependendo das especificidades do educando.

No Uruguai, a UdelaR é a única instituição pública de ensino e tem um papel central nas políticas de inclusão daquele país (BAGNATO, 2017). A referida universidade, segundo informações do relatório sobre as ações referentes a ratificação da Convenção das Pessoas com Deficiência, é a instituição com maior destaque na promoção, pesquisas e atividades sobre os direitos das pessoas com deficiência. Assim, como os próprios documentos oficiais daquele país sinalizam para a importância da referida instituição na promoção de políticas inclusivas na educação superior, a seguir faremos algumas considerações sobre inclusão, acessibilidade e outras temas que foram possíveis identificar sobre a universidade em questão.

4.6 A Universidade da República nas políticas de inclusão de pessoas com deficiência no Uruguai: alguns apontamentos.

A UdelaR, como universidade pública uruguaia, atua no desenvolvimento de ações, projetos e programas sobre os direitos das pessoas com deficiência, que abarcam questões de nível nacional e também de serviços voltados para garantir um ambiente universitário mais acessível. Entre as principais ações voltadas para a inclusão e acessibilidade na universidade em questão, encontram-se projetos de modificação dos ambientes físicos, adaptações de edifícios e outros temas ligados a acessibilidade. Segundo informações do relatório sobre a ratificação da Convenção das Pessoas com Deficiência, as ações que objetivam alterar a realidade da UdelaR para uma ambiente mais inclusivo e acessível iniciaram-se em 2008.

Considerando que a universidade, até então, não possuía informações bem sistematizadas de seus serviços voltados às pessoas com deficiência. Por outro lado, nos anos seguintes, iniciaram-se ações, treinamentos, seminários e até convênios com organismos nacionais e internacionais (MIDES, 2014). Ou seja, para o Estado uruguaio, a universidade em questão tem papel central para a efetivação da Convenção da ONU.

Em relação às ações para tornar os ambientes universitários mais inclusivos, destacam-se a atuação da Faculdade de Ciências Sociais e de Psicologia. No caso da Faculdade de Ciências Sociais, o destaque vai para o Grupo de Estudos sobre Deficiência (GEDIS- Grupo de Estudios sobre Discapacidad)¹⁴, criado em 2005, que conta com a participação de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, incluindo alunos, professores, entre outros profissionais. O Grupo GEDIS objetiva desenvolver estudos e pesquisas sobre as questões da deficiências no âmbito da UdelaR e também fora dela, apoiando estudantes e professores em relação às temáticas da deficiência. Dessa forma, outras ações desenvolvidas na UdelaR abarcam, segundo o documento uruguaio, ações referentes à Convenção das Pessoas com Deficiência, como mudanças na infra-estrutura física dos edifícios, no sentido de promover acessibilidade.

A nivel de ejemplo cabe destacar el servicio de atención Psicológica de la Facultad de Psicología, el Espacio de Formación Integral (EFI) de la Facultad de Ciencias Sociales “Discapacidad en lo Social”, los EFIs de la Escuela de Nutrición y Facultad de Psicología “Atención de la Persona con Discapacidad y su Familia” y “Discapacidad y Territorio”, el EFI NEXO 2011 orientado al desarrollo de software y hardware para niños y niñas con parálisis cerebral, y los proyectos de accesibilidad de las páginas web de la Universidad (MIDES, 2014, p. 92)

De acordo com Bagnato (2017), a UdelaR, por meio de seus diferentes serviços, tem conseguido importantes progressos sobre a questão da acessibilidade ou inclusão no ensino superior. Com destaque para melhorias no portal web, em conformidade com as orientações e diretrizes da Web. 2.0 do consórcio mundial da www, o que tornou o portal da instituição (<http://www.universidad.edu.uy>) mais acessível pela disponibilização de conteúdo visual e em áudio. Dito de outra forma, o padrão Web apontado por Bagnato trata de Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web no sentido de tornar esse espaço mais acessível a um maior número de pessoas com deficiência, incluindo desde pessoas com cegueira e baixa

¹⁴ O GEDIS ainda segundo informações disponíveis na página da Faculdade de Ciências Sociais realiza palestras, seminários, convênios nacionais e internacionais. Outras informações em: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/gedis/>

visão, surdez a baixa audição, dificuldades de aprendizagem, limitações cognitivas, limitações de movimentos, de fala, fotossensibilidade, além de outras pessoas que necessitem de adaptações para conteúdos acessíveis¹⁵ (W3C, 2019). Entre outros progressos atingidos pela instituição em matéria de inclusão de pessoas com deficiência. Estão disponíveis, na íntegra, a tabela elaborada pela autora a partir de fontes disponíveis no site do governo uruguaio sobre acessibilidade¹⁶, que exemplifica a seguinte realidade da UdelaR:

Quadro 3 - Avanços de Acessibilidade por Faculdades na UdelaR

AVANCES EN ACCESIBILIDAD POR FACULTADES DE LA UDELAR

Facultad	Accesibilidad	Descripción
Derecho. Edificio central de la UdelaR	Accesibilidad Física	Construcción de un sistema de tres rampas, colocación de pasamanos y plataforma salva-escaleras en acceso principal.
Centro de Diseño. Facultad de Arquitectura	Accesibilidad Física	Construcción de rampa de acceso al Edificio Central.
Centro de Diseño.	Sensibilización	Realización de jornadas de sensibilización. Proyectos estudiantiles sobre “Indumentaria y Discapacidad”.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Accesibilidad en la Información y Comunicación.	Permite al usuario ajustar las características del sitio a sus necesidades visuales y auditivas, estando el equipo técnico trabajando para su pronta migración a una nueva plataforma que mejore las aplicaciones directamente vinculadas a la accesibilidad del mismo.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Sensibilización	Realización de jornadas de sensibilización de la LSU en Facultad, abiertas a todo público.
Facultad de Psicología – Universidad de la República	Accesibilidad al medio físico	Diseño de un sistema de puentes metálicos que permite el acceso a la totalidad de los niveles del edificio y a todas sus instalaciones: Institutos, oficinas administrativas, aulas, laboratorios y espacios de gobierno. Colocación de ascensor que permite el acceso a todos los niveles. Señalización y rampas

¹⁵ Outras informações sobre as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.0 podem ser encontradas em: <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-pt-PT/>.

¹⁶ Site com informações sobre acessibilidade: <http://www.accesibilidad.gub.uy/>

		exteriores para el ingreso al edificio. Reserva de estacionamiento para vehículo adaptado. Diseño de baños inclusivos.
Facultad de Ciencias Sociales	Atención y seguimiento para la permanencia y egreso exitoso de las personas en situación de discapacidad que concurren a esta casa de estudios, mediante la creación de un cargo de ayudante para el cumplimiento de funciones de Información y Orientación a Estudiantes sobre el Plan de Estudios, específicamente orientado hacia la atención y seguimiento de los estudiantes en situación de discapacidad.	Atención de estudiantes en situación dediscapacidad, coordinación con docentes; coordinación con la administración de la enseñanza e instituciones de referencia que contribuyan a potenciar las condiciones de permanencia y egreso exitoso. Señalizar en la calle (sobre la banquina del edificio) estacionamiento para vehículos adaptados. Acceso a la información para estudiantes sordos. Capacitación a funcionarios en lengua de señas. Accesibilidad al medio físico.
Facultad de Ciencias Económicas y Administración	Accesibilidad al medio físico e identificación de necesidades de estudiantes.	Eliminación de rampa provisoria no accesible y habilitación de entrada al aula accesible. Relevamiento de estudiantes con discapacidad y sus requerimientos.

FONTE: Bagnato (2017, p. 22), elaborado pela autora a partir de informações disponíveis em <http://www.accesibilidad.gub.uy/>

Outro aspecto que constitui a política de atendimento ao estudante com deficiência, refere-se ao Programa Bem-Estar Estudantil, que trata de um programa de apoio aos alunos da UdelaR em diferentes frentes de Assistência ao aluno. No caso dos alunos com surdez, segundo Bagnato (2017), são oferecidos serviços de intérpretes de língua de sinais aos alunos que possuam essa deficiência, em todas as suas atividades curriculares. Desse modo, segundo informações do relatório encaminhado a ONU e a OEA sobre o cumprimento das metas da Convenção de 2006 e das ações previstas do Programa das Américas pela Inclusão, o governo uruguaio reforça a importância da UdelaR como fundamental para a efetivação de um ensino mais inclusivo, com diminuição de barreiras e acesso ao conhecimento. Assim, o estado uruguaio situa esse tipo de atendimento realizado pela UdelaR como parte das realizações das metas estabelecidas, como pode ser confirmado:

Actualmente la Universidad de la República brinda apoyo a los estudiantes con discapacidad auditiva mediante la contratación de intérpretes de lenguas de señas

al fin de que acompañen al estudiante que requiere intérprete en todas las actividades de la carrera elegida. Este programa es subsidiado por el Servicio Central de Bienestar Universitario a partir de un convenio marco firmado con el Centro de Investigación y Desarrollo para las personas sordas (CINDE) y con la Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU). (MIDES, 2014, p. 91)

A inclusão de pessoas com deficiência no campo da educação superior ainda implica, no contexto da UdelaR, na criação da Rede Temática de Deficiência da Universidade da República (*Red Temática de Discapacidad de la Universidad de la República*). A referida Rede constitui-se como parte de debates mais amplos sobre deficiência, articulando-se como integrante da Rede Interuniversitária Latino-Americana e do Caribe sobre assuntos relacionados à deficiência e direitos humanos, por meio de intercâmbios, a disseminação de pesquisas, diálogos sobre experiências no nível acadêmico de extensão, ensino e pesquisa, que possam contribuir com a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, no que tange à formação profissional e outras questões referentes ao acadêmicos sobre o assunto (MIDES, 2014). Segundo Fajardo (2017), a Rede Interuniversitária é composta por instituições de ensino superior com representação e participação dos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Costa Rica, Colômbia, Cuba, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Ainda, para Farjado, a rede propõe:

La red propone acciones para su avance reconociendo los esfuerzos de las Universidades Latinoamericanas en pro de los derechos humanos de la personas con discapacidad; promueve la divulgación de los avances en temas como la accesibilidad, los apoyos pedagógicos y tecnológicos disponibles; propicia el intercambio, difusión y transferencia de experiencias a nivel académico de extensión, docencia e investigación que contribuyen a la promoción de los derechos de las personas discapacitadas, a la formación profesional y al compromiso universitario en la temática y promueve la incorporación de nuevas instituciones de educación superior al trabajo de la red. Se considera que la red puede jugar un rol importante para promover, afirmar y difundir los derechos de las personas con discapacidad, generar e intercambiar conocimientos que posibiliten una mayor inclusión en la educación superior y apoyar el desarrollo de políticas de educación superior en la región orientadas a eliminar la discriminación y barreras que enfrentan las PcD (FARJADO, 2017, p. 179).

Além das questões listadas sobre o papel das universidades latino-americanas em favor dos direitos humanos das pessoas com deficiência, no Uruguai a Rede Temática de Deficiência da Universidade da República (*Red Temática de Discapacidad de la Universidad de la República*), segundo Viera (2013), em âmbito interno tem por objetivos:

a. Establecer el intercambio sistemático de conocimiento y experiencia producida en

el campo de la discapacidad de las unidades académicas que integran la Red. b. Fortalecer el desarrollo de la integralidad de funciones de investigación, extensión y enseñanza en las diversas disciplinas que integran la Red, posibilitando el encuentro interdisciplinario para el abordaje de dichas funciones. c. Impulsar y promover la formación académica en la temática. d. Realizar acciones conjuntas con organismos especializados y de responsabilidad en la temática. e. Promover el vínculo de cooperación sistemática entre la Red académica y las organizaciones e instituciones de personas con discapacidad. f. Propender a que la Red académica se constituya en un referente para el desarrollo de acciones y políticas sociales inclusivas a nivel nacional (VIERA, 2013, p. 261)

Considerando ações como a Rede Temática, embora ocorram em âmbito da Udelar, é possível afirmar que nas últimas décadas - no contexto da Convenção de Guatemala (1999), da Convenção das Pessoas com deficiência (2006) e das Ações do Plano das Américas Pelos Direitos das Pessoas com Deficiência - o Estado Uruguaio tenha conseguido importantes progressos na efetivação de sua política nacional de garantia ao direito à educação. Entre essas realizações, como apresentado anteriormente, destaca-se o Censo sobre a situação das pessoas com deficiência. Realizado pela UdelaR, em 2012, buscou identificar a situação de seus alunos em seus espaços acadêmicos, entre eles, as pessoas com deficiência. Além disso, destaca-se recentemente o levantamento sobre oferta acadêmica na educação superior uruguaia referente à deficiência, que relataremos a seguir.

4.7 A oferta acadêmica na educação superior uruguaia referente à deficiência na educação pública e privada.

O relatório "Pesquisa da universidade e oferta acadêmica terciária referente à Deficiência" (Relevamiento de la oferta académica universitaria y terciaria referida a Discapacidad), organizado pelo Divisão de Avaliação da Direção Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Ministério do Desenvolvimento Social, teve como objetivo realizar um levantamento sobre a oferta de educação superior sobre a deficiência no Uruguai. A pesquisa foi direcionada tanto para a UdelaR quanto para as instituições privadas de ensino que fazem parte do sistema de educação superior do Uruguai.

Os dados apresentados no relatório em questão trazem a avaliação de 44 instituições de ensino superior públicas e privadas uruguaias. Assim, entre os eixos temáticos, foram relacionadas questões sobre os seguintes aspectos: **i) Espaços de aconselhamento e orientação para pessoas com deficiência; ii) cursos ofertados sobre a temática da**

deficiência; iii) pesquisas realizadas; iv) Atividades de extensão; v) Atividades de Estágios.

As perguntas direcionadas às instituições de educação superior foram assim organizadas: **Existem espaços para orientação e aconselhamento sobre questões de deficiência para professores e alunos?** Os dados revelam que a UdelaR afirma possuir 13 serviços referentes à pesquisa. Desse modo, o relatório afirma que a UdelaR conta com o Espaço de Inclusão Educacional (EIE), que funciona na Unidade de Avaliação e Avaliação (EAU) da faculdade de Ciências Sociais, que se configura como um espaço voltado para as necessidades dos alunos com alguma deficiência ou que possuam alguma limitação e necessite de um acompanhamento especializado. Além disso, as Faculdades de Medicina Veterinária; Engenharia; Química; Informação e Comunicação; Psicologia e Escola de Nutrição afirmam, de acordo com o relatório, possuir espaços semelhantes à Faculdade de Ciências Sociais. E por último, as Faculdades de Economia e Administração caminham no mesmo sentido e afirmam que em seus espaços, há pesquisas com alunos com deficiência (MIDES, 2018).

Em relação às instituições privadas, 13,6 afirmam ter Espaços de Orientação voltados para o atendimento de pessoas com deficiência. No entanto destacam-se a Universidade Católica, a Universidade ORT- Uruguai, Faculdade de Ciências Agrárias, IUPA - Instituto Universitário de AUDEPP pós-graduação e Associação uruguia de Psicoterapia Psicanalítica. Todas as instituições listadas afirmam possuir algum tipo de serviço voltado para o atendimento de alunos com deficiência, que abarca atendimento especializado, orientação, adaptações, acessibilidade, entre outros.

Referente ao item 2 sobre cursos, perguntou-se: **quantos cursos ou disciplinas foram ministradas entre 2014 a 2016 incluindo cursos de graduação permanentes ou de pós-graduação voltados para o tema da deficiência ou que abordaram a temática que ?** O relatório atesta a existência de 64 cursos diferentes e um total de 66 vinculados aos temas da deficiência: "Generales sobre Discapacidad" (7), "Específicos sobre Discapacidad" (17), "Derechos e Inclusión" (10), "Aprendizaje, comportamiento, desarrollo" (14), "Terapias" (2) "Otros" (12). (MIDES, 2018, p. 5). No item 2, a pergunta foi relacionada a pesquisas e projetos que foram realizados em torno do tema da deficiência, de 2014 a 2016? As respostas foram:

De un total de 33 instituciones que completaron la encuesta 12 (36%) cuentan con investigaciones en la temática de discapacidad en los últimos tres años. Se relevan un total de 32 Investigaciones de las cuales 21 corresponden a la UdelaR (66%), dentro de la cual los servicios con más investigaciones declaradas son Ciencias Sociales (con 7 investigaciones), seguido de Psicología e Ingeniería (con 4 investigaciones) cada una de ellas. Para el período considerado, UdelaR agrupa un total de 21 investigaciones, los centros de educación terciaria privada (Universidades e Institutos) un total de 8 investigaciones y los Institutos de formación docente, un total de 3. (MIDES, 2018, p. 6).

Desse modo, a partir dessas informações, a UdelaR constitui-se como a principal instituição voltada para pesquisa sobre a temática da deficiência, com financiamento público e com o maior número de pesquisas na área. Outro aspecto refere-se que áreas mais pesquisadas estão voltadas para temas sobre “Nuevas tecnologías de la comunicación para personas con discapacidad, inclusión social y educativa, equidad en instituciones de educación superior, psicología y desarrollo, accesibilidad a la cultura” (MIDES, 2018, p. 6).

E no item 4 - IV. **Quantas atividades de extensão foram realizadas em torno do tema da deficiência entre os anos de 2014 a 2016?** Os dados revelam que do total de instituições, 30,3% (10) realizaram alguma atividade de extensão em que a temática da deficiência esteve presente. Desse total, o destaque foi novamente para a UdelaR, que de 31 atividades de extensão pesquisadas, ficou com 61,3% (19) dessas atividades; 32,3% (10) para a área de ensino superior universitário privado, e 6,5% (2) para Formação de Professores. O que representa que a educação pública uruguaia, por meio da UdelaR, é referência na questão da temática da deficiência, com destaque para as faculdades de Psicologia e Ciências Sociais.

Por último, **quantas práticas ou estágios foram realizados em torno do tema da deficiência entre os anos de 2014 a 2016?** Assim, 27% (9) desenvolveram alguma prática ou estágios relacionados com a temática da deficiência. E do total de práticas ou estágios pesquisados, foram 25 no total. “Si las mismas se descomponen por servicios se obtiene que corresponden a la UdelaR el 48% (12); así como un 48% (12) corresponde a Universidades e Institutos privados. Por su parte el 4% (1) corresponde a Formación Docente” (MIDES, 2018, p. 10).

Assim, a UdelaR constitui-se como a principal instituição de ensino referente aos debates, pesquisas e outras temáticas relacionadas com a pessoa com deficiência. Das instituições das 44 convocadas pela Divisão de Avaliação da Direção Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Ministério do Desenvolvimento Social (MIDES), para responder sobre oferta acadêmica de educação superior relacionada com os temas da Deficiência, a UdelaR apresenta melhor organização, atividades e apoio a pessoa com deficiência. Assim,

pode-se afirmar que no sistema público de ensino uruguaio há uma maior preocupação com as questões referentes às pessoas com deficiência, mesmo que a presença das instituições privadas tenham sua relevância quanto à inclusão dessas pessoas na educação superior.

Reafirmando o informe apresentado ao Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que é o órgão nas Nações Unidas responsável pelo acompanhamento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

La Universidad de la República desarrolla acciones en materia de derechos de las personas con discapacidad tanto a nivel central como desde los propios servicios universitarios. A nivel central se destacan las acciones en infraestructura edilicia (Programa de Obras de Mediano y Largo Plazo) y el fomento de la inclusión social mediante acciones que mejoran el acceso a la educación y el trabajo mediante la Red Temática de Discapacidad. (ONU/CRPD/URY, 2015, p. 53).

Além disso, segundo informações disponibilizadas ao referido Comitê, outras ações, iniciadas em 2008 e 2009, foram desenvolvidas, a médio e longo prazo, com serviços, debates, curso, seminários, projetos que contemplam a acessibilidade física, pedagógica e comunicacional. Após essa aproximação das ações ocorridas na realidade uruguaia, a seguir destacaremos o papel do Brasil em relação aos direitos da pessoa com deficiência.

4.8 Brasil e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

No Brasil, não importa se indígenas, negros, LGBTs e pessoas com deficiência, o fato é que a democratização do acesso à educação superior é fato recente e reflete a própria configuração tardia de democratização de nossa sociedade. Embora vivemos um momento em que as políticas de ações afirmativas tenham se constituído como um caminho para o ingresso na educação superior, a questão da permanência não acompanha o primeiro elemento. Pois no momento de crise enfrentada pelas universidades federais, por causa de cortes de recursos e ataques ao princípio da autonomia, as políticas de assistência estão ficando insuficientes e têm levado ao aumento de desistências de muitos alunos.

Por outro lado, quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, alguns elementos devem ser considerados sobre o Brasil para entender a situação desse grupo social quanto ao ingresso em universidades e faculdades. O primeiro elemento relaciona-se ao fato de que a luta democrática pelo acesso a essa etapa de formação reflete as

adversidades enfrentadas pelas pessoas com deficiência ao longo do percurso de escolarização, desde o ensino básico, que influencia diretamente no acesso aos níveis mais elevados de escolarização. Contudo, mesmo com as mudanças e a expansão da educação superior no Brasil, efetivamente isso não significa que haja uma democratização, pois ainda prevalecem marcas históricas de processos de exclusão (SILVA; DINIZ, 2017). Nesse sentido, as autoras destacam um segundo elemento ou uma problemática: que nos diferentes níveis de ensino, da educação básica à educação superior, existem longos debates sobre a aceitação da matrícula de todos os alunos como um desafio de transformar o discurso de integração desses estudantes em políticas permanentes inclusivas, como um direito constitucional.

Por outro lado, o Brasil, a partir das Convenções debatidas até o momento, buscou articular sua política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A política em questão fundamentou-se na ideia de superação da integração e assistencialismo que sempre permeou o atendimento educacional da pessoa com deficiência (GONÇALVES, 2015).

No plano oficial, a constituição dessa política foi articulada no âmbito do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, objetivando garantir transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores especializados na educação para a inclusão escolar; participação familiar e da comunidade; acessibilidade em diferentes frentes (urbanística, arquitetônica, mobiliários e equipamentos, transportes, na comunicação e informação) (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva conta com os fundamentos da Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, reafirmando os direitos das pessoas com deficiência em termos de igualdade de direitos e não discriminação. Desse modo, segundo Noronha (2016), com a ratificação da convenção em questão, no ano de 2001, o Brasil passou a promover medidas que tivessem caráter legislativo, social, arquitetônico, educacional e trabalhista, objetivando contribuir para a superação de processos conceituais de exclusão e para a integração da educação especial na educação comum.

Além das contribuições da Convenção de Guatemala, ressaltamos que as políticas de educação voltadas para pessoas com deficiência, no Brasil, encontram-se também previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394-96) e na Constituição Brasileira de 1998,

que define o papel do Estado como responsável por garantir os direitos desse grupo social. Além dos instrumentos citados, o Brasil ratificou, por meio do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assegurando que o Estado brasileiro executaria e cumpriria integralmente o texto da referida convenção. Nessa perspectiva, destacamos o artigo 24 da Convenção da ONU de 2006 e sua relação com o Brasil. Assim como já discutimos em relação ao Uruguai, no mesmo sentido em que os Estados partes reconheceriam o direito das pessoas com deficiência à educação.

Na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência, no Brasil, outro documento que se destaca para a democratização do direito a educação é o PNE – Plano Nacional de Educação, cuja duração é de 10 anos e sua vigência é de 2014 até 2024. Segundo Dourado (2016), o PNE instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina as diretrizes, as metas e as estratégias voltadas para as políticas educacionais no período de 2014-2024. Na análise do autor, as 20 metas previstas no PNE tratam dos principais desafios para a consolidação das políticas públicas brasileiras de educação ao oferecer direcionamentos para as ações dos quais os entes federativos devem caminhar, no sentido de definir e consolidar um sistema educacional nacional com qualidade. Nesse ponto de vista, o PNE ao defender a democratização da educação no Brasil, apresenta em sua Meta 4 a necessidade de universalizar o atendimento escolar a todos os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e que seja atendido preferencialmente na rede regular de ensino. O PNE sinaliza que esse atendimento seja dado com condições de acesso à educação básica e atendimento educacional especializado, com salas de recursos multifuncionais e escolas inclusivas (MORAES, 2017).

Desse modo, o Brasil, por meio do Decreto Nº 7.611, de 2011 - que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado -, buscou atender os princípios das duas Convenções, garantindo que a pessoa, quando ingressar na educação superior, tenha a possibilidade de atendimento especializado e adaptações articuladas a Núcleos de Acessibilidade. No entanto, para Noronha (2016), o referido decreto - embora seja positivo no sentido da efetivação e responsabilização do Estado brasileiro para a construção de educação inclusiva - tem aspectos contraditórios:

Na verdade, o Decreto Nº 7.611 /2011 rerepresentou a compreensão outrora ultrapassada da Educação Especial ao deixar brechas para existência da Educação Especial Exclusiva (ou excludente) e ao voltar atrás na decisão de financiar com

dinheiro público apenas o Atendimento Educacional Especializado oferecido em Salas de Recurso Multifuncionais. Ao admitir a transferência de recursos públicos para financiar iniciativas privadas –não lucrativas- de Escolas Especiais, o Decreto nº 7.611/2011 compromete a possibilidade de avanços da escola regular inclusiva ao reinserir as práticas baseadas em preceitos exclusivamente clínicos para as escolas regulares. O foco deixa de ser a deficiência da escola regular e tende a retornar para as necessidades individuais do educando atendidos pelas Escolas Especializadas, procurando modificá-las para se adequarem à sociedade existente. (NORONHA, 2016, p. 40).

Por outro lado, embora apresente essas contradições, o mesmo decreto é um avanço para as políticas de inclusão. O seu texto ainda prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior e apoio ao estudante com deficiência. E a materialização dessa política se deu por meio do programa INCLUIR, que foi voltado para as Instituições Federais de Educação Superior - IFES, com o objetivo de garantir acessibilidade por meio da articulação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, ambientais e promover o apoio por meio de profissionais e utilização de tecnologias assistivas¹⁷.

O INCLUIR, na sua origem, era executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. E seus fundamentos, princípios e diretrizes foram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (BRASIL, 2013). O referido programa foi encerrado em 2011 e, a partir de 2012, no Governo de Dilma Rousseff, as ações de inclusão passam a ser, diretamente, parte do recurso financeiro previsto na matriz orçamentária de cada Instituição de educação superior.

Contudo, as ações do primeiro relatório enviado à ONU sobre a Convenção de 2016 destaca que o Brasil reforça o discurso do Atendimento Educacional Especializado e por meio dos Decretos citados busca garantir a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de educação do país, em todos os níveis. No referido documento, há a ênfase de que o país fez esforços para cumprir o Artigo 24 da Convenção, que trata da “Inclusão e o Direito à Educação”. Reconhecendo a importância desse direito humano pelo Estado brasileiro para

¹⁷ Para o CAT –Comitê de Ajudas Técnicas do Governo Federal - Tecnologia Assistiva é compreendida como uma área do conhecimento, de abordagem interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivos promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 26).

todas as pessoas, por meio de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, justificando igualdade de oportunidades, segundo a Constituição de 1988 (ONU, 2011).

Da mesma forma que o informe encaminhado em 28 de fevereiro de 2007, a OEA, referente ao cumprimento da Convenção de Guatemala, reforça o papel do Brasil por meio de atuação internacional em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Entre os planos de ação estão o monitoramento da própria Convenção citada, a Convenção da ONU de 2006, que fora ratificada pelo Congresso Nacional, e o Programa das Americas pela Inclusão. Assim como outras ações que não se relacionam diretamente com a educação, mas que refletem possibilidades de inclusão, como o ProJovem, que estabelecia bolsas de estudos para jovens carentes entre 18 a 24 anos, que não haviam concluído o ensino fundamental (OEA, 2007).

O movimento do Estado brasileiro pelos direitos da pessoa com deficiência ainda reflete a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, conhecido como **Viver sem Limite (Plano Nacional da Pessoa com Deficiência)**, Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, como parte ainda dos compromissos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. O Viver Sem Limites tem por finalidade promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, que contemplem a inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, o Viver Sem Limites tem como eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social e acessibilidade. Com isso, muitas ações previstas atendem à qualificação profissional para ingresso no mercado de trabalho, ampliação do acesso às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza, como o Programa Minha Casa minha Vida, entre outras ações relacionadas à saúde e acessibilidade, tanto na educação básica quanto na superior (BRASIL, 2011).

Por fim, o Viver sem Limites e a lei de Cotas (lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016), que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, garantindo ações afirmativas por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, podem ser consideradas, do nosso ponto de vista, as últimas ações efetivas voltadas para a inclusão dessas pessoas na sociedade brasileira até os últimos governos.

Nossa análise parte da compreensão de que, mesmo em um governo de caráter não popular como o de Michel Temer, a pessoa com deficiência, por meio da lei 13.409/2016, teve o direito ao acesso à Educação superior garantido. Porém, tal conquista é fruto das lutas históricas dos movimentos das pessoas com deficiência. Contudo, essa inclusão encontra-se

ameaçada devido à aprovação da PEC 241 ou PEC 55, que limita os gastos públicos com investimentos em diversas áreas sociais no Brasil, entre elas, a educação em todos os níveis.

As históricas conquistas das pessoas com deficiência, como de outras minorias, encontram-se sob ameaças pelo atual governo federal, representado por Jair Bolsonaro, eleito pelo PSL- Partido Social Liberal para o período de 2019 a 2022. Bolsonaro tem assumido uma postura de desarticular conquistas oriundas das lutas dos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, entre outras. Como exemplo, podemos citar os constantes ataques às políticas de direitos humanos, o fim do SECADI no âmbito do MEC, o Fim do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, referente à Política Nacional de Participação Social – PNPS, que previa uma articulação entre o governo federal e a sociedade civil.

Assim, a Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com apoio da Secretaria de Ensino superior (SESU), desde o ano de 2005 - ainda no governo LULA - tiveram uma atuação fundamental para a efetivação no âmbito do governo federal para a articulação de políticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação superior. Entre elas, as ações principais dessa articulação encontram-se na produção de diversos materiais pedagógicos voltados para a orientação de educadores, gestores, sociedade civil sobre a temática da inclusão e da diversidade. Enquanto o Programa Incluir, o financiamento ou alocação de recursos financeiros nas IFEs, como já destacado anteriormente, foram fundamentais para que o Brasil fortalecesse políticas de ingresso e permanência desse grupo social nas universidades.

O fim da Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) representa um retrocesso às políticas de inclusão no Brasil, considerando que a referida secretaria foi fundamental para a articulação de políticas voltadas para minorias, como indígenas, população LGBTI+, negros, entre outros. Além disso, foi um canal de articulação dos debates internacionais sobre direitos humanos com a sociedade civil no país.

Segundo Garcia (2015), mesmo no contexto dos ataques das políticas que relacionam com os direitos humanos ou que envolvam minorias sociais, o discurso internacional sobre inclusão educacional foi marcante no Brasil. Ou seja, a política educacional brasileira dos últimos anos estava apoiada nos debates oriundos das principais conferências internacionais que objetivam propor a universalização da educação, geralmente com forte influência dos organismos internacionais, como Unesco, ONU e BM.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo entre o Brasil e o Uruguai referente a temáticas sobre inclusão, onde é possível observar a influência dos principais documentos sobre direitos da pessoa com deficiência entre os países debatidos nesse texto.

Quadro 4 - Análise comparativa entre Brasil e Uruguai referente a medidas pela inclusão a partir da interpretação dos relatórios simplificados do Programa das Américas para as Pessoas com Deficiência, Convenções de Guatemala e da Pessoa com Deficiência e legislação dos dois países.

COMPARATIVO	BRASIL	URUGUAI
Concepção de Educação Especial e Inclusiva	O Brasil adotou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), adotando as definições da Convenção da ONU de 2006. Neste sentido, o Brasil adota a concepção de transversalmente da educação infantil à educação superior. Modificação de currículos, acessibilidade e perspectiva dos direitos humanos na educação das pessoas com deficiência. Outros documentos.	Previsto na Lei n ° 18.651, sobre a Proteção Integral de Pessoas com Deficiência, Art. 40 define a necessidade de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na sociedade Uruguia. A mesma lei define que a inclusão inicia-se a partir da educação inicial, organizada com base no reconhecimento da diversidade como fator educativo, com o aprofundamento de inclusão plena na comunidade. Além, disso, O Uruguai adota as definições da Convenção da ONU de 2006.
Concepção de Deficiência	Previsto no Decreto n° 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Decreto N° 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.	No Uruguai, a partir do de 2005, o Modelo Biomédico passa a coexistir com o Modelo Bio-Psico-Social, considerando que naquele país predomina a coexistência desses modelos, uma vez que não existem critérios unificados no Estado para certificar a deficiência, mas tem ocorrido transição institucional baseado em mudanças que começam a ser promovidas pelo próprio Estado. O Uruguai adota ainda: En relación a la definición de discapacidad que establece el derecho uruguayo a través de la ley N° 18.651, puede afirmarse que la misma es conteste a la establecida por la Convención Internacional. Así, el artículo 2 de la mencionada ley define a una persona con discapacidad como a aquella “que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o

		psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (MIDES, 2012, P. 44).
Programas de inclusão	Programa Incluir - acessibilidade na educação superior e Viver Sem limites. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) – voltado para permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, Prolibras, outros.	Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS), com diversas frentes de atuação: Centro Nacional de Ajudas Técnicas e Tecnológicas, Alojamento de Divisão com Suportes, Divisão Judicial, Regulação e Violência, Divisão de Políticas Transversais e Participação, Divisão de Avaliação, Suporte e Emprego, Centro Nacional de Deficiência Visual.
Dados censitários sobre deficiência	Censo da Educação superior – INEP, Censo Demográfico –IBGE	Censo de Estudantes Universitários de Grado –UdelaR, Censos 2011 - Instituto Nacional de Estadística, La Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad (CNHD).
Convenções internacionais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência	<p>O Decreto nº 3.956/2001 ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência.</p> <p>Por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 -promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em nova york, em 30 de março de 2007. A referida Convenção ganhou status de lei da Constituição Brasileira, entre outros</p>	<p>A Lei nº 17.330 incorpora ao ordenamento jurídico interno a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (Convenção de Guatemala-1999)</p> <p>A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pelo Parlamento Uruguio por meio da Lei nº 18.418, de 4 de dezembro de 2008. Posteriormente em agosto de 2011, pela Lei nº 18.776, aprovou-se a adesão ao Protocolo Facultativo a esta Convenção. Outros documentos internacionais de proteção dos direito humanos, entre outros.</p>
Direito a educação superior	Assegurado nos fundamentos dos princípios e diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96. Plano Nacional de Educação – LEI Nº 13.005/2014. Reuni – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, A Lei 13.409/2016- cotas para pessoas com deficiência em universidades federais. Lei nº 10. 436, de abril de 2012. Lei da Língua Brasileira de Sinais. Prouni decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. (Programa	Constituição da República, artigo 8 estabelece que toda pessoa é igual perante a lei. Da mesma forma, a Lei nº 18.651, em seu artigo 5º, estabelece que as pessoas com deficiência possuem de todos os direitos sem exceção e sem distinção ou discriminação. Centralidade na UdelaR por meio de ingresso gratuito, ensino público, embora exista instituições privadas com atendimento as pessoas com deficiência . Lei Geral de Educação, Ley Nº 18.437, Art. 33 – garantia de educação para pessoas com deficiência. Outros instrumentos.

	Universidade Para Todos), ocorre no âmbito o MEC por meio de bolsas de estudo parciais ou integrais em instituições de ensino privada, para estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	
Diálogos com a Sociedade Civil	Realização de Conferências nacionais sobre a Pessoa com Deficiência. Articulação de Conselhos em Todos os Estados da Federação.	Articulação com Entidades Uruguaias que tratam dos direitos das pessoas com deficiência (cegueira, Síndrome de Down, Surdez, etc). Aponta a função social da UdelaR como instituição pública para a promoção do direito à educação sem barreiras
Direitos Humanos	Constituição da Federal, Plano Nacional de Direitos Humanos, resoluções da ONU, OIT, OEA	Constituição Federal, Plano Nacional de Direitos Humanos, resoluções da ONU, OIT, OEA
Órgãos públicos que tratam dos direitos da pessoas com deficiência.	Ministério Público, Tribunal de Contas, Ministério da Educação, anteriormente nos Governo do PT a Presidência da República, Secretaria de Educação e Diversidade, Secretaria dos Direitos Humanos. CORDE- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência	Ministério do desenvolvimento Social, Ministério da Educação, UdelaR, Ministério da Justiça. Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad (CNHD)
Linhas de atuação	Combate à pobreza, políticas de diversidade, inclusão educacional, acessibilidade, outros	Combate à pobreza, políticas de diversidade, inclusão educacional, acessibilidade, outros

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2018)

A partir disso, nesta pesquisa foi possível identificar que o Brasil e o Uruguai são países que possuem uma sistematização relevante sobre os direitos das pessoas com deficiência. Entre os principais instrumentos que fundamentam as políticas dos dois países encontram-se a Convenção de Guatemala e a Convenção da ONU de 2006. Porém, há outro aspecto a se considerar quando se trata desses documentos. Trata-se de que a assinatura de acordos diplomáticos ou convenções mesmas ratificadas, aprovadas nas leis e aparatos jurídicos dos países, na prática, não venham a significar comprometimentos dos governos em cumpri-las ou colocá-las na ordem de prioridades, na hora de elaborar e definir as políticas de Estado para a população. Embora a pesquisa tenha identificado um conjunto de ações desenvolvidas pelos dois países. Diante disso, como nos alerta Venturi (2010), é preciso atentar também que nenhum documento, mesmo que possua apenas caráter de recomendação, como as declarações e convenções geradas no âmbito da ONU, garantem plena vigência e ou que há garantias que não ocorra violações e práticas que atentem contra a dignidade humana.

Historicamente, o surgimento de novos direitos foi sempre precedido de lutas sociais e políticas, muitas vezes custosas, com rupturas revolucionárias, para se chegar a sua *conquista*. E depois de formalmente reconhecidos, ainda que fruto de uma correlação política favorável - mas que, via de regra, não elimina material e

simbolicamente as forças que resistem ao seu reconhecimento-, os direitos também não têm a capacidade de alterar imediatamente a realidade. (VENTURI, 2010, p. 12)

O contexto assinalado por Venturi (2010) demonstra que alguns dos principais instrumentos de promoção dos direitos das pessoas com deficiência já possuem décadas e, mesmo assim, a situação de exclusão desse grupo social ainda é bastante persistente. Destaca-se que, nesse contexto de influência desses organismos internacionais, muitas orientações atribuem ao Estado um papel secundário, e nem sempre como definidor de políticas. Mas, em muitos casos, como regulador de ações e com objetivos que na prática buscam apenas a focalização de uma política, generalizações ou centralidades em determinadas áreas que não combatem desigualdades, mas apenas assumem o caráter assistencialista. Além do mais, no contexto de plena hegemonia do capital, como destaca Melo (2003), os elementos centrais da condução hegemônica das políticas buscam consensos internacionais, que demarcaram o projeto neoliberal e suas diferentes formas de sociabilidades (MELO 2013). Com isso, é importante destacar que, até o presente século, as pessoas com deficiência aparecem como novos sujeitos de direitos que buscam superar a antiga visão assistencialista de educação e na forma como essas pessoas são encaradas nas sociedades. Nesse contexto, o Modelo Social da Deficiência e a conquista por meio das Convenções foram fundamentais para tais mudanças.

4.9 Os relatórios do Programa das Américas para Inclusão: o discurso da OEA

Nesta última parte do trabalho, apresentamos os comentários do relatório final do Comitê para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, apresentado na Assembleia da OEA, a partir do cumprimento dos Estados Partes da Convenção Interamericana Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência.

A partir das ações do Programa das Américas, o primeiro relatório nacional sobre o cumprimento foi apresentado em 2007 pelos Estados partes à OEA. Na segunda rodada de relatórios, os 17 Estados que participaram do referido programa atentaram para a necessidade de unificação do processo de monitoramento da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Com Deficiência. A decisão foi tomada pelos representantes políticos de todos os Conselhos Nacionais da Pessoa com Deficiência, que haviam se reunido na Segunda Reunião sobre a Convenção de Guatemala, realizada em

Brasília, em 2008, e, anteriormente, a reunião de diretores e Formuladores de Políticas Públicas ocorrida no Panamá, em 2009. Além disso, houve defesas de que existiam proximidades ou reciprocidade entre o que já estava previsto na Convenção de Guatemala e o Plano de Ação da Década pela Inclusão, uma vez que este segundo se fundamenta e contempla as disposições de ordem programática que deveriam ser adotadas pelos Estados Partes para a construção de sociedades inclusivas. Nessa perspectiva que as autoridades regionais dos Estados Partes definiram que não fazia sentido apresentar relatórios duplicados do mesmo país para a mesma temática (OEA, 2018).

Ainda, segundo informações do relatório de monitoramento final da OEA, os Estados Partes, em dezembro de 2011, apresentaram uma primeira proposta de formato único. Porém, em março de 2012, o segundo relatório com formato unificado foi apresentado por 14 Estados: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Haiti, México, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana. Contudo, a simplificação dos relatórios sobre o monitoramento foi concluído entre 2013 e 2014.

Diante do exposto, os debates sobre o ciclo de monitoramento do decênio da inclusão e as metas e objetivos continuaram com a participação de todos os Estados Partes. Nesse sentido, entre 7 a 10 de outubro de 2014, em Buenos Aires - Argentina, realizou-se a Quinta Reunião Extraordinária, com objetivos de receber as metas e os indicadores propostos pelo Grupo de Trabalho sobre a situação da pessoa com deficiência a partir de informações unificadas sobre a Convenção de Guatemala- Programa das Américas da Pessoa com Deficiência. A reunião em questão contou com representantes da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Peru, Panamá, Paraguai e Uruguai, que apresentaram avaliação de todas as propostas sobre o programa Década pela Inclusão, Resultando em um total de 19 objetivos e 50 indicadores, em doze áreas temáticas sobre a inclusão de pessoas com deficiência (OEA, 2018). Porém destacaremos aqueles especificamente relacionados à educação e acessibilidade:

Na educação:

El nivel de escolaridad y estudios de las personas con discapacidad es igual al nivel de escolaridad y estudios del resto de la población en edad escolar de 4 a 17 años. Las personas con discapacidad están incluidas en todos los niveles del sistema común de educación con los apoyos y ajustes razonables que necesiten. (OEA, 2018, p. 7)

Na Acessibilidade:

-Las personas con discapacidad acceden con autonomía y seguridad a los espacios físicos de uso público (de dominio público o privado) en zonas rurales y urbanas.

-Las personas con discapacidad acceden con autonomía y seguridad a todas las formas de transporte de uso público en zonas rurales y urbanas.

-Las personas con discapacidad acceden con autonomía y en igualdad de oportunidades a la comunicación e información, especialmente a los contenidos e información de uso público, sea su dominio público o privado. ((OEA, 2018, p. 7-8)

Na maioria dos indicadores adotados, prevalecem discursos de realização de medidas legislativas para o cumprimento do programa de ação para a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a maioria das ações ocorreram por meio de programas e decretos voltados para a inclusão nos sistemas educacionais. Nesse ponto de vista, o quadro constitucional da maioria dos países foi favorável para inserir, na agenda política, temática sobre as pessoas com deficiência. E tanto a Convenção de Guatemala (1999) quanto a Convenção da ONU (2006) são os principais instrumentos utilizados pelos países da região em relação aos direitos das pessoas com deficiência, entre eles o Brasil e o Uruguai. Esses dois países afirmam em seus relatórios que foram tomadas medidas de inclusão em diversas esferas, que incluem ingresso no mercado de trabalho e políticas de inclusão em todas as modalidades de ensino. O Uruguai reforçou em seu discurso o papel do Programa Nacional de Apoio à Pessoa com Deficiência –PRONADIS, articulado em diversas frentes de ação para a inclusão. Além disso, reforça seu compromisso com uma sociedade mais inclusiva com os dados apresentados. Na mesma linha, o relatório brasileiro destaca o papel da legislação e dos programas desenvolvidos no âmbito do MEC, a exemplo dos listados na tabela anterior.

Voltando às observações do relatório final da OEA e às ações específicas por eixos temáticos, destacamos apenas aqueles referentes à educação:

En el ámbito de educación el Comité requería a los Estados Parte informar sobre el nivel de escolaridad y estudios de las personas con discapacidad respecto al nivel de escolaridad y estudios del resto de la población en edad escolar de 4 a 17 años y la inclusión en todos los niveles del sistema común de educación con los apoyos y ajustes razonables que necesiten, a través de 3 metas y 9 indicadores con 56 descriptores.

Se observa que el nivel de escolaridad alcanzado por las personas con discapacidad es menor a las tasas alcanzadas por las personas sin discapacidad en todos los países, remarcándose la necesidad de crear y fortalecer los indicadores relativos a las tasas de acceso, permanencia y finalización en los distintos niveles educativos. Se evidencia que los Estados Parte han adoptado normativas, procesos y medidas para transitar de la educación especial hacia una educación inclusiva, sin embargo, se requiere profundizar en la concreción práctica de dichas normas y el desarrollo de

programas, así como eliminar medidas y prácticas arraigadas que obstaculizan la inclusión educativa. De igual manera, los Estados Parte deben promover la formación del docente con un enfoque de derechos, así como la incorporación de docentes con discapacidad en las aulas, como un modo eficaz de promover la inclusión. Se requiere asimismo afianzar los programas que permitan la provisión de ayudas técnicas, financieras y adaptaciones curriculares, y la creación de programas de accesibilidad universal en los centros educativos, con énfasis en las zonas rurales, entre otras. (OEA, 2018, p. 16).

Segundo essas informações, várias ações ainda precisam ser desenvolvidas no campo da educação, considerando que a inclusão nos anos iniciais ainda é um desafio para a maioria dos países da região, o que exige esforços governamentais para que o acesso aos níveis básicos possa ser garantido, o que impactará diretamente no acesso à educação superior. Além disso, o relatório destaca a necessidade dos Estados Partes promoverem a formação de professores com uma abordagem voltada para a questão dos direitos humanos. Assim como políticas que contemplem e incentivem professores com deficiência em sala de aula e, conseqüentemente, a melhoria das sociedades, dos ambientes educacionais com a implantação de adaptações técnicas, curriculares, tecnologias assistivas, entre outros.

Por último, o comitê responsável pela elaboração do relatório final recomenda aos Estados Partes a continuidade dos mecanismos de acompanhamento da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas (CIADDIS). E afirma a necessidade de se manter fortalecido o marco institucional dos órgãos dirigentes em matéria de deficiência em cada país. Além de ampliar os espaços para participação da sociedade civil na elaboração, planejamento e monitoramento de políticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência. E conclui chamando para a adesão todos os Estados membros da Organização dos Estados Americanos que ainda não adotaram a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Pois esse “Tratado permitirá derribar las barreras a las que aun se enfrentan las personas con discapacidad de las Américas, en línea con el compromiso adquirido por los Estados con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (OEA, 2018, p 31). Além disso, é importante destacar que os Estados Partes que participaram do Programa das Américas pela Inclusão, por meio de uma Assembleia Geral da OEA, realizada em 14 de junho de 2016, acordaram em prorrogar o referido Programa (Resolução AG / DEC. 89 (XLVI-O / 16). A prorrogação segue o percurso de dez anos (de 2016 até o ano de 2026). E os Estados Partes devem assumir o mesmo compromisso do Programa de Ação 2006-2016,

fundamentado no princípio de uma acessibilidade que seja universal, inclusiva e reforce o levantamento de informações sobre a situação da deficiência (OEA, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das novas perspectivas de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, os tratados e convenções intencionais são fundamentais para que os Estados Nacionais desenvolvam ações ou políticas que abarquem esse grupo social historicamente excluído do direito à educação, à saúde, ao trabalho e outras questões fundamentais para manutenção da vida. Nesse sentido, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), muitos tratados e acordos diplomáticos foram firmados entre os países do mundo, no sentido de minimizar a situação excludente que gera diferentes formas de discriminação contra essas pessoas. Assim, as principais referências adotadas pelos países estudados para a formulação de políticas para atender a realidade de uma pessoa com deficiência são a Declaração Mundial de Educação para Todos; a Declaração de Salamanca, Espanha (1994); a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999); a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001) e o instrumento que é considerado o principal documento de direitos humanos deste século, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Com isso, o Programa das Américas pela Inclusão, como parte dos tratados e acordos diplomáticos citados, representa positivamente o reconhecimento e a necessidade de assegurar condições de igualdade das pessoas com deficiência em relação às demais pessoas. Nessa perspectiva, foi possível identificar a partir da análise dos documentos, leis, decretos e programas que o Brasil e o Uruguai apresentaram importantes indicadores referentes à inclusão de pessoas com deficiência em seus respectivos sistemas de educação. E o ingresso das temáticas de inclusão, nos dois países, partem principalmente da inclusão na agenda política das Convenções de Guatemala e Convenção da ONU, que foram tomadas como base para a organização das políticas públicas no período da Década das Américas pela Inclusão.

No caso brasileiro, o destaque foi para a articulação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscando superar o modelo de integração e assistencialismo que sempre permeou o atendimento educacional da pessoa com deficiência no país, no sentido de reconhecer o Modelo Social da Deficiência. O Uruguai, por meio do Programa Nacional de Apoio à Pessoa com Deficiência –PRONADIS, através do Ministério do Desenvolvimento Social, busca articular sua política de inclusão em diferentes frentes, que abarca desde a implantação de um Sistema de Cuidados voltados para as pessoas com deficiência até o ingresso ao sistema de educação.

Além do PRONADIS, a UdelaR, como única instituição pública de educação superior, destaca-se na promoção dos direitos das pessoas com deficiência. A referida universidade é citada pelo Estado uruguaio nos documentos oficiais sobre inclusão como importante para efetivação de uma sociedade mais inclusiva, tanto no ambiente universitário como fora dele. Por esse motivo, neste trabalho, há uma parte dedicada a referida instituição de ensino, considerando sua importância para a democratização da educação como política de inclusão daquele país. Por outro lado, embora este trabalho tenha como perspectiva um estudo comparativo e, ao mesmo tempo, que apresenta apenas a realidade da UdelaR, inicialmente havia a possibilidade de uma comparação com a Universidade de Brasília. Mas algumas limitações foram surgindo. Uma delas é o fato de que a UdelaR é a única universidade pública do Uruguai, enquanto no Brasil, segundo o Senso da Educação superior de 2018, publicado pelo INEP, existem 296 Instituições Públicas de Educação Superior, com um total de 199 universidades existentes no país. O que exige uma análise comparativa mais detalhada para trabalhos futuros, pois é preciso considerar, ainda, que tal diálogo exige que se considere questões como a expansão dos sistemas de educação, população, ingresso, entre outros temas.

Outra questão importante sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é a relação direta com os níveis básicos. Pois como demonstram os dados censitários dos dois países, as etapas iniciais refletem um número muito baixo de pessoas com deficiência, o que afeta o acesso nos níveis mais elevados. Por outro lado, no contexto em que muitos países Latino Americanos ratificaram as principais convenções internacionais que tratam dos direitos humanos dessas pessoas, pode-se afirmar que esse quadro possa ser alterado a longo prazo. Diante disso, ações como o Plano de Ação para o Decênio da Inclusão– 2006-2016, que buscou efetivar a própria Convenção de Guatemala, e fortalecer os demais instrumentos normativos, que estabeleceu aos Estados signatários a execução até o ano de 2016 medidas voltadas para inclusão, refletem importantes avanços para a região.

Pode-se afirmar que, a partir dos dados apresentados pelos Organismos Internacionais mencionados no texto, as análises de pesquisas sobre a rodada de censos dos países analisados já representam importantes iniciativas para se pensar tanto no combate às desigualdades como na formulação de políticas públicas que possam atender essas pessoas. Considerando que os mesmos países agora podem reorganizar suas políticas por mais dez anos para a efetivação de sociedades mais inclusivas.

Contudo, ao analisamos a concepção de deficiência na Educação Especial, identificou-se que o Brasil adotou as definições previstas na Convenção da ONU de 2006, dando ênfase a

uma concepção de transversalidade que passa pela educação infantil à educação superior. Ressaltando a necessidade de adaptação curricular, acessibilidade e reconhecimento de humanos das pessoas com deficiência. O Brasil, ao ratificar a Convenção da ONU e seu Protocolo Facultativo, reconhece o Modelo Social da Deficiência como aquele que passa a orientar suas políticas. Enquanto a legislação uruguaia reconhece os direitos das pessoas com deficiência dos primeiros anos da educação até a educação superior. Assim, até a ratificação da Convenção da ONU de 2006, a pesquisa constatou que naquele país havia a coexistência entre o Modelo Biomédico e o Modelo Social, considerando que a partir de 2005, predominava a união desses modelos, pois até aquele período ainda não havia uma sistematização sobre critérios unificados para a certificação da deficiência no país.

Nessa perspectiva, a partir dos autores citados no trabalho, ainda foi possível identificar que o Modelo Social da Deficiência começou a fazer parte dos debates na agenda pública de muitos países da região. Além disso, a adesão da maioria dos países latino-americanos e caribenhos à Convenção da ONU de 2006 possibilitou a realização dos diversos censos voltados para a identificar da situação social, educacional e econômica das pessoas com deficiência. Na maioria dos indicadores e programas e políticas identificados nos dois países é possível afirmar que predominam discursos de realização de medidas legislativas para o cumprimento do programa de ação para a inclusão da pessoa com deficiência, em que o combate à pobreza, a efetivação de políticas para a diversidade, inclusão educacional e acessibilidade estão comumente presentes nos discursos dos dois países.

Contudo, ressaltamos que, embora as ações articuladas pelos dois países contribuam para a mudanças do quadro excludente em que vivem essas pessoas, consideramos que é preciso avançar para além da visão de que garantir direitos humanos para essa minoria social é apenas uma questão de garantir a eles um lugar institucional, como a escola, a universidade, uma vaga reservada de ônibus, no estacionamento, entre outros aspectos. Algumas mudanças exigidas perpassam pela mudança de posturas de toda a sociedade, que encara a deficiência como um problema que precisa ser adequado à lógica da normalidade. Lógica essa que exclui para depois dizer que incluiu, quando algumas questões exigem que se veja a deficiência como parte da diversidade humana e não como um problema a ser resolvido.

Nesse sentido, entendo que qualquer mudança é um processo. Porém, não se constrói uma sociedade mais igualitária sem alteridade, sem respeito à diversidade, sem que se reconheça os direitos humanos como fundamentais para evitar práticas discriminatórias ou segregacionistas. No entanto, embora o reconhecimento seja fundamental num mundo

marcado por diferentes processos excludentes, ele só faz sentido se for articulado com a promoção da justiça social e como condição para a emancipação. E, por isso, o pensamento de Paulo Freire, Marx, Fanon, Mbembe, Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Chauí, entre outros, foram fundamentais para contribuir com as análises apresentadas.

Outra questão debatida é a importância da democracia para as sociedades. Pois embora elas possuam contradições, constituem-se como um avanço importante para assegurar aos movimentos sociais (entre eles os da pessoa com deficiência) a luta por cidadania. Com isso, o Estado precisa ser democrático, porque fora dele, e sem qualquer garantia democrática, a efetivação dos direitos humanos torna-se ainda mais precária. É em função dessa perspectiva democrática, de reconhecimento dos direitos humanos e das lutas que favoreceram a chegada do século XXI, que ocorrem importantes conquistas para as pessoas com deficiência. Entre essas conquistas, reafirmamos o direito à educação superior como uma etapa importante para a superação das desigualdades sociais ainda comuns na América-latina.

Nesse sentido, o caráter público (e gratuito) da educação é fundamental. E no caso do direito à educação superior, a universidade pública configura-se como um dos espaços que melhor representa as atuais mudanças pela inclusão. Por isso, a defesa do seu caráter público, laico e democrático, desde o Movimento de Córdoba, tem se constituído na América-latina com um movimento em prol da inclusão daqueles que historicamente tiveram esse tipo de educação negada.

Defender, portanto, o caráter público da educação, é defender o antigo sonho de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e muitos outros por uma universidade democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiza Helena Salviano dos Santos. **O Papel do Estado no Uruguai contemporâneo: Políticas públicas e bem-estar social (2005-2009)**. 2011.139f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande; Campinas: Editora UFMS; Autores Associados, 2001.

ANACHE, Alexandra Ayach. CAVALCANTE, Lysa Duarte. **Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação superior**. *Psicol. Esc. Educ.* vol.22 no.spe Maringá 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000400115&script=sci_arttext. Acesso em: 11 nov. 2018

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANJOS, Hildete Pereira dos. **Porque a escola não é azul?** Os discursos Imbricados na Questão da Inclusão Escolar. Jundiaí. Paco Editorial: 2015.

APPLE, Michel W. **A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia do currículo?** In: BARBOSA, Antônio Flavio, SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. Cortez Editora. 2001.

ARANHA, M.S.F. **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica**. *Temas em Psicologia*, n.º 2. 1995.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 230 p.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 16).

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO; M. L. N. de, OLIVEIRA, D. **A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais?** In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (comp.). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109075530/08oliaze.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017

BAGNATO, Maria José. **La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas**. *Educ. rev.* [online]. 2017. Disponível em; http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602017000700015&lng=en&nrm=iso&tlng=es . Acesso em: 10 mar. 2019

BARBERO, Jesús Martín. **Projeto de Modernidade na América Latina**. In: DOMINGUES, José Mauricio, MANEIRO, Maria. *América Latina Hoje. Conceitos e interpretações*. Rio de

Janeiro, Civilização Brasileira. 2006.

BARROS, J. D'Assunção. *Igualdade, desigualdade e diferença. Construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.*

BAUMAN, Z. & DONKIS, L. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida.** 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BEETHAM, David. **Democracia e os direitos humanos: direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.** In: SYMONIDES, Janusz. Direitos Humanos: novas dimensões e desafios. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. 400p

BHABHA, Homi K. O local da cultura. **Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2003.**

BLANCO, Rosa. Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. In: MARCHESI, Álvaro. BLANCO, Rosa. HERNÁNDEZ, Laura (coord.). **Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.** OEA, 2014.

BOAS, Franz. *A mente do ser humano primitivo.* Ed, Vozes, Rio de Janeiro RJ: Vozes, 2011

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** / Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos.** In: SHILLING, Flávia (Org.) Prefácio: Maria Victoria Benevides. Direitos Humanos e Educação - outras Palavras, outras *Práticas* São Paulo, Cortez Ed. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de Outubro de 1988. BRASIL, 2019.

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

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** (compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: uma análise a partir das conferências nacionais.** 1. ed. Brasília, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir -Acessibilidade Na Educação**

superior. Secadi/Sesu–2013. Disponível:

https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2019 . Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 21 nov. 2018

C AMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CAMPIONE, Daniel. **Hegemonia e Contra-Hegemonia na América Latina.** In:

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.* Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Ilink: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>, acesso: abril/ 2018.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** -6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009

CARVALHO, E. J. G. **Novas perspectivas para os estudos comparados em educação.** Porto Alegre: PUC/RS, 2008.

CARVALHO, Edler Rosita. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “IS”.** 11. Ed. Porto Alegre. Mediação, 2016. 176p.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro. **En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

CEPAL. **Panorama Social da América Latina 2016. Documento informativo,** Editorial: CEPAL junho 2016.

CHAUI, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva:** Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.24, p.5-15, set./dez, 2003.

CHAUI, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUI, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro.** Autêntica. 2013.

CHAVES, Márcia, GAMBOA Sánchez, Silvio. **A relação universidade e sociedade: a "problematização" nos projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.1, p.144-167, dez. 2008.

CONTERA, Cristina. La educación superior en uruguay. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 533-554, jul. 2008.

COSTA, Warley. **A comunidade vai à Universidade: sobre os processos de identificação e**

integração dos estudantes de origem popular no espaço acadêmico e as novas conexões de saberes In: PEREIRA, Amílcar, COSTA Warley (Orgs), Educação e Diversidade Em Diferentes Contextos. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015

COUTINHO, Carlos Nelson & TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.p.

DIJK, T. V. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008

DINIZ, Debora. **Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista**. Série Anis 28, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

DINIZ, Debora. **O Que É Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007. 96 pp. (Coleção Primeiros Passos)

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Inep, 2016.

DUARTE, Newton. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DURHAM, Eunice R. **A autonomia universitária: extensão e limites**. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (orgs.). Ensino superior: conceito e dinâmica. São Paulo: EDUSP, 2006.

DURHAM, Eunice Ribeiro. SAMPAIO, Helena. **O Setor Privado de Ensino superior na América Latina**. Cadernos de Pesquisa, n. 110, julho/ 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a01.pdf>. Acesso em: 18 abr.2017.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. **En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005**

FABRIS, Eli Terezinha Henn, LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2013.

FAJARDO, M. Stella. La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**. vol.11, no.1 Santiago 2017. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000100011. Acesso em: 2 nov. 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** /; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

FÁVERO, M. L.A. **Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos** (1930-45). 2.ed. Brasília: Plano, 2000.

FERES JR, João. **Percepção de temporalidade e desenvolvimento no conceito de Latin America**. In. AMADEO, Javier, ARAÚJO, Cicero. Teoria política latino-americana. (Orgs). Hucitec.2009.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo, Perspectiva, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). - São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo; Martins Fontes. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2009

FRANÇA, Tiago Henrique de Pinho Marques. **Deficiência e pobreza no Brasil**: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência. 311 f. Tese (Doutoramento em Sociologia - Relações de Trabalho, Desigualdades Sociais e Sindicalismo). Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal, 2014.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**. Tradução: Júlio Assis Simões. Cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADEA, Carlos. **Dinâmica da modernidade na América Latina: sociabilidades e institucionalização**. Topoi (Rio J.). vol.8, no.15, Rio de Janeiro July/Dec. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X008015005>

GAIO, Roberta; **MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Editora Vozes. 2011.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação Especial: do local ao global. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015. 304 p.

GARDOU, C. Quais São os Contributos da Antropologia para a Compreensão das Situações de Deficiência? **Revista Lusófon de Educação**, n.8, 2006, p. 53-61.

GARRIDO, Luis javier. Novas Reflexões sobre a crítica do Neoliberalismo realmente existente. IN: CHOMSKY, Noam. **A sociedade global; educação, mercado e democracia**.

Blumenau:Ed. Da FURB, 1999.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.

Educ. Soc. vol.30 no.109 Campinas Sept./Dec. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007. Acesso em: 25 out. 2018

GERHARDT, Tatiana Engel, RAMOS, Ieda Cristina Alves, RIQUINHO, Deise Lisboa,

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991. (Biblioteca básica)

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **As contribuições da histórico cultural para pesquisa em educação especial**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina MORENO; Jesus, Denise Meyrelles de. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2015. 304 p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. UTC. 1963.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GONÇALVES, Adriana Garcia. **Escola e prática docente na perspectiva da inclusão educacional**. In: CARVALHO, Roberto Francisco de. Educação superior, formação e trabalho educativo. Goiânia. Ed. Da PUC Goiás. 2015.

GONZÁLEZ, Daniela. STANG, Fernanda. **Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años de los consensos de El Cairo: la necesidad de información para políticas y programas**. In: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Notas de Población, N° 99, (LC/G.2628-P), Santiago de Chile, 2014.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal. 1978

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. **Dialética inclusão-exclusão**. Rev. Bras. Ed. Esp.,

Marília, Jan.-Jun. 2003, v.9, n.1, p.39-56. Disponível em:

https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/5guhur.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: Estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural**. SP:Ed. Loyola, 2001.

HOBBSAWM, Eric J. **A revolução francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**; tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed- 34, 2003. 296 p

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasil, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>. Acesso em: 15 ago. 2017.

INEP. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP. **Censo da educação superior 2017**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018

JODELET, Denise. **Os processos psicossociais da exclusão**. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* Petrópolis: vozes, 3. ed, 2001.

KINZO, Maria D'alva G. A democratização brasileira. Um balanço do processo político desde a transição. São Paulo. Em Perspectiva. vol.15 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-. Acesso em: 10 jul. 2018.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LEHER, Roberto. **Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N.2 – pag 145-153 (jul/out2017).

LOMBARDI, Jose Claudinei. Prefacio - A Universidade Iluminista (1798-192): de Kant a Max Scheler. P. In: SOUZA, Araújo, José Carlos. **A Universidade Iluminista (1798-192): de Kant a Max Scheler - Vol. 1**. LiberLivro, 2011.

MALET, R. Do Estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação & Sociedade**, v. 25, nº. 89, p. 1301-1332 set-dez. 2004.

MANTOAN, Maria Treza Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**- In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Editora Vozes. 2011

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

MARCONDES, Danilo. **A crise de Paradigma e o Surgimento da Modernidade**. In: BRANDÃO, Zaia (org.) *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez Ed., 2010. (Questões do Nosso Época; v. 21).

MARTINS, Fernando Fontes e Bruno Sena. **Deficiência e Emancipação social**. Edições Almedina. Coimbra-Portugal. 2006

MARTINS, José de Sousa. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

- MARTINS. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo. Paulus. 1997
- MARX, Karl. **Manifesto comunista**. Boitempo Editorial. 4a reimpressão: junho de 2005
- MATOS, Naira Roberta Vicente de. **Inclusão perversa: uma reflexão sobre o Sentido do trabalho para pessoas com deficiência**. 1. Ed. Curitiba, Appris, 2017.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo - Cortez, 2011
- MBAYA, Etienne-Richard. **Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas**. Estud. av. vol.11 no.30 São Paulo May/Aug. 1997.
- MBEMBE, A. Necropolítica. **Revista Arte e Ensaios**, n. 32, 123-151. Dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 04 mar. 2018.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2017
- MELO, Adriana A. Sales de. **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Campinas-SP: UNICAMP, 2003.
- MENDES, Maria Manuela. **Ciganos: identidades, racismo, discriminação**. Caleidoscópio, Portugal, 2012.
- MERESMAN, S. La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay oportunidad de la inclusión. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Montevideo: Mastergraf. 2012
- MIDES. **Relevamiento de la oferta académica universitaria y terciaria referida a Discapacidad**” Relatório Final. Montevideo. Outubro, 2018.
- MIDES/ Programa Nacional de Discapacidad. Uruguay y la Convención sobre de-rechos de las personas con discapacidad”. Montevideo. 2014. Disponível em: http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf. Acesso em: 05 mar. 2018.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. São Paulo. Editora Artmed, 2003.
- MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do plano nacional de educação**. Brasília: Inep, 2017
- MOREIRA, Orlando Rochael. **Políticas Públicas e Direito a Educação**. Belo Horizonte: Forum, 2007.
- MORENO, Alejandro. **Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social**. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta, MARTINS, Carlos Benedito. **Transformações recentes no ensino superior brasileiro**. In: MARTINS, Carlos Benedito, VIEIRA, Maria Manuel. Educação superior e os desafios no novo século: contexto e diálogos Brasil-Portugal. Brasília.

Editora Universidade de Brasília. 2018.

NEVES, Paulo S. C. (Orgs). **Educação, cidadania: questões contemporâneas**. São Paulo, Cortez, 2009.

NORONHA, Gilberto César de. **Da forma à ação inclusiva**: Curso de formação de professores para atuar em Salas de Recursos Multifuncionais. Jundiaí. Paco Editorial:2016

NOZU, Washington Cesar Shoiti, BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A ordem do discurso na Educação Especial**. In: LIMA. Paulo Gomes. OLIVEIRA. Lilian Tatiane Candia de (Orgs.). Educação Básica e Superior Tessituras da Contemporaneidade. Paco Editorial. 2013.

NUÑEZ, I. **Personas con Discapacidad en Uruguay: algunas cifras del Censo 2011**. Asesoría General en Seguridad Social. 2014.

OEA. **Presentación a la asamblea general de las observaciones y recomendaciones emitidas por el comité a los informes presentados por los estados parte de la convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (ciaddis):** (artículo 20 del reglamento del ceddis). OEA, 2018.

OEA. **Programa de Ação para a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016)**. Washington, DC, 17 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/topicos/invalidez.asp>. Acesso em: 29 fev. 2017.

OEA. **Informe do Brasil na “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas com Deficiência**. OEA, 2007.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES** 174f. 2011. Tese (Doutorado). UFSCar, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Relatório geral da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2008-2010, Nações Unidas, 2011

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/CRPD/C/URY - **Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la Convención**. Informes iniciales que los Estados partes debían presentar en 2011, Uruguay. CRPD/C/URY. 2015.

OTERO, Analía. **Argentina, Brasil y Uruguay: educación superior y políticas de inclusión. Integracion y Conocimiento**. Nº 6, vol.1. 2017.

PADRÓS, Enrique Serra. **A ditadura civil-militar uruguaia doutrina e segurança nacional**. Varia história, belo horizonte, vol.28, no 48, p.495-517: jul/dez 2012.

PAOLI, Maria Célia, TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: conflitos e negociações no**

Brasil contemporâneo. Sonia E. ALVAREZ, Evelina DAGNINO e Arturo ESCOBAR (orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos (novas leituras)*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001. 538 páginas.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *Educar na Perspectiva Histórico Cultural* In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins, BARROS, Daniela, PEQUENO, Saulo. (Orgs). **Educar na Perspectiva Histórico Cultural**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

PEREIRA, Ana Maria Baila Albergaria. **Viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crónica e invisibilidade numa sociedade capacitista**. Coimbra, 2008.

PICCOLO, Gustavo Martins, MENDES, Enicéia Gonçalves. **Dialogando com goffman: contribuições e limites sobre a deficiência**. *Póesis Pedagógica* - V.10, N.1 jan/jun.2012

QUIJANO, Alberto. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. In: **Percepção de temporalidade e desenvolvimento no conceito de Latin America**. In. AMADEO, Javier, ARAÚJO, Cicero. *Teoria política latino-americana*. (Orgs). Hucitec. 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005

RAGIN, Charles C. **La construcción de la investigación social: introdução a los métodos y su diversidad**. Siglo del Hombre Editores. Universidad de Los Andes, Bogotá. 2007.

RAMA, Ángel. **A cidade das letras**. São Paulo: Boitempo, 2015.

RAMA, Claudio. *El largo ciclo de la reforma de la diferenciación de la educación superior en Uruguay. De la universidad sistema al sistema universitario (1984 – 2013)*. **Revista da Avaliação da Educação superior** (Campinas), Sorocaba, sp, v. 19, n. 2, p. 509-530, jul. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a14v19n2.pdf. Acesso: 19 maio 2018.

RANGEL, F. A., **Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência**. Jundiaí. Paco Editorial. 2015.

REUNI. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** (Reuni). Brasil -Brasília. 2019.

REUNI. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** (Reuni). Brasil -Brasília. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. (2ª Ed.), Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. *Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino superior*. In: RODRIGUES, Iriene Elias (Org). **Educação Inclusiva: Um desafio para o Século XXI**. Jundiaí, Paco Editorial:2016.

ROMANO, Antonio Mauro. **La política educativa en primaria durante la última dictadura cívico-militar en el Uruguay** (1973- 1985). *La refundación de una nueva cultura institucional*. Hist. educ. anu. vol.14 no.2 Ciudad autónoma de Buenos Aires. Dic. 2013. Link:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000200007 ,
Acessoem : 19 maio 2018.

ROSA, Alvaro Romo de la. A educação superior na América Latina, perspectivas e prospectiva no contexto global. In:HOYOS, Juan L. Bardpalex (Org.). **Educação superior latino-americana: análise e perspectiva para o século XXI**. Belém: UNAMA, 2000.

RUBIO, David Sanches: **Crítica A Una Cultura Estática Y Anestesiada De Derechos Humanos**. Por Umarecuperación De Las Dimensiones Constituyentes De La Lucha Por Los Derechos/ Crítica A Uma Cultura Estática E Anestesiada De Direitos Humanos. Revista Culturas Jurídicas, v. 4, n. 7, jan./abr. 2017.

SALA, Eliana, ACIEM, Tânia Medeiros. (Orgs). **Educação Inclusiva: aspectos políticos – sociais e práticos**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo; MORAES, Silvia E. (org.). **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ FAPESP, 2000,

SANTOS, Boaventura de Sousa, FILHO, Naomar de Almeida. Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Coimbra, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política / Boaventura de Sousa Santos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. - (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência**.4.ed. São Paulo: Cortez. 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Daniel Labernarde dos. **Estrutura do projeto de pesquisa** In: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SANTOS, Norma Lúcia Videro Vieira. **Cidadania no discurso da modernidade: uma interpelação à razão comunicativa**. Ilhéus, Ba: Editus, 2003. 162p.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global** Trad. Angélica Freitas, Rio de Janeiro, Editora Paz & Terra, 2016. 336 p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32.ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEMERARO, Giovanni. **Modernidade, colonialismo e emancipação reflexos na crise atual do Brasil**. IN: Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina / AMAYA, Adolfo Chaparro ... [et al.]; editado por Eduardo A. Rueda Barrera; Susana Villavicencio. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SILVA, Marcilene Magalhães da. DINIZ, Margareth. **Inclusão no Ensino superior: estudo de caso de estudantes com deficiência na Universidade de Ouro Preto**. 1. ed, Jundiaí- SP, Paco Editorial, 2017.

SKLIAR, Carlos. **A Invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade**. Educação e Realidade. v. 24, n. 2 (1999)

SOUSA, Rosinaldo Silva de. **Direitos humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica**. REYES, Regina. NOVAES, Lima, Roberto Kant de (Organizadores) Antropologia e direitos humanos. Niterói: EdUFF, 2001. 266 p. (Coleção Antropologia e Ciência Política).

SOUZA, Juliana Marina Oliveira de. **A invenção da inclusão: uma aposta ética nos estudos da deficiência** / Juliana Marina Oliveira de Souza. – 2016. 105 f.

SOUZA, Marcos Alves de. **O reformismo uruguaio sob a égide do “batllismo” na primeira metade do século XX**. Anais Eletrônicos do III Encontro da ANPHLAC. São Paulo. 1998. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/marcos.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SOUZA, Renato Marcone José de. **Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade**. 2015. 170 p. Tese - (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SYMONIDES, Janusz. **Direitos Humanos: novas dimensões e desafios**. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. 400p.

TAVARES, José Antonio Giusti. **A Universidade, a formação das elites e a construção do Estado no Brasil**. In: SCHMIDT. Benício Viero. Entre escombros e alternativas; ensino superior na América Latina. Brasília, Editora da Universidade de Brasília. 2000.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011. 176 p.

THE WORLD JUSTICE PROJECT. **The WJP Rule of Law Index: The World Justice Project -2014**, Washington, D.C, 2014.

TOURAINÉ Alain. **O que é democracia?** Petrópolis. Vozes, 1996

TRINDADE, Hélió. Por um novo projeto universitário: da “Universidade Em Ruínas” A “Universidade Emancipatória”. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (org.). **Da Universidade Necessária À Universidade Emancipatória**. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 2012

UDELAR. **VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado**, año 2013: Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012. Montevideo, Dir. Gral. de Planeamiento. Universidad de la República, 2012.

UNESCO. **Tornar a educação inclusiva**. (Organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros). Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso: 05 fev. 2018.

UNICEF. **La situación de niños, niñas y adolescente es con discapacidad en Uruguay**. Montevideo, mayo de 2013a. Disponível em: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2013**: Crianças com Deficiência. 2013 Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf. Acesso em: 16 jul. 2017

URUGUAI. **Ley n° 16.095 personas discapacitadas**: se establece un sistema de proteccion integral. Uruguai, 2019. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3939924.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Uruguai. **Ley n° 18.437- Ley general de educación**. (2019). Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

URUGUAI. **Uruguay y la convención sobre derechos de las personas con discapacidad**. Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Desarrollo Social. Texto completo + Primer informe país. 2014.

VENTURI, Gustavo. **O potencial emancipatório dos direitos humanos**. In: VENTURI, Gustavo. **Direitos Humanos: Percepção da Opinião Pública**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. 1. Ed. Brasília- DF, 2010.

VIERA, Natalia Farías y Andrea. **Accesibilidad e inclusión educativa en la Universidad de la República**. In: PEREZ, Lyda, MORENO, Aleida Fernandez. KATZ, Sandra (Compiladoras) **Discapacidad en latinoamérica: voces y experiencias universitarias**. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp). 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

W3C. **O World Wide Web Consortium**. 2019. Disponível em: <https://www.w3.org/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O fim do mundo como o concebemos** - Ciência Social para o Século XXI. Rio de Janeiro: Revan, 2002, 320p.

ZARUR, George de Sequeira Leite. **Região e Nação na América Latina**. Brasília. Editora da UnB. 2002.