

# A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA  
BIOPOLÍTICA EM MICHEL FOUCAULT



**ANA SILVIA MARCATTO BEGALLI**

# A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA  
BIOPOLÍTICA EM MICHEL FOUCAULT



**ANA SILVIA MARCATTO BEGALLI**



**2025 - Ampla Editora**

**Copyright da Edição** © Ampla Editora

**Copyright do Texto** © Ana Silvia Marcatto Begalli

**Editor Chefe:** Leonardo Tavares

**Design da Capa:** Ampla Editora

**Revisão:** Ana Silvia Marcatto Begalli

**A inclusão escolar do aluno com deficiência: uma análise sob a perspectiva da biopolítica em Michel Foucault** está licenciado sob CC BY-NC 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Ampla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Ampla Editora.

**ISBN:** 978-65-5381-299-4

**DOI:** 10.51859/ampla.ica994.1125-0

**Ampla Editora**

Campina Grande – PB – Brasil

[contato@amplaeditora.com.br](mailto:contato@amplaeditora.com.br)

[www.amplaeditora.com.br](http://www.amplaeditora.com.br)



2025

# CONSELHO EDITORIAL

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará

Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará

Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará

Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia

Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe

Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista

Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande

Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires

Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas

Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará

Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí

Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande

Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba

Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista

Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais

Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba

Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande

Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano

Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará

Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador

Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará

Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará

Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura

Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontificia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)

Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz

Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará

Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande

Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso

Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas

Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará

Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas

João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina

João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas

João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo

Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba

Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife

Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará

Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis

Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia

Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos

Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador

Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas

Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará

Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande

Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará

Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará

Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão

Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira

Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central

Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande

Marcelo Alves Pereira Eufrasio – Centro Universitário Unifacisa

Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará

Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz

Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia

Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí

Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas

Marina Magalhães de Morais – Universidade Federal do Amazonas

Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Michele Antunes – Universidade Feevale

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International

Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autónoma do Estado do México

Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais

Natan Galves Santana – Universidade Paranaense

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso

Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia

Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão

Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos

Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará

Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras

Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns

Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília

Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará

Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande

Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sabryna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará

Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná

Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia

Silvana Carloto Andres – Universidade Federal de Santa Maria

Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca

Tatiana Pascholette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus

Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco

Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso

Vinícius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba

Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras

Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology

Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande

Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima

William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina

Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande

Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz

Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande



2025 - Ampla Editora

Copyright da Edição © Ampla Editora

Copyright do Texto © Ana Silvia Marcatto Begalli

Editor Chefe: Leonardo Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Revisão: Ana Silvia Marcatto Begalli

**Catálogo na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

B416i

Begalli, Ana Silvia Marcatto

A inclusão escolar do aluno com deficiência: uma análise sob a perspectiva da biopolítica em Michel Foucault / Ana Silvia Marcatto Begalli. – Campina Grande/PB: Ampla, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-299-4

DOI 10.51859/ampla.ica994.1125-0

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial - Deficientes. I. Begalli, Ana Silvia Marcatto. II. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático

I. Inclusão escolar : Educação especial - Deficientes

**Ampla Editora**

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br



2025

Para meus sobrinhos João, Antonio e Guilherme,  
na esperança de que viverão em um mundo com  
mais inclusão e tolerância.

“Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

(Boaventura de Sousa Santos)

“Chegará um dia em que as sombras desaparecerão. Então nada mais restará senão a alegria, o êxtase...”

(Santa Teresinha do Menino Jesus)

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
<b>CAPÍTULO I. DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>14</b>
1.1. DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA.....	14
1.2. MODELOS DE DEFICIÊNCIA.....	21
1.2.1. MODELO MÉDICO E MODELO MÉDICO-SOCIAL .....	21
1.2.2. MODELO SOCIAL.....	27
1.2.2.1. O MODELO SOCIAL SOB A ÓTICA DOS CONCEITOS DE ANORMALIDADE (FOUCAULT) E DEGENERANÇA (MOREL) .....	31
1.2.3. MODELO JURÍDICO NO BRASIL .....	33
<b>CAPÍTULO II. GENEALOGIA.....</b>	<b>40</b>
2.1. DA ARQUEOLOGIA À GENEALOGIA EM FOUCAULT .....	40
2.2. HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DA GENEALOGIA.....	44
2.2.1. TEMPOS DE MARGINALIZAÇÃO E ASSISTENCIALISMO .....	45
2.2.2. TEMPOS DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO.....	52
<b>CAPÍTULO III. BIOPOLÍTICA .....</b>	<b>57</b>
3.1. BIOPOLÍTICA DE FOUCAULT A AGAMBEN .....	57
3.2. A BIOPOLÍTICA COMO FUNDAMENTO PARA A INCLUSÃO.....	66
<b>CAPÍTULO IV. AÇÕES AFIRMATIVAS.....</b>	<b>71</b>
4.1. ASPECTOS GERAIS.....	71
4.2. INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ESCOLA ESPECIAL OU ESCOLA COMUM? .....	83
<b>CAPÍTULO V. O CUIDADO DE SI E O CUIDADO DO OUTRO.....</b>	<b>89</b>
5.1. O CONHECIMENTO DE SI E O CUIDADO DE SI NUMA ÓTICA FOUCAULTIANA.....	89
5.2. O CUIDADO DO OUTRO NO CUIDADO DE SI .....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113

# INTRODUÇÃO

A educação e a assistência aos desamparados (grupo ao qual pertence a pessoa com deficiência, de acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social, nº 8.742/1993), cernes desta tese, são, no ordenamento jurídico brasileiro, estabelecidas como Direitos Fundamentais Sociais pela Constituição Federal de 1988 (CF/88). O Brasil, como um Estado Democrático de Direito (art. 1º, *caput*, CF/88), possui como um de seus elementos essenciais os Direitos Fundamentais, que se constituem como um núcleo intangível de direitos, que não podem ser abolidos e nem suspensos, salvo raras exceções<sup>1</sup>. No bojo dos Direitos Fundamentais, encontram-se os Direitos Fundamentais Sociais (art. 6º, *caput*, CF/88), aqueles que têm por finalidade erradicar a desigualdade social de grupos em situação de vulnerabilidade, como é o caso da pessoa com deficiência no campo da educação.

No Brasil, existem cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais com algum tipo de deficiência (IBGE, 2022). A taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência é de 19,5%, enquanto que entre as pessoas sem deficiência esse índice cai para 4,1% (IBGE, 2022). Além disso, apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência possuem esse grau de instrução (IBGE, 2022). O grau de instrução acadêmica tem impacto direto na conquista de um posto no mercado de trabalho, e não sem motivo, o nível de ocupação das pessoas com deficiência é de 26,6%, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%) (IBGE, 2022). O desemprego e a não geração de renda afetam de forma significativa o desenvolvimento socioeconômico de um país, pois além de não fomentar o consumo e a produção e circulação de bens e serviços, eles ainda colaboram com o aumento da pobreza e da miserabilidade. Por isso, concretizar a inclusão na educação é algo imprescindível.

Para a efetivação dos Direitos Fundamentais insculpidos na CF/88, faz-se necessária a compreensão sobre as raízes e causas da exclusão, e também a realização de políticas públicas de ação afirmativa por parte do Estado. E quando o Estado executa um programa governamental de inclusão, ele passa a gerenciar a vida de uma parcela da população, justamente aquela para a qual a ação é destinada. Esse controle da vida é a chamada biopolítica. A biopolítica é uma teoria desenvolvida por Michel Foucault na década de 1970, e posteriormente retomada por Giorgio Agamben, nos anos 1990. Em breve síntese, pode-se dizer que a biopolítica visa tratar de um contexto no qual o Estado passou a administrar e a

---

<sup>1</sup>São exceções a intervenção federal, o estado de sítio e o estado de defesa, previstos no art. 21, inciso V, da CF/88. Nesses casos, os direitos e garantias fundamentais podem ser suspensos.

controlar a vida da população, que se tornou, dessa forma, o objeto principal do poder. Assim, dado ao Estado o poder de decidir sobre a vida, ele passou também a ter a possibilidade de determinar a morte, ao estabelecer quais vidas merecem ser vividas e quais vidas podem ser relegadas à posição do chamado *homo sacer*, a figura arcaica do Direito Romano que poderia ser sacrificada sem qualquer punição para tal ato. Privado de direitos, o *homo sacer* possui simples vida nua. A vida nua e o *homo sacer* são figuras centrais da obra de Agamben.

É importante frisar que Agamben, em seus estudos sobre a biopolítica, estabeleceu sobre ela um olhar crítico, tendo em vista as consequências que o controle sobre a vida (e, conseqüentemente, sobre a morte) traz. Contudo, não é a intenção desse trabalho corroborar com tal julgamento, tampouco fazer uma análise sobre ele. A biopolítica é usada nesse estudo para fundamentar as ações governamentais que têm como finalidade a inclusão social de grupos desprotegidos, como é o caso da pessoa com deficiência no âmbito da educação. Ao implementar políticas públicas de ação afirmativa, o Estado não o faz por mero altruísmo ou caridade, mas sim porque a inclusão lhe traz inúmeros benefícios (tais como o fomento ao consumo, à indústria e ao comércio), ao tempo em que a exclusão o onera e prejudica (como exemplo, citamos os aumentos dos gastos com assistência social, saúde e segurança pública).

Ocorre que a situação de defasagem em que se encontra a população com deficiência, especialmente no que concerne ao setor da educação, não é uma situação meramente pontual e nem uma condição que está na natureza da deficiência; e nem tampouco deve ser tida como uma verdade absoluta. Por isso, através de uma análise sob a visão da genealogia foucaultiana, essa tese buscará identificar e compreender os discursos, os saberes neles embutidos, e todas as tensões decorrentes da relação saber-poder, que, ao longo da história, em vários períodos e lugares, desencadearam a situação de exclusão da pessoa com deficiência. Ao relacionar o saber com o poder, a genealogia passou a investigar toda a tensão (dominação e resistência) que resulta das relações de poder. Assim, será possível constatar as falhas, os acidentes e os desvios que culminaram no desfavorecimento e na fragilidade desse grupo. E o enfrentamento desses problemas deve começar com a percepção e o entendimento de suas raízes.

A obra se propõe, ainda, a fazer uma análise sobre as relações de cuidado de si e do cuidado do outro em Foucault, uma vez que as biopolíticas (nesta tese, ações afirmativas de inclusão) também se inserem no âmbito das interações que estabelecemos socialmente. A relação que acontece no processo educacional e de aprendizagem é uma relação, antes de mais nada, estabelecida entre duas figuras: professor e aluno. É primordial investigar como deve ser a formação e o olhar do professor para atuar na educação especial (cuidado de si) e também quais recursos demandam o atendimento ao aluno com deficiência (cuidado do outro). O

cuidado do outro e a atenção para as suas necessidades devem, necessariamente, passar pelo cuidado de si próprio. Assim, o suporte oferecido à criança e ao adolescente com deficiência na escola passa, antes, pela formação do professor, pois somente cuidando adequadamente de si é que poderá ele cuidar do outro.

Dentro desse contexto, este trabalho apresenta como objetivo geral investigar a inclusão da criança e do adolescente com deficiência no sistema educacional brasileiro (ensino infantil, fundamental e médio), realizando uma análise sob a perspectiva da biopolítica, da genealogia e do cuidado de si e do outro. A pesquisa tem, ainda, como objetivos específicos: compreender os conceitos de deficiência e a sua relação com a dignidade da pessoa humana; investigar a história da deficiência através da genealogia, os problemas, os desvios e as anormalidades, até a compreensão da exclusão e das propostas e leis de inclusão, em especial a da Escola no Brasil; investigar o conceito de biopolítica de Michel Foucault a Giorgio Agamben, seus impactos na sociedade e as biopolíticas, como ações afirmativas, voltadas à inclusão da pessoa com deficiência no ensino infantil, fundamental e médio do Brasil; e, por fim, investigar sobre as relações éticas, o cuidado de si e o cuidado do outro, e a sua importância para o processo de inclusão escolar.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo está em sua relevância acadêmica, social e econômica. De um ponto de vista acadêmico, existe a necessidade de se fomentar e contribuir com debates sobre a educação inclusiva no Brasil, favorecendo a análise do assunto principalmente dentro da área da Educação, com extensões para o Direito e para a Economia. Sob a ótica social e econômica, é importante compreender a exclusão e suas consequências para esses setores, e dessa forma, suscitar possível criação de ações que possam ser efetivas no enfrentamento a esse fenômeno. Esse livro busca estabelecer uma correlação entre a problemática da inclusão na educação e a temática da biopolítica em Foucault e Agamben, utilizando-se dessa última como fundamento e justificativa para a idealização e a implementação das ações afirmativas por parte do Estado, bem como a análise da relação entre professor e aluno sob as perspectivas da ética do cuidado de si e do outro e da ética do personalismo, na busca por estabelecer aproximações entre as teorias de Foucault e Mounier.

Assim, apresentamos como problemáticas desse estudo: o que é a deficiência e qual a sua relação com a dignidade da pessoa humana? Em uma análise genealógica, como foram construídos os discursos sobre a pessoa com deficiência? Quais os processos que culminaram no contexto de exclusão na educação? Sob a perspectiva da biopolítica (enquanto ações afirmativas), quais os impactos da exclusão na sociedade e na economia que fundamentam a execução de ações afirmativas nessa área? Como o cuidado do outro passa antes pelo cuidado

de si, e como essa questão é tratada na escola através da preparação do corpo docente para o enfrentamento da exclusão? Espera-se que este livro possa contribuir para o referido assunto, de forma a suscitar a vida, a pessoa como “Outro”, distinto em sua pessoa humana.

# CAPÍTULO I

## DEFICIÊNCIA

Quando se fala em inclusão, é preciso pensar na quebra de paradigmas e modelos de exclusão, especialmente quando isso tange às deficiências. E, para que esse rompimento com os valores vigentes seja possível, é preciso que se conheça a trajetória de pensamento, seja em âmbito religioso, social ou jurídico, que culminou na proteção à pessoa humana e, por consequência, na proteção da pessoa com deficiência. E tudo isso nasce a partir do reconhecimento de que todo ser humano, em qualquer tempo ou lugar, possui uma qualidade que é inerente a sua condição: a dignidade.

### 1.1. Dignidade da pessoa humana

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 possui, como um dos seus princípios fundamentais, o da Dignidade da Pessoa Humana (art. 1º, inciso III). Para Mello (1980, p. 230), um princípio é um “mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência”. Sendo assim, um princípio, dentro de um ordenamento jurídico, é um valor que dá origem a todas as outras normas. A partir da promulgação da CF/88, o princípio da dignidade da pessoa humana passou a ser um sustentáculo do Estado, devendo embasar toda a legislação infraconstitucional, que com ela deve guardar pertinência. Captar a importância, o alcance e os reflexos desse advento, entretanto, só é possível a partir do momento em que se compreende, efetivamente, o significado da dignidade da pessoa humana, que pode ser entendida como a

[...] qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existentes mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (SARLET, 2001, p. 60).

Frias e Lopes (2015) reconhecem, entretanto, que o entendimento da dignidade pode ser prejudicado devido às imprecisões e arbitrariedades envolvidas na pluralidade de ideias que compõem esse conceito, mas ponderam que existem três elementos condicionantes à

definição do que vem a ser a dignidade humana, sendo eles: o valor intrínseco, a autonomia pessoal e o valor comunitário. Barroso (2015) também afirma que três grandes marcos históricos são fundamentais para se falar no conceito de dignidade como construído até o ponto em que é conhecido contemporaneamente, sendo esses o religioso, vindo da doutrina judaico-cristã; o filosófico, oriundo do iluminismo; e o histórico, que nasce no contexto pós-segunda guerra mundial. Dessa forma, primeiro se respeitaria a dignidade porque o homem teria sido feito à imagem e semelhança de Deus e, por esse motivo, teria filiação divina, não podendo ser submetido a circunstâncias e tratamento degradantes.

Em um segundo momento, a dignidade é respeitada pela contemplação da razão, pela moral e pelo respeito à liberdade e autonomia do indivíduo. Por fim, em um terceiro momento, o ânimo de preservar a dignidade humana se torna político e jurídico, pelo interesse coletivo em tutelar esse princípio e esse direito inalienável após um período em que o mundo vivenciou, praticou e testemunhou os horrores do holocausto e o flagelo de uma guerra sem precedentes. Assim, é possível constatar que a dignidade da pessoa humana é vista e compreendida dentro de parâmetros distintos em cada momento histórico e diante de cada motivação para a sua preservação. Sarlet (2001) opina que essa relativização do construto da dignidade existe desde a origem desse conceito, pois, na Roma Antiga, por exemplo, a dignidade de uma pessoa era medida por seu *status* e posição social, podendo um indivíduo ser considerado menos digno só pelo fato de possuir menos privilégios.

Registros sobre a luta pelo reconhecimento da dignidade da pessoa humana podem ser encontrados já na Idade Média. A Corte de Leon, no ano de 1.118, por meio de uma carta, efetivou os seguintes direitos: defesa dos costumes reconhecidos face à legislação real; direito do acusado a um processo regular, inclusive diante do rei; direito dos súditos de convocarem o conselho sobre todos os assuntos importantes; e a intangibilidade da vida, honra, casa e propriedade (ALVARENGA, 2016). Em 1.215, o Rei João Sem Terra outorga aos seus barões a *Magna Charta Libertatum*, na qual se observa a primeira menção ao *habeas corpus*<sup>2</sup>, à ampla defesa e ao contraditório. No mesmo documento, encontram-se também a liberdade de ir e vir, a proteção à propriedade privada e a proporção da pena à gravidade do delito cometido (ALVARENGA, 2016). Mas foi a partir da Reforma Religiosa (1500-1660) que os direitos da pessoa humana ganharam força e começaram a ser vislumbrados da forma como são conhecidos na atualidade. Nessa época, destacam-se importantes declarações de direitos, tais como a *Bill of Rights* (Inglaterra, 1689), a *Declaração de Direitos da Virgínia* (Estados Unidos,

---

<sup>2</sup> Instrumento jurídico-processual que visa garantir a liberdade de locomoção da pessoa.

1776), que foi redigida por George Mason, a *Declaração de Independência dos Estados Livres da América* (Estados Unidos, 1776), assinada por Tomas Jefferson, e a *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão* (França, 1779), que foi o símbolo da Revolução Francesa (ALVARENGA, 2016).

Já contemporaneamente, em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) publica a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), que logo no primeiro parágrafo de seu preâmbulo destaca que “[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. A dignidade é o pilar dos direitos humanos. Não sem motivo, a carta foi publicada três anos após o fim da II Guerra Mundial, como uma evidente reação às violações contra a humanidade, os direitos, a cidadania e a dignidade presenciadas durante esse período, e valendo-se dessa dolorosa experiência para traçar limites que não deveriam ser novamente ultrapassados, nem pelos Estados, nem pelos indivíduos (PIOVESAN, 2005). Assim, a tutela da dignidade nasce de sua negação, de sua anulação e de seu negligenciamento, permitindo-se que fosse compreendido o quanto sua preservação é fundamental para o curso da humanidade. Para

[...] a exata compreensão do princípio da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos, é preciso lembrar que os avanços têm sido fruto da dor física e do sofrimento moral como resultantes de surtos de violências, mutilações, torturas, massacres coletivos, enfim, situações aviltantes que fizeram nascer consciências de novas regras a respeito de uma vida digna para todos os seres humanos (PIOVESAN, 2005, p. 41).

Importante mencionar que, embora a DUDH não possua a força legal de um tratado e não tenha eficácia normativa, ela constitui um grande marco jurídico, que passou a fundamentar diversas legislações, dentre as quais a brasileira, e a criação de mecanismos internacionais de defesa dos direitos humanos, como a Comissão Africana de Direitos Humanos e Direito dos Povos e a Corte Europeia de Direitos Humanos, provocando, assim, uma maior visibilidade, consolidação, preservação e legitimação dos direitos humanos. Há que se ressaltar, ainda, o papel exercido pelo Tribunal Penal Internacional, situado em Haia, na Holanda, desde 2002, que tem caráter permanente e competência jurisdicional para julgar crimes como o genocídio, os crimes de guerra e os crimes contra a humanidade. Do tratado que instituiu tal Tribunal, fazem parte 108 países, incluindo o Brasil. Observa-se, portanto, que a trajetória da luta pelos direitos humanos pode ser tida como

[...] universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos desse ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser mais proclamados ou apenas

idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até contra os próprios Estados (BOBBIO, 2004, p. 49-50).

Nesse sentido, é interessante que se estabeleça uma conexão entre a dignidade da pessoa humana e a doutrina do personalismo, fundada por Emmanuel Mounier (1905-1950), na década de 1930. Silveira (2017, p. 137) pontua que “entender o homem como pessoa é a semente de onde brota o personalismo”. Pode parecer algo redundante dizer que o homem deve ser entendido como pessoa, mas é importante lembrar que, em diferentes períodos da história, negou-se essa condição a determinados grupos ou pessoas, como nos casos da escravidão e do holocausto. Embora fossem humanos, de um ponto de vista puramente biológico, foi recusada a esses indivíduos a condição de pessoa, de uma forma em que eles poderiam (como de fato o foram) ser reduzidos simplesmente ao estado de um objeto. Assim, o personalismo leva em conta o ser humano,

[...] todo ele corpo e todo ele espírito. Ainda mais, considera o homem na perspectiva da evolução: toda a história do universo desemboca no homem [...]. Próprio ainda do Personalismo é afirmar a transcendência do homem. Ele não é apenas um elemento da natureza, um ser entre outros seres, mas é sujeito: dá nome às coisas e age sobre elas. Essa soberania que o homem exerce sobre as coisas tem, como resultado, a cultura em todos os seus aspectos (SANTOS, 2012, p. 19).

No pensamento personalista, o ser humano não é objeto, não é meio e nem instrumento para se atingir um determinado propósito, ele é um fim em si mesmo. Para Silveira (2010, p. 5), “Mounier retomou a noção de pessoa e fez desta o ponto de partida para uma nova navegação filosófica: pensamento otimista, comprometido e aliado à exigência da ação frente à ‘desordem estabelecida’”. O personalismo rejeita a ideia da impessoalidade, uma vez que o homem não é simples matéria inanimada, o homem é ser racional e soberano em suas ações. Por isso, a DUDH ressalta logo em seu início a consciência e a razão. A autonomia de que dispõe o homem lhe confere a possibilidade de pensar e exercer suas ideias como pessoa que existe. E existir, sob o aspecto personalista, é mais do que simplesmente estar vivo e respirar.

Todo ordenamento jurídico que possui como pilar a dignidade humana se entrelaça intimamente com a doutrina personalista de Mounier, pois coloca o ser humano como o centro de sua proteção, reconhecendo-o como portador de direitos, de dignidade, de liberdade e de autonomia. Porém, é preciso lembrar que o ser humano não vive isolado, ele está inserido em um meio social, no qual estabelece suas relações. Não há como separar o indivíduo da sociedade, pois o ser humano é essencialmente comunitário. Conclui-se, portanto, que o reconhecimento da dignidade da pessoa humana é imprescindível também para a vida em

sociedade, a partir do momento em que se estabelecem limites que não podem ser invadidos, pois, do contrário, viveríamos em um permanente estado de natureza primitiva, em que valeria somente a lei do mais forte. É fundamental a percepção de que todas as formas de controle social, como a Política e o Direito, não se esgotam em si mesmas, elas existem para servir à sociedade, e não o contrário. A sociedade onde vive a pessoa; a pessoa que é o ponto de início, de meio e de fim de tudo.

Para o personalismo, a pessoa é um absoluto, pelo fato de que ela é modelo e perfeição ontológica com um chamado a realizar plenamente além do tempo e a sobrelevar-se ao infinito. Diante de tal pensamento, coube ao movimento personalista o trabalho de aflorar a tomada de consciência de um universo cada vez mais impessoal nas relações entre os homens e a sociedade, cuja despersonalização tornava o homem objeto, estranho ao outro e a si mesmo (SILVEIRA, 2017, p. 137).

O personalismo também possui impacto na educação. Sob o viés personalista, a educação leva em consideração a autonomia da pessoa e principalmente o despertar dessa. Para Mounier (2004, p. 133), “o papel da educação não é primeiro fazer cidadãos, pois a escola não tem por função principal o fazer cidadãos [...]. A sua missão é despertar pessoas capazes de viver e de assumirem posições como pessoas”. Poderia ser mais fácil apenas transmitir conteúdos e exigir dos alunos a memorização deles. E poderia ser mais cômodo relegar o aluno a uma posição de sujeição e obediência. Mas o personalismo, que considera a pessoa como um valor absoluto, faz crer que a educação tem como papel acender a consciência do aluno para reflexões críticas acerca de si e das condições (sejam políticas, sociais, culturais etc.) que o cercam.

E foi dessa forma que Mounier exerceu seu papel como educador. Segundo relata Lorenzon (1996, p. 64), ele “não suportava a nossa calma e nos estimulava a falar. Ele gostava das interrupções, das questões, das objeções: ele queria que fôssemos mais ativos”. O papel ativo que o filósofo francês estimulava em seus alunos, certamente, faz parte de um modelo de educação que, considerando a vertente personalista, rejeita a ideia de domesticar ou subjugar a pessoa. É a liberdade dessa pessoa, seja de pensamento, ideias ou críticas, que deve ser incentivada e respeitada, para além das ações afirmativas.

É importante destacar que a dignidade também está umbilicalmente atrelada ao princípio da igualdade. Se todos os homens compartilham da mesma condição humana, todos são dignos, iguais e detentores dos mesmos direitos. E como não poderia deixar de ser, a igualdade também é princípio essencial insculpido na CF/88. Preconiza o *caput* do art. 5º da Lei Maior que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. À primeira vista, falar de igualdade pode parecer algo simples, mas algumas considerações importantes devem

ser tecidas. Não basta que a lei determine a igualdade, é necessário que essa igualdade seja efetivada na prática. A igualdade formal é aquela cristalizada em lei, já a igualdade material é aquela concretizada no mundo dos fatos. Ora, seria inútil a lei garantir que todos são iguais, se as pessoas não pudessem desfrutar desse direito na prática; e, muitas vezes, para se garantir a igualdade, a lei deve prever distinções, uma vez que, citando o famoso jargão aristotélico, “a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”. A Revolução Francesa constitui um bom exemplo de como a igualdade formal pura e simples não se basta para garantir a fruição de direitos.

Os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, norteadores desse movimento emblemático, foram essencialmente distorcidos e manipulados de acordo com a conveniência dos reais fatores de poder que a burguesia francesa passou a representar quando, junto com trabalhadores e camponeses, derrubou a monarquia absolutista e o poder do clero. O Terceiro Estado<sup>3</sup>, que passou a ter nas mãos o controle da França, deixou bem claro que a igualdade entre os homens era meramente formal, uma ficção filosófica, sociológica e jurídica, já que, fática e politicamente, as desigualdades sociais do Estado Liberal<sup>4</sup> realçavam os reais abismos existentes entre os homens, de acordo com as classes sociais a que pertenciam. Apesar de pregar, na teoria, a igualdade e a liberdade de todos os cidadãos, no plano prático, inexistiam igualdades de oportunidades para todos, o que só fez reforçar as desigualdades.

Sendo assim, para se promover a igualdade, é necessário, antes de tudo, considerar a desigualdade, ou seja, é imprescindível que se reconheçam as diferenças entre os indivíduos, já que somos ao mesmo tempo iguais e diferentes. Segundo Arendt (2001, p. 16), “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, de sermos todos humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa”. Por isso, igualdade formal e material são diferentes. Quando o que o Direito garante na lei não se concretiza na realidade, a norma se torna vazia e ineficaz, e é preciso, nesses casos, que se criem meios de se equiparar as condições, a partir do momento em que se reconhecem as vulnerabilidades de determinados grupos. Busca-se, assim, criar acessos que são embargados pelas desigualdades sociais existentes. A lei pode (e deve), portanto, prescrever diferenças entre as pessoas, mas tais diferenciações devem ser fundamentadas e visando sempre promover a igualdade de oportunidades. Mello (1980, p. 21) explica que

---

<sup>3</sup>Faziam parte do chamado Terceiro Estado todos aqueles que não pertenciam à nobreza nem ao clero, como comerciantes, camponeses e operários.

<sup>4</sup>Em resumo, pode-se dizer que o Estado Liberal é um modelo que defende a liberdade dos indivíduos, a propriedade privada, o livre-mercado e a intervenção mínima do Estado.

[...] a diferenciação não pode tornar-se fator de desigualação ou de obtenção de vantagem desproporcional para uma das partes. Deve existir uma correlação lógica abstrata existente entre o fator de discriminação e a disparidade com o tratamento diferenciado. Na implementação de uma igualdade material os valores constitucionais precisam ser respeitados. O vínculo de correlação precisa ser pertinente em função dos interesses constitucionalmente assegurados. A razão da desigualação precisa, pois, ser valiosa para o bem público.

Serve como modelo, nesse sentido, a questão da educação inclusiva, tema central desse trabalho. O direito à Educação é assegurado como Direito Fundamental pela nossa Constituição, mas não basta que tal direito esteja garantido somente na letra fria da lei. As pessoas têm de desfrutar desse direito em suas vidas. A partir do momento em que se reconhece que a população com deficiência se encontra em situação de desvantagem no que tange ao seu acesso e manutenção na escola, devem ser criados mecanismos que contribuam para sua inclusão, como forma de superação da situação de exclusão. Por isso, o Ministério da Educação possui um programa governamental voltado especificamente para o alunado com deficiência. Trata-se de distinção absolutamente plausível e necessária. A verdadeira igualdade só pode ser alcançada considerando-se a desigualdade, as peculiaridades de cada grupo e suas condições. Assim, não basta um comando geral de igualdade, mas sim a análise de cada situação e pessoa, com as suas particularidades, uma vez que,

[...] ao lado do sujeito genérico e abstrato, delinea-se o sujeito de direito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações. Isto é, do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérico e abstratamente considerado, mas ao indivíduo 'especificado', considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc. (PIOVESAN, 2003, p. 194).

Outrossim, somente identificando e considerando as diferenças existentes na prática, e ajustando-se a elas, é que poderá ser alcançada a verdadeira igualdade. Ancorados nos preceitos da dignidade da pessoa humana e da igualdade, o Estado deverá necessariamente promover a inclusão de todos os seus membros. E é por isso que a construção de uma sociedade livre, justa e solidária é um dos objetivos precípuos da república no Brasil, como prevê a Carta Magna de 1988 (art. 3º, inciso I). A Educação é uma força propulsora de transformações; sejam elas pessoais ou sociais, e, não à toa, é alçada à categoria de um importante direito consagrado na mais soberana lei do país. Entretanto, mais uma vez, diga-se: não basta o simples direito garantido em lei, é necessária a sua materialização no campo fático, para que os destinatários dessa prerrogativa possam usufruir dela.

## 1.2. Modelos de deficiência

Ao tratar da questão da pessoa com deficiência, é importante entender, de antemão, o que é a deficiência, algo que pode parecer, num primeiro momento, redundante, mas não o é. Seria a deficiência sinônimo de doença? A deficiência, ao longo dos tempos, sempre foi concebida da mesma forma? Importa nesse entendimento, mormente, ter ciência dos modelos de deficiência, e existem basicamente quatro deles: o Médico; o Médico-Social; o Social; e o Jurídico brasileiro, conforme será explicado no decorrer deste tópico. Importante mencionar que esta estudo adota o Modelo Jurídico. Explica-se: no Brasil, toda legislação, regulamentos ou políticas governamentais voltadas à pessoa com deficiência, leva em consideração o conceito de deficiência estabelecido no Decreto nº 3.298/99. Como esta pesquisa trata de ações afirmativas, a ótica é, portanto, eminentemente legal.

### 1.2.1. Modelo Médico e Modelo Médico-Social

Até o advento do Renascimento, não se pode falar em deficiência a partir de qualquer modelo, uma vez que ela não pertencia à seara da razão, da cognição ou do conhecimento. De acordo com Marquezan (2009), até meados do século XVI, a deficiência era vista, exclusivamente, pelo prisma da religião, anteriormente das crenças pagãs e, em um segundo momento, dos dogmas judaico-cristãos. Havia, portanto, as visões permeadas por superstições e misticismo, através das quais os deficientes eram possuídos por demônios, descendentes de bruxas ou mesmo criaturas dotadas de poderes malignos ou capazes de atrair o mal; e as visões, supostamente embasadas no pensamento cristão, que entendiam que, se Deus era perfeito, assim como tudo aquilo que vinha dele, conseqüentemente, as pessoas com deficiência não seriam filhos de Deus, e, por esse motivo, não deveriam ter o mesmo tratamento que os demais seres humanos. Não se concedia a elas alma, que dirá, dignidade.

A partir do Renascimento, quando ocorreu a dessacralização do corpo e do pensamento, passou-se a buscar respostas na ciência para todos os fenômenos e circunstâncias que, antes, eram explicados somente através das crenças e dos dogmas. Assim, “a medicina pôde isolar o que constitui seu objeto: isto é, a doença, e fazer seu estudo considerando-a como semelhante em todos os homens, com exceção de algumas variantes que se relacionam tanto à própria doença quanto ao homem no qual ela evolui.” (CLAUVREL, 1978, p. 39). Já na Idade Moderna, Paracelso (1493-1541), médico e alquimista, e Cardano (1501-1576), médico e filósofo, foram os primeiros a examinar as moléstias mentais a partir de uma perspectiva científica (AMIRALIAN; GHIRARDI; et al., 2000). Dentro desse fluxo, as deficiências deixaram de ser matéria religiosa e passaram a ser objeto de estudo da medicina. É esse o contexto no qual o

Modelo Médico de Deficiência nasceu, como o primeiro entre os modelos estabelecidos (MORAES; STEFANELLO, 2009).

Nessa trajetória de racionalização das deficiências, o século XVIII foi marcado pela preocupação dos profissionais de saúde em estabelecer uma classificação das doenças em geral, o que resultou na *Classificação Internacional de Doenças (CID)*, em 1893. No entanto, Laurenti (1994) aponta para a insuficiência e ineficácia parcial do documento, já que algumas condições não correspondiam ao conceito de doenças, mas não deixavam de ter impacto sobre a qualidade de vida do sujeito, como a perda de um membro, por exemplo. Foi em 1980 que a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps*<sup>5</sup> (ICIDH) (OMS, 1980), cujos principais conceitos são:

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (AMIRALIAN; GHIRARDI; et al., 2000, p. 79).

O Modelo Médico entende as deficiências como fenômenos biológicos, como lesões adquiridas através de doenças. As lesões seriam então consequências dessas últimas e gerariam incapacidades físicas, que, quando identificadas, deveriam sofrer intervenções para melhorar o funcionamento do corpo e reduzir as desvantagens (FRANÇA, 2013). Ainda com foco nas desvantagens e nas limitações, Bampi, Guilhem e Alves (2010) entendem que o Modelo Médico está focado na relação de causa e efeito entre a doença ou lesão e a vivência da deficiência, sendo permeado por uma perspectiva essencialmente assistencialista, e entende a deficiência

---

<sup>5</sup>*Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças*, em tradução livre.

como limitação para sua interação e para a vida plena em sociedade. Medeiros, Diniz e Squinca (2006) pontuam que o modelo médico tem duas grandes falhas. A primeira, mais técnica, terminológica e conceitual, que recai sobre a ideia de que lesões e deficiências eram sinônimos entre si, e essa correspondência não é necessariamente existente. A segunda crítica gira em torno de se associar as deficiências a ausências ou falhas nas habilidades sociais, sendo que essa associação não seria, senão, um juízo de valor, paradoxalmente inserido dentro de um modelo que se pretenda neutro e objetivo.

Lima, Soares e Lemos (2015) afirmam que o Modelo Médico, ao entender que as limitações sociais e cotidianas vivenciadas pela pessoa com deficiência eram oriundas da deficiência em si, em seus aspectos físicos ou cognitivos, e não permeadas, influenciadas ou determinadas por variáveis, como as ambientais, familiares, pessoais, econômicas e afins, atribuiu assim, as desigualdades às deficiências, e não ao tratamento social que elas recebiam. Foi essencialmente nessa crítica que o Modelo Médico tem sua revisão proposta no modelo que emergiu a seguir, conceituado naquilo que era negligenciado. Diniz (2007, p. 42) elencou cinco críticas ao documento:

O primeiro ponto era relativo à representatividade do documento. [...] O segundo ponto referia-se aos fundamentos morais do documento. [...] O terceiro ponto, e certamente a crítica mais importante do modelo social, denunciava os equívocos da causalidade entre lesão e deficiência. [...] O quarto ponto dizia respeito à intervenção no corpo deficiente. A ICIDH era uma expansão da CID, isto é, um registro biomédico de doenças, especializado em lesões e deficiências. [...] O quinto ponto era de ordem política. A ICIDH localizava a origem das desvantagens nas lesões, isto é, no indivíduo. [...] Essa ideia descrevia a deficiência como um problema individual, e não sociológico.

Segundo Diniz (2007), o primeiro ponto dizia respeito ao fato de a ICIDH ter sido formulada por pessoas que estudavam a deficiência sob a perspectiva médica, mas não a vivenciavam na prática, como os indivíduos que de fato a possuíam. A segunda crítica concernia à questão da ICIDH se basear em pressupostos tidos como normais, sendo que, assim, uma pessoa com deficiência poderia ser tida como “anormal”, termo flagrantemente discriminatório. O terceiro item da crítica tinha por objetivo demonstrar que na ICIDH nem sempre uma determinada lesão no corpo da pessoa causava uma deficiência, pois esta, para o modelo social, era gerada pela sociedade não inclusiva. A quarta censura residia no fato da ICIDH só tratar da deficiência pelo aspecto estritamente médico, excluindo totalmente a questão sociológica. Por fim, o quinto apontamento pode ser entendido como um desdobramento do quarto, pois se a ICIDH tratava da deficiência apenas do ponto de vista terapêutico, então preconizava tal documento que as desvantagens que sofriam as pessoas com deficiência eram fruto unicamente

de uma enfermidade, o que deixava de fora a discussão acerca da discriminação de que eram vítimas, e isso ocorria no meio social.

Buscando aprimorar a ICIDH, em 2001, a OMS redefiniu os conceitos de deficiência e publicou a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), que é o Modelo Médico-Social, que tem por objetivo realizar uma junção entre a medicina e o contexto social em que a pessoa com deficiência está inserida, e, assim, diagnosticar o impacto que a deficiência terá em sua vida. É um documento que considera a saúde em três diferentes aspectos: o biológico, o individual e o social, sendo, por isso, também conhecido como biopsicossocial. Para a CIF (OMS, 2001), a deficiência é um problema nas funções ou estruturas corporais. Elas podem consistir em desvios ou perdas, e podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas. Inúmeras podem ser as causas de uma deficiência: desde fatores genéticos até acidentes domésticos. Havendo a deficiência, há uma disfunção em uma estrutura ou função do corpo. Mas o impacto que a deficiência causará na vida de uma pessoa depende do contexto social, cultural, familiar e financeiro em que esta está inserida. Isso, porque duas pessoas com uma mesma espécie de deficiência podem ter desempenhos diferentes em suas rotinas, dependendo da conjuntura em que se encontram. Por isso, Ribas (2007, p. 18) ressalta a importância da CIF, pois, para ele, é o documento que

[...] melhor nos ajuda a pensar sobre elas, uma vez que relativiza o conceito de deficiência inserindo-o no contexto social e inter-relacionando-o com outros fatores como idade, sexo etc. O mérito desse documento (CIF) é conseguir perceber que a deficiência é um tema que só pode ser estudado na transversalidade, ou seja, a deficiência é um acometimento que incide sobre crianças e adultos, homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres, ocidentais e orientais, católicos e judeus. Tem graduações que vão da amputação de dedos a estados de vida vegetativos (RIBAS, 2007, p. 18).

Para confirmar esse entendimento, Ribas (2007) conta uma história: certa vez, estava em um ponto de ônibus e viu uma mulher a carregar uma adolescente que devia ter cerca de 14 anos. Ela não andava, não falava e aparentemente havia sofrido uma paralisia cerebral. O autor perguntou à mãe o que tinha aquela menina. A mulher lhe respondeu que, de acordo com o médico que visitava a zona rural onde viviam, a cada 15 dias, sua filha sofria de fraqueza nos nervos. Perceba que a garota em questão nasceu no seio de uma família com poucos recursos financeiros, vivia em local afastado e não teve acesso a nenhum tratamento que possibilitasse seu desenvolvimento físico e intelectual. Por isso, a deficiência e a sua repercussão na vida da pessoa não dependem apenas do fator médico, mas também do social e econômico. E, tendo em vista essa constatação, a tabela que traz uma visão geral da CIF se apresenta da seguinte forma:

Tabela 1 – Classificações da CIF

Parte 1: Funcionalidade e Incapacidade			Parte 2: Fatores Contextuais		
Componentes	Funções e Estruturas do Corpo	Atividades e Participação	Fatores Ambientais	Fatores Pessoais	
<b>Domínios</b>	Funções do Corpo Estruturas do Corpo	Áreas Vitais (tarefas, ações)	Influências externas sobre a funcionalidade e a incapacidade	Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade	
<b>Constructos</b>	Mudança nas funções do corpo (fisiológicas) Mudança nas estruturas do corpo (anatômicas)	Capacidade Execução de tarefas num ambiente padrão Desempenho/Execução de tarefas no ambiente habitual	Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal	Impacto dos atributos de uma pessoa	
<b>Aspectos positivos</b>	Integridade funcional e estrutural		Atividades Participação	Facilitadores	Não aplicável
Funcionalidade					
<b>Aspectos negativos</b>	Deficiência	Limitação da atividade / Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável	
Incapacidade					

Fonte: OMS (2001).

Conforme a tabela, a CIF é dividida em duas áreas: a primeira parte é a que diz respeito à funcionalidade e à incapacidade. Essa seara possui dois componentes: as funções e estruturas do corpo e as atividades e participação. As funções do corpo são as funções fisiológicas e psicológicas dos sistemas orgânicos e as estruturas são as partes anatômicas, como os órgãos e os membros do corpo. Exemplifica-se: a visão é uma função, e o olho é uma estrutura. O segundo componente da primeira parte (funcionalidade e incapacidade) da CIF trata das atividades e participação. Os domínios deste item englobam áreas da vida de uma pessoa. São elas: aprendizagem e aplicação dos conhecimentos, tarefas e exigências gerais, comunicação, mobilidade, cuidados pessoais, vida doméstica, interações e relacionamentos interpessoais, principais aspectos da vida, vida comunitária, social e cívica (OMS, 2001).

Para se determinar a habilidade de alguém no exercício dessas funções, a CIF estabelece dois qualificadores: o desempenho e a participação. O primeiro concerne à descrição do que o indivíduo faz em seu ambiente de vida habitual, o que inclui o contexto social em que está inserido. Por isso, o desempenho é o próprio envolvimento nas situações da própria rotina da

pessoa. Já a atividade tem por objetivo traçar a aptidão de um indivíduo para executar uma tarefa ou uma ação. Esse domínio indica o nível máximo de funcionalidade que alguém pode atingir ao realizar uma determinada atividade, em um ambiente padrão, ou seja, em condições normais. É a aptidão da pessoa ajustada ao ambiente (OMS, 2001). Conforme dispõe a CIF, as dificuldades e problemas surgem quando há uma alteração qualitativa ou quantitativa no modo de realizar tais tarefas. As limitações são avaliadas tendo por base um padrão aceito no meio social, que é a norma com a qual se compara a capacidade ou desempenho de um indivíduo com a capacidade e desempenho de uma pessoa sem a mesma condição de saúde. Sinteticamente, pode-se dizer que a primeira parte da CIF considera o funcionamento das funções e estruturas corporais. Caso estes não estejam operando como deveriam, podem causar limitações na vida de uma pessoa (OMS, 2001).

Introduz-se, então, a segunda parte da CIF, que são os fatores contextuais. Eles representam o estilo de vida das pessoas e o meio social em que vivem, pois estes podem ter um impacto bom ou ruim sobre a saúde e os estados relacionados com a saúde dos indivíduos, o que facilita ou dificulta a feitura de ações rotineiras. São também divididos em dois conjuntos: os fatores ambientais e os fatores pessoais. Os fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e cultural em que estão incluídas as pessoas. São circunstâncias externas a elas, mas que podem ter influência negativa ou positiva em seu desempenho e atividade. Os fatores ambientais reúnem dois níveis: o individual é o espaço imediato em que vivem os indivíduos, e que pode ser a sua casa, seu trabalho, sua escola, além do contato direto com familiares, amigos e colegas; o social apresenta, por sua vez, sistemas da comunidade que influem na vida das pessoas, como as leis, o transporte, as organizações governamentais, os serviços de comunicação etc. (OMS, 2001).

No segundo ângulo dos fatores contextuais, têm-se os fatores pessoais, que mostram o histórico e modo de vida dos indivíduos, que incluem idade, sexo, educação, hábitos, experiências vividas, nível de instrução. Essas informações são extremamente relevantes, pois, como o ambiente exterior tem influência sobre a saúde e as condições de saúde de uma pessoa, as suas características particulares também possuem impacto merecedor de atenção (OMS, 2001). Disso, concluímos que

[...] duas pessoas podem ter a mesma deficiência física, mas uma delas terá sua vida facilitada por viver em uma cidade acessível e sem barreiras, e, do mesmo modo, dois indivíduos podem padecer de igual doença, entretanto ela poderá ter efeitos mais devastadores sobre aquele que foi fumante durante toda a vida (BEGALLI, 2014, p. 36).

Assim, a deficiência, no Modelo Médico-Social, pode ser lida como uma complexa relação entre uma alteração nas funções ou estruturas corporais e os fatores contextuais, podendo ser estes externos ou referentes à sua individualidade.

### 1.2.2. Modelo Social

O Modelo Social de deficiência surgiu em meados da década de 1970, e seu grande pioneiro foi o sociólogo Paul Hunt (1937-1979). Hunt possuía uma deficiência física, e, através de uma carta redigida ao jornal inglês *The Guardian*, em 1972, denunciou a exclusão social sofrida por indivíduos que tinham algum tipo de deficiência (DINIZ, 2007). Segundo Hunt, pessoas que possuíam deficiências graves estavam condenadas a passar a vida em instituições, onde eram tratadas como inválidas, vivendo à margem da sociedade. A proposta de Hunt, diante dessa situação, era a criação de um grupo que levasse ao parlamento as condições em que se encontrava esse grupo, além de seus anseios e ideias. O protesto de Hunt foi publicado, provocou uma imediata reação e angariou muitos apoiadores ao seu ideal (DINIZ, 2007). A partir dessa adesão, organizou-se a *Union of the Physically Impaired Against Segregation*<sup>6</sup> (UPIAS).

A Upias foi, na verdade, a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes. [...] Diferenciar natureza da sociedade pelo argumento de que a opressão não era resultado da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes, lesão era uma expressão da biologia humana isenta de sentido, ao passo que deficiência era resultado de discriminação social (DINIZ, 2007, p. 42).

É importante compreender que, até o momento em que se entende as limitações da pessoa com deficiência como fenômeno biológico, toda intervenção existente gira em torno da reabilitação, o que corresponde às lesões sanáveis e minimizáveis. No entanto, quando se começa a compreender esses obstáculos não como resultado da lesão/doença no corpo/intelecto, mas da discriminação social sofrida pela pessoa com deficiência, se passa a intervir no sentido de se ressocializar e de se incluir. O problema da socialização não estaria em limitações naturais das pessoas com deficiência, mas na incapacidade da sociedade em lidar adequadamente com as diferenças.

O Modelo Social trouxe dois conceitos como base teórica: lesão e deficiência. A lesão é a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência é a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social (UPIAS, 1976, tradução livre). Para França (2013, p. 63), o “argumento central a favor da

---

<sup>6</sup>União dos Deficientes Físicos contra a Segregação, em tradução livre.

inclusão da lesão numa perspectiva analítica sociológica é a necessidade de notar a correspondência entre as representações acerca de um corpo com lesões e a reações sociais correspondentes”. É dentro dessa premissa que surgiu o Modelo Social da Deficiência que

[...] definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado. [...] Para o modelo social de deficiência, as causas da segregação e da opressão sofridas por Oliver, por exemplo, deveriam ser buscadas não nas sequelas da poliomielite contraída na infância, mas nas barreiras sociais que dificultavam ou impediam sua locomoção em cadeira de rodas (DINIZ, 2007, p. 19).

A abordagem sociológica de deficiência abandonou a perspectiva exclusivamente histórica ou médica para assumir uma forma de conhecimento que permitisse compreender mais amplamente todos os fatores envolvidos na inclusão da pessoa com deficiência, entendendo não apenas a necessidade de se intervir sobre as lesões e sequelas, mas, principalmente, de identificar e combater o preconceito e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, pois, de acordo com a perspectiva social, a limitação primordial não se encontra apenas no corpo ou na mente do indivíduo, mas no meio social, que o exclui e o priva de direitos. Por isso, é importante contextualizar socialmente a temática da deficiência.

Dessa feita, “a adoção do modelo social traz como consequência a compreensão de que as pesquisas e as políticas públicas, direcionadas à deficiência, não podem concentrar-se apenas nos aspectos corporais dos indivíduos para identificar a deficiência” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 7). É daí que se pode extrair a relevância do Modelo Social de Deficiência e do conjunto de ações iniciado por Paul Hunt: o indivíduo com deficiência não pode ser considerado isoladamente, é imprescindível que se considere que a pessoa com deficiência vive dentro de um meio social, que muitas vezes a oprime e cria obstáculos que dificultam sua vida. Assim, deduz-se que, além do Estado, a sociedade tem papel determinante no que diz respeito à evolução e ao crescimento do indivíduo com deficiência.

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 2010, p. 45).

Mas embora o Modelo Social possuísse o mérito de ter analisado e inserido a questão da deficiência dentro de um panorama que não se restringia somente ao médico e biológico, ele também não ficou imune às críticas. E a primeira delas foi o fato desse modelo ter estabelecido

um olhar sobre a deficiência (que para esse conceito foi a própria desvantagem) unicamente sob o aspecto social, deixando de lado o fator da lesão no corpo do indivíduo. Isso, porque, não obstante as barreiras externas de fato existam, não se pode apartar totalmente a lesão/deficiência da saúde, uma vez que as mais diversas áreas, como medicina, fisioterapia e terapia ocupacional, dentre outras, estão sempre em constante evolução e têm também o condão de melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência. A deficiência e a lesão não podem ficar totalmente separadas da saúde. Para França (2013, p. 63), “o Modelo Social define como independente a lesão da deficiência, criando um aparentemente contrassenso num quadro em que a deficiência independe da lesão física, mesmo sendo essa condição necessária para a manifestação da deficiência”. Em contrapartida, Diniz (2007, p. 2) defende o Modelo Social, ao afirmar que:

A guinada de perspectiva sobre a compreensão da deficiência provocada pelos teóricos do modelo social não significava que eles não reconheciam a importância dos avanços biomédicos para o tratamento ou melhoria do bem-estar corporal dos deficientes, no entanto, a resistência deles era ao amplo processo de medicalização sofrido pelas pessoas deficientes [...]. Pelo fato de estarem lidando com um fenômeno sociológico, os teóricos do modelo social sugeriam que os esforços deveriam concentrar-se em modificar as estruturas que provocavam ou reforçavam a deficiência, ao invés de apenas tentar curar, tratar ou eliminar as lesões ou os deficientes.

A segunda crítica que paira sobre o Modelo Social nasceu do movimento feminista, pois “foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, tais como raça, gênero, orientação sexual ou idade” (DINIZ, 2003, p. 5). O Modelo Social, ao tratar da deficiência como uma desvantagem advinda do meio social, não considerou que, dentro do imenso grupo de pessoas com deficiência, existem grupos menores, com características e peculiaridades próprias. Determinados aspectos culturais, financeiros e étnicos, dentre outros, formam uma espécie de microssistemas sociais que não podem ser desconsiderados. E, dentro dessas comunidades menores, existem pessoas com deficiência que, em virtude do contexto em que se encontram, podem enfrentar dificuldades maiores do que outras, como é caso das mulheres e das pessoas em situação de pobreza e miserabilidade. De acordo com Goodley (2013, tradução livre), os estudos sobre deficiência se desenvolvem dentro de vários contextos, culturas e países. Sendo assim, as questões envolvendo a deficiência são diferentes para cada região, para cada sociedade e para cada povo, uma vez que se trata de um tema repleto de nuances que se cruzam entre si, e para o seu estudo devem ser considerados todos esses fatores, como as

condições históricas e sociais específicas. E vale lembrar, ainda, que os primeiros teóricos do Modelo Social eram homens e brancos:

O fato de serem homens com lesão medular não é um detalhe histórico sem importância, pois, como veremos, a entrada dos estudos feministas reviu exatamente essa marca cega do campo, pois as premissas teóricas inicialmente adotadas reproduziam a situação privilegiada desse grupo de deficientes, não sendo de forma alguma representativas da grande maioria dos deficientes, em especial daqueles com dificuldades intelectuais (DINIZ, 2003, p. 3).

Dentro ainda da temática social, outro assunto que merece destaque é o da nomenclatura correta a ser utilizada para se referir à pessoa com deficiência, pois muitas formas de preconceito se encontram em termos designativos, que, despidos de qualquer base científica ou jurídica, acentuam ainda mais o tratamento desigual e expõem a situações vexatórias esses indivíduos. É certo que tais expressões depreciativas ocorriam com mais frequência no passado, muito devido à falta de informação e esclarecimento. As expressões mais utilizadas na atualidade são: pessoa portadora de deficiência, portador de necessidades especiais e pessoa com deficiência. Contudo, há um consenso que, atualmente, o termo mais adequado é “pessoa com deficiência” (SASSAKI, 2003b), visto que

a expressão “necessidade especial” não é adequada, pois uma pessoa pode ter uma deficiência, mas não ter qualquer necessidade especial, dependendo da situação específica que vivencia, por exemplo, uma pessoa com deficiência visual não teria qualquer entrave ao fazer uma prova oral. O mesmo se pode dizer quanto ao equivocado termo deficiente: ele é depreciativo e não valoriza a pessoa humana. No Brasil, essa tendência foi confirmada em novembro de 2010, quando a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, através da Portaria nº 2.344, alterou a nomenclatura da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que passou a atender pelo nome de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, assim como a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que passou a se chamar Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência (BEGALLI, 2014, p. 42).

A própria Constituição Federal de 1988, promulgada com o Código Civil de 1916 ainda em vigor, buscou não repetir as palavras que continham peso discriminatório (como por exemplo, a designação “loucos”, mencionada no art. 5º, II, do já revogado diploma legal) como faria posteriormente o Código Civil de 2002. Araújo (2010) comenta que, com o advento da nova ordem constitucional, percebe-se uma clara evolução no uso da terminologia, que passou a colocar a pessoa em posição de destaque e não a deficiência, que, representada através do termo “deficiente”, dava o sentido de “defeito” ou de “falta”. Opina ele que “a pessoa não ‘porta’, não conduz a deficiência. Ela lhe é própria. Talvez o melhor termo atualmente fosse ‘pessoa com deficiência’, como é reconhecido internacionalmente” (ARAÚJO, 2010, p. 913).

Vencida a questão da terminologia correta a ser usada para tratar a pessoa com deficiência, esta pesquisa se propõe a refletir e a relacionar o Modelo Social de Deficiência e o tema da inclusão, com os conceitos de anormalidade em Foucault e o da degeneração em Morel, tema que será debatido na seção seguinte.

### 1.2.2.1. O modelo social sob a ótica dos conceitos de anormalidade (Foucault) e degeneração (Morel)

No ano de 1975, Foucault ministrou um curso no Collège de France, que deu origem à obra *Os Anormais*. Ao tratar do assunto, Foucault apresentou três figuras que habitam o campo dos anormais: o monstro humano, o sujeito incorrigível e a criança masturbadora. Nossa intenção é concentrar-se no primeiro, o monstro humano, que, nas palavras de Foucault (2001, p. 69), é alguém que em “sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza”. O anormal seria o oposto do padrão social e natural, e, dentro desse conceito, temos ainda que

[...] a grande família indefinida e confusa dos ‘anormais’, que amedrontará o fim do século XIX, não assinala apenas uma fase de incerteza ou um episódio um tanto infeliz na história da psicopatologia; ela foi formada em correlação com todo um conjunto de instituições de controle, toda uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, quando tiver sido quase inteiramente coberta pela categoria da ‘degeneração’, dará lugar a elaborações teóricas ridículas, mas com efeitos duradouramente reais (FOUCAULT, 2001, p. 413).

Para Foucault (2001, p. 205), o monstro possui o “estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal”. O anormal traria em sua própria natureza, portanto, a degeneração, que, nas palavras de Morel<sup>7</sup>, “refere-se a todo e qualquer desvio doentio e hereditário do tipo normal da humanidade” (MOREL, 1857, p. 4, tradução livre). Para Morel (1857, p. 5, tradução livre), essa degeneração seria hereditária, ou seja, transmitida de geração em geração, e, sendo assim, “aquele que porta o germe torna-se cada vez mais incapaz de cumprir sua função na humanidade, e o progresso intelectual, já travado na sua pessoa, encontra-se ainda mais ameaçado na dos seus descendentes”. Castro (2009, p. 303) diz que “para Foucault, o monstro constitui um dos ancestrais genealógicos do anormal”.

A teoria da degeneração de Morel pode ser tida como uma base teórica para a eugenia, a tentativa de se conseguir um melhoramento da raça humana a partir de uma espécie de

---

<sup>7</sup>Bénédict Morel (1809-1873) foi um psiquiatra franco-austríaco que em 1857 publicou a obra *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés maladives*, ou Tratado sobre as degenerações físicas, intelectuais e morais da espécie humana e as causas que produzem essas variedades doentias, em tradução livre.

“purificação”. Foi o que tentou fazer o regime nazista, que propunha a superioridade de pessoas brancas através da exclusão de quem não se encaixava como “normal”, dentro do que era tido e desejado como “normal” naquele contexto. A eugenia nada mais é do que uma limpeza étnica, cultural, econômica e social. Na concepção moreliana, a pessoa degenerada transmite os desvios que possui para seus descendentes, e, por isso, interromper essa cadeia seria uma medida de prevenção para toda a sociedade. Para Foucault (2001, p. 124), reforçou-se assim uma "tecnologia eugênica relacionada ao problema da hereditariedade, da purificação da raça e da correção do sistema instintivo dos homens". Isolar, prender e esterilizar a pessoa tida como anormal seria a solução para que a anormalidade não fosse transmitida às gerações seguintes. Assim, ela poderia ser contida.

A pessoa com deficiência e toda sua trajetória ao longo dos tempos pode ser analisada sob a perspectiva da anormalidade e da degeneração. A deficiência, em todas suas formas (física, intelectual, auditiva e visual), sempre esteve fora do padrão de normalidade estabelecido e desejado (seja de um ponto de vista estatístico, estético, médico ou social). Tida como uma manifestação de degeneração, essa população foi segregada e excluída, conforme apontou de maneira assertiva os teóricos do Modelo Social. Por isso, a “partir da noção de degeneração e da análise da hereditariedade surge um novo tipo de racismo que é diferente do racismo étnico. Um racismo contra o anormal, contra sujeitos que eram portadores de um estigma, de um defeito qualquer” (FOUCAULT, 2001, p. 299). Ao tratar do tema da anormalidade, Foucault (2001, p. 311) também mencionou Morel, ao dizer que

[...] a construção de uma teoria geral da degeneração, que começa com Morel e se mantém por mais de meio século, serve como quadro teórico, ao mesmo tempo em que serve como justificativa social e moral, para um conjunto de técnicas de referência, classificação e intervenção sobre os anormais.

A medicina atuou também como forma contundente de manipulação do corpo do indivíduo tido como anormal, seja no intuito de excluir (através de manicômios, por exemplo), seja no intuito de docilizar o corpo. O corpo dócil é “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2009, p. 47). Nessa perspectiva, a saúde deveria operar no sentido de transformar o corpo para ele servir como instrumento de produção, de trabalho, consumo e capital. Se isso não fosse possível, o corpo seria inútil, social e economicamente. Para Foucault (2001, p. 298), “a degeneração é a peça teórica maior que permite a medicalização do anormal”. Ademais,

[...] em uma época em que o capitalismo industrial começava a recensear suas necessidades de mão-de-obra, a doença tomou uma dimensão social: a

manutenção da cura, a assistência aos doentes pobres, a pesquisa das causas e dos focos patogênicos tornaram-se um encargo coletivo que o Estado devia, por um lado, assumir e, por outro, supervisionar. Daí resulta a valorização do corpo como instrumento de trabalho, o cuidado de racionalizar a medicina pelo modelo das outras ciências, os esforços para manter o nível de saúde de uma população, o cuidado com a terapêutica, a manutenção de seus efeitos, o registro dos fenômenos de longa duração (FOUCAULT, 2009, p. 54).

Percebe-se que todos esses movimentos (a interrupção da cadeia hereditária de degenerados como profilaxia e a medicina usada para a docilização de corpos úteis) nada mais são do que formas de controle da vida da população, a chamada biopolítica, tema desta pesquisa, que será melhor estudada posteriormente. A reflexão que se sugere fazer é uma analogia com o descrito nas linhas acima: a pessoa com deficiência, em diferentes períodos, sociedades e contextos, foi tida como o monstro do qual falou Foucault, pois seria ela contrária às leis da natureza e da normalidade desejada. Seu corpo certamente sofreu inúmeras interferências e foi altamente medicalizado, não no sentido de melhorar sua qualidade de vida, mas de torná-lo adequado ao corpo padrão, aquele que era produtor. Se esse fim não fosse alcançado, o caminho seria a segregação total da sociedade, uma vez que o degenerado deveria desaparecer, como uma maneira de não transmitir suas disfunções para seus descendentes. Foi o Modelo Social que inovou no sentido de manifestar e combater a discriminação sofrida pela pessoa com deficiência.

### 1.2.3. Modelo Jurídico no Brasil

Sobre o Modelo Jurídico, é importante mencionar, em primeiro lugar, que se trata do modelo utilizado pela legislação brasileira. É muito importante que a lei disponha sobre conceitos de deficiência, uma vez que existem, por exemplo, benefícios concedidos a essa população, e para saber quem faz jus a tais prerrogativas, deve-se constatar, antes de tudo, quem é o destinatário delas. Por isso, o ordenamento jurídico se ocupa do tema e possui seus próprios conceitos, que vêm estabelecidos nos artigos 3º e 4º do Decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei 7.853/89, e teve redação parcialmente reformulada pelo Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004). Eis os dispositivos:

Art. 3º. Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º. É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

O art. 3º do decreto, em primeiro lugar, caracteriza a deficiência. Segundo o disposto, a deficiência tem como origem um determinado desvio em uma das estruturas ou funções do corpo humano, mas para ser considerada deficiência é necessário que tal perda gere uma incapacidade para realizar atividades cotidianas, visto que, se a pessoa “possui determinada

moléstia ou lesão, mas isso não lhe causa qualquer prejuízo na execução de tarefas normais, não pode ser considerada uma pessoa com deficiência, do ponto de vista legal” (BEGALLI, 2014, p. 34).

Ainda sobre a deficiência, o inciso II do art. 3º do decreto determina que será considerada permanente a deficiência que não for passível de recuperação, ou que esta seja improvável, visto o longo tempo em que seu estado se encontra sem alteração. É o caso, por exemplo, de “uma lesão medular que resulta na eliminação dos reflexos sensoriais abaixo do nível da lesão, podendo ser uma tetraplegia ou uma paraplegia. Se for considerada irreversível, está-se diante de uma deficiência permanente” (BEGALLI, 2014, p. 34).

Sobre a incapacidade, o inciso III, do mesmo art. 3º, prescreve que essa se refere à dificuldade em realizar ações para sua integração social, ou, ainda, a necessidade da utilização de recursos que objetivam o melhoramento na feitura das tarefas diárias. E no que tange à integração social, esta pode ser tida como sinônimo de inclusão, ou seja, a participação efetiva de uma pessoa na comunidade onde vive.

No que diz respeito ao uso de objetos auxiliares para execução de atividades, é preciso, de antemão, considerar que existe um padrão considerado usual. Pode-se citar “uma situação simples: fazer uma refeição. Como referência ao que é tido como regular, tem-se o uso de talheres e copos. Uma pessoa que tenha amputado uma das mãos necessitará de instrumentos de apoio para se alimentar” (BEGALLI, 2014, p. 35).

O art. 4º do decreto trata da definição das deficiências física, auditiva, visual e mental. A primeira é relativa a uma mudança em alguma estrutura ou membro do corpo humano, comprometendo, assim, a coordenação motora. A legislação menciona o nome de 16 (dezesesseis) alterações que podem produzir tais danos. A primeira é

[...] a paraplegia. Trata-se da paralisia total dos dois membros inferiores. Já na paraparesia existe a perda parcial das funções motoras dos membros inferiores. Na monoplegia, observa-se a paralisia total de um membro. O quarto item descrito no inciso I do art. 4º é a monoparesia, que consiste na ausência, ainda que incompleta, de sensibilidade e movimentação de um só membro. A tetraplegia paralisa totalmente os quatro membros do corpo, e na tetraparesia tem-se a perda parcial da função sensorial e motora nos braços e pernas. A triplegia e a triparesia têm como característica impedir o funcionamento completo e incompleto de três membros, respectivamente. Quando um lado do corpo fica paralisado, está-se diante da hemiplegia e, da mesma afeita, quando ocorre a paralisia de um lado do corpo, mas não como um todo, diagnostica-se a hemiparesia (BEGALLI, 2014, p. 37).

A ostomia é um procedimento cirúrgico para a colocação de um tubo que irá auxiliar na eliminação de fezes e/ou urina. Em relação à amputação ou ausência de membro, há uma

diferenciação a ser feita: a amputação refere-se à perda de parte anatômica do organismo, ocasionada por fatores ocorridos no decurso da vida, como é o caso de acidentes de trabalho ou automobilísticos. A ausência refere-se a pessoas que já nascem sem um determinado membro, o que pode acontecer por problemas congênitos ocorridos durante a gestação. A paralisia cerebral é uma lesão do sistema nervoso central, que pode ocasionar sequelas psicomotoras, e o nanismo é uma doença genética cuja principal manifestação (embora existam outras) é o não crescimento adequado da pessoa (BEGALLI, 2014, p. 38). A última parte do inciso I, do art. 4º, trata dos membros com deformidade congênita ou adquirida. Assim como

[...] a questão da amputação ou ausência de uma parte do corpo, a má formação genética pode ser de nascença e adquirida, sendo que esta, como o próprio nome sugere, é causada no decorrer da vida da pessoa. Menciona-se, como exemplo, a escoliose, que é um desvio da coluna vertebral, podendo ser congênita ou ocasionada. Se severa, a escoliose pode causar dificuldades motoras. O decreto ainda deixa claro que problemas que são estritamente estéticos, como uma queimadura que deixe marcas no rosto de alguém, mas que não acarrete qualquer incapacidade, não podem ser considerados deficiência (BEGALLI, 2014, p. 38).

O inciso II do art. 4º cuida da deficiência auditiva, fornecendo os dados para a sua medição, e estipulando que a lesão deve ocorrer nos dois ouvidos, podendo ser parcial ou total. A referência é o decibel (dB), que mede a intensidade e o volume do som. O ouvido humano é capaz de captar sons entre 10 dB e 120 dB. Já a frequência de um som, que são vibrações por segundo emitidas por ele, é aferida em Hertz, frequência que determina um som grave (baixa frequência) ou agudo (alta frequência), sendo o ouvido humano capaz de ouvir sons entre 20 e 20.000 hertz. Se houver perda de 41 decibéis ou mais, calculado nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, o indivíduo será diagnosticado com uma deficiência auditiva.

O inciso III, do art. 4º, se atém à deficiência visual, contemplando-a em dois segmentos: a cegueira e a baixa visão. O termo utilizado é o da Acuidade Visual (AV), que trata da capacidade que nossos olhos têm de identificar detalhes, forma e contorno dos objetos. Se, no olho de melhor visão, a AV for igual ou menor a 0,05 (10%), mesmo com correção óptica, estará configurada a cegueira. A baixa visão é detectada quando se observa, no melhor olho do indivíduo, AV entre 0,3 (69,9 %) e 0,05 (10%), ainda que com correção óptica, os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º, ou a ocorrência de quaisquer das condições anteriores, ao mesmo tempo. Existem duas escalas muito utilizadas para aferição da AV: a Snellen-Wecker, adotada pelo decreto. Abaixo, uma tabela que relaciona os números oferecidos pelas citadas escalas, com a eficiência visual em porcentagem:

Tabela 2- Escala de Snellen-Wecker

VISÃO CENTRAL		CONJUGADA COM VISÃO PERIFÉRICA
SNELLEN	WECKER	EFICIÊNCIA VISUAL EM PERCENTAGEM
20/20	1	100%
20/25	0,8	95%
20/30	0,66	91,4%
20/40	0,5	83,6%
20/50	0,4	76,5%
20/60	0,3	69,9%
20/70	0,28	63,8%
20/80	0,25	58,5%
20/100	0,2	48,9%
20/200	0,1	20%
20/400	0,05	10%

Em casos de pequena redução da visão, que pode ser corrigida com recursos da medicina, não existe, para a legislação, a deficiência. Cita-se como exemplo o caso de “alguém que possui grau leve de miopia, que é o distúrbio visual que acarreta a dificuldade de enxergar objetos em longas distâncias. Com a devida correção através de óculos ou lentes, não gera qualquer tipo de incapacidade” (BEGALLI, 2014, p. 39).

Finalmente, chega-se ao inciso IV, último do art. 4º, que tem como fim examinar a deficiência mental. Para se concluir que uma pessoa possui uma determinada deficiência mental, a partir dos critérios legais, são necessários o preenchimento de alguns requisitos: a atividade intelectual inferior à média se manifestar antes dos dezoito anos de idade, e causar inaptidão para duas ou mais atividades elencadas pelo decreto. O funcionamento do intelecto é medido através do quociente de inteligência (QI). Existem muitos testes para auferi-lo, e um dos mais conhecidos é a Escala Wechsler de Inteligência. Trata-se um instrumento para a avaliação intelectual de componentes cognitivos específicos, tais como funções executivas, linguagem e memória. Em relação ao seu surgimento, o decreto é enfático: a dificuldade intelectual deve acontecer antes dos dezoito anos. Por isso, o caso “de uma pessoa que, ao sofrer um determinado acidente, tem como consequência a perda de massa encefálica, não é considerado deficiência mental na acepção do decreto, ainda que a seqüela tenha sido a dificuldade intelectual” (BEGALLI, 2014, p. 37). No tocante às habilidades adaptativas, estas são tidas como a aptidão ou a capacidade de uma pessoa em se desenvolver adequadamente no ambiente. O decreto cita oito delas e não oferece dúvidas ao mencionar que a deficiência mental só estará caracterizada no caso de incapacidade para realização de duas ou mais. Entretanto,

aparentemente existem dificuldades em estabelecer os conceitos dos itens elencados no art. 4º, inciso IV, da lei supracitada. A primeira

[...] é a comunicação, tida como a possibilidade de o indivíduo transmitir e receber informações satisfatoriamente, principalmente através da linguagem, de modo a ensejar o estabelecimento de relações interpessoais. Logo após a comunicação, tem-se o item dos cuidados pessoais, que são aqueles dispensados ao corpo e à sua higiene, como tomar banho, escovar os dentes, pentear os cabelos e cortar as unhas, entre outros (BEGALLI, 2014, p. 40).

A próxima alínea do inciso IV refere-se às habilidades sociais, conceituadas por Caballo (1996, p. 365) como o comportamento socialmente habilidoso, um conjunto de “comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação”. Disso pode depreender-se que, se a comunicação permite ao ser humano estabelecer relações, a habilidade social faz com que estas sejam saudáveis e favoráveis. Trata de “portar-se de forma conveniente perante as conjunturas da vida, pois, no caso de muitos transtornos psíquicos, o paciente apresenta como sintomas um comportamento compulsivamente agressivo, ansioso ou alterações drásticas de humor” (BEGALLI, 2014, p. 40).

A quarta alínea concerne à utilização dos recursos da comunidade. As cidades, de um modo geral, oferecem lugares e situações a ensejar o convívio entre seus moradores e a consecução de atividades que sejam de interesse, ou necessidade, para as mais diversas pessoas. São exemplos: escolas, hospitais, centros culturais, praças, parques, jardins e igrejas. Pode acontecer, todavia, de alguém não conseguir tornar proveitoso para si nenhum desses ambientes sociais, por conta de patologias que causem, por exemplo, o isolamento social, como é caso do autismo. O inciso IV volta-se, após o trato com a utilização dos recursos da comunidade, para a saúde e segurança da pessoa. Estas podem ser tidas

[...] como a capacidade de uma pessoa em perceber questões e manifestar atitudes relacionadas ao seu bem-estar e proteção. É natural que alguém, ao sentir dores ou indisposição, procure um médico para receber um diagnóstico e, se necessário, os cuidados clínicos recomendados. É comum, também, a preocupação em trancar o carro, segurar fortemente uma bolsa em lugares movimentados ou fechar portas e janelas da casa ao anoitecer. Porém, existem distúrbios que impedem os indivíduos de terem essa percepção ou mesmo de expressá-la (BEGALLI, 2014, p. 42).

A próxima alínea menciona as habilidades acadêmicas, que é o potencial de uma pessoa em se desenvolver pedagogicamente de forma satisfatória. A aprendizagem “engloba conteúdos como a compreensão de textos e palavras, atenção em sala de aula, leitura, vocabulário e escrita,

entre outros. Muitas disfunções podem acarretar déficit na educação escolar” (BEGALLI, 2014, p. 42).

O penúltimo item do inciso IV é o lazer, definido como o tempo livre em que a pessoa pode proceder a atividades de diversão, distração e descanso. Têm-se como modelos o esporte, a música, os espetáculos culturais, os passeios e o turismo. A “habilidade adaptativa designada como lazer guarda relação direta com a utilização dos recursos da comunidade, pois, muitas vezes, é esta última que oferece espaços e opções de entretenimento para a população” (BEGALLI, 2014, p. 43). A última alínea do inciso IV se atém ao trabalho, que é a atividade laboral para geração de renda, podendo ser ela manual ou intelectual. Logo após, chega-se ao quinto inciso do art. 4º, que menciona a deficiência múltipla, ocorrente no caso de alguém possuir duas ou mais espécies de deficiência, como, por exemplo, pessoa que tenha deficiência física e visual, simultaneamente.

Tendo em vista todo o explanado, concorda-se com a lição de Pagni (2017), que afirma que a evolução dos modelos, até se alcançar um modelo jurídico, foi essencial para que se compreenda a pluralidade de fatores envolvidos nas implicações e limitações sofridas pela pessoa com deficiência, para muito além das sequelas e lesões físicas. No entanto, a evolução do modelo prescinde da transição do modelo jurídico para um paradigma biopolítico, em que se entende os direitos compreendidos bem como as tecnologias que possam ser aliadas na acessibilidade e na mitigação das limitações, as prestações públicas concretamente efetivadas pelo governo e a mudança de mentalidade na escola e na sociedade, a fim de que possa, de fato, alcançar-se a inclusão. Contudo, quando se pretende enfrentar um processo de exclusão, faz-se necessária a compreensão das causas, discursos e fatores que culminaram em tal situação. A proposta aqui é fazer tal análise sob a perspectiva da genealogia foucaultiana, conforme se verá no capítulo seguinte.

# CAPÍTULO II

## GENEALOGIA

A pessoa com deficiência se encontra em um contexto de flagrante vulnerabilidade social. Investigar a deficiência e a sua trajetória ao longo dos tempos, sob o viés da genealogia em Foucault, nos permite realizar uma análise para se identificar e compreender os discursos, os saberes neles embutidos e todas as tensões decorrentes da relação saber-poder, que, ao longo da história, desencadearam a situação de exclusão da pessoa com deficiência. Mas, antes disso, nos propomos a percorrer o caminho feito por Michel Foucault entre as décadas de 1960 e 1970: entender a arqueologia antes de adentrar na genealogia.

### 2.1. Da arqueologia à genealogia em Foucault

No fim da década de 1960, em sua obra *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2012, p. 163) lecionou que esse método “busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos”. O discurso é, portanto, um conceito-chave para a compreensão da arqueologia. Ele é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo, espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, uma linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2012, p. 43). O enunciado são as partes que formam o discurso.

De acordo com Fisher (2001, p. 202), para se assimilar um enunciado é preciso “apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar”. É importante frisar que os discursos não dizem respeito exclusivamente à linguagem ou ao idioma, pois, para Foucault (2012, p. 56), “o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. Assim, os discursos, ao longo da história, penetraram na sociedade, se misturaram às relações e se tornaram práticas. Eles foram responsáveis por produzir muitos padrões, consensos e comportamentos. E esse é o “mais” mencionado por Foucault: os discursos não podem ser limitados à fala, pois eles resultam em fatos e paradigmas que influenciam toda uma época, um tempo, um lugar.

Os discursos trazem também em seu bojo o saber sobre o qual também se debruça a arqueologia. Nessa perspectiva, os saberes “são a base a partir da qual se constroem

proposições coerentes (ou não), se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias” (FOUCAULT, 2012, p. 219). Percebe-se, assim, que o saber nem sempre possui comprovação científica. A arqueologia busca investigar esses discursos a partir de um processo histórico datado, contínuo e linear. Por isso é importante salientar que Foucault

[...] não faz história das ideias, nem história das ciências, e sim a análise da possibilidade da ordem, da positividade histórica, a partir da qual um saber pode se constituir, a partir do qual teorias e conhecimentos, reflexões e ideias são possíveis. É nesse espaço de ordem que o saber se constitui (ARAÚJO, 2007, p. 90).

Já na década de 1970, Foucault avançou sobre um novo método, a genealogia. Através da genealogia, ele passou a relacionar o saber com o poder. Para Foucault (2009, p. 30), “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. A arqueologia descreve os discursos (com os saberes neles incutidos), que se formaram em determinados tempos e lugares. Ao relacionar o saber com o poder, a genealogia passou a investigar as lutas, as resistências e os conflitos que resultam das relações de poder, que estão sempre embasadas em um saber. A arqueologia estava mais focada no saber e a genealogia no poder. A genealogia

[...] é cinza; ela é pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar as singularidades dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história — os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos (FOUCAULT, 2005b, p. 15).

Nas relações de poder sempre há resistência. E os saberes foram, ao longo da história, utilizados como forma de poder e controle. Destaca-se que, na perspectiva foucaultiana, o poder não é exercido de forma exclusivamente vertical, ao manifestar-se apenas de cima para baixo. Também não pertence somente ao Estado e tampouco está centralizado em um único órgão ou instituição. O poder se dilui por toda a sociedade, é absorvido por ela e exercido nas mais variadas relações sociais, formando, assim, uma teia da qual todos fazemos parte. O poder se revela na família, nas escolas, nas empresas, nos hospitais etc., e sempre se estabelece através de um saber. Ambos possuem uma relação umbilical e recíproca. O saber estabelece o poder, o poder se alicerça em um saber, e as relações de poder se constituem através de seus embates e resistências, nos quais se geram novos saberes.

Foucault (2005a, p. 179) sustenta que “em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social”. Para debater o tema, propõe-se utilizar do exemplo da psiquiatria, que também foi seu objeto de estudo. Durante muito tempo, o “discurso que pautou essa ciência não tinha como foco a reabilitação ou a melhora da qualidade de vida dos pacientes. Seu objetivo era promover uma espécie de limpeza social” (BEGALLI; SILVEIRA, 2020, p. 18). A esse respeito, apontou Foucault (2001) que a psiquiatria, antes de ser uma especialidade da medicina, foi um ramo da higiene pública que visou, acima de tudo, proteger o corpo social de qualquer coisa que pudesse ser perigosa a ele.

No Brasil, o Hospital Colônia de Barbacena, inaugurado no ano de 1903 na cidade mineira de mesmo nome, e desativado no início da década de 1980, pode ser comparado a um verdadeiro campo de concentração nazista, vez que cerca de 60 mil pessoas morreram em suas dependências (ARBEX, 2013, p. 65). Também o Hospício Nacional Pedro II, inaugurado em 1852 e considerado a primeira instituição psiquiátrica do Brasil, se notabilizou pela segregação dos pacientes e pela exclusão social<sup>8</sup> (BEGALLI; SILVEIRA, p. 2020). *Engel (2001, p. 331), ao tratar dos primeiros passos da psiquiatria no Brasil, diz “que a mesma procurava legitimar a reclusão de indivíduos que manifestassem os mais diversos comportamentos considerados moral e/ou socialmente perigosos”.*

Num dado momento da história da psiquiatria, os discursos se direcionaram para a produção de saberes que produziram poder e formas de coerção em relação aos pacientes. Foram ainda determinantes para processos de segregação e seleção, uma vez que os saberes não são neutros. Mas, diante das reações e dos confrontos que surgiram em meio a essas relações de poder, outros discursos e saberes foram suscitados. No ano de 1946, a médica Nise da Silveira começou a trabalhar na Seção de Terapêutica Ocupacional do Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II. Opondo-se aos métodos agressivos de tratamento e ao isolamento dos pacientes, Nise montou um ateliê de pintura e modelagem, e introduziu os internos em contato com uma terapia ocupacional através da arte (BEGALLI; SILVEIRA, 2020).

O trabalho de Nise da Silveira foi uma forma de resistência à maneira como a psiquiatria era aplicada na época, e assim ela rompeu com os paradigmas dos tratamentos até então utilizados. Trata-se de um encadeamento: o saber produz poder; o poder se apoia em um saber;

---

<sup>8</sup>Diante das dificuldades, em especial a superlotação, o hospital foi desativado em 1944. As instalações do centenário edifício foram doadas à Universidade do Brasil, que atualmente é a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quantos aos pacientes, eles foram transferidos para a Colônia Juliano Moreira e para o Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II, no bairro de Engenho de Dentro, na cidade do Rio de Janeiro.

a resistência intrínseca a toda relação de poder dá origem a novos saberes. Dessa feita, “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. [...] Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (FOUCAULT, 2005b, p. 142). Por isso a relação de extrema intimidade entre saber e poder. A genealogia, ao contrário da arqueologia, não parte de um caminho reto, ela é intrincada. E investiga a relação entre o saber e o poder e todas as tensões que são fruto desse liame.

A genealogia refuta também que os sujeitos e objetos sejam predeterminados e definidos metafisicamente. Por detrás das coisas, Foucault (2005b, 17-18) menciona que “há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”. O isolamento dos pacientes da psiquiatria é algo que está em sua origem? Não. Como tal situação se formou? Ela foi consequência de uma sucessão de acontecimentos que levou a essa condição. A genealogia não aceita que haja um cerne absoluto nas coisas. Assim, estando

[...] fortemente influenciado pelas ideias de Nietzsche, que rejeitava a noção de sujeito fundante e de verdade absoluta, Foucault trabalhou com a diversidade e a dispersão, desenvolvendo o que chamou de genealogia, concebida como um instrumento metodológico para analisar séries de ramificações, de acidentes, de erros, de rupturas, que não visam uma lógica progressiva em direção à perfeição, mas sim restituir aos acontecimentos a sua singularidade (EIZIRIK, 2006, p. 25).

Por isso, para Foucault, “a tarefa do genealogista é destruir a primazia das origens, das verdades imutáveis” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 121). O método genealógico, além de promover o rompimento da crença de que as coisas são como são porque tal encontra-se em sua essência, também contribui, no caso específico das demandas de exclusão social, para o entendimento dos motivos que ocasionaram tal cenário. Esses são os acidentes e falhas que a genealogia busca apurar. Esse método concentra-se no devir, em estudar como algo se transformou e se tornou naquilo que é. E a compreensão dessas mutações é de primordial importância quando se planeja convergir em sentido contrário, *in casu*, da exclusão para a inclusão.

A análise da questão da deficiência através da genealogia tem como objetivo confirmar que a situação de inferioridade da pessoa com deficiência não é uma condição que está em sua natureza, tampouco deve ser tida como uma verdade absoluta. Tal conjuntura foi desenhada ao longo dos tempos. E através da genealogia é possível “situar os acidentes, os ínfimos desvios – ou, pelo contrário, as completas inversões

– os erros, as falhas de apreciação, os cálculos errôneos que fizeram nascer o que existe” (FOUCAULT, 2005b, p. 29). As situações de vulnerabilidade social de um determinado grupo não são, via de regra, um problema pontual, elas decorrem de um longo processo histórico de construção de uma subjetividade. Nesse sentido, Sawaia (1999, p. 09) comenta que a exclusão é um processo

[...] complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário ela é produto do funcionamento do sistema.

O enfrentamento desses contextos deve ter como ponto de partida a indagação, a identificação e a compreensão dos fatos que culminaram na situação a qual se visa erradicar. São, nas palavras de Foucault (2005b, p. 34-35), “os erros, os desvios, as falhas, os acidentes”. Nesse sentido, a pesquisa pelo método genealógico coopera pois ela “pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam”. E desde a antiguidade, percebemos que os discursos orientaram-se por colocar em prática a desigualdade da pessoa com deficiência, estabelecendo relações de poder que subjugavam essa população, mas foi com a concepção de novos saberes que nasceram as ideias de inclusão. É o que se verá nos tópicos seguintes.

## **2.2. História da deficiência sob a perspectiva da genealogia**

Ao usar o método genealógico, Foucault abandona o olhar contemplativo sobre os acontecimentos, fenômenos e práticas sociais, para abraçar uma perspectiva problematizadora, que investiga o posto como resultado de uma linha histórica de acontecimentos que levaram àqueles resultados que se estabelecem, em dado momento e cenário, como realidade. Isso pode ser compreendido no trecho de Lemos e Cardoso (2009, p. 353-354) a respeito da genealogia foucaultiana:

As pesquisas históricas de Foucault são cartografias, mapas, diagramas que operam uma história problematizadora, que produz um pensar interrogante e estabelecido no espanto, no estranhamento, em um exercício constante de demolição das evidências. Desse modo, a proposta empreendida era problematizar as práticas de poder, subjetivação e discursivas que construíam e produziam um modo de ser, pensar, agir e sentir específicos a uma época em que estávamos, em vias de deixar de ser.

Importa para este trabalho traçar um breve histórico da deficiência e da imagem da pessoa com deficiência, pelo prisma do método genealógico em Foucault. Pacheco e Alves

(2007) introduzem a história da deficiência como a história dos paradigmas, entendendo-a intrinsecamente em função do preconceito e do tratamento às pessoas com deficiência, da cultura em cada cenário e em cada momento histórico, ao afirmar que se trata mais de um fenômeno social do que uma manifestação pessoal, uma vez que é essa resposta social à deficiência que decretará suas limitações, sua inclusão ou sua exclusão. Importa, portanto, compreender como as deficiências foram tratadas ao longo da história, para que se possa diagnosticar que fatores e elementos desse preconceito se apresentam até os dias de hoje, a fim de que se possa ter uma melhor leitura da discriminação e da marginalização que ainda existem.

A forma como se vê o indivíduo com deficiência é modificada de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos. Dessa forma, o preconceito relacionado à deficiência, embora muitas vezes apareça com outra configuração, ainda ocorre nos tempos atuais, sendo relevante pontuarmos o percurso histórico dessa população (PACHECO; ALVES, 2007, p. 243).

Mazzotta (1999) afirma que o caminho histórico da deficiência atravessou as etapas da marginalização, do assistencialismo, da educação e, finalmente, da inclusão social, embora seja possível concluir que essa trajetória não seguiu uma linha reta e constante, vez que todas as situações descritas acima ainda podem ser vislumbradas na atualidade, seja com maior ou menor força.

### 2.2.1. Tempos de marginalização e assistencialismo

Certamente a deficiência é tão antiga quanto a própria humanidade. O início dessa caminhada (a etapa da marginalização) não está relacionado a uma intenção deliberada dos membros de sociedades mais remotas em discriminar pessoas com deficiência, mas como uma eliminação que atuou como um desdobramento da seleção natural. Dessa forma, sociedades que eram nômades, ou que tinham nas lutas uma condição de sobrevivência, encontravam na plena habilidade e na capacidade física um fator obrigatório para sobrevivência, evolução e perpetuação de seus povos (PACHECO; ALVES, 2007). Dessa maneira, pessoas com deficiência não eram naturalmente capazes de acompanhar essas atividades essenciais, e acabavam perecendo ou ficando para trás. Wells (2011, p. 53) destaca que os homens, nesse período da História,

[...] não deixaram indícios de que tenham erigido qualquer espécie de edificação, ainda que possam ter construído barracas de pele, e, embora tenham esculpido figuras em argila, nunca chegaram à fabricação de cerâmica. Na medida em que não tinham utensílios para cozinhar, seu preparo dos alimentos deve ter sido rudimentar ou não existente. Não tinham nenhuma noção de

cultivo e nem de tecelagem e fabricação de cestos. A não ser por seus roupões de pele ou pelo, eram selvagens nus e pintados.

Dessa forma, a marginalização primária, própria das mais remotas sociedades, principalmente tribos, não era propriamente uma escolha, mas uma inadequação natural gerada entre aquilo que se compreendia como vida possível, e o alcance e abrangência das capacidades e a dimensão das limitações das pessoas com deficiência. Há que se lembrar que, em tempos remotos da humanidade, a vida não era fácil: as atividades predominantes para sobrevivência se concentravam na caça e na pesca e as pessoas precisavam fabricar instrumentos a partir da pedra lascada. As tribos não permaneciam muito tempo no mesmo local e costumavam se abrigar em cavernas. Então, diante dessa conjuntura, não é difícil supor que as pessoas com deficiência tinham enorme dificuldade em sobreviver, em virtude das adversidades.

E é sabido também que alguns povos antigos dedicavam atitudes de desprezo à população com deficiência. Os *sirionos*, nativos das selvas da Bolívia, abandonavam as crianças nascidas com deficiência e os astecas, do México, ridicularizavam essas pessoas, colocando-as numa espécie de jardim zoológico (ALVES, 1992). Os *chiricoas*, que viviam nas matas andinas, assim como os *sirionos*, também tinham por prática rejeitar as pessoas com deficiência, ou as incapacitadas pela idade avançada e outras enfermidades (SILVA, 1987). Entretanto, é interessante destacar que, nas sociedades mais primitivas, também existiram aquelas que prestavam cuidado e respeito às pessoas com deficiência. Os *semangs*, da Malásia, as consideravam dotadas de grande sabedoria e as procuravam para pedir conselhos ou até mesmo para que elas decidissem disputas, enquanto os *ashantis*, da África, treinavam as crianças com deficiência para que fossem arautos do Rei (ALVES, 1992). Os povos *aonas*, do Quênia, acreditavam que as pessoas com deficiência visual possuíam uma relação íntima com os espíritos, que, de acordo com a tradição local, habitariam nas profundezas de um lago. Esses espíritos é que indicariam aos cegos onde se encontravam os peixes, e, por isso, a tribo tratava com deferência essas pessoas (SILVA, 1987).

Contudo, muito provavelmente, esses casos tenham sido exceções na Pré-História e na Antiguidade. Na Grécia Antiga, que cultuava valores como o corpo atlético, a deficiência era vista como o oposto do correto, do desejado, do valorizado e estimado. Isso fazia com que a sociedade encarasse com naturalidade o abandono de recém-nascidos e crianças com deficiência, inclusive pelos pais, com a intenção de que morressem (PACHECO; ALVES, 2007), sem que tal ato fosse condenado moral ou eticamente, dentro do conjunto axiomático daquela sociedade. Silva (1987) conta que a lei em Esparta determinava que os pais do recém-nascido

eram obrigados a levá-lo para uma espécie de comissão oficial formada por anciãos, que deveriam examinar a criança. Se eles a considerassem possuidora de alguma deficiência ou fora dos padrões desejados, seria ela sacrificada. Do contrário, ficaria com seus pais até os 7 anos e depois seria entregue ao Estado. Schmidt (2001) aponta que a finalidade da educação em Esparta era formar guerreiros. Ainda crianças, os meninos eram afastados das mães e ficavam até os 18 anos em escolas, onde aprendiam ginástica, leitura, escrita, manejo de armas e esportes como lutas e arremesso de dardos. Essas atividades exigiam imenso esforço físico e psicológico, uma vez que tinham de ficar nus em dias frios, tomar banho gelado, além de receber castigos severos. Tudo isso para que se tornassem fortes e disciplinados.

Quando nascia uma criança, o pai realizava uma festa conhecida como 'amphidromia'. Os costumes exigiam que ele tomasse a criança em seus braços, dias após o nascimento, e a levasse solenemente à sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com banquete familiar. Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, então, ao pai o extermínio do próprio filho (SILVA, 1987, p. 67).

Na Grécia Antiga, Platão (2001, p. 155), em *A República*, recomendava que “qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém”. Aristóteles (2002, p. 50) tinha a mesma linha de pensamento, eis que se posicionou pela necessidade de “existir uma lei que proíba nutrir toda criança disforme”. As práticas de discriminação são confirmadas também pela mitologia grega, por meio da história de Hefesto, o deus dos ferreiros. De acordo com uma versão trazida pela *Ilíada*, de Homero (1998), Hefesto era filho de Zeus e de Hera. Ao nascer com uma das pernas atrofiadas, Hera, inconformada com a deficiência do filho, o expulsou do Olimpo. No entanto, é importante ressaltar que a Grécia Antiga, embora mantivesse essa prática, não era um país unificado, mas um conjunto de estados-nação de identidades completamente diferentes.

O Império Romano não se diferenciou da Grécia no que tange ao tratamento discriminatório dispensado às pessoas com deficiência, que podiam ser sacrificadas logo ao nascer, sem que houvesse para tal atitude qualquer punição. As que sobreviviam, eram normalmente usadas para fins de prostituição ou em atividades humilhantes de entretenimento alheio. Silva (1987) comenta que pessoas com deficiência comumente se encontravam em casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como nos circos romanos, para serviços simples e às vezes degradantes. Discorrendo ainda sobre a questão da deficiência na Antiguidade, merece um parênteses o caso do Egito, que se diferenciou da Grécia e de Roma no tratamento às pessoas com algum tipo de deficiência. De acordo com os registros que se têm

desse período, as pessoas com deficiência não encontravam entraves para se incluir socialmente. Existia um documento chamado *Instruções de Amenemope*, que funcionava como um código de conduta moral para o povo egípcio. Ele determinava que pessoas com deficiência fossem tratadas com respeito e proibia qualquer tipo de ofensa ou deboche (KOZMA, 2006).

No que diz respeito especificamente à integração dos deficientes na sociedade, os estudos mostram que, no Antigo Egito, estes poderiam ser encontrados em diferentes estratos da sociedade, desde a classe dos faraós, nobres, artesãos, agricultores, até os escravos. A arte egípcia revela por meios dos afrescos, papiros, túmulos e múmias que, para alguns deficientes, foi possível viver uma vida normal e constituir família (SARAIVA; PEREIRA, 2017, p. 171).

No Egito Antigo, os papiros demonstram, ainda, que à época existiam práticas médicas e tratamentos voltados às deficiências (SILVA, 1987). Muitos exames patológicos realizados em múmias constataram que os egípcios eram constantemente afetados por doenças nos olhos (provavelmente em virtude das tempestades de areia) que muitas vezes ocasionavam cegueiras. Por causa disso, o Egito Antigo ficou conhecido como a “Terra dos Cegos”, havendo inclusive médicos especializados em cuidar da visão das pessoas (SILVA, 1987).

Voltando ao Império Romano, foi em seu contexto que nasceu o Cristianismo, que veio a proporcionar uma guinada em relação à postura diante da deficiência, uma vez que a Igreja passou a pregar a caridade, o amor ao próximo e a solidariedade entre as pessoas, como princípios essenciais de sua doutrina. Assim, a religião cristã não aceitava e contestava as práticas de agressão contra as pessoas com deficiência e o desamparo a que eram relegadas. A partir do século IV, foram criadas as primeiras instituições de acolhimento a essas pessoas. Fortemente influenciado pelo pensamento cristão, no ano de 315 d.C., o Imperador Constantino publicou uma lei na qual rechaçava a morte de recém-nascidos. Essa lei

[...] considerava os costumes arraigados – embora não generalizados – de mais de cinco séculos, prevaletentes em Roma desde a Lei das Doze Tábuas, e em Esparta principalmente, que não só permitiam como também exigiam que o pai de família, senhor absoluto de tudo e de todos no lar, fizesse morrer o recém-nascido que ele não queria que sobrevivesse, devido a defeitos ou a malformações congênitas. Constantino taxou esses costumes de ‘parricídio’ e tomou providências para que o Estado colaborasse para a alimentação e vestuário dos filhos recém-nascidos de casais mais pobres. Exigiu que essa nova lei fosse publicada em todas as cidades da Itália e da Grécia, e que fosse em todas as partes gravada em bronze para, dessa forma, tornar-se eterna (SILVA, 1987, p. 35).

Apesar disso, na Idade Média, a noção da deficiência esteve fortemente atrelada à ideia de castigo e pecado, e, por isso, essa população continuou a ser discriminada. Maranhão (2005, p. 25) relata que “as ideias que envolviam as pessoas com deficiências eram impregnadas por

concepções místicas, mágicas e misteriosas, de baixo padrão”. E os hospitais voltados ao acolhimento das pessoas com deficiência se tornaram verdadeiros centros de exclusão social. Esses indivíduos passaram a ser internados nas mais diversas instituições, como manicômios e prisões, ao lado de criminosos, de mendigos, dentre tantos outros grupos que também eram segregados.

Silva (1987) menciona que não há notícias de tentativas bem-sucedidas na instalação de entidades voltadas ao atendimento e necessidades específicas das pessoas com deficiência. Eram comuns instituições que abrigavam pessoas com hanseníase<sup>9</sup>, que durante muito tempo foram chamadas por termos vexatórios e marginalizadas em todo o mundo. Assim, pode-se concluir que a finalidade era somente a retirada desse grupo das ruas, e não qualquer ação terapêutica ou inclusiva. A fracassada tentativa de se prestar alguma assistência às pessoas com deficiência acabou por excluí-las ainda mais. Na idade Média

[...] o abandono passou a ser condenado e as pessoas com deficiência começaram a receber abrigo em asilos e conventos, principalmente. Porém, nesse período era comum a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus por pecados cometidos e, por isso, os indivíduos com deficiência eram alvo de hostilidade e preconceito (SILVA, 2010, p. 40-41).

Pode-se dizer que o Cristianismo passou por duas etapas bastante distintas entre si, pois, embora num primeiro momento pregasse a caridade e o amor e rechaçasse qualquer tipo de discriminação e abandono, é certo também que a ideia da deficiência atrelada à noção de demônios, maus espíritos, pecado e castigo acabou reforçando a estigmatização do indivíduo com deficiência. Em um aspecto não linear que une dois contextos diferentes, diversas religiões ancestrais, da mesma forma que a religião cristã em seus primeiros anos de dominação do Ocidente, praticavam condutas semelhantes, tratando a deficiência como um castigo, uma expiação, uma pena imposta para evolução e para que a pessoa com deficiência pagasse por pecados e erros cometidos em outras existências, ou mesmo como uma marca do demônio, que teria escolhido aquele indivíduo para si. Nessa etapa, a marginalização passa a ser, de certa forma, naturalizada, permeada por crenças e superstições, e praticada de forma essencialmente cruel, com perseguições, castigos, agressões, mutilações, banimento, e, até mesmo, a própria morte.

Alguns dos aspectos mais radicais dessa etapa continuam anacronicamente vivos na sociedade contemporânea, dentro de tribos, ceitas e comunidades específicas, mas também intrinsecamente ligados a valores e costumes que precisam ser constante e continuamente

---

<sup>9</sup>Doença infecciosa que atinge principalmente a pele e os nervos periféricos.

desconstruídos, uma vez que ainda se fazem presentes. O nazismo, por exemplo, em seu auge, trouxe à tona a eugenia e um verdadeiro massacre de pessoas com deficiência, usadas primeiramente em experiências, como cobaias humanas, e, posteriormente, exterminadas, majoritariamente em câmaras de gás. Em apenas um ano, entre 1940 e 1941, consta o registro de mais de 70 mil pessoas com deficiência mortas pelos alemães nazistas, naquilo que foi considerado um ensaio para o Holocausto (BBC, 2017). É sabido que a eugenia já se fazia presente no pensamento e nas decisões fundamentais de Hitler à frente do governo da Alemanha, mesmo antes dos primeiros experimentos nazistas nos campos de concentração. Um claro início para o que culminou no holocausto e na morte de seis milhões de pessoas consideradas indesejáveis e inferiores pelo nazismo, nos campos de concentração. Certa vez,

*[...] solicitado por um casal que lhe pedia para autorizar a morte do filho incurável, Hitler respondeu favoravelmente. Decidiu então que o mesmo destino seria imposto sem apelação a todos os recém-nascidos portadores de deformações ou anormais. No dia 18 de agosto de 1939, uma circular do Ministério do Interior obrigava os médicos e parteiras do Reich a declarar as crianças que sofriam de uma deformidade. Reunidos em seções especiais, elas foram mortas pela injeção de drogas ou pela fome (BURRIN, 1990, p. 68).*

A marginalização, como se pode ver, foi um período da história da deficiência situado, abrangentemente, entre a Pré-História e o início da Idade Moderna. No entanto, é preciso compreender que tenha se manifestado de forma expressiva em diferentes momentos da história, inclusive já na idade contemporânea, fazendo-se ainda presente nos dias de hoje. Já o assistencialismo começou, fundamentalmente, a partir da dicotomia apontada entre os princípios cristãos presentes na Bíblia e o tratamento destinado às pessoas com deficiência por parte da Igreja Católica. Na Idade Moderna, o catolicismo começou a perder espaço em um mundo trazido à razão pelo Iluminismo, e pela crescente expansão do protestantismo. Isso se refletiu grandemente sobre o tratamento dos desassistidos em geral, o que acabou por abranger as pessoas com deficiência.

Entre o século XV e XVII, o período conhecido como Renascimento foi marcado por grandes descobertas da Medicina, pela filosofia humanista e pelos primeiros direitos dos homens perante a sociedade. Embora convivendo com os problemas da pobreza e da marginalização dos deficientes, a Renascença surgia no mundo para livrar o homem da ignorância e da superstição. Começam a ser dados os primeiros passos no atendimento às pessoas portadoras de deficiência (SARAIVA; PEREIRA, 2017, 174).

Vale ressaltar que, naquele período, não se alude à questão do reconhecimento de direitos. A evolução consistiu em que essas pessoas passassem a ser consideradas como filhos de Deus, e, portanto, semelhantes. Passaram a ter alma e foram consideradas como indivíduos.

No entanto, o caráter ainda era essencialmente assistencialista, com uma política filantrópica prestada na qualidade de favor e generosidade, pela Igreja e por representantes da sociedade a ela afiliados (PACHECO; ALVES, 2007). Na Inglaterra, durante os séculos XVI e XVII, houve uma forte deterioração das condições de vida das populações mais pobres, das pessoas doentes e com deficiência de uma forma geral, fato que levou o rei Henrique VIII a promulgar a Lei dos Pobres, pela qual todas as pessoas eram obrigadas a pagar a chamada "taxa da caridade", para promover a criação de entidades hospitalares ou organizações destinadas ao atendimento de pessoas com problemas de saúde ou gravemente incapacitadas (SILVA, 1987).

Carvalho-Freitas e Marques (2007) esclarecem que, se a Igreja anteriormente se baseava no Antigo Testamento, no qual as deformidades e infortúnios eram sempre castigos, punições e expiações, passou, nesse período, a apoiar-se majoritariamente no Novo Testamento, ao declarar que as diferenças e deficiências podem ser oportunidades para que se demonstre a grandeza de Deus. Aranha (1995) afirma que foi somente nesse momento histórico que a Igreja passou a abraçar esse princípio do Cristianismo. Pacheco e Alves (2007) também definem esse marco como a transição da marginalização para o assistencialismo enquanto tendência histórica. No entanto, ressaltam que não havia a intenção, naquele momento, de integrar esses indivíduos à sociedade.

É certo que, nesse período, existiam abrigos e hospitais para grupos tidos como desprotegidos, tais como as camadas mais pobres da população, os doentes e também as pessoas com deficiência. Entretanto, não havia respeito ou cuidado para com essas pessoas, que permaneciam à margem da sociedade (AMIRALIAN, 1986). Além disso, Silva (1987) lembra que, na Idade Média, os hospitais e a medicina não possuíam relação entre si (como se espera que aconteça), porque os primeiros não tinham como principal propósito salvar vidas ou tratar enfermidades, mas sim servirem como uma espécie de "depósito" para pessoas marginalizadas e segregadas da sociedade.

Mesmo com o aumento da atenção aos deficientes e a contínua criação de hospitais, estes ainda não demonstravam um caráter humanitário e de equidade social. Afinal, ao nosso ver, esses hospitais revelavam-se depositários de pessoas que não eram valoradas socialmente, e que eram apenas atendidas em suas necessidades orgânicas, sem uma atenção ao aspecto psicossocial do ser humano (PACHECO; ALVES, 2007, p. 244).

Assim, "os cuidados com a pessoa com deficiência passam a ser assegurados pela família e pela igreja, mesmo que tais cuidados não garantam, ainda, a integração do deficiente nessas instituições e na sociedade, de forma geral" (PACHECO; ALVES, 2007, p. 243). Dessa maneira, conclui-se que o assistencialismo destinado à população com deficiência não possuía caráter

inclusivo, não tinha como objetivo a real inserção desse grupo na sociedade. Visava-se apenas garantir sua sobrevivência, com o mínimo razoável, mas não havia preocupação com a socialização, reabilitação ou a capacitação educacional dessas pessoas, pois, embora houvesse o acolhimento das pessoas com deficiência, elas permaneciam isoladas. Vale lembrar que, na história da deficiência, dos mais remotos registros até esse período, as pessoas com deficiência eram chamadas de inválidas, como se perdessem sua personalidade e fossem identificadas apenas pela deficiência, sob um estigma de incapacitadas.

Como ressalta Sasaki (2003a), isso foi um padrão até os tempos da transição para o período da educação, mas ainda era empregado habitualmente em pleno século XX. O conceito detrás do sentido da terminologia foi do pensamento predominante da sociedade a respeito das pessoas com deficiência. Como reforça o autor, “aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem qualquer valor profissional ou funcional” (SASSAKI, 2003a, p. 1).

Constata-se, assim, que a ideia do assistencialismo, enquanto etapa na história da deficiência e do tratamento das pessoas com deficiência pelas diversas sociedades em variados momentos históricos, não teve, em qualquer momento, o objetivo ou caráter de recuperação, embora, por muitas vezes, essa terminologia fosse usada como classificação e natureza das estruturas destinadas a essa população. Tais tempos foram intrinsecamente de segregação e isolamento, como se houvesse a obrigação do cuidado mínimo e objetivo, que pudesse ser entendido como manutenção da sobrevivência, apenas, com o interesse primordial de que a sociedade se visse livre daquele encargo e até mesmo daquele convívio.

Destarte, num primeiro momento, a assistência foi prestada pela Igreja e, posteriormente, passou a ser fornecida pelo Estado, mas o que se verifica na realidade é que a essência dessa etapa se manteve distante do ideal de socializar a população com deficiência ou habilitá-la, da forma que fosse, para a vida fora dessas instituições. Nem mesmo a medicina e a educação, já bastante avançadas em diversos aspectos tangentes às deficiências, faziam parte desses supostos “tratamentos”, deixando clara a intenção de que aquelas pessoas ingressassem nessas instituições para serem enclausuradas, convenientemente longe dos olhos e ouvidos da sociedade.

## 2.2.2. Tempos de educação e inclusão

A transição da fase do assistencialismo para a fase da educação ocorre, em um primeiro momento, a partir da Revolução Industrial e da expansão do capitalismo, como lembra Mazzotta (1999), ao ressaltar que essa educação, em um primeiro momento, foi

instrumentalista, tendo por finalidade tornar essa população o mais capacitada possível para se tornar mão de obra, produzir e gerar capital. Para Sasaki (2003, p. 2), “foi um avanço da sociedade reconhecer que as pessoas com deficiência poderiam ter capacidade, mesmo que reduzida”. Pacheco e Alves (2007, p. 244) reiteram essa contextualização histórica da etapa da educação, mencionando que foi

[...] com a revolução industrial e o modo de produção capitalista, que valorizava o potencial produtivo das pessoas, que houve a necessidade de estruturação de sistemas nacionais de ensino e escolarização para a população potencialmente produtiva na época, o que podemos chamar de momento da educação. Nesse contexto, era necessário formar cidadãos produtivos visando o aumento de mão-de-obra para a produção. Foi nesse período que houve uma atitude de maior responsabilidade pública pelas necessidades do deficiente, pois estes começam a ser vistos como potencialmente capazes de executar tarefas nas indústrias.

Mazzotta (1999) enaltece que, mesmo que a intenção do período tenha sido de mera capacitação para suprir uma demanda de mercado, tal período foi essencial na evolução da história da deficiência na sociedade, pois promoveu a integração, ainda que limitada, dos indivíduos à sociedade, dando também independência e autonomia, na medida em que se tornaram sujeitos dentro da cadeia de produção, que gerou renda própria. Para Aranha (1995), esse período foi o primeiro no qual ocorreu, efetivamente, um contato da ciência com a deficiência, o que permitiu que médicos, psicólogos, e também educadores, tivessem acesso a essa população. Desse encontro, floresceram diversas teorias e estudos, e até mesmo ramos híbridos de estudo, bifurcações que se solidificaram como novos campos do saber. Essa foi a transição definitiva das deficiências, da seara religiosa e moral, para serem analisadas sob a ótica da ciência, o que representou um verdadeiro salto quântico evolutivo. Essa permeabilidade do assunto à ciência foi fundamental também para que a sociedade desfizesse certos dogmas quanto ao contágio e hereditariedade de algumas deficiências, o que tornou menor a resistência e o preconceito às pessoas com deficiência.

O período atual da história da deficiência na sociedade é o da inclusão, no qual se compreende a pessoa com deficiência irrestritamente como parte da sociedade, em que se deve promover acessibilidade para que ela não encontre embargos nem obstáculos no exercício de sua cidadania e de seu papel de sujeito amplamente interativo da sociedade. É importante compreender a base histórica da evolução para esse momento, adotando três pilares como condicionantes do amadurecimento social e da conquista da população. O primeiro foi a evolução natural do momento anterior, a educação. Quando a população passou a ter acesso à informação e à educação, por mais instrumentalista que fosse naquele período, rompeu a

barreira da segregação e do distanciamento do mercado, tornou-se capaz de operar, produzir e atuar na sociedade, com consciência de si e consciência cívica embrionária, que desembocou na apropriação dos próprios direitos, da personalização ou individualização, num processo de subjetificação daquele que era entendido como deficiente, e passou a ser em si. O segundo foi o período do pós-guerra, com o contato massivo e expressivo da população com a deficiência, as vítimas e flagelados da guerra.

Se antes a sociedade não se preocupava com a questão da pessoa com deficiência, após esse período, tal questão ficou muito mais próxima. Afinal, o contingente de pessoas que foram acometidas por lesões, as mais variadas possíveis, causando uma série de deficiências, aumentou muito nesse momento histórico (PACHECO; ALVES, 2007, p. 245).

O terceiro pilar concomitante que levou ao avanço para a etapa da inclusão foi aquilo que Sasaki (2003a) chama de *mainstreaming*, ou seja, quando essas pessoas, antes segregadas, distantes, isoladas, passam a frequentar os mesmos locais que as outras. Passaram a atuar nos principais ambientes nos quais os acontecimentos se davam, daí ganharam visibilidade, interesse, relevância, foram inseridas no processo de integração social, o que fez com que se evoluísse para uma inclusão, somadas todas as demais circunstâncias, de forma muito mais viável e natural. Posto isso,

[...] os valores agregados às pessoas com deficiência são: do empoderamento, ou uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação; o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência (SASSAKI, 2003a, p. 5).

No âmbito educacional, a tendência mundial, consolidada, por exemplo, no Brasil, de forma constitucional, foi de segregação, isolamento, enclausuramento e educação domiciliar, institucional e, posteriormente, em redes de ensino, mas dentro de turmas especiais, para a inserção dos alunos com deficiência nas turmas regulares, em caráter preferencial. As necessidades relacionadas às pessoas com deficiência deixam de ser necessidades especiais para figurarem como diversidade funcional, demandas pontuais por suportes específicos em determinado momento e circunstâncias (SASSAKI, 2003a). A biomedicina moderna (MARTINS, 2013) questiona e problematiza a questão da materialidade da deficiência em contraposição ao conceito de corpo múltiplo, o que traça uma relação dialética com a genealogia foucaultiana, pois

[...] reconhecer um corpo cujos significados e implicações variam, seja entre diferentes paradigmas culturais, seja pelo modo como convocam (e se inscrevem em) relações sociais proverbialmente dinâmicas, não significa recusar materialidade fenomenológica de uma condição (MARTINS, 2015, p. 265).

Nesse período de inclusão, combater as práticas de preconceito ainda se mostra algo de extrema relevância, uma vez que não se pode negar ele ainda se encontra presente no meio social. Da mesma forma, é preciso ser vigilante com a não linearidade da evolução histórica da deficiência, uma vez que aspectos de períodos anteriores se mantêm vivos ainda nos dias de hoje, colocando em risco os avanços e até mesmo as conquistas já alcançadas nessa evolução histórica.

A inclusão não deve somente satisfazer enquanto período histórico alcançado, mas um valor em seu sentido material, concreto, ressignificado em consonância com os valores e paradigmas presentes, tanto nos aspectos educacionais, clínicos e legais, quanto nos axiomas sociais de alteridade, pluralidade, tolerância e compreensão das diferenças. Esses são apenas alguns fatos envolvendo a questão da deficiência, mas se pode captar, através de um olhar genealógico, os discursos que ao longo do tempo corroboraram com o preconceito. Para Foucault (2005b, p. 267), a genealogia “permite reencontrar, sob o aspecto único de uma característica ou de um conceito, a proliferação dos acontecimentos através dos quais eles se formaram”. Ademais,

[...] quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação. [...] A formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle (é o que se passa, por exemplo, quando uma disciplina toma forma e estatuto de discurso científico); e, inversamente, as figuras do controle podem tomar corpo no interior de uma formação discursiva (assim, a crítica literária como discurso constitutivo do autor): de sorte que toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias do controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais (FOUCAULT, 2011, p. 65).

Traçado o caminho percorrido pela deficiência ao longo da história, qual análise se pode fazer sob a perspectiva da genealogia de Foucault? Considera-se que a exclusão, conforme já asseverado, não está na essência da deficiência. Ela foi construída e consolidada, por discursos que continham saberes nesse sentido, saberes esses que poderiam ter embasamento científico (no caso da psiquiatria) ou não. E esses saberes permitiram o exercício de relações de poder que produziram tais verdades que levaram às conjunturas de abandono social. Para Foucault

(2005b, p. 21), “na raiz daquilo que conhecemos e do que somos, não há absolutamente a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente”.

Porém, em meio a todos os descaminhos e acidentes, não poderiam deixar de existir as lutas, embates e as contracondutas que no decorrer da história foram determinantes para o surgimento de novos discursos com novos saberes. Isso fica demonstrado a partir das fases pelas quais a deficiência passou. O trajeto entre a marginalização total, passando pelo assistencialismo, pela educação, até chegarmos ao ponto da inclusão, em que foi marcada por relações de poder baseadas em um saber, e, em meio a isso, o surgimento de novos saberes. Saberes esses que possibilitaram e possibilitam as transformações supramencionadas. Saberes esses que nasceram das resistências ao poder exercido. Isso não significa dizer que a história da deficiência chegou a uma espécie de “final feliz”.

Os números demonstram que ainda existem traços fortes de exclusão, mas podem ser superados através do movimento que perfaz a genealogia, ou seja: do poder alicerçado em saber; a oposição a esse poder e em meio a essa tensão, o surgimento de novos saberes e discursos que penetrem na sociedade para que surjam paradigmas de inclusão. Mas por que a problemática da inclusão da pessoa com deficiência na educação passa a ser objeto de atuação do governo? É o que se debaterá no tópico seguinte.

# CAPÍTULO III

## BIOPOLÍTICA

A teoria da biopolítica foi desenvolvida por Michel Foucault na década de 1970 e posteriormente retomada e ressignificada por Giorgio Agamben, nos anos 1990. Importa, neste capítulo, apresentar o conceito da biopolítica para ambos os estudiosos do tema, além de suas implicações e consequências na atualidade, e especialmente entender como ela fundamenta a idealização e a execução, por parte do Estado, das ações afirmativas de inclusão da pessoa com deficiência na Educação. Afinal, por que incluir?

### 3.1. Biopolítica de Foucault a Agamben

Na Grécia Antiga, a vida podia ser definida e entendida sob duas formas: a *zoé* e a *bios*. A primeira era uma forma de vida puramente biológica, ou seja, um ser humano que estava vivo, que respirava, mas que era desprovido de qualquer direito e cidadania. A segunda era a forma de vida da pessoa possuidora de direitos, o que a tornava uma cidadã com participação política dentro da comunidade (BEGALLI; SILVEIRA, 2019). Na lição de Agamben (2002, p. 09), para tratar da vida, os gregos faziam a distinção entre “*zoé*, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses e *bios*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo”.

Nas cidades-estados gregas, as chamadas pólis, os escravos eram um exemplo de *zoé*, ou seja, tinham uma existência biológica, mas eram desprovidos de qualquer direito ou de participação política. De acordo com Arendt (2001, p. 103), “os antigos raciocinavam de modo contrário: achavam necessário ter escravos em virtude da natureza servil de todas as ocupações que fornecessem o necessário para a manutenção da vida”. Naquela sociedade, a honra e a dignidade estavam ligadas à participação na esfera pública e o trabalho era considerado uma condição que inferiorizava o homem. Ainda segundo Arendt (2001, p. 211), “os homens que precisassem trabalhar e tivessem restrito o seu convívio na pólis, em virtude das necessidades ordinárias da vida, estariam inferiorizados perante os demais”.

Na passagem “do século XVIII para o século XIX, no Ocidente, uma grande transformação ocorreu: o homem deixou de ser visto como ser individualizado e passou a fazer parte de um corpo social, e este ente tornou-se o objeto da atuação governamental. O governo passou a gerir a vida de forma coletivizada” (BEGALLI, SILVEIRA, 2019, p. 04). As ações governamentais

destinaram-se, a partir de então, a controlar a vida. Assim, o corpo humano e a vida da população, tida como uma entidade coletiva, passaram a ser monitorados e manejados pelo poder estatal, que passou a tê-los como o centro de seu exercício. São exemplos o controle das taxas de mortalidade, de natalidade, de morbidades, as estatísticas e as políticas públicas de saúde. Em virtude desse movimento,

[...] o homem ocidental aprende a pouco e pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidades de vida, uma saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar e um espaço em que se podem reparti-las de forma otimizada. Sem dúvida, pela primeira vez na história, o biológico reflete-se no político, o fato de viver já não é aquele alicerce inacessível que só de tempos em tempos emerge no mercado da morte e na sua fatalidade, passa em parte para o campo de controle do saber e de intervenção do poder (FOUCAULT, 1994, p. 144-145).

Foucault (1994) comentou que até as guerras já não têm como maior propósito fortalecer a soberania, já que elas começaram a ser travadas em nome da sobrevivência de um povo, e, em virtude dessa necessidade de sobreviver, muitos povos têm se massacrado entre si. Condena-se uma população à morte para garantir a vida da outra. Guerras eclodiram como formas de gestão da vida, que passou a ser, dessa forma, o objeto da política, mas dentro de uma feição massificada. Nasceu, assim, a biopolítica. A vida entrou para os cálculos do governo, que passou a direcionar seus mecanismos de poder para gerenciá-la. A biopolítica

[...] designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica – por meio dos biopoderes locais – se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas (REVEL, 2005, p. 26).

Para Foucault (1994), o poder soberano passou a fazer a administração dos corpos e a gestão calculista da vida, ou seja, “deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos do poder, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1994, p. 157). Um dos elementos centrais da biopolítica é a população, uma vez que essa passou a ser o objeto principal das ações governamentais. Foucault (2005a) relembra que até o surgimento da biopolítica o Direito se preocupava essencialmente com dois conceitos: o indivíduo e a sociedade. Levava-se em conta a teoria do contrato social de Rousseau, em que o indivíduo abria mão de uma parcela de sua liberdade em prol da paz e da ordem, que era essencial para a existência de uma sociedade civilizada. Nesse sentido, a biopolítica não se preocupou apenas

com um indivíduo ou com alguns indivíduos, mas sim com a espécie humana de uma forma ampla, pois essa passou a ser regulada pelo Estado. Para Foucault (2005a), a população poderia ser tida como um corpo múltiplo, e a biopolítica passou a lidar com esse corpo como um problema ao mesmo tempo biológico, científico e político. Essa é a razão pela qual,

[...] logo depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo, que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder, que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas o que eu chamaria de uma 'biopolítica' da espécie humana (FOUCAULT, 2005a, p. 289).

Muitos foram os desdobramentos da biopolítica. Um deles foi o manejo da população e da vida através da sexualidade, muitas vezes, com o fim de se conseguir uma purificação do sangue e da raça, ou seja, uma verdadeira eugenia da espécie humana (tema já mencionado no capítulo II desse trabalho). Foucault (2005a) cita o regime nazista que, em nome dessa eugenia, cometeu um grande genocídio na busca desse propagado sangue superior. Por esse sangue, a política hitleriana encarregou-se do maior massacre da história. Esse seria um racismo em sua forma moderna. Foucault (1994) conta ainda que os primeiros eugenistas colocaram o domínio sobre a sexualidade como primordial para o melhoramento da raça.

A sexualidade passou, assim, a ser regulada e estatizada de inúmeras formas: esterilização de pessoas com o controle das taxas de natalidade, programas governamentais de combate a doenças sexualmente transmissíveis, técnicas de reprodução assistida e até a proibição de casamentos inter-raciais<sup>10</sup>, como acontecia em sociedades que pregavam a segregação entre negros e brancos. A sexualidade viu-se envolvida “em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo do indivíduo, mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população” (FOUCAULT, 2005a, p. 306). Sendo assim, a sexualidade não diz mais respeito à vida particular de uma pessoa, ela passa ser importante para toda uma população, sua sobrevivência e continuidade.

Nós estamos numa sociedade do sexo, ou antes, com sexualidade: os mecanismos do poder dirigem-se ao corpo, à vida, ao que faz proliferar, ao que reforça a espécie, o seu vigor, a sua capacidade de dominar ou a sua aptidão para ser utilizada. Saúde, descendência, raça, futuro da espécie, vitalidade do

---

<sup>10</sup>No dia 12 de junho de 1967, a Suprema Corte dos EUA revogou uma lei do estado de Virgínia que proibia o casamento inter-racial. Outros 16 estados tiveram de acatar a decisão. Fonte: UOL. Legalização de casamento entre brancos e negros nos EUA completa 50 anos. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2017/06/12/legalizacao-de-casamento-entre-brancos-e-negros-nos-eua-completa-50-anos.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 8 fev. 2021.

corpo social, o poder fala da sexualidade e à sexualidade: esta não é a marca ou símbolo, é objeto e alvo (FOUCAULT, 1994, p. 139).

A gestão da população também foi muito importante para o capitalismo. A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII, fez com que um grande número de pessoas deixasse sua vida no campo e passasse a trabalhar nas oficinas movidas a máquinas. As jornadas exaustivas, os baixos salários, o desrespeito à condição da mulher, a colocação de crianças na lida das indústrias e as condições insalubres de trabalho, dentre outros fatores degradantes que impulsionaram a economia da época, só puderam existir a partir da chamada docilização dos corpos, para que esses se tornassem produtores e aptos ao que se requeria deles. Os chamados “corpos dóceis” foram essenciais ao sistema capitalista.

Este biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso, foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral [...]. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento (FOUCAULT, 1994, p. 144).

Foi também no fim do século XVIII que teve início a Revolução Francesa (1789-1889). A França, governada por um regime absolutista de Estado, enfrentava, à época, uma grave crise política, social e econômica. Os comerciantes pagavam pesados impostos e praticamente mantinham o luxo da Corte de Versalhes, mas, assim como os operários e camponeses, não detinham o direito de participação nos rumos da política do país. Somado a isso, havia ainda a pobreza e a miséria em que vivia grande parte do povo francês. Todas essas razões culminaram em uma forte tensão contra a nobreza e o clero, até o momento em que a revolta tornou-se irreversível e o Antigo Regime finalmente assistiu à sua derrocada final. Sem entrar no mérito do legado que a Revolução Francesa deixou para o mundo, esse trabalho se atém à questão da classe burguesa e os seus propósitos. Os comerciantes desejavam ardentemente livrar-se dos tributos e ter a liberdade para poder praticar suas atividades de mercado sem qualquer interferência estatal. Inaugurou-se, assim, o Estado Liberal, que passou a ter como foco o mercado e as suas regras. O mercado se tornou, então, uma força tão potente, que passou a conduzir o comportamento do próprio Estado. Muitas vezes parece, inclusive, estar acima dele. Foucault (2008, p. 49) diz que a economia de mercado “constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É necessário governar por causa do mercado”.

Entretanto, a biopolítica, através de seus inúmeros mecanismos, trouxe uma consequência que talvez seja a mais grave de todas e na qual esse trabalho pretende se concentrar: a partir do momento em que o Estado passou a ter o poder sobre a vida, ele passou também a se apoderar da morte, podendo decidir sobre ela. O exemplo trazido em linhas anteriores ilustra bem essa proposição: quantas guerras irromperam e dizimaram populações inteiras? Quantos estados estiveram em campos de batalha duelando entre si sob a justificativa de proteger suas populações? Enquanto uma morre, a outra sobrevive. Mata-se para viver. Controla-se a vida e a morte, que, paradoxalmente, passam a conviver lado a lado. E, então,

[...] o direito de morte tenderá desde logo, a deslocar-se, ou pelo menos apoiar-se, em exigências de um poder que gere a vida, e a ordenar-se ao que elas reclamam. Esta morte que se baseava no direito do soberano de se defender ou exigir que o defendam vai surgir como o simples reverso do direito para o corpo social de garantir a sua vida, de a manter, ou de a desenvolver (FOUCAULT, 1994, p. 139).

Foucault morreu em junho de 1984. Suas teorias acerca da biopolítica foram retomadas na década de 1990 por Agamben. Contudo, se, para Foucault, a biopolítica nasceu na passagem do século XVIII para o século XIX, para Agamben (2002), essa relação íntima entre poder e vida, e a colocação da vida como centro do poder, está presente desde os tempos mais remotos da humanidade. Para Agamben (2004, p. 78), “a política ocidental desde os seus primórdios tem relação com a vida e a exclusão da vida”. Sendo assim, desde a Antiguidade já haveria uma administração da vida por parte do governo. Como protagonistas dos estudos de Agamben acerca da politização da vida, estão as figuras do *homo sacer* e da vida nua. O primeiro é uma figura do Direito Romano Antigo “que possui uma morte insancionável que qualquer um pode cometer em relação a ele” (AGAMBEN, 2002, p. 84). Ou seja, trata-se de uma pessoa que pode ser morta, sem que haja uma punição para tal ato. O *homo sacer* possui, portanto,

[...] uma vida nua, que é a própria vida desprovida de direitos. Dessa forma, surge o paradoxo da inclusão-exclusão, pois o *homo sacer* está excluído do ordenamento jurídico, ante da ausência de direitos que permeia a sua existência, mas também está incluído no mesmo, pois esse mesmo ordenamento que lhe nega direitos, tem o domínio sobre sua vida e morte e, assim, permite que ele seja sacrificado sem sanção posterior (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p. 04).

É essa a própria vida nua, a vida indigna de ser vivida. Agamben (2002, p. 133) pergunta em suas reflexões: “existem vidas humanas que perderam a tal ponto a qualidade de bem jurídico, que a sua continuidade, tanto para o portador da vida como para a sociedade, perdeu permanentemente todo o valor?”. Ao politizar a vida, o poder soberano passa a ter o poder de

excluir e incluir. Exclui porque não lhe confere direitos, mas inclui porque tem o poder de decidir sobre sua vida e morte. Agamben (2002) destaca que o eixo da política contemporânea é a vida e isso acaba por gerar uma grande contradição: ao mesmo tempo em que ela pode ser preservada, também pode ela ser sacrificada, dependendo do valor que a ela é dado. Enquanto esse paradoxo permanecer, segundo o autor, nazismo e fascismo sempre serão atuais.

A ‘politização’ da vida nua é a tarefa metafísica por excelência na qual se decide sobre a humanidade do ser vivo homem, e ao assumir esta tarefa a modernidade não faz outra coisa senão declarar sua própria fidelidade à estrutura essencial da tradição metafísica. O par categorial fundamental da política ocidental não é o de amigo-inimigo, mas antes o da vida nua-existência política, zoe-bios, exclusão-inclusão. Há política porque o homem é o ser vivo que, na linguagem, separa a própria vida nua e a opõe a si mesmo, e, ao mesmo tempo, se mantém em relação com ela em uma exclusão inclusiva (AGAMBEN, 2002, p. 17).

Cita-se como exemplo o caso da menina Omayra Sanchez (MARQUES; BIONDI, 2016). Em novembro de 1985, o vulcão Nevado del Ruiz, localizado na Colômbia, entrou em erupção causando a destruição do povoado de Armero. Dentre as vítimas, estava Omayra, uma adolescente de 13 anos, que ficou presa junto aos escombros de sua casa. Quando as pessoas responsáveis pelo socorro a localizaram, constataram que, para retirá-la do local, seria necessário amputar suas pernas. Contudo, não havia aparelhamento cirúrgico necessário para esse procedimento, tampouco qualquer recurso apto a removê-la. A adolescente agonizou por cerca de sessenta horas, até vir a falecer. O governo colombiano permaneceu indiferente à situação e não enviou qualquer ajuda à Omayra, “decidindo”, de certo modo, que aquela vida não merecia ser vivida. Por isso, Agamben (2002, p. 119) entende que “se em todo estado moderno, existe uma linha que assinala o ponto em que a decisão sobre a vida torna-se decisão sobre a morte, a biopolítica pode, deste modo, converter-se em tanatopolítica [...]”.

O *homo sacer* e a vida nua podem desembocar em um contexto que também é nuclear nos estudos de Agamben: o estado de exceção. O estado de exceção é uma situação de anormalidade que se opõe diretamente ao Estado de Direito. Trata-se de uma condição em que os direitos e garantias fundamentais podem ser suspensos, e, por isso, o estado de exceção se constitui como uma espécie de suspensão da legalidade. No Brasil, os estados de sítio, de defesa e a intervenção federal são situações de exceção previstas no art. 21, inciso V, da CF/88. Atente-se ao fato de que eles estão atrelados aos princípios da necessidade e da temporariedade, uma vez que só poderão ser decretados em situações muito específicas e para o restabelecimento da ordem (tais como grave instabilidade institucional ou estado de guerra) e por prazo determinado. As hipóteses previstas na Constituição Federal para a ocorrência dessas situações compõem um rol taxativo, não permitindo interpretação extensiva. Se assim não o fosse,

estariamos diante de uma verdadeira aberração jurídica que poderia, inclusive, dar margem ao autoritarismo estatal.

Agamben (2002, p. 24), sobre a temática, discorre que “a norma se aplica à suspensão desaplicando-se, retirando-se desta. O estado de exceção não é, portanto, o caos que precede à ordem, mas a situação que resulta da sua suspensão”. Se é o Estado Soberano quem detém o poder de criar o Direito, esse mesmo Estado pode suprimi-lo. Ocorre que, na atualidade, as exceções estão transformando-se em regra, pois “a declaração do estado de exceção é progressivamente substituída por uma generalização sem precedentes do paradigma da segurança como técnica normal de governo” (AGAMBEN, 2004, p. 27). Destarte, isso nos leva a uma perigosa conjuntura na qual pode o Estado definir quais vidas, por meio da exceção, serão excluídas da proteção do ordenamento jurídico.

A prisão de Guantánamo é um exemplo atual e emblemático dessa tendência. Trata-se uma prisão militar, instituída pelos Estados Unidos, em uma base naval na Baía de Guantánamo, ao sul da ilha de Cuba. É nesse lugar que se encontram os prisioneiros das guerras do Afeganistão e Iraque. Contudo, não existe nenhum tratado internacional que fundamente tais detenções. Não existe abertura para a fiscalização de órgãos internacionais humanitários, tampouco regras claras no que concerne à defesa assistida de advogados, visitas de familiares, tratamento aos detentos ou procedimentos para julgamentos. Com a ausência de amparo jurídico, estamos diante de um limbo, um estado de incerteza e indefinição. Para Agamben (2004), um verdadeiro estado de exceção.

Se o que é próprio do estado de exceção é a suspensão (total ou parcial) do ordenamento jurídico, como poderá essa suspensão ser ainda compreendida na ordem legal? Como pode uma anomia ser inscrita na ordem jurídica? E se, ao contrário, o estado de exceção é apenas uma situação de fato e, enquanto tal, estranha ou contrária à lei; como é possível o ordenamento jurídico ter uma lacuna justamente quanto a uma questão crucial? E qual é o sentido dessa lacuna? (AGAMBEN, 2004, p. 39).

Agamben (2004) propõe uma conexão entre suas investigações acerca do estado de exceção com os estados totalitários, tema sobre o qual muito se debruçou Hannah Arendt. De acordo com Arendt (2012), a dominação exercida por um regime de totalitarismo advém do terror que este impõe às pessoas que estão subjogadas a ele. Esses sistemas se diferem das ditaduras comuns, pois essas estão baseadas mais na violência como forma de autoridade. Para poderem se manter, os regimes totalitários fizeram uso da chamada “propaganda”, e os discursos de Hitler, durante o período em que esteve à frente da Alemanha, são um exemplo notório da utilização desse recurso. Dessa propaganda emerge uma doutrina ideológica que é

profundamente aderida pela população dos estados totalitários. Arendt (2012) lembra que Hitler foi, em muitas situações, absolutamente sincero a respeito de seus objetivos, mas o povo que o ouvia deixou de perceber isso, pois estava despreparado para tal.

Quando o totalitarismo detém o controle absoluto, substitui a propaganda pela doutrinação e emprega a violência não mais para assustar o povo (o que só é feito nos estágios iniciais, quando ainda existe a oposição política), mas para dar realidade as suas doutrinas ideológicas e as suas mentiras utilitárias [...]. A doutrinação, inevitavelmente aliada ao terror, cresce na razão direta da força dos movimentos ou do isolamento dos governantes totalitários que os protege da interferência externa. A propaganda é, de fato, parte integrante da ‘guerra psicológica’; mas o terror é mais. Mesmo depois de atingido seu objetivo psicológico, o regime totalitário continua a empregar o terror, o verdadeiro drama é que ele é aplicado contra uma população já completamente subjugada. A propaganda é um instrumento do totalitarismo, possivelmente o mais importante, para enfrentar o mundo não totalitário; o terror, ao contrário, é a própria essência da sua forma de governo [...]. O que caracteriza a propaganda totalitária melhor do que as ameaças diretas e os crimes contra indivíduos é o uso de insinuações indiretas, veladas e ameaçadoras contra todos os que não derem ouvidos aos seus ensinamentos, seguidas de assassinato em massa perpetrado igualmente contra ‘culpados’ e ‘inocentes’ (ARENDR, 2012, p. 390).

Dessa maneira, a doutrinação ideológica transmitida pelo totalitarismo faz com que as pessoas percam sua própria consciência e senso crítico. Então, aqui, pede-se licença para abrir um parêntese e falar brevemente sobre o conceito da banalidade do mal elaborado por Arendt. Em 1960, o ex-funcionário do regime nazista Adolf Eichmann foi preso em Buenos Aires por um comando israelense<sup>11</sup> e levado a Jerusalém para ser julgado. Arendt foi cobrir o julgamento como correspondente da revista *The New Yorker*. Ela esperava encontrar lá um monstro sádico que foi capaz de contribuir para o maior genocídio da história, mas não foi isso que viu. Arendt se deparou com um homem absolutamente normal, um empregado medíocre que cumpria ordens superiores sem questionar as consequências delas. Para ele, matar milhares de pessoas nada mais era do que uma das tarefas cotidianas da função que exercia. É assim que o mal se torna algo banal, como se fosse uma coisa simples, irrelevante e corriqueira.

A matéria de Arendt se transformou no livro *Eichmann em Jerusalém*; e, por ocasião do lançamento da obra (em 1963), a autora foi incompreendida, pois houve quem achasse que ela estava defendendo Eichmann. Ledo engano. Para Arendt, seria bem mais fácil encarar no julgamento um homem cruel, mas para ela foi muito mais difícil e desconcertante ver que uma pessoa normal era capaz de cometer atrocidades, como se tivesse perdido sua capacidade de juízo e avaliação. Para Arendt (2010, p. 299), “o problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e são

---

<sup>11</sup>Eichmann foi julgado, condenado à morte e executado em 1962.

assustadoramente normais”. Logo, a máquina de doutrinação ideológica nazista conseguiu impor seu terror e fazer com que pessoas “normais” (e não sociopatas ou psicopatas) pudessem consumir uma verdadeira barbárie. Eichmann se defendeu, dizendo que estava apenas cumprindo as regras que integravam uma estrutura da qual ele fazia parte, mas, na opinião de Arendt (2010, p. 301), o que deveria ter sido dito para Eichmann, pelos juízes, é que “culpa e inocência diante da lei são de natureza objetiva e mesmo que 8 milhões de alemães tivessem feito o que você fez, isso não seria desculpa para você”.

Agamben (2004) lembra que, logo que Hitler chegou ao poder na Alemanha, ele promulgou o “Decreto para a proteção do povo e do Estado”, que suspendia as liberdades e direitos individuais. O decreto ficou em vigor durante 12 anos e por todo esse tempo a Alemanha viveu em um estado de exceção. Os campos de concentração não deixam dúvidas quanto a isso. Para esses campos eram levadas todas as pessoas que, dentro daquele momento social e histórico, eram tidas como o *homo sacer*. Portadores da chamada vida nua, eles podiam ser submetidos a trabalho escravo, a condições degradantes de vida e inclusive à morte sem qualquer punição. Esse estado retirou dessa população seus direitos e garantias fundamentais, excluindo-os de seu ordenamento legal vigente. Mas, embora banidos por esse estado, paradoxalmente era essa mesma soberania que tinha o poder de decidir sobre sua vida e morte. Sobre quem iria viver e morrer. Ocorre que a existência de campos de concentração, em que algumas vidas não têm valor, não é algo que está apenas na lembrança de uma guerra desumana.

Se isto é verdadeiro, se a essência do campo consiste na materialização do estado de exceção e na conseqüente criação de um espaço em que a vida nua e a norma entram em um limiar de indistinção, deveremos admitir, então, que nos encontramos virtualmente na presença de um campo toda vez em que é criada uma tal estrutura, independente da natureza dos crimes que aí são cometidos e qualquer que seja a sua denominação ou topografia específica (AGAMBEN, 2002, p. 70).

Enfrentar esse assunto é algo necessário e urgente. O campo do qual trata Agamben (2004) e os estados de exceção que rompem com qualquer legalidade e liberdade individual não estão restritos apenas aos livros de História. Eles estão presentes no mundo contemporâneo. Eles estão vivos e bem ao nosso lado. O estado de exceção, que num Estado Democrático de Direito só deve ser decretado em circunstâncias absolutamente singulares e para defender e restabelecer a normalidade legal e a paz social, não pode se tornar regra. Contudo, para Agamben (2002, p. 171), “o estado de exceção, que era essencialmente uma

suspensão temporal do ordenamento, torna-se agora uma nova e estável disposição espacial, na qual habita aquela vida nua”.

A análise genealógica da deficiência (analisada no capítulo anterior), ao longo da história, nos leva à inarredável conclusão de que a população com deficiência, em grande parte das sociedades e em diversos períodos, se encaixou perfeitamente na posição do *homo sacer* de Agamben. Seja na Pré-História, quando não conseguiam acompanhar a vida adversa dos agrupamentos humanos; seja na Antiguidade, em que sua morte era recomendada em lugares como a Grécia; seja na Idade Média, quando sua figura era associada ao pecado e ao castigo, ou quando eram confinados em hospitais e hospícios, sob a falsa justificativa de serem amparados. O que se requer, em tempos mais atuais, é a inclusão. Mas por que incluir? Como a biopolítica se entrelaça e embasa a inclusão da pessoa com deficiência na educação? Vejamos.

### 3.2. A biopolítica como fundamento para a inclusão

Para se entender e analisar a questão da inclusão da criança e do adolescente com deficiência na educação, sob a perspectiva da biopolítica, é necessária, de antemão, a “compreensão de uma linha de raciocínio que relaciona o movimento de exclusão na escola com a desigualdade social, que gera prejuízos ao desenvolvimento econômico do estado, além de potencializar inúmeros riscos” (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p. 08). De acordo com Hoffmann (2001), as pesquisas mostram uma associação da desigualdade da distribuição da renda no Brasil com o nível e a distribuição da escolaridade. Segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2024) 19% dos jovens de 15 a 29 anos abandonaram a escola antes de concluir a educação básica, o que equivale a cerca de 9,1 milhões de pessoas. A pesquisa apontou que a necessidade de trabalhar foi a principal razão para a evasão escolar entre homens, enquanto mulheres citaram a gravidez, afazeres domésticos e cuidados com familiares como principais motivos.

[...] a evasão escolar está ligada à pobreza e à desigualdade. Fatores como as dificuldades de transporte, locomoção, distância, além da necessidade de contribuir para o sustento da família, são circunstâncias que colaboram para o abandono dos estudos. O afastamento do aluno do ensino infantil, fundamental e médio não propicia a entrada dele no ensino técnico ou superior, afetando a qualificação profissional para o mercado de trabalho. Como do trabalho se auferem uma remuneração, esse processo de exclusão inibe a geração de renda e, por consequência, favorece o aumento da pobreza e da miserabilidade. Cria-se, assim, uma relação de interdependência entre o baixo grau de escolaridade e a desigualdade social e econômica. A penúria que afasta o aluno da escola torna-se a consequência desse abandono, estabelecendo um círculo vicioso que para ser rompido depende de uma transformação no âmbito escolar, tornando-o acessível e inclusivo de forma efetiva (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p. 08).

E, nesse sentido, entendemos por que a inserção na escola passa a ser objeto das ações governamentais e torna-se importante sob a perspectiva econômica e social: o ingresso e a manutenção do aluno na educação colaboram para a obtenção de uma colocação profissional, aumentando a renda e estimulando o consumo. Esse movimento ainda impulsiona a industrialização, o comércio e a circulação de bens e serviços, e a ordem econômica de forma geral. Todo esse processo acaba por tornar maior a arrecadação do Estado em tributos, que devem promover melhorias na qualidade de vida da população, se bem administrados e investidos nos mais diversos setores sociais (BEGALLI; SILVEIRA, 2019). A exemplificação trazida acima é simples, mas serve

[...] para demonstrar como educação e trabalho, entendidos como elementos ligados entre si, são importantes para a economia. Por isso a inclusão na educação é politizada e passa a ser gerida pelo Estado. Não há como ignorar que dois dos fatores para o crescimento econômico são a criação de empregos e o aumento de pessoas assalariadas, que engrandecem o consumo e beneficiam as mais variadas atividades econômicas. Assim, denota-se que a inclusão não é contrária ao sistema capitalista, pelo contrário, ela serve de incentivo para este. É a desigualdade que não estimula o crescimento econômico (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p. 09).

O caso da pessoa com deficiência é emblemático no sentido de corroborar com essa argumentação. Em 2024, A Organização das Nações Unidas (ONU) publicou o *Disability and Development Report*, um documento que trouxe estatísticas sobre as pessoas com deficiência em nível mundial. Os números mostram que as pessoas com deficiência seguem em desvantagem em relação às pessoas sem deficiência no que tange à segurança alimentar, acesso à energia, emprego e saúde. Em quase todos os países, a porcentagem de pessoas que sofrem de pobreza multidimensional é maior entre as pessoas com deficiência do que para pessoas sem deficiência, e em alguns países, essa porcentagem é mais que o dobro (ONU, 2024). No Brasil, o IBGE (2019) apontou que as pessoas com deficiência recebiam dois terços do rendimento daquelas sem deficiência. Além disso, 5,1% das pessoas com deficiência estavam abaixo da pobreza extrema (US\$ 1,9 por dia). Entre as sem deficiência, esse percentual é de 5%. Nas pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza (US\$ 5,5 ao dia), 18,2% tinham alguma deficiência. Entre as sem deficiência, o índice é de 22%. Assim,

[...] da perspectiva de que a baixa escolaridade e a evasão escolar geram desigualdade social e econômica, pode-se afirmar que o governo, sob ótica da biopolítica, além de otimizar resultados consequentes do aumento de renda e consumo, visa, ao promover a inclusão no sistema educacional, minimizar os mais variados riscos, já que a exclusão escolar desemboca na situação de pobreza, e essa gera custos e consequências graves. Além de não contribuir para

o avanço da economia, a pobreza ainda é responsável por onerar de forma significativa o governo (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p. 09).

Quanto maior for a população em situação de miserabilidade, maiores serão os gastos do governo com Assistência Social, por exemplo. A Constituição Federal (art. 6º) determina que o Estado deve proporcionar a assistência aos desamparados, que se configura, inclusive, como um Direito Fundamental Social. Por isso, um dos pilares da Seguridade Social<sup>12</sup> é justamente a Assistência Social<sup>13</sup>, que concentra suas políticas e ações no combate à pobreza e na proteção da população mais necessitada, tais como idosos, crianças e também as pessoas com deficiência. No Brasil, os gastos nesse segmento são altos. Segundo dados do Tribunal de Contas da União (TCU, 2023), em 2023, foi despendido o total de 268 bilhões de reais com a Assistência Social, com aumento de **43,3%** quando comparado com o ano de 2021.

A pobreza também se torna um dos maiores gastos com a saúde pública. A situação da população de baixa renda faz com ela não tenha, muitas vezes, acesso a saneamento básico, alimentação saudável, água potável, esgoto tratado, coleta de lixo, tratamento de enfermidades, medicamentos, esclarecimento e informações, que são fatores que colaboram para o surgimento e o agravamento de doenças. A Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2024) apontou que apenas 66,1% da população do Brasil têm acesso a serviços de saneamento básico e apesar da Política Nacional de Resíduos Sólidos ter estabelecido o fim dos lixões até 2 de agosto de 2024, o Brasil ainda enfrenta desafios na gestão de resíduos, com grande parte do lixo coletado indo para destinos inadequados. A pesquisa ainda apontou que a falta de acesso a água potável e saneamento afeta desproporcionalmente os grupos sociais mais vulneráveis.

A educação, ou a falta dela, repercute fortemente na questão da segurança pública, uma vez que “os domicílios e os negócios gastam para se proteger contra o crime, as empresas reduzem seus níveis de investimento e incorrem em perdas de produtividade e os governos mudam a alocação dos recursos para enfrentar os problemas relacionados” (JATMAN; KEEFER, 2017, p. 15). Ortiz (2017) lembra que nem sempre altos desembolsos com a criminalidade se convertem em maior segurança para as pessoas, tampouco em redução das taxas de violência. Muitos países possuem gastos semelhantes nessa área, mas têm índices de criminalidade muito diferentes, o que demonstra que não adianta apenas a aplicação de altas quantias, é necessário

---

<sup>12</sup>O art. 194 da Constituição Federal de 1988 define a Previdência Social como “um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”.

<sup>13</sup>O art. 1º da Lei nº 8.742/93, que é a Lei Orgânica de Assistência Social, determina: “a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”.

que haja eficiência nas ações voltadas para esse setor. Jaitman e Torre (2017) destacam ainda o problema dos altos gastos com o encarceramento dos presos. Os presídios devem ter capacidade para abrigar todos os detentos e ainda possuir condições adequadas para promover o sustento e a ressocialização deles, além da ordem e da segurança. Segundo os autores, a reclusão dos presos consome grandes quantias do Estado e nem sempre apresenta resultados positivos no combate à criminalidade, pois se o sistema prisional não funcionar da maneira correta, o impacto desse problema para a sociedade poderá ser ainda pior do que a própria violência.

Jaitman e Keefer (2017) lembram também que, muitos dos gastos originados pela violência, não são necessariamente visíveis ou mensuráveis, mas não deixam de causar um impacto negativo na sociedade, uma vez que as pessoas sentem mais medo, mais angústia, mais sofrimento, alteram suas rotinas e tendem a perder a confiança nas instituições incumbidas de prover a segurança pública. E os números mostram que os “custos indiretos ou intangíveis do crime e da violência são significativos e tendem a se concentrar nos grupos populacionais mais vulneráveis, exacerbando suas condições de pobreza e marginalização social” (JATMAN; KEEFER, 2017, p. 15). Percebe-se, assim, que as despesas advindas do cenário de violência não são gastas somente no enfrentamento direto à delinquência, mas também nos seus reflexos indiretos, afinal, a violência pode repercutir em outros setores, tais como a saúde pública e a assistência social.

E onde entra a educação na luta contra a criminalidade? A escola tem por trabalho propiciar disciplina, interesses em atividades acadêmicas e profissionais, prática de esportes, de artes, de recreação, e, por fim, retira a criança e o adolescente do perigo das ruas. É a escola que oferece ainda as primeiras e – muitas vezes – as mais importantes lições de cidadania e civilidade. E, conforme já mencionado, é a educação a força ensejadora da qualificação profissional, que facilita o emprego formal e a geração de renda, predispondo o afastamento das pessoas do crime. Nesse sentido, Kleinschmitt, Lima e Wadi (2011) lembram da importância dos investimentos que propiciem acesso e qualidade à educação básica, pois esse movimento se reflete na redução das desigualdades educacionais, na elevação do nível de vida da população, no desenvolvimento social, e, por fim, contribuem para a diminuição das taxas de criminalidade.

Sabemos que os investimentos em educação também tendem a repercutir fortemente em conquistas de segurança pública. Tem-se boa indicação a respeito quando, por exemplo, comparamos a educação dos presos nos diferentes países com os indicadores médios de escolarização das respectivas populações nacionais. Invariavelmente, observamos que as taxas de

analfabetismo são muito superiores entre os presos, quando comparadas com o total de analfabetos em cada país e que os níveis de escolarização presentes na massa carcerária situam-se sensivelmente abaixo dos verificados no conjunto da população (ROLIM, 2008, p. 43).

O que se deduz é que não sem motivos a educação foi alçada à categoria de direito fundamental social pelo art. 6º da Constituição Federal de 1988. Silva (2007, p. 286) alega que esses direitos são os “que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais”. E não há dúvidas de que a educação pode promover a inclusão e a igualdade. Mas esse direito deve ser concretizado na prática. O Estado, para efetivar o direito à educação da pessoa com deficiência, deve se utilizar das políticas públicas de ação afirmativa, tema do capítulo seguinte.

# CAPÍTULO IV

## ACÇÕES AFIRMATIVAS

A expressão políticas públicas de ação afirmativa traz em seu bojo dois conceitos distintos (políticas públicas e ação afirmativa), mas que se complementam, pois a ação afirmativa é uma espécie do gênero política pública. Esse capítulo se concentra na análise da temática, diferenciando e conceituando as duas expressões, e, posteriormente, atendo-se às ações afirmativas de inclusão da pessoa com deficiência idealizadas e implementadas no Brasil.

### 4.1. Aspectos gerais

As políticas públicas têm por finalidade precípua intervir na sociedade para concretizar os seus interesses mais legítimos e os direitos assegurados na legislação pátria. Por isso, se constituem elas como “programas de ação governamental que visam coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes” (BUCCI, 2002, p. 41). O que se percebe, a partir desse conceito, é que o campo de atuação das políticas públicas é amplo, já que elas podem incidir sobre as mais diversas áreas (tais como moradia, transporte, saneamento básico etc.). Através delas, o Estado atua no sentido de proporcionar o desenvolvimento humano de uma população.

Após a promulgação da CF/88, inúmeras leis foram editadas para organizar políticas públicas, visando dar eficácia plena aos direitos insculpidos na Carta Magna, trazendo à ação as normas idealizadas pelos legisladores constituintes. Vale lembrar que, muitos dos direitos constitucionais não possuem fruição automática; são as chamadas normas constitucionais programáticas. Dito em outras palavras: esses dispositivos da Constituição garantem o direito, mas é preciso que o Estado crie condições para que as pessoas possam usufruir do mesmo. Não adianta, por exemplo, a Lei Maior consagrar o direito à educação ou à saúde, se o estado não construir escolas e hospitais. E é através das políticas públicas que o Estado irá atuar de forma direta no sentido de promover tais prerrogativas, das quais ele é o devedor e a população é a credora. Mas a

[...] Constituição Federal de 1988 não traça em seu corpo textual as formas exatas sobre como o governo deve agir para garantir concretamente, por exemplo, a efetivação dos Direitos Fundamentais Sociais. É certo dizer que o modo de agir do Estado, no tocante a traçar metas e persegui-las, será feito de acordo com o deliberado por este. São as chamadas normas constitucionais

programáticas. Isso, porque a Carta Magna garante, entre outros, o direito ao trabalho, à saúde e à educação. Mas cabe ao Estado, na prática, projetar e realizar ações que possibilitem às pessoas o acesso e a fruição dessas prerrogativas (BEGALLI, 2014, p. 62).

Disso extraímos que existem problemas graves que muitas vezes impedem que uma política pública alcance suas finalidades, muito em virtude da grande “discricionariedade governamental a que estão submetidas à realização de políticas públicas. Nesse diapasão, ao se debater o assunto políticas públicas, depara-se sempre com as seguintes questões: Quem vai fazer? Quando vai fazer? Como vai fazer?” (BEGALLI, 2014, p. 63). Os direitos encontram-se descritos, de forma cristalina, quase poética, nos termos da legislação, mas, apesar disso, as políticas públicas são “extremamente generosas quanto às dimensões do direito que disciplinam, e, são muito avaras nos efeitos que imediatamente produzem [...] *pela vagueza do Texto Constitucional, essa questão fica subordinada a uma decisão política*” (BASTOS, 1994, p. 130).

Com relação às ações afirmativas, espécies de política pública, é fundamental entender que, se essa última tem como propósito a realização de quaisquer interesses sociais relevantes, aquelas se destinam, especificamente, a atenuar as desigualdades sociais, ou seja, promover a igualdade material. As políticas públicas podem, portanto, ter por objeto quaisquer bens considerados importantes, tais como o meio ambiente, o fomento à pesquisa e à cultura, dentre outros. Já as ações afirmativas são um tipo de “política pública que visa, por meio de ações governamentais, proporcionar a grupos considerados vulneráveis a sua inserção social nos mais diversos campos, como trabalho, saúde e educação, superando a intolerância e dando origem à verdadeira igualdade” (BEGALLI, 2014, p. 63). Em muitas situações, para se garantir a igualdade, é imprescindível a atuação efetiva do Estado, de modo a examinar atentamente as particularidades de determinados grupos que, em muitos casos, encontram-se em clara posição de desvantagem. A ação afirmativa

[...] passou a significar, desde então, a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas, vale dizer, juridicamente desiguadas, por preconceitos arraigados culturalmente e que precisavam ser superados para que se atingisse a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente na principiologia dos direitos fundamentais. Naquela ordem se determinava que as empresas empreiteiras contratadas pelas entidades públicas ficavam obrigadas a uma ‘ação afirmativa’ para aumentar a contratação dos grupos ditos minorias, desiguados social e, por extensão, juridicamente (ROCHA, 1996, p. 285).

O primeiro registro da expressão “ação afirmativa” é encontrado na legislação trabalhista dos Estados Unidos da América (EUA) de 1935, que prescrevia que, caso fosse

constatada qualquer atitude de discriminação por parte de um empregador em relação a empregados ou sindicalistas, seria aquele obrigado a fazer uso de ações afirmativas com o fim de reparar as vítimas (GEMAA/UERJ). Mas o termo ações afirmativas teve seu significado redefinido na década de 1960 nos EUA, dentro do contexto do Movimento pelos Direitos Civis. Visando concretizar a igualdade material, o governo do presidente John F. Kennedy (1917-1963) deu início às chamadas ações afirmativas, que tinham por objetivo promover a inclusão de pessoas negras no mercado de trabalho (BEGALLI; SILVEIRA, 2020). É preciso lembrar que, nos EUA, o cenário de exclusão no qual se encontrava a população negra tem sua origem na Guerra de Secessão (1861-1865). Tal conflito

[...] dividiu os EUA entre os estados nortistas e sulistas: os primeiros, industrializados, queriam a abolição da escravatura, como forma de aumentar a classe trabalhadora assalariada e, por consequência, o mercado consumidor. Já o Sul, que possuía economia baseada na agricultura, desejava o contrário, pois necessitava da mão de obra escrava para manutenção de suas lavouras. Como é sabido, os estados do Norte venceram a guerra, e foi declarado o fim da escravidão nos EUA. Os estados sulistas, arrasados, passaram por uma grave crise e perderam força política. Embora estivesse livre, a população negra não foi alvo de nenhum programa governamental que lhes proporcionasse a integração social, sendo que o destino dessas pessoas foi o verdadeiro abandono social e a marginalização (BEGALLI; SILVEIRA, 2020, p. 16).

No ano de 1961, o presidente Kennedy assinou a Ordem Executiva nº 10.925/61, que determinava a criação de projetos financiados pelo governo federal que incentivavam a geração de empregos, numa tentativa de tornar iguais as oportunidades entre negros e brancos. Kennedy foi assassinado em novembro de 1963, mas seu sucessor, Lyndon B. Johnson (1908-1973), conseguiu, em 1964, a aprovação, no Congresso, da Lei dos Direitos Civis. Além disso, a Ordem Executiva nº 11.246/65 colocou como condição para a celebração de contratos entre governo e empresas a contratação, por parte dessas últimas, de um percentual de pessoas pertencentes a grupos minoritários (BEGALLI; SILVEIRA, 2020). Essas ordens executivas, juntamente com projetos de governo, eram as ações afirmativas. Basicamente, são três as justificativas que embasam a implementação das ações afirmativas: reparação, justiça distributiva e diversidade (CAMPOS; FERES; et al., 2018).

Historicamente, esses três argumentos têm sido os pilares sobre os quais se assenta a justificativa de tais políticas, seja no Brasil ou em outros países onde elas são empregadas. Nem sempre os três estão presentes em determinado momento histórico, nem sempre os argumentos presentes são equipotentes em cada discurso, mas uma coisa é certa: onde quer que a ação afirmativa tenha sido implantada, pelo menos um desses argumentos foi usado em sua justificativa pública (CAMPOS; FERES; et al., 2018, p. 35).

A reparação diz respeito a grupos que, ao longo da história, sofreram com a marginalização, e esta, sem ser sanada, acabou sendo passada para as gerações seguintes, culminando em um contexto atual de fragilidade social. O caso dos EUA, já citado, é um exemplo: o governo executou ações afirmativas voltadas à população negra, cujos antepassados foram vítimas da escravidão. Mesmo após a abolição, com o fim da Guerra de Secessão, aqueles que outrora foram escravos não encontraram meios favoráveis para uma inclusão social efetiva, e essa desigualdade se postergou para seus descendentes. Interessante destacar que “o momento histórico da criação das medidas afirmativas foi o da transcendência da individualidade e da igualdade formal de índole liberal [...] buscando compensação social em favor dos hipossuficientes social e econômico” (MTE, 2007, p. 17-18). Outro caso interessante aconteceu na África do Sul. Em 1990, teve fim o apartheid que durante décadas impôs ao país uma sociedade racialmente segregada. Em 1993, uma nova Constituição entrou em vigor, e, com ela, um dispositivo que determinava: “a sociedade deve tratar como legítima qualquer medida que objetive a proteção adequada e o avanço de pessoas que sofreram discriminação no passado” (CAMPOS; FERES; et al., 2018). Corrigir esse descompasso é uma forma de compensar esse grupo de uma exclusão que remonta a um longínquo passado.

O primeiro argumento, o da reparação por discriminação histórica, está fortemente presente, por exemplo, no discurso proferido pelo presidente Lyndon B. Johnson aos formandos da turma de 1965 da Universidade de Howard. Ao comentar a abolição da escravidão naquele país, Johnson (apud Curry e West, 1996) observa: ‘A liberdade, per se, não é suficiente. Não se apagam de repente cicatrizes de séculos proferindo simplesmente: agora vocês são livres para ir aonde quiserem e escolher os líderes que lhes aprouverem’. Reforçando o apelo à reparação, Johnson faz uso de uma metáfora que remete aos grilhões do passado: ‘Não se pode pegar um homem que ficou acorrentado por anos, libertá-lo das cadeias, conduzi-lo, logo em seguida, à linha de largada de uma corrida, dizer ‘você é livre para competir com os outros’ e assim pensar que se age com justiça’ (CAMPOS; FERES; et al., 2018, p. 31).

O discurso proferido por Johnson é emblemático, pois corrobora com a tese de que a verdadeira igualdade é aquela que proporciona chances iguais a todos. Não é suficiente apenas garantir em lei a igualdade, é imprescindível concretizá-la na prática. Se assim não o fosse, correr-se-ia o risco de se repetir o erro fatal do liberalismo clássico: na letra fria da lei todos eram iguais, mas, na prática, as desigualdades eram profundas. Não havia qualquer intervenção estatal, especialmente no que tangia à economia, e, assim, o mercado se regulava por suas próprias forças, o que inevitavelmente resultava em uma acentuada discrepância social. Nesse “modelo liberal puro, as leis do Estado não podem (ou não devem) interferir com os critérios

de mérito que ‘brotam’ espontaneamente do intercuro social” (CAMPOS; FERES; et al., 2018, p. 32). Mais à frente, passou-se a entender e a considerar que qualquer grupo em situação de desigualdade deve ser contemplado por ações afirmativas que promovam a sua inserção, independente de processos históricos de discriminação. Ou seja, a ação afirmativa deve ser executada para corrigir situações de desigualdade, ainda que não seja no intuito de uma compensação. Trata-se do fundamento da justiça distributiva, onde

[...] a ação afirmativa foi legalmente aberta a qualquer grupo ou minoria que pudesse se apresentar como vítima de discriminação, por raça, cor, credo ou origem nacional. Em parte, isso aconteceu porque o argumento da justiça social, francamente dominante nessas medidas, foca explicitamente a desigualdade do presente e não o acúmulo de injustiças passadas: a mera constatação da desigualdade presente é suficiente para justificar ações corretivas (CAMPOS; FERES; et al., 2018, p. 31).

A meritocracia do liberalismo é uma falácia. Apenas pode-se considerar os méritos pessoais em uma sociedade com oportunidades e chances reais para todos. É como uma maratona: todos os atletas devem ter o mesmo ponto de largada. Se alguns competidores tiverem de sair alguns passos atrás dos outros, a prova torna-se injusta. Então, transportando a metáfora da corrida para a vida em sociedade: só se pode falar em conquistas por méritos individuais se todos estiverem dentro dos mesmos contextos e circunstâncias. Se alguns se encontram em situação de atraso na educação, por exemplo, como podem competir de forma igual com aqueles que estão à sua frente, por uma vaga em uma universidade ou uma colocação profissional? Evidentemente que não, e, dessa maneira, faz-se necessária a intervenção do Estado, por meio das ações afirmativas, a fim de produzir uma educação de igual qualidade para todos.

O filósofo John Rawls (1921-2002) foi um grande expoente no debate atual sobre a questão da justiça distributiva, especialmente a partir de sua obra *Uma Teoria da Justiça*, de 1971. De acordo com Rawls, todos os membros de uma sociedade têm direito à liberdade (embora não absoluta, em razão do modelo contratualista de Estado), o que lhes confere autonomia na condução de suas vidas e na consecução de seus objetivos. Entretanto, em nome desse agir individual, não se pode relegar ao abandono a coletividade em que todos vivemos, e que, naturalmente, também precisa ser organizada. Rawls (2008, p. 8) leciona que a sociedade deve ser tida como um empreendimento cooperativo, uma vez que é nas “desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar”.

O conceito de justiça proposto por Rawls leva em conta a distribuição adequada de recursos e benefícios, e, por isso, tanto as leis quanto as instituições estatais devem promover essa justiça, o que inclui a intervenção na sociedade e na economia. Por isso, a justiça distributiva de Rawls (2008, p. 7-8) é a “maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social”. Rawls, obviamente, não tratou de ações afirmativas em sua obra. Contudo, seus conceitos de justiça e de cooperação, certamente, constituem fundamento robusto para a atuação dinâmica do Estado no sentido de fazer germinar a igualdade material.

A terceira justificativa para a existência das ações afirmativas, a diversidade, tornou-se conhecida e muito usada após a análise do caso *Regents of the University of California v. Bakke*, em 1978, pela Suprema Corte dos EUA. Allan Bakke era um estudante branco que havia tentado ingressar na Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia, mas foi inadmitido em razão das políticas de cotas voltadas às minorias (LEMPERT, 2015, p. 42). Inconformado, Bakke recorreu à Justiça alegando que tal ação afirmativa era inconstitucional. Quando o caso chegou ao mais alto tribunal do país, quatro juízes entenderam que a demanda proposta por Bakke era procedente e quatro juízes consideraram que os programas de incentivo às minorias não violavam os preceitos constitucionais, desde que não excluíssem pessoas brancas (LEMPERT, 2015, p. 42). Diante do impasse, foi o parecer do Juiz Powell que definiu o resultado: para esse julgador, as cotas destinadas a grupos vulneráveis eram inconstitucionais se fossem inflexíveis; mas tal ação afirmativa era constitucional se fosse necessária para promover a diversidade nas universidades (LEMPERT, 2015, p. 42). Assim,

[...] enquanto a reparação olha mormente para o passado e a justiça social foca a desigualdade presente, a diversidade tem um registro temporal incerto, às vezes sugerindo a produção de um tempo futuro no qual as diferenças possam se expressar em todas as instâncias da sociedade. A diversidade também trabalha, em parte, contra o argumento de justiça social, pois a questão da desigualdade e da discriminação presente se dilui em uma valorização geral da diferença, que, por seu turno, é definida em termos de cultura e etnia – conceitos mais vagos que ‘desigualdade’ e, portanto, de operacionalização mais difícil (CAMPOS; FERES; et al., 2018, p. 32).

A tese defendida pelo Juiz Powell focou na diversidade. Segundo o seu relatório, a reserva de um número fixo de vagas é inconstitucional, pois torna inflexível o sistema. Porém, o uso do critério raça/etnia, dentre outros (tais como classe social e origem geográfica), para a admissão de candidatos às universidades, estaria em perfeita consonância com a ordem jurídica. A diversidade passou, então, a ser um embasamento para as ações afirmativas e tornou-se um parâmetro para o julgamento de casos similares posteriores (LEMPERT, 2015, p.

42). Na situação específica de escolas e universidades, a inclusão de grupos minoritários cria um ambiente em que todos podem conviver com as diferenças e certamente aprender com elas, e, por isso, “a diversidade na sala de aula é um interesse de Estado imperativo (compelling State interest), pois contribui para a qualidade da experiência universitária na graduação e pós-graduação” (CAMPOS; FERES; et al., 2018, p. 38). A conclusão, nesse sentido, é a de que a diversidade beneficia a todos e não somente os grupos incluídos através da ação afirmativa, dado que

[...] a diversidade é colocada como um bem para aqueles que desfrutam do serviço, no caso a educação superior, e não propriamente um bem para um grupo socialmente discriminado. Isto é, a finalidade não é promover o grupo discriminado e, assim, produzir maior bem-estar social geral, que seria a justificção fundamental do argumento tanto da justiça social quanto da reparação; mas simplesmente contribuir para a melhoria da qualidade da educação (CAMPOS; FERES; et al., 2018, p. 38).

No Brasil, não há consenso sobre qual teria sido de fato a primeira ação afirmativa aqui realizada (CAMPOS; FERES; et al., 2018, p. 74). Merecem menção especial a chamada Lei do Boi, que em 1968 reservou vagas em universidade para filhos de fazendeiros; a CF/88, que em seu texto fez previsão reserva dos cargos públicos para pessoas com deficiências físicas e mentais; e a política de cotas implantada, de forma pioneira, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que instituíram reserva de 40% das vagas para a “população negra e parda”, de acordo com a Lei Estadual 3.708, de 9 de novembro de 2001 (CAMPOS; FERES; et al., 2018, p. 74). A partir desse marco, o tema das cotas raciais passou a ser objeto de debate em nível nacional.

Tratando estritamente sobre ações afirmativas no âmbito da educação especial no Brasil, temos que as primeiras notícias destas remontam ao século XIX: foram fundados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos<sup>14</sup>, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos<sup>15</sup>, em 1857 (JANNUZZI, 1985). Vale lembrar que a Constituição de 1824 consagrou o direito à educação para todos os brasileiros, tendo esse preceito se mantido nas constituições seguintes. Entretanto, nessa época, a educação (e aí se inclui a educação especial) não era um setor que despertava a preocupação do governo, e, não sem motivo, a grande maioria da população era iletrada (JANNUZZI, 1985). Ao debater a questão da educação especial no cenário brasileiro, faz-se jus a menção especial as associações voltadas ao atendimento e ao desenvolvimento da pessoa com deficiência que foram organizadas pela sociedade civil. Dentre

---

<sup>14</sup>Atual Instituto Benjamin Constant.

<sup>15</sup>Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

elas, destacam-se a Sociedade Pestalozzi<sup>16</sup>, que teve início em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais<sup>17</sup> (APAE), fundada em 1954. Na década de 1950, várias ações governamentais, em âmbito nacional, foram implementadas, e assim a educação especial começou a aparecer nas escolas brasileiras de forma mais concreta (MAZZOTTA, 1999). Dentre essas iniciativas estão: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instalada no Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro, em 1958 (MAZZOTTA, 1999). Os movimentos liderados pela APAE e pela Sociedade Pestalozzi influenciaram ainda a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960 (MAZZOTTA 1999).

Em matéria de legislação sobre o assunto, o primeiro grande marco se deu em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 4.024 (BRASIL, 1961), que estabelecia em seu texto a exigência de atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas por essa norma de “excepcionais”. De acordo com o art. 88: “a Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi promulgada sob a égide da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). O texto dizia que: “os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial”. Pouco tempo depois, em 1973, foram criados o MEC<sup>18</sup> e o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela organização da educação especial no Brasil. Algumas ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com altas potencialidades foram idealizadas, mas ainda sob uma ótica assistencialista. Nesse período,

[...] não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (MEC, 2008, p. 7).

Mendes (2006) comenta que, até a década de 1970, os programas de educação especial eram voltados para alunos com deficiência que não tinham acesso à escola ou para aqueles que

---

<sup>16</sup>Fundada em 1926, a Sociedade Pestalozzi tem como objetivo promover o estudo, assistência, tratamento, educação das crianças e adolescentes com deficiência.

<sup>17</sup>Fundada em 1954, a APAE tem como objetivo educar, prestar atendimento na área de saúde e promover ações de defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

<sup>18</sup>Atualmente Ministério da Educação e à época chamado Ministério da Educação e Cultura.

estavam matriculados, mas que eram encaminhados para classes especiais sob o argumento de que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizado da sala comum. Existia uma crença de que o ensino para esses alunos seria mais proveitoso se realizado em ambientes separados. De acordo com a autora, a educação especial “foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 387-388).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, determinou que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, sendo dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma, ainda, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Promulgada logo após o advento da nova ordem constitucional, a Lei nº 7.852/89 (BRASIL, 1989) veio para dispor sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Na área da Educação, determinou a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional, e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.

Em direção oposta ao entendimento de criação de escolas especiais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), garantiu, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição. Porém, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial estabeleceu a chamada “integração instrucional”, um processo que permitia o ingresso na escola regular somente das crianças com deficiência que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que está em vigor, tem um capítulo inteiro dedicado à Educação Especial. Nele, afirma-se que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Contudo, afirma que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. O texto também reforça a formação dos professores, de currículos, didática, métodos e outros recursos pedagógicos voltados ao atendimento dos adolescentes e crianças

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas potencialidades. Em 1999, foi editada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Decreto nº 3.298, (BRASIL, 1999). No que tange especificamente à Educação, o texto afirma que é obrigatória a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino e dispõe ainda que a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

Em 2001, por meio da Resolução nº 2, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, estabeleceu que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos. Tendo como objetivo a materialização de uma educação acessível a todos, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, lançou, em 2003, o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” em todos os estados e Distrito Federal. Essa ação envolve 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios. Seu objetivo é a formação de gestores escolares, professores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (MEC, 2008).

Em 2008, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, idealizou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Seu objetivo é atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em seu texto, deixa claro que

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais

passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (MEC, 2008, p. 1).

Recentemente, em setembro de 2020, foi promulgado o Decreto Presidencial<sup>19</sup> nº 10.502, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Essa ação visa implementar ambientes escolares acolhedores e inclusivos e um conjunto de medidas a serem planejadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da vida do educando com deficiência, altas potencialidades, transtornos globais de desenvolvimento e transtorno do espectro autista. Contudo, apesar de mencionar a importância das escolas inclusivas, o texto legal, em um manifesto retrocesso ao movimento de inclusão escolar, prevê a criação de escolas e classes especializadas para o atendimento de alunos com deficiência, quando esses não apresentarem condições de aprendizado dentro das salas e instituições comuns. Isso significa, na prática, separar os alunos com deficiência dos alunos sem deficiência. Pelo Decreto, a União se compromete a dar o apoio técnico e financeiro necessários para a concretização de seus objetivos, entretanto, a adesão ao Decreto, por parte de estados e municípios, é meramente voluntária. Assim, não sendo obrigatório cumprir as diretrizes do Decreto, podem os Estados e Municípios manter salas e escolas comuns a todos os estudantes, prática essa que é uma das bases da Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim que o Decreto Presidencial nº 10.502/2020 foi publicado no Diário Oficial, houve uma forte reação por parte de entidades, congressistas, professores e especialistas em inclusão escolar, que o criticaram de forma contundente. Deputados Federais apresentaram projetos de Decretos Legislativos para derrubar, no Congresso, o Decreto Presidencial (G1, 2020), e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) emitiu nota afirmando que o Decreto traz “graves retrocessos para a educação”. (G1, 2020a.)

Além disso, o referido Decreto Presidencial é flagrantemente inconstitucional. Explica-se: o Brasil é signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 2007, e que reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os países signatários se comprometem a assegurar um sistema educacional

---

<sup>19</sup>Os Decretos Presidenciais são atos emitidos pelo Poder Executivo e considerados atos administrativos. Os Decretos Legislativos são atos emitidos pelo Poder Legislativo para tratar de temas de competência exclusiva do Congresso Nacional e possuem eficácia de lei. Os Decretos Presidenciais estão abaixo das leis. Portanto, se um Decreto Presidencial for considerado inconstitucional ou ilegal, ele pode ser derrubado pelo Supremo Tribunal Federal ou pelo Congresso Nacional.

inclusivo em todos os níveis. Pelo texto da Convenção, as pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema educacional geral, e dentro deste é que devem receber o apoio necessário para sua efetiva educação (BRASIL, 2008). Em 2008, o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, o inteiro teor dessa Convenção firmada pelo Brasil. E, de acordo com o art. 5º, § 3º da CF/88, os “tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”.

Isso significa que todos os atos internacionais sobre Direitos Humanos (como é o caso Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007) que forem aprovados pelo Congresso Nacional, seguindo as formalidades estabelecidas pelo art. 5º, § 3º da CF/88, passam a fazer parte do ordenamento jurídico brasileiro com força de mandamento constitucional. Dessa maneira, a educação inclusiva e a proibição de se excluir pessoas com deficiência do sistema de ensino geral, através de escolas ou “classes separadas é, no Brasil, desde 2008, uma norma constitucional e quando falamos em tais normas, estamos falando em valores que devem permear toda a legislação infraconstitucional, os atos governamentais, e deve interferir diretamente nas relações privadas, mesmo que não haja participação do Estado” (ARAÚJO, 2017, p. 48). A questão da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007 e a obrigatoriedade de se incluir os alunos com deficiência nas salas e escolas comuns já foi objeto de debate na mais alta corte do país, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5357<sup>20</sup>, ocasião em que o STF se posicionou a favor do ensino inclusivo. Ou seja,

[...] à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio. Ao contrário, é imperativo que se põe mediante regra explícita. Mais do que isso, dispositivos de status constitucional estabelecem a meta de inclusão plena, ao mesmo tempo em que se veda a exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional geral sob o pretexto de sua deficiência (STF, 2016, p. 3).

Como já era esperado, em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal, órgão máximo do Poder Judiciário no Brasil e tido como o guardião de nossa Constituição Federal, suspendeu o referido Decreto Presidencial, anulando seus efeitos (G1, 2020b). Nas palavras do

---

<sup>20</sup>Na ADI nº 5357, o STF julgou constitucionais as normas do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) que estabelecem a obrigatoriedade de as escolas privadas promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e prover as medidas de adaptação necessárias, sem que ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.

Ministro Dias Toffoli (G1, 2020b), a educação inclusiva necessita da “adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congrega alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino, na medida de suas especificidades”.

## **4.2. Inclusão da pessoa com deficiência: escola especial ou escola comum?**

A educação inclusiva é um modelo de sistema educacional no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se em consideração suas características e necessidades individuais. Trata-se de um formato de escola que preza e reconhece a diversidade. E isso diz respeito não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas também aos discentes com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades. Visando proporcionar uma educação de qualidade a todos, a escola deve se utilizar dos recursos disponíveis para tal. Nesse sentido, surge a educação especial, que se volta para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional, através de todos os recursos didáticos e pedagógicos necessários (MEC, 2008). Para Stainback e Stainback (1999, p. 21):

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. [...] Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade [...] e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas [...].

Conforme se nota, é farta a legislação brasileira no que concerne à educação especial e inclusiva. Não se duvida que esse direito está assegurado nas mais diversas cartas legislativas, desde a Constituição Federal, passando por leis específicas, além de decretos e resoluções. A questão nevrálgica se concentra em investigar se o aluno com deficiência está efetivamente incluído, o que não significa tão somente matriculado, mas se estão sendo dadas condições para o pleno desenvolvimento em seu processo de aprendizagem e o desfazimento de barreiras, que não dizem respeito somente a empecilhos arquitetônicos, mas à superação da exclusão originada pelo preconceito. Não basta a simples entrada, pois se o aluno frequenta a escola, mas não consegue desenvolver-se e socializar-se, o que se verifica é um manifesto processo de exclusão pela inclusão.

Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) apontam um aumento no número de matrículas na educação especial de 41,6% entre 2019 e 2023. Dos 1.771.430 registros computados, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas. Em seguida, estão a educação infantil, com 16%, e o ensino médio, que contabilizou 12,6% dos alunos

(223.258). Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual. Logo após, estão aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% delas. De acordo com a pesquisa estatística, ao se analisar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente. Passou de 94,2% (em 2022) para 95% (em 2023).

Percebe-se que a pesquisa se preocupou em apontar a porcentagem de alunos com deficiência que frequentavam as escolas, mas não houve aprofundamento no que diz respeito ao desenvolvimento no processo de aprendizagem deles. E são escassos os levantamentos nesse sentido. Ferreira e Ferreira (2004, p. 25) consideram que é importante saber sobre a “evolução recente do atendimento educacional para os alunos com necessidades especiais, em termos de acesso/permanência e da natureza dos serviços educacionais para eles organizados, à luz de uma legislação indicativamente favorável”. Tendo em vista dados do IBGE anteriormente citados e a situação de vulnerabilidade na qual se encontra a pessoa com deficiência, não apenas na educação, mas também no trabalho, dentre outros indicadores sociais, constata-se que a inclusão na escola ainda não é totalmente efetiva (apesar do aumento no número de matrículas, que não deixa de ser um fato importante). Entretanto, estatísticas mais específicas e concretas sobre o ensino infantil, fundamental e médio, voltadas à pessoa com deficiência, seriam muito proíficas para que se pudesse extrair conclusões mais apuradas sobre quais medidas têm dado resultados positivos, ou, em sentido contrário, quais são os recursos que têm se mostrado inócuos. Contudo, não se há pesquisas mais minuciosas sobre o tema. Nesse sentido:

Os estudos sobre políticas e reformas educacionais brasileiras têm sido, sobretudo, monotonamente polêmicas ou até mesmo julgamentos ideológicos. Desde o grande debate sobre a escola pública na década de 50 até hoje as discussões sobre a reforma da escola têm sido muito mais tomadas de posição com motivações políticas do que análises científicas sobre o sistema escolar. [...] Porém, nas sucessivas reformas da educação brasileira, quando chegamos ao momento de uma nova reforma, invariavelmente, não se dispõe de estudos sobre a repercussão de reformas anteriores sobre a vida escolar. [...] A trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente, passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implantá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional (AZANHA, 1990, p. 68-69).

Outro assunto crucial e polêmico no diz respeito à educação a ser dirigida a crianças e adolescentes com deficiência reside na seguinte questão: esses alunos devem ser inseridos dentro de escolas e classes regulares ou deve haver instituições e salas especializadas para seu atendimento? O que se constata, de antemão, é que a educação pode ser especial sem

necessariamente ser inclusiva, mas o contrário não é verdadeiro. Isso, porque, havendo escolas ou salas destinadas somente às pessoas com deficiência, pode-se depreender que existirá uma educação especial, uma vez que crianças e adolescentes seriam atendidos com os recursos necessários à sua aprendizagem, todavia, eles estariam separados dos demais alunos e, desse modo, não estaríamos diante de uma educação inclusiva. A educação inclusiva pressupõe uma escola e salas de aula onde *todos* os alunos, em sua mais ampla diversidade, são acolhidos, sem que haja separação no corpo discente. E se essa escola tem como premissa básica a inclusão, ela necessariamente fará uso da educação especial, pois deverá se utilizar de todo o apoio pedagógico necessário para promover o desenvolvimento de *todos* os seus alunos, considerando-se as características de cada um.

Ao longo do tempo e diante dos textos descritos acima, pôde-se constatar certas contradições entre as diversas leis e decretos. Algumas falavam em atendimento especializado e outras priorizavam o atendimento em escolas comuns, e dessa maneira “tudo se confundiu de tal modo que é difícil, até para quem quer compreender o que significa atender a alunos com deficiência nas suas necessidades educacionais como um todo, sejam as especificamente escolares, sejam relativas ao atendimento especializado” (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 26).

Visando contribuir para um consenso sobre o assunto, essa tese apresenta, em primeiro lugar, a diferenciação entre as expressões “instituição especializada” e “atendimento especializado”: a primeira diz respeito a uma instituição educacional ou uma sala separada (ainda que dentro de uma escola comum) que atende somente crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência. Nessa perspectiva, esses alunos seriam encaminhados para escolas ou classes destinadas a eles e apartados dos alunos que não possuem nenhum tipo de deficiência, e que frequentariam uma escola ou classe comum. O atendimento especializado seria o suporte oferecido ao aluno com deficiência. Nessa concepção, crianças e adolescentes com e sem deficiência estudam nas mesmas escolas e salas, mas os alunos com deficiência têm toda estrutura técnica adequada para possibilitar seu desenvolvimento cognitivo e social. Nesse contexto, surge a dúvida: as ações afirmativas voltadas à inclusão escolar devem priorizar uma instituição/classe especializada ou um atendimento especializado? Uma escola para todos ou escolas/salas diferentes? O que podemos concluir é que

[...] os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 60, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar

de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (MENDES, 2006, p. 387-388).

Atualmente, a educação inclusiva é, portanto, a tendência que se impõe. A própria Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, ato em nível mundial mais importante no que tange aos direitos dessa população e já internalizado pelo Brasil, confirma isso em seu texto, pois deixa claro que a escola deve ser para todos. Por isso, o Decreto Presidencial nº 10.502/2020, além de afrontar à CF/88, também é incontestavelmente um verdadeiro atraso. Por muito tempo, prevaleceu sim o entendimento de que educação de pessoas com deficiência deveria ser feita de forma separada, uma vez que seria mais adequada para esses alunos, que não se encaixariam na estrutura do ensino comum (MEC, 2008). Essa posição impactou muito a educação voltada a essa população, mas novos estudos dentro dessa área, além do fortalecimento dos direitos humanos e consequentemente das pessoas com deficiência, conduziram o ensino para uma outra vertente, que é a da escola que acolhe e leciona para todos os alunos (MEC, 2008). O ideal é “uma escola que, municiada das condições materiais necessárias, possa incorporar e atender, paulatinamente, com qualidade, uma grande parcela de alunos que se encontram sem acesso escolar ou em condição marginal dentro da própria escola” (LANCILLOTTI, 2006, p. 48). Esse entendimento é frontalmente oposto ao que propõe a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que sugere uma educação especial que reforça o isolamento, sendo que

[...] percorrendo os períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto o acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico (MEC, 2004, p. 322).

Esse trabalho compartilha do entendimento de que a escola e as salas devem ser comuns. Acata-se, assim, o atendimento especializado e não as instituições especializadas. Entretanto, é importante compreender também o real significado desse “atendimento especializado”, uma vez que ele não possui, nem de longe, um caráter segregacionista. A educação especial não é um sistema à parte, mas sim “um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos [...] que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade de seu alunado” (BLANCO; GLAT, 2007, p. 16). É importante ressaltar, todavia, que não há qualquer restrição ou impedimento para que outras entidades, que não façam parte da educação formal, recebam pessoas com deficiência e contribuam para sua evolução física, social, psíquica, dentre outras, através das mais variadas

formas (artes, jogos, brincadeiras, atendimento terapêutico etc.). Toda atenção e apoio podem ser grandes aliados, desde que não haja isolamento.

Ao identificar a heterogeneidade e as necessidades do corpo discente, as escolas e os professores, devidamente amparados por uma estrutura que se faz necessária, deverão ajustar métodos, didática, currículos etc., para promover a aprendizagem de todos os alunos, sem que haja qualquer espécie de separação entre eles. O MEC (2010, p. 11) lembra que a “escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social”. É preciso romper com esse paradigma que durante tanto tempo esteve enraizado na educação. Dessa maneira, a “filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para ‘todos’, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais” (SÁNCHEZ, 2005, p. 7).

Mas esse panorama pode estar mudando. Além da legislação favorável ao tema das salas e escolas comuns, um estudo recente envolvendo 967 professoras e professores de todas as regiões do país mostrou que 70% dos entrevistados entendem que a escolarização de alunos com deficiência deve ocorrer junto com os demais discentes. O estudo foi apresentado pelo Instituto Rodrigo Mendes e realizado pelo Datafolha a pedido da Fundação Lemann, em 2021 (Fundação Lemann, 2022). Em 2023, o governo federal anunciou investimentos de aproximadamente R\$ 3 bilhões, ao longo dos quatro anos seguintes, para ampliar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com algum tipo de deficiência em escolas comuns, além da formação de educadores para atender a esse público (Craide, 2023).

Percebe-se que a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, que possui alcance internacional, afirmam seu posicionamento a favor da escola inclusiva (aderindo a um movimento mundial). Dito de outro modo, a escola e as salas de aula devem ser comuns e receber a *todos* os alunos. E os alunos que demandarem de atendimento especializado, seja por alguma deficiência, dificuldade de aprendizagem ou altas potencialidades, devem recebê-lo em toda sua amplitude. Obviamente que esse suporte depende de investimentos, de formação continuada dos professores e funcionários e de toda uma estrutura técnica que viabilize a inclusão. Assim, rechaça-se a exclusão, uma vez que todos, incluindo os alunos que não possuem deficiência, devem conviver com a diversidade, que é inerente à própria humanidade.

Ramos (2016, p. 37) leciona que é importante a compreensão de que a pessoa com deficiência “não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros, e sim ajudá-los a vivenciar uma nova experiência como ser humano solidário”. Necessário mencionar que esse processo de aprendizagem contará com a atuação de duas figuras: o professor e o aluno. Mas, antes que possa o professor voltar seu olhar para o aluno, deverá ele olhar e cuidar de si mesmo, como o caminho imprescindível a ser percorrido para se chegar à (verdadeira) inclusão. É esse o tema do último capítulo da tese, conforme se verá a seguir.

# CAPÍTULO V

## O CUIDADO DE SI E O CUIDADO DO OUTRO

Michel Foucault, no terceiro volume da coleção História da Sexualidade, se debruçou sobre a questão do cuidado de si. Neste último capítulo, nos atemos a compreender o significado e a investigar os meandros do tema do cuidado de si e os seus reflexos no que tange ao cuidado do outro, e particularmente a importância do assunto no âmbito da educação, com foco nas figuras do professor e do aluno. Propomo-nos, ainda, a estabelecer pontos de conexão entre o cuidado de si e do outro e a teoria personalista, (tema tratado no subitem sobre a dignidade da pessoa humana), na tentativa de criar, assim, possíveis aproximações entre Foucault e Mounier.

### 5.1. O conhecimento de si e o cuidado de si numa ótica foucaultiana

Foucault (1994, p. 53) declara que “o cuidado de si é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação”. Disso, podemos extrair que o cuidado de si é uma prática que faz com que o sujeito seja o seu próprio objeto de atenção e cuidado, e através dessa conduta ele faz o uso de variadas técnicas para se conhecer, se aprimorar, se transformar e se conectar consigo próprio, antes de se conectar com o outro. De acordo com Revel (2005, p. 33), a expressão “*cuidado de si*”, na perspectiva de Foucault, “indica o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo”. E quem seria esse “eu” com quem devemos nos preocupar e cuidar? Foucault (2010, p. 49) diz que “tens que ocupar-te contigo mesmo: és tu que te ocupas; e não obstante tu te ocupas com algo que é a mesma coisa que tu mesmo [...], tu mesmo como objeto”.

Aqui, já podemos vislumbrar uma primeira ligação entre o cuidado de si e o personalismo: a centralidade da pessoa (em linguagem mounieriana) ou do sujeito (em linguagem foucaultiana). Foucault coloca o sujeito como o protagonista de sua própria vida, atenção e cuidado. O sujeito deve ser para ele mesmo o seu principal ponto de interesse e aprimoramento, pois, antes de qualquer “outro”, vem o “eu”. Na doutrina personalista, a pessoa é o núcleo de tudo, de uma sociedade, de um ordenamento jurídico e do próprio universo, uma vez que todos os caminhos começam e terminam nela, pois desde “que a pessoa não é um objeto que se pode separar e observar, mas um centro de reorientação do universo objetivo, resta-nos

fazer girar a análise em torno do Universo edificado por ela mesma iluminar-lhe as estruturas nos seus diversos planos [...]” (MOUNIER, 2004, p. 35).

Foucault (2006) menciona que o cuidado de si foi um fenômeno muito importante nas antigas civilizações romana e grega, mas que esse tema não foi muito estudado. Nessas sociedades, o cuidado de si era tido como uma prática que reforçava a autonomia e a liberdade do sujeito. E, mais do que isso, “na Antiguidade, a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo: cuida-te de ti mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 278). Ao falar de ética, surge de antemão a ideia da moral, que, para Foucault (2006, p. 281), é conceituada como “um conjunto de valores e de regras de conduta que são propostos aos indivíduos e aos grupos por meio de diversos aparelhos prescritivos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas etc.”. O que se nota é que as regras da moral impõem um rol de comportamentos aos indivíduos, que visam manter a boa convivência no meio social, uma vez que todos vivemos em um mesmo espaço e um mínimo de civilidade deve ser exigida e praticada, até mesmo para a preservação desse ambiente comum. Já a ética, no viés foucaultiano, está baseada na prática do cuidado de si, e é, portanto, algo que se manifesta dentro do indivíduo e na relação que este passa a cultivar com seu próprio eu. Por isso, é

[...] preciso ir em direção ao eu como quem vai em direção a uma meta. E esse não é mais um movimento apenas dos olhos, mas do ser inteiro que deve dirigir-se ao eu como único objetivo. Ir em direção ao eu é ao mesmo tempo retornar a si: como quem volve ao porto ou como um exército que recobra a cidade e a fortaleza que a protege (FOUCAULT, 2010, p. 192).

Destarte, essa ética não está no exterior ou à volta do sujeito, mas é evidente que a maneira com que esse último se relaciona consigo se reflete na forma como se relaciona com os outros. Por conseguinte, esse sujeito que pratica o cuidado de si, que se conhece e se transforma, torna-se livre. Entenda-se liberdade aqui não como aquela liberdade garantida por lei, de ir e vir, mas a liberdade do sujeito que não está subjugado a sentimentos como a raiva, o destempero ou a cólera. Ele não age impetuosamente guiado por tais instintos e emoções, pois esse sujeito tem o domínio sobre si e sabe que nem tudo que deseja ou quer fazer deve ser posto em prática, e ele próprio sabe impor-se essa fronteira. Mas não o faz não por estar amarrado a códigos de moral, e sim por ter autoconhecimento e autocontrole. À vista disso, se a “ética for concebida como o âmbito das relações consigo (o embate que ocorre, no próprio indivíduo, entre os desejos desmedidos e os limites do seu agir livremente)” (CANDIOTTO, 2010, p. 164).

E é assim, conhecendo-se, transformando-se e aprimorando-se, que o sujeito alcança a chamada estética da existência, na qual ele faz com que sua vida seja portadora de valores

(FOUCAULT, 2006). Esses valores são as virtudes desenvolvidas e cultivadas pelo sujeito, e que farão com que sua vida seja tida como uma obra de arte. Dessa maneira, o sujeito pode ser reconhecido pelos outros através dessas virtudes que carrega consigo, e transformar-se, inclusive, em um exemplo para a posteridade (FOUCAULT, 2006). Para Foucault (2006), a ética não é o cuidado de si, mas aquela está intrinsecamente ligada a este. Na Antiguidade, a moral estava atrelada a essa ética do cuidado de si, e não à obediência das pessoas a regras de conduta, já que

[...] os gregos problematizavam efetivamente sua liberdade e a liberdade do indivíduo como um problema ético. Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. O *êthos* de alguém se traduz pelos hábitos, pelo seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde aos acontecimentos. O homem que tem um belo *êthos* pode ser admirado e servir como exemplo. Mas para haver essa liberdade formada por esse *êthos*, ou seja, por algo que é bom, honrado e respeitável, é preciso haver o cuidado de si, um trabalho de si, sobre si mesmo (FOUCAULT, 1994, p. 281).

Ainda na Antiguidade, Foucault (2010) nos apresenta Sócrates como o homem do cuidado de si, aquele que interpelava as pessoas e as incitava para que cuidassem de si mesmas. Sócrates fazia isso pois cumpria uma tarefa que lhe foi confiada pelos deuses, e, portanto, estava ele na posição de um mestre. Foucault lembra que o “mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio” (2010, p. 55). Além de ser o mestre, Sócrates passou também a ser comparado com um tãvão, que é um inseto que pica os animais, e ao fazer isso, os induz à agitação. O cuidado de si deve ser tido como o ferrão que vai penetrar nas pessoas e fazer com que elas despertem, se insurjam e se abram, mas não apenas de maneira pontual. O ferrão cravado na pessoa a motiva a cuidar de si, devendo essa conduta durar por toda a sua existência.

Dando seguimento ao tema, Foucault (2010) passa a se utilizar da obra *Alcibíades*, de Platão. Alcibíades é um jovem cuja família possuía muito dinheiro e prestígio social. Seus pais morreram quando ele ainda era uma criança; a partir desse momento, ele passou a ser criado por Péricles. Ocorre que Péricles era uma pessoa que nunca cuidou nem de si e nem de seus filhos, e, portanto, não poderia ele ensinar, nem tampouco servir de exemplo para Alcibíades sobre a importância do cuidado de si. Alcibíades cresceu e, além de rico, tornou-se um rapaz muito bonito, o que fez com que muitas pessoas se aproximassem dele, querendo desfrutar dos privilégios que ele possuía e que poderia proporcionar aos outros. Alcibíades muito provavelmente foi cegado por isso, e achou que sua beleza e seu poder durariam para sempre.

Mas obviamente não foi isso que aconteceu. Ao envelhecer, Alcibíades perdeu tais qualidades e percebeu que tornou-se desinteressante às pessoas que antes o assediavam. A lição que aqui deve ser tomada é a de que Alcibíades deveria ter tido cuidado consigo próprio durante toda a sua vida, e desenvolvido virtudes que perdurariam por toda a sua existência. Ao invés disso, Alcibíades descuidou de si próprio, preferindo apegar-se a atributos que eram efêmeros. E Alcibíades tinha, ainda, a tarefa de governar a cidade e, dessa forma, era imprescindível que ele conhecesse melhor a si, para que, assim, pudesse cumprir bem tão importante compromisso. Tanto é assim que, no texto de *Alcibíades*, está claro que devem cuidar de si todos aqueles que estão destinados a exercer o poder e, portanto, a cuidar os outros, pois o poder deve ser exercido de maneira sensata e virtuosa. Porém

[...] a finalidade do cuidado de si, não o objeto era outra coisa. Era a cidade. Sem dúvida, na medida em que quem governa faz parte da cidade, também ele, de certo modo, é finalidade de seu próprio cuidado e, nos textos do período clássico, encontra-se com frequência a ideia de que o governante deve, como convém, aplicar-se a governar, para salvar a si mesmo e a cidade – a si mesmo enquanto parte da cidade [...]. A cidade mediatizava a relação de si para consigo, fazendo com que o eu pudesse ser tanto objeto quanto finalidade (FOUCAULT, 2010, p. 77).

Contudo, o cuidado de si não diz respeito somente às pessoas que vão exercer alguma forma de poder ou de governo de estado. Foucault (2010) menciona que o cuidado de si é essencialmente ético, uma vez que vai influenciar a maneira como nos relacionamos com os outros e também como cuidamos dos outros, o que não deixa de ser uma forma de governar, pois “aquele que cuida de si, a ponto de saber exatamente quais são os seus deveres como chefe da casa, esposo ou como pai, descobrirá que mantém com sua mulher e seus filhos uma relação necessária” (FOUCAULT, 2006, p. 267). Ora, se o sujeito cuida de si e sabe conduzir bem a sua vida pela autonomia que conquistou, ele saberá como conduzir as relações com seus familiares, amigos, colegas, empregadores, empregados etc. É por isso também que cuidar de si é algo para toda a vida, já que

[...] o cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica em relações complexas com os outros, uma vez que esse êthos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; por isso é importante, para um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa, nisso também reside a arte de governar. O êthos também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade (FOUCAULT, 2006, p. 282).

Migrando para Mounier, temos que o movimento personalista teve início na década de 1930, quase que concomitantemente à eclosão da II Guerra Mundial. Pensar na pessoa como

valor supremo era também uma forma de refletir sobre os problemas do contexto mundial em que vivia Mounier. Em estados onde vigiam sistemas fascistas e nazistas, não se concediam a todos a condição de “pessoa”, no sentido de conferir-lhes dignidade e tutela jurídica. Tanto é assim que populações inteiras foram dizimadas. Disso, extraímos que a ética em Mounier repousa sobre a ideia da primazia da pessoa, de legitimar a si e ao outro como um bem absoluto. Ora, se damos a nós mesmos e também aos outros o *status* de pessoas iguais em dignidade e direitos, poderemos pensar, então, em uma ética como cooperação entre pessoas, povos e estados, e assim teríamos uma

[...] liberdade, condicionada, sem dúvida, mas que fazia a pessoa responsável pelo seu agir. A eticidade da ação se configurava a partir da articulação dialética da vontade e da liberdade, do lado da imanência, com seus condicionamentos existenciais; do lado da transcendência, com a eminente dignidade da pessoa humana, fonte de todos os valores que devem nortear nossas ações (SEVERINO, 2009, p. 159).

Percebe-se que essa questão não se prende somente ao período histórico em que se encontrava Mounier ao fundar a revista *Esprit* (1932) e a começar a difundir o personalismo. Garantir a dignidade da pessoa na prática, não restringindo-a somente a declarações e constituições, é um caminho que se abre para o reconhecimento de um mundo plural, que é basicamente o mundo no qual vivemos, habitado por pessoas e grupos de diferentes lugares, culturas, religiões, etnias etc. É por isso que as mais “solenes Declarações de direitos cedo se deturpam, quando não repousam sobre sociedades suficientemente ricas em caracteres indomáveis, e simultaneamente em sólidas garantias em estruturas” (MOUNIER, 2004, p. 107). Não se pode esquecer que a pessoa, para a qual se concede dignidade e protagonismo dentro de um sistema político, social e jurídico, também é dotada de razão, qualidade que a torna apta ao senso crítico e cívico. Mounier mesmo foi um exemplo disso: mobilizou-se contra os estados totalitários, tendo sido perseguido e preso em virtude de sua conduta de resistência. Existir é mais do que simplesmente respirar e ter direitos. É também ter a consciência, a fruição e o engajamento por eles, uma vez que

[...] existir é dizer sim, é aceitar, é consentir. Mas se eu aceito sempre, se eu não recuso e se nunca recuso, eu me afundo. Existir, do ponto de vista pessoal, significa também e frequentemente saber dizer não, protestar, desligar-se [...] Eu não garanto, parece, minha leveza de manobra e a juventude mesma do meu ser se não à condição de questionar tudo, a cada momento, crenças, opiniões, certezas, fórmulas, adesões, hábitos, filiações. A ruptura, o salto, são de verdade umas categorias essenciais da pessoa (MOUNIER, 2004, p. 59).

Voltando a Foucault, temos que, posteriormente, o cuidado de si como uma prática que buscava a ética nas relações e a estética da existência foi substituído pela coerção exercida pelas instituições, tais como a escola, igreja e os hospitais, visto que da “Antiguidade ao Cristianismo, passa-se de uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a um sistema de regras” (FOUCAULT, 2010, p. 283). Com o fim da era da Antiguidade, deixou-se de lado essa ideia do cuidado de si como uma prática na busca pelas virtudes que culminariam em uma existência ética. A moral, a partir de então, passou a ser direcionada à sujeição que as pessoas deveriam ter aos códigos de conduta e às instituições, que também possuíam suas próprias regras. A ascensão do Cristianismo contribuiu de forma robusta no abandono do ideal do cuidado de si:

O cristianismo, ao introduzir a salvação como salvação depois da morte, vai desequilibrar ou, em todo caso, perturbar toda essa temática do cuidado de si. Embora, lembro mais uma vez, buscar a salvação significa certamente cuidar de si. Porém, a condição para realizar sua salvação será precisamente a renúncia. Nos gregos e romanos, pelo contrário, a partir do fato que se cuida de si em sua própria vida e de que a reputação que se vai deixar é o único além do que com o qual é possível se preocupar (FOUCAULT, 2010, p. 267).

Aqui, abrimos parênteses para destacar um ponto de oposição entre Foucault e Mounier: para o primeiro, a disseminação dos preceitos cristãos fez com que o sujeito renunciasse ao cuidado consigo mesmo, afinal, a verdadeira salvação viria com a morte e não em vida, e, assim, o sujeito relegou-se ao abandono. Já para Mounier, é ao contrário: a valorização da pessoa se dá por influência do Cristianismo, pois “o personalismo cristão vai até o fim: todos os valores se agrupam debaixo do apelo singular de uma pessoa suprema” (MOUNIER, 2004, p. 77). Mounier, é preciso que se diga, foi um filósofo cristão e certamente os princípios de sua religião exerceram sobre ele forte inspiração. Ao defender o primado da pessoa, Mounier a entende como a obra divina mais importante, pois

[...] cada pessoa é criada à imagem de Deus, cada pessoa é chamada para formar um imenso Corpo místico e carnal na Caridade de Cristo. Começa a tomar sentido uma história coletiva da humanidade, de que os gregos não tinham sequer ideia. A própria concepção da Trindade, que alimentou dois séculos de debates, traz consigo a ideia surpreendente de um Ser Supremo no qual intimamente dialogam pessoas diferentes, de um Ser que é já, por Si próprio, negação da solidão (MOUNIER, 2004, p. 20).

Novamente em Foucault (2010) e na questão da coerção, entende ele que o sujeito pode se constituir através de práticas de sujeição, ou, conforme acontecia na Antiguidade, através de práticas de liberdade, mas obviamente com certo número de convenções que sempre existem dentro de uma sociedade. Foucault (2010) se atenta para o fato de que a essência humana foi

por muito tempo aprisionada e alienada por inúmeros processos históricos, sociais e econômicos, e, nesses contextos, seria necessário que o homem se libertasse de tais mecanismos, para que pudesse se conectar consigo mesmo e com sua origem.

Foucault (2010) cita como exemplo o caso de um povo que foi colonizado e que busca libertar-se de seu colonizador, mas, para isso, não basta apenas uma libertação física, uma libertação em um sentido estrito. Esse povo, antes colonizado, certamente teve seu eixo básico mascarado e desviado em virtude de estar sob o jugo do colonizador. Para essa sociedade, portanto, não basta se libertar apenas politicamente de seu dominador; esse povo precisa se conectar consigo, com suas origens e com a cultura que lhe é própria, e não aquela que lhe foi imposta nos tempos da colonização. Fazendo isso, ele irá se conhecer, se cuidar, se elaborar e se transformar. Só assim, essa comunidade alcançará uma libertação que vai muito além da física, uma vez que

[...] quando um indivíduo ou um grupo social chega a bloquear um campo de relações de poder, a torná-las imóveis e a impedir qualquer reversibilidade de movimento – por instrumentos que tanto podem ser econômicos quanto políticos ou militares – estamos diante do que se pode chamar de um estado de dominação. É lógico que, em tal estado, as práticas de liberdade não existem, existem apenas unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas [...] a libertação é às vezes condição política ou histórica para uma prática de liberdade (FOUCAULT, 2010, p. 263).

Passando para o tema do cuidado de si e a sua relação no cuidado dos outros, importante destacar que o homem é primordialmente um sujeito que vive em um meio social. O cuidado de si e a noção ética que se origina dele têm efeito não só para a pessoa, já que as práticas de cuidado de si vão conseqüentemente se ecoar na qualidade da interação que se constitui com o outro, o que tende a deixar e a manter o ambiente em comum e até mesmo a própria comunidade, de forma geral, mais harmônicos e equilibrados. Para Foucault (1994, p. 57), “tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo; ela não constitui um exercício da solidão; mas sim uma verdadeira prática social”.

Mas, antes de olhar o outro e de cuidar do outro, deve o sujeito ocupar-se de si próprio. Essa última prática deve vir antes das primeiras, mas não por egoísmo ou narcisismo, e sim porque o *eu* vem antes do *outro*, para se relacionar com o *outro*, deve-se relacionar antes com o próprio *eu*. Foucault (2006, p. 271) explica que não se deve passar o “cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária”. E como se cuida de si mesmo? Que práticas nos levam ao autoconhecimento, ao aprimoramento, ao autodomínio?

Esse tempo não é vazio: ele é povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas. Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas de que convém apropriar-se ainda melhor (FOUCAULT, 1994, p. 87).

As práticas do cuidado de si não favorecem apenas o corpo do indivíduo, mas também a sua mente, ou a sua alma, termo usado Foucault (1994). O assunto é tão importante que mesmo Foucault (1994) se ocupou das chamadas doenças da alma. Segundo ele, essas doenças se diferem das doenças do corpo, pois muitas vezes não se manifestam através de sintomas tão perceptíveis e podem permanecer ocultas por muito tempo, até mesmo para quem as possui. As doenças do corpo podem ser verificadas através de sinais mais objetivos, como a temperatura corporal, a pressão arterial e o pulso, dentre outras; mas as doenças da alma podem até passar despercebidas (embora, obviamente, tendam a produzir efeitos maléficos na vida da pessoa), entretanto, não devem ser ignoradas.

Por isso, autoconhecimento é uma forma de cuidado de si extremamente importante. De acordo com Foucault (1994, p. 63), “nessa prática, ao mesmo tempo pessoal, o conhecimento de si ocupa um lugar considerável”. Foucault, então, apresenta os seguintes termos de origem grega: *epiméleia heautoû*, traduzido pelos latinos como cuidado de si, ocupar-se de si e preocupar-se consigo; e *gnôthi seautón*, que significa conhecer a si mesmo. Quanto a esse último, Foucault (1994) explica que ele teria o seguinte sentido: quando as pessoas iam colocar questões no oráculo, elas deveriam, antes, examinar dentro de si quais questões iriam colocar, para que não o fizessem em demasia. Entretanto, Foucault entende que o preceito do *gnôthi seautón* está devidamente atrelado ao de *epiméleia heautoû*, ou, mais do que atrelado, o princípio do conhecimento de si está subordinado ao princípio do cuidado de si, de forma que

[...] o *gnôthi seautón* (‘conhece-te a ti mesmo’) aparece, de maneira bastante clara e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo) como uma das formas, uma das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. É nesse âmbito, como que no limite desse cuidado, que aparece e se formula a regra ‘conhece-te a ti mesmo’ (FOUCAULT, 1994, p. 96).

Embora a expressão cuidado de si possa parecer algo individualista, na verdade não o é. Mas Foucault (2006, p. 268) explica que “ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual”. Importante destacar que o ato de ocupar-se consigo mesmo não se

concentra somente nas técnicas que empregamos para nós mesmos em atividades isoladas e solitárias. Na perspectiva de Grabois (2011, p. 106), Foucault, ao “conferir importância às práticas de si, não defende uma posição individualista; defende ao contrário, que essas práticas se inserem num contexto mais amplo de práticas sociais”. Quando cuidamos melhor de nós mesmos, estabelecemos relações mais salutares com o outro. Por isso, a ideia do cuidado de si como uma prática egocêntrica deve ser rechaçada.

Temos aqui, então, aquele que consideramos o mais um importante elo entre o cuidado de si apresentado por Foucault e o personalismo mouneriano: a visão do sujeito/pessoa como um ser essencialmente comunitário. Para Mounier, o homem possui natureza sociável e comunicável, uma vez que “o primeiro movimento que revela um ser humano, na primeira infância, é um movimento em direção aos outros: a criança, dos seis aos doze meses, saindo da vida vegetativa, descobre a si mesma nos outros” (MOUNIER, 2004, p. 35). O personalismo tem seu aporte na centralidade da pessoa, mas, assim como cuidar de si não é atitude egocêntrica, pois se reflete na interação com o outro, a colocação da pessoa como uma unidade máxima em qualquer tempo e lugar não visa excluir o outro, mas sim reconhecer a todos como seres portadores de dignidade e não passíveis de objetificação, o que inevitavelmente conduz a um espaço coletivo que tem como sustentáculo o respeito pela pessoa e por toda a sua gama de diversidade. O personalismo se contrapõe diretamente ao individualismo, porque

[...] o individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitude de isolamento e de defesa. Foi o individualismo que constituiu a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o século XVIII e o século XIX. O homem abstrato, sem vínculos e nem comunidades naturais, deus supremo no centro de uma liberdade sem direção e sem medida, sempre pronta a olhar os outros com desconfianças, calculismo ou reivindicações em relação aos outros, ao lado de instituições reduzidas a assegurar a convivência mútua dos egoísmos. Ou o seu melhor rendimento pelas associações viradas para o lucro: eis a forma de civilização que vemos agonizar, sem dúvida uma das mais pobres que a história já conheceu. É a própria antítese do personalismo e o seu mais direto adversário (MOUNIER, 2004, p. 61-62).

Foucault (2010, p. 266) também frisa que o “cuidado de si não pode em si mesmo tender para esse amor exagerado de si mesmo que viria a negligenciar os outros, ou, pior ainda, a abusar do poder que se pode exercer sobre ele.” É verdade sim, que o *eu* deve vir antes do *outro*; mas é verdade também que o *eu* não pode e nem deve existir sozinho, a ponto de simplesmente ignorar o outro. Não há contradição entre as duas noções. O sujeito de fato deve cuidar de si antes de cuidar do outro; mas é cuidando de si primeiro, tomando as rédeas de sua vida e reforçando a sua liberdade, que ele poderá se relacionar melhor com seus pares.

É uma questão de haver equilíbrio entre o cuidar de si (que vem primeiro) e o cuidado do outro (que só é possível pelo cuidar de si), sem negligências ou exageros. Além disso, Foucault (2010, p. 283) também deixou claro que a ideia de uma moral como “obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E esta ausência de moral corresponde, deve corresponder, a uma busca que é aquela de uma estética da existência”. É por isso que o tema da ética do cuidado de si e do cuidado do outro não pode ser deixado na Antiguidade, ele também é certamente importante em nossos dias e em nossas sociedades.

No diálogo que aqui propomos fomentar entre Foucault e Mounier, intencionamos demonstrar que o cuidado de si e a legitimação da pessoa como o centro de toda a proteção de um complexo político-jurídico são formas efetivas de tornar a sociedade um ambiente mais favorável para todos. A ética do cuidado de si e a ética personalista podem conviver lado a lado: para Foucault, quem cuida de si, cuida e se relaciona melhor com o outro; para Mounier, o rechaço a qualquer tratamento degradante que anule a humanidade de alguém se dá porque existe o reconhecimento, de uns pelos outros, da pessoalidade e da dignidade que portam. Perceba que ambas as noções tornam mais benéficas as relações interpessoais e a comunidade como um todo. Na visão de Mounier, inclusive,

[...] a pessoa só se realiza na comunidade: isso não quer dizer que ela não tenha alguma chance de fazê-lo perdendo-se no anonimato. Não existe comunidade verdadeira a não ser uma comunidade de pessoas. Todas as outras não passam de uma forma do anonimato tirânico (MOUNIER, 2004, p. 82).

O mundo passa por incontáveis crises: crises que envolvem estruturas políticas pautadas no tiranismo, discursos de ódio e intolerância, exclusão de grupos minoritários, ameaça às democracias, violações de direitos humanos, pobreza e fome que aniquilam países e nações, dentre tantos outros que poderiam ser mencionados e analisados. O que sugerimos aqui, ao “colocar” Foucault e Mounier frente a frente, não é provocar uma celeuma doutrinária inócua, mas sim proporcionar uma reflexão mais profunda sobre os problemas que afligem o mundo, desde o tempo em que viveu Mounier, até o nosso tempo. Buscar um novo agir humano, uma nova ética e novas relações entre o eu e o outro e entre o eu e o mundo. Relações essas pautadas por um civismo de colaboração e que tenham a reciprocidade e a pluralidade como princípios. Conflitos são próprios de qualquer meio social e sempre existirão, por isso, há mecanismos para a manutenção da ordem, como o Direito. Mas isso não significa que o ambiente em que vivemos não possa se tornar mais saudável e menos inóspito. Trata-se de uma utopia? Não, uma vez que, para Mounier (2004, p. 82), “não queremos um mundo de felicidade,

queremos um mundo humano. E só é humano o mundo que garantir suas possibilidades às exigências essenciais do homem”.

A educação, objeto dessa tese, é um processo que necessita primordialmente da interação entre sujeitos. O educador promove o cuidado do outro ao ensinar, ao orientar e ao acolher o aluno, dentre tantos outros movimentos. Mas cuidar do outro requer antes o cuidado de si, e, no caso do educador, esse cuidado consigo passa por sua formação, que deve (especialmente no que concerne à educação especial e inclusiva) abranger um processo de mudança através do qual ele possa, em primeiro lugar, tomar consciência da diversidade que marca o corpo discente com o qual trabalha, para posteriormente saber lidar com as diferenças. A formação continuada do docente e a transformação de sua percepção acerca da deficiência são importantes formas de cuidado que o professor tem para consigo, promovendo o rompimento de barreiras e estigmas que indubitavelmente irão se refletir no cuidado com o corpo discente. Ao falar sobre instituições pedagógicas, Foucault (2010, p. 278) disse:

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo da verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como é possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante à tutela de um professor autoritário.

Ao dar esse exemplo, é óbvio que Foucault não falava especificamente sobre inclusão na educação. Mas é possível extrair uma lição de sua fala para o assunto central desta tese: a escola exerce uma ótima função ao ensinar, educar e socializar, mas se a inclusão da pessoa com deficiência não for concretizada de maneira efetiva e verdadeira, esse aluno será submetido a uma vivência escolar inútil e talvez até traumática. Por isso, o professor antes deve cuidar de si, transformar-se, reciclar-se, aprender, evoluir, para depois cuidar do outro, o aluno. Para Foucault (1994, p. 48), isso é “tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se, e promover a própria salvação”.

É fundamental que se compreenda que os sujeitos também são constituídos e construídos a partir do olhar que o outro emprega sobre eles. É por meio da interação que o cuidado de si, assim como do outro, se torna possível, pois “o cuidado de si ou os cuidados que os outros devem ter consigo mesmos – aparece então como uma intensificação das relações sociais” (FOUCAULT, 1994, p. 58). Isso tudo faz parte do cuidar de si para depois cuidar do outro, de praticar ações e de ter relações com os outros. Nessa perspectiva, o ato de cuidar de si redimensiona o professor a converter o seu olhar para que a sua sensibilidade sobre o corpo

discente seja mais ampla e eficaz. Outro pensamento de Foucault (1994, p. 58) que se aplica inteiramente à relação professor e aluno é o seguinte:

Mas toda essa aplicação a si não possuía como único suporte social a existência das escolas, do ensino e dos profissionais da direção da alma; ela encontrava, facilmente, seu apoio em todo o feixe de relações habituais de parentesco, de amizade ou de obrigação. Quando, no exercício do cuidado de si, faz-se apelo a um outro, o qual adivinha-se que possui a aptidão para dirigir e para aconselhar, faz-se uso de um direito; e é um dever que se realiza quando se proporciona ajuda a um outro ou quando se recebe com gratidão as lições que ele pode dar.

Considerando e respeitando a diferença na educação, inicia-se e se adota um processo contínuo de respeito à vida, tanto do professor quanto do aluno, pois cuida-se de si e do outro. Assim sendo, o cuidado de si, segundo a vertente foucaultiana, deve ser entendido como uma concepção virtuosa que possibilita, por sua vez, o pensamento de uma ética voltada à existência. Tal noção ética, por conseguinte, é uma tentativa de constituir a subjetividade a partir do cuidado de si próprio. A ética do cuidado de si diz respeito à forma como o sujeito se torna seu próprio objeto de trabalho, conhecimento e zelo. Assim, quem cuida, de forma adequada e atenciosa, de si mesmo encontra-se em condições favoráveis e propulsoras para se relacionar de forma saudável e harmônica com os outros. Destarte, o cuidado de si desempenha um papel importante para a consolidação do processo educacional. O professor deve cuidar de si para depois cuidar do aluno.

## **5.2. O cuidado do outro no cuidado de si**

O professor e o aluno são os protagonistas da relação que se estabelece no campo da educação. Em relação ao primeiro, é relevante destacar que, a despeito das inúmeras leis, decretos, políticas e ações voltadas à inclusão, o docente é quem, de fato, entrará em contato de forma direta com o aluno com deficiência. Será ele quem irá interagir, ensinar, acolher e acompanhar o desenvolvimento do aluno. Grande parte da demanda da educação especial está na atividade do docente, por isso, é importante concentrar em sua preparação, aperfeiçoamento e no cuidado que o professor tem para consigo, pois tudo isso se refletirá de maneira categórica na relação e no cuidado com o outro, no caso, o aluno. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) determina que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Dessa forma, uma das primeiras proposições no que tange à formação docente se refere ao fato de que a preparação do professor para a atuação na educação especial não ocorre de

uma só vez, ou apenas durante a graduação. Nascimento (2009) destaca que a preparação desses professores não deve ser algo pontual, como a participação em algum curso, oficina ou seminário, mas deve ser uma preparação contínua, e constantemente atualizada, uma vez que é preciso estar em sintonia com o que existe de mais eficaz e moderno em termos de técnicas. Assim como as técnicas e os recursos mudam e se aperfeiçoam, as necessidades do corpo discente também tendem a se alterar de acordo com a mudança das classes, turmas e anos letivos.

Farias, Maranhão e Cunha (2008) afirmam que a capacitação é crucial para o professor que tem, entre seus alunos, crianças e adolescentes com deficiência, o que se espera que seja cada vez mais comum. No entanto, foi identificado no estudo desses autores, com diferentes profissionais observados, mas que tinham a mesma formação e capacitação, que o comportamento do professor em sala de aula também é determinante para a evolução e aprendizagem do aluno da educação especial. Os autores constataram que muitos professores assumem uma postura omissa, enquanto outros optam por atender às necessidades que identificam por parte do aluno com deficiência de forma a isolar aquele discente do grupo, perpetuando o viés segregacionista da deficiência, embora dentro da sala comum. Por isso é preciso “propiciar a reflexão e a crítica em relação aos discursos sobre inclusão, de modo que o professor possa compreender o caráter, as possibilidades [...] e formular as ações pedagógicas esperadas” (KOBAYASHI; LAPLANE, 2010, p. 81).

Silveira, Enumo e Rosa (2012) dizem que os docentes que admitem ter dificuldade no ensino especial apontam como principais problemas o desconhecimento da linguagem brasileira de sinais, a estrutura da formação e capacitação, ferramentas e recursos da instituição de ensino, falta de apoio e conhecimento, sobrecarga de trabalho, ausência de parceria e presença de outros profissionais que poderiam atuar de forma relevante na inclusão e desenvolvimento dessas crianças e adolescentes, e a dificuldade de atuar em salas de aula lotadas, o que impede que a atenção e o cuidado especializados, bem como certas atividades de suporte e socialização, sejam viáveis. Além disso, Anjos, Andrade e Pereira (2009) concluíram que grande parte dos professores reconhece também ter sensações de insegurança, medo, falta de confiança e angústia frente à educação especial, que indicam a estrutura das escolas e a ausência de uma capacitação efetiva como principais responsáveis por tal cenário. Os autores afirmam, ainda, não ter identificado na fala desses professores uma postura de enfrentamento voluntarioso para atuar na mudança dessa realidade e na transformação da educação e da sociedade. A maior parte afirmou se sentir desmotivada, e não estar realizada no trabalho realizado com crianças e adolescentes com deficiência.

Mas Silveira, Enumo e Rosa (2012) constataram também, em suas pesquisas, uma mudança de postura dos professores diante da capacitação para a educação especial, e isso tem feito com que esses docentes estimulem mais os alunos e promovam de forma mais intensa e constante a sua socialização. Diante disso, concluíram os autores que a maior parte dos professores que atua de forma equivocada ou insuficiente nessa área não o faz por escolha, ou mesmo por características e comportamento pessoais, mas por desconhecimento das dinâmicas e medidas adequadas, o que mostra um grande problema na formação do professor. Pletsch (2009) aponta que ocorreram sim avanços importantes em relação à formação docente no Brasil, mas ainda há a necessidade de melhorias como condição essencial para a efetividade da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. É preciso que se mude esse panorama antes de se pensar na implementação de qualquer método ou técnica, uma vez que a raiz dessa abordagem já sofre um vício desde a forma em como é concebida.

Anache (2011) expressa ainda um outro elemento que certamente dificulta a implementação efetiva da educação especial: a escassez de produções acadêmicas acerca desse tema, especialmente de forma crítica e propositiva. Isso indica o quanto a relevância da formação de professores para a educação inclusiva e especial ainda não tem sido reconhecida e legitimada pela educação no país, o que condiciona todo o restante, uma vez que, inaptos ao ensino inclusivo, os professores tendem a não conseguir trabalhar na educação especial. Greguol, Gobbi e Carraro (2013) lembram também que o número de crianças com deficiência inseridas na educação regular desde o início da década de 2010 tem sido maior, proporcionalmente, do que a capacidade absorviva dos professores considerados efetivamente capacitados para a educação especial. Segundo os autores, isso se agrava na medida em que, mesmo aqueles docentes que realizaram qualquer tipo de capacitação em educação especial, se sentem desconfortáveis e impotentes diante da realidade do ensino. E como mudar esse panorama? Esta tese compartilha da ideia e também apresenta como proposta que o primeiro passo seria o reconhecimento da diversidade que existe em sala de aula. Pensando nessa diversidade, a escola

[...] precisa abandonar o modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais. É preciso que a escola trabalhe no sentido de mudar suas práticas de ensino visando o sucesso de todos os alunos, pois o fracasso e o insucesso escolar acabam por levar os alunos ao abandono, contribuindo assim com um ensino excludente (ARAÚJO, 1998, p. 44).

É evidente que a educação especial não depende somente da promulgação de uma lei ou da idealização de uma política pública de ação afirmativa. É imprescindível que aconteça a sua efetiva concretização na prática, e isso requer não apenas investimentos por parte do Estado, mas também que esses investimentos sejam aplicados de maneira factual na estrutura escolar que se mostra necessária à educação especial. Somente assim teremos escolas voltadas à inclusão, ou seja, escolas que não ignoram as diferenças, mas, ao contrário, as compreendem e as exaltam como fator inerente ao próprio ser humano.

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2015, p. 45).

Não resta dúvida de que ainda existem muitos problemas a serem analisados e combatidos para que a educação especial no ensino infantil, fundamental e médio no Brasil se torne efetiva e bem-sucedida. Não é nosso propósito colocar o professor na posição de culpado, tendo em vista que o docente muitas vezes é, assim como o aluno, vítima de uma estrutura que nitidamente apresenta falhas graves, e tudo isso pode culminar em desestímulo e sentimento de impotência. O enfrentamento desse assunto é, portanto, absolutamente imprescindível e inadiável, uma vez que, conforme já apresentado nesta tese, a legislação e as ações afirmativas se convergem para um ponto em comum: a inclusão na educação, a efetivação desse direito para todas as crianças e adolescentes e a educação especial como atendimento especializado (dentro da escola comum) para os alunos que dela precisem. A questão nuclear consiste em consubstanciar essa nova Educação, baseada em uma nova ideologia, a da inclusão e a da diversidade, na qual

[...] os sistemas de ensino devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos [...]. Aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos (MEC, 2001, p. 22).

Pois bem, a contribuição que pretende este trabalho dar não consiste em uma visão estritamente técnica sobre o assunto. Obviamente que o sistema, erigido para uma educação

especial eficaz, passa pela graduação do professor, pelos cursos contínuos de capacitação, pelas adaptações arquitetônicas da escola e pela disponibilização das tecnologias existentes nessa área, dentre tantos outros elementos. Entretanto, não é nosso objetivo dizer o que deve ser ensinado na graduação ou nos cursos de aperfeiçoamento de professores, quais devem ser os métodos de ensino ou quais recursos tecnológicos devem ser usados. Nosso eixo central é falar sobre a transformação do olhar do professor para a diversidade existente em sala de aula, que não depende de maneira categórica da formação na faculdade, na pós-graduação ou nos cursos de aprimoramento (embora eles possam também contribuir fortemente para que isso aconteça). Esse tipo de transformação – de visão, de pensamento e de sensibilidade – ocorre precipuamente dentro de nós mesmos, mas determina de forma indubitável nosso comportamento para com o outro. É o cuidar de si, para depois cuidar do outro. É o professor olhar para dentro de si e transformar-se, para depois olhar para seus alunos e transformar o ambiente em que leciona. A nosso ver, essa é a primeira e mais básica premissa da educação especial, uma vez que

[...] ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas se constituem no núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2002, p. 118).

É importante ressaltar que a forma de atuação do docente não pode ficar restrita somente às técnicas que fazem parte da educação especial. É claro que toda a estrutura formada pelos recursos, tecnologias e métodos pedagógicos disponíveis são inegavelmente relevantes nesse processo, e o professor deve estar atento para o seu aprendizado e para o uso destes elementos. Não coloca-se isso em dúvida nesse trabalho em momento algum. Contudo, existem inúmeras leis, regulamentos, currículos e didáticas, mas “nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro” (SKLIAR, 2003, p. 38).

Por isso, é necessário, em um primeiro momento, ver, entender e tratar a deficiência dentro de todo o contexto que a apreende (histórico, social, psicológico etc.), pois, dessa forma, pode o professor não apenas transmitir conteúdos, mas estimular a sua própria reflexão e a de todo o corpo discente, atuando de forma decisiva contra as práticas de exclusão que há tanto tempo permeiam a questão da deficiência, inclusive no âmbito da educação. Aqui, privilegia-se

não apenas o desenvolvimento pedagógico do alunado, mas também a sua humanização e o seu senso crítico acerca da comunidade em que vive e se socializa. E, então, depreendemos que

[...] a formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. A reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras (FERREIRA, 2005, p. 46).

Além disso, nada substitui a vivência do professor em sala de aula e as experiências que ele vive ao lado dos alunos. Toda essa bagagem adquirida no decorrer da atividade profissional não pode ser aprendida, estudada ou memorizada através de nenhum curso. Só a prática proporciona esse aprendizado, e cada experiência, de cada docente, em cada escola, com cada aluno e com cada classe, compõe uma espécie de “caixa” de conhecimento que é única de cada educador, e que certamente pode ser enriquecida através do diálogo e da convivência entre os próprios docentes. André (2016, p. 206) propõe a ideia de uma autonomia profissional compartilhada, em que o docente irá construir a sua “identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito ativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias”.

É necessário que esse educador tenha, além do conhecimento técnico que sua profissão impõe, a sensibilidade para captar e abarcar dentro de si todas essas vivências e fazer delas instrumentos para uma docência voltada à diversidade. Beyer (2015, p. 81) aponta que a educação especial “consiste em uma visão de vida. Mexe com os valores pessoais. Chacoalha e confronta a racionalidade predominante, que tem caracterizado durante muitos anos a organização escolar”. Essa transformação pessoal, de valores, de percepções e de visões, é o cuidado que professor tem primeiramente consigo para depois cuidar do outro, o aluno. Além disso,

[...] não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas do conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico). Faz-se necessária a contextualização de todos os atos, seus múltiplos determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, etc. Perspectivas que constituem o que se pode chamar de cultura profissional da ação, ou seja, que permitem aclarar e dar sentido à ação (PIMENTA, 2012, p. 8).

Compreende-se que, na educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, é forçoso despir-se da ideia de que a preparação do professor parte unicamente dos recursos técnicos, que, repita-se, são muito valiosos, porém, a essência da educação especial e inclusiva desenrola-se para bem mais do que somente isso, e, portanto, é preciso captar e compreender

a diversidade, o que contempla mais até do que crianças e adolescentes com deficiência, mas todos aqueles que, por condições ou circunstâncias, fujam aos padrões excludentes estabelecidos e nutridos pela sociedade. À vista desse ideal, ao invés de

[...] pensarmos o aluno como origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (MEC, 2001, p. 6).

É necessário ainda que a formação dos professores estimule a consciência da importância da inclusão e de se incentivar as potencialidades do aluno com deficiência, para que se pense, em um segundo momento, em como transmitir os conteúdos a ele e aos demais alunos e traduzir isso em metodologias e práticas de ensino. É preciso formar os professores “com conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano que lhes permitam conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado que frequenta as escolas [...]” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 119). Educar é mais do que transmitir o conteúdo das disciplinas previstas pela grade curricular. Educar também é humanizar, conscientizar e estimular a reflexão acerca da comunidade e dos contextos (sociais, culturais, econômicos etc.) nos quais estamos inseridos, e, outrossim,

[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (MANTOAN, 2015, p. 81).

Ao mesmo tempo em que somos todos diferentes e constituímos uma imensa diversidade e variedade de características pessoais, físicas, culturais, sociais etc., também somos uma unidade, uma só entidade, um só coletivo que deve funcionar com harmonia, igualdade, solidariedade e complementariedade. Para Morin (1997), o ponto de partida de um processo de inclusão é o reconhecimento de duas realidades paralelas e coexistentes: a da unidade e da diversidade humana. Nessa perspectiva, entender e respeitar as diferenças possibilitará unir pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente, com os mesmos propósitos e sob os mesmos princípios, regras, garantias e direitos. Tudo isso dentro daquilo que Morin (1997) chama de multiplicidade do uno. Assim, ao se dar conta da multiplicidade do corpo discente, o professor poderá fazer adaptações no currículo para atender às necessidades

dele. E essas adequações vão depender das situações que são observadas e vivenciadas no ambiente escolar. Não se pode olvidar que

[...] a reflexão sobre o currículo está instalada nos diversos âmbitos educacionais inclusive nas escolas. Durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica, principalmente neste período de ampliação da duração do ensino fundamental de 9 anos. Seria possível um diálogo que inclui a diversidade entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular? Educar na diversidade pressupõe a adoção de um modelo de currículo na escola que facilite adaptações e flexibilizações para o aprender e ensinar de todos os alunos e alunas em sua diversidade (MEC, 2001, p. 39).

A título de exemplificação, Ramos (2016) relata a história de uma criança de oito anos que possuía uma deficiência visual, além de dificuldades de linguagem e interação. A professora passou a aplicar jogos que lhe propiciavam saber mais sobre a localização dos objetos e das pessoas. A autora conta, também, o caso de uma professora que, ao receber um aluno com deficiência auditiva, resolveu aprender a Linguagem Brasileira de Sinais junto com os outros estudantes da turma. Há ainda o exemplo da docente que, para ensinar o movimento artístico do cubismo, desenvolveu atividades que incluíam todos os alunos (passeio pelo quarteirão, desenhos de formas geométricas, observação do próprio rosto etc.), uma vez que na turma havia dois estudantes com deficiência intelectual. E, em uma dessas atividades, uma das alunas com deficiência aprendeu a escrever o próprio nome (RAMOS, 2016). Por isso,

[...] a sensibilidade e o discernimento dos professores são fundamentais, não só para identificar a dificuldade, mas também para pensar em estratégias sobre como vencê-la. Assim, o que se depreende é que os projetos pedagógicos e os currículos escolares não podem ser amarrados e inflexíveis, pois devem atender às demandas dos alunos matriculados na escola (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p. 13).

Em muitas situações, a didática se criou e se ajustou às características dos discentes, isso, porque “educar na diversidade pressupõe a adoção de um modelo de currículo na escola que facilite adaptações e flexibilizações para o aprender e ensinar de todos os alunos e alunas em sua diversidade” (MEC, 2001, p. 39). É interessante constatar que os recursos utilizados pelos docentes nas situações descritas nas linhas anteriores certamente não estavam previstos de forma específica e detalhada em nenhum manual, disciplina ou currículo. Eles foram sendo produzidos na vivência da sala de aula, de acordo com as situações e o contexto daquele momento. Isso faz tornar

[...] relevante a percepção do professor em relação à realidade fática que lhe é apresentada. Não se duvida da importância de se ter um plano pedagógico com

os conteúdos a serem lecionados e os objetivos a serem alcançados no ano letivo, porém, o processo de aprendizagem deve ser pensado como algo mais amplo, considerando a diversidade das turmas e as especificidades das situações que se sucedem no contexto escolar. Se o corpo discente é mutável, a didática e os recursos de ensino não podem ser imutáveis e engessados (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p. 14).

Além do corpo docente, pedagógico e administrativo da escola, abre-se um parêntese aqui para mencionar também o papel da família no desenvolvimento (inclusive escolar) da pessoa com deficiência. De acordo com o Modelo Médico-Social (documento atualmente usado pela OMS para conceituar a deficiência e já tratado nesta tese), a forma como a deficiência irá se manifestar varia de uma pessoa para a outra, tendo em vista o contexto onde ela está inserida. E a família faz parte desse contexto. Portanto, não há como se olvidar que a família exerce papel determinante no processo educacional da criança e do adolescente com deficiência. A família é a primeira estrutura de socialização de qualquer pessoa. É por isso que a família presente

[...] consegue perceber de que maneira evolui o aluno, quais são as suas necessidades, quais recursos poderiam ser utilizados no processo da aprendizagem e quais estão gerando resultados producentes. Assim, o apoio da família e a sua integração com a escola e com os professores tornam-se elementos essenciais para uma educação inclusiva bem-sucedida. A família deve ser atuante nesse sentido, compreendendo a importância de seu papel e interagindo com docentes e coordenadores. É necessária também a conscientização dos membros da comunidade, colegas e pais de alunos, sobre a importância da inclusão no ambiente escolar (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, 14).

Quando os alunos com deficiência passam a ocupar seus lugares nas salas de aula regulares, espera-se que os pais conversem com seus filhos sobre a questão das diferenças, sobre a importância do respeito em relação a elas e sobre a igualdade. E faz também com que todos os educadores atuem na mediação, na socialização e no amparo a todos os alunos. Trata-se de proporcionar a todos os alunos um ambiente escolar humanizado e “em contato com a diversidade, no qual todos, sejam alunos com ou sem deficiência, possam desenvolver as suas habilidades e com chances reais de evolução, livres de amarras baseadas na intolerância e no preconceito” (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, 14). Dessa maneira, busca-se formar, a partir de uma escola inclusiva, uma sociedade inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta obra teve por objetivo geral investigar a inclusão da criança e do adolescente com deficiência no ensino infantil, fundamental e médio do Brasil, ao realizar uma análise sob a perspectiva da biopolítica, da genealogia e do cuidado de si e do outro. O ponto de partida da pesquisa consiste nas seguintes problemáticas: o que é a deficiência e qual sua relação com a dignidade da pessoa humana? Em uma análise genealógica, como foram construídos os discursos sobre a pessoa com deficiência? Quais os processos que culminaram no contexto de exclusão na educação? Sob a perspectiva da biopolítica (enquanto ações afirmativas), quais os impactos da exclusão na sociedade e na economia que fundamentam a criação e a implementação de ações afirmativas nessa área? Como o cuidado com o outro passa antes pelo cuidado de si e como essa questão é tratada na escola através da preparação do corpo docente para o enfrentamento da exclusão?

Em primeiro lugar, este livro volta seu olhar para a deficiência. A proteção à pessoa com deficiência tem como origem a dignidade que é inerente a ela e a todos os seres humanos. Nesse contexto, é de suma importância definir o conceito de deficiência, para sabermos, em primeiro lugar, de quais pessoas estamos tratando. Afinal, quem é a pessoa com deficiência? Ao ingressar nesse campo, discorreu-se sobre os quatro modelos de deficiência: o Modelo Médico; o Modelo Médico-Social; o Modelo Social e o Modelo Jurídico no Brasil.

O Modelo Médico foi elaborado pela OMS, em 1980, e tratava a deficiência unicamente sob um viés biológico, pois se preocupou apenas com a lesão no corpo/intelecto do ser humano. O Modelo Médico-Social, também criado pela OMS, em 2001, teve como objetivo corrigir as falhas do Modelo Médico. Esse documento considerou que a deficiência não pode ser analisada somente pela perspectiva médica; a deficiência é a junção entre a parte biológica e o contexto em que a pessoa está inserida. Fatores sociais, econômicos, sociais e pessoais têm impacto decisivo na forma como a deficiência se manifestará em cada pessoa. Por isso, duas pessoas com a mesma deficiência podem ter comprometimentos e qualidade de vida totalmente diferentes.

O Modelo Social define a deficiência não como uma desvantagem natural que está no corpo ou na mente do indivíduo. Nessa concepção, a deficiência é uma inferioridade causada pelo preconceito, pela marginalização e pela falta de acessibilidade, dentre tantos outros elementos que colocam a pessoa com deficiência em situação de exclusão, oprimindo-a e ceifando a fruição de seus direitos. Cabe, então, à sociedade e ao Estado, o desfazimento de tais barreiras, que não se resumem apenas aos obstáculos arquitetônicos. E, por último, há o Modelo

Jurídico brasileiro, que estabelece critérios objetivos para a conceituação das deficiências física, auditiva, visual e mental. Esse conceito no âmbito do Direito é de extrema relevância, pois, para saber quem é a pessoa que possui uma deficiência no Brasil (e isso é necessário para que se possa fazer uso de determinados direitos e benefícios que são destinados a essa população), devem ser utilizados os parâmetros estabelecidos no Decreto nº 3.298/99. E por isso é esse o modelo adotado por esta tese, uma vez que as ações afirmativas nada mais são do que direitos a serem usufruídos por um determinado grupo.

Ao voltar a atenção para a genealogia foucaultiana, busca-se analisar, sob essa vertente, como a situação de exclusão da pessoa com deficiência foi delineada ao longo do tempo, através dos discursos e da penetração deles na sociedade, e que acabaram por culminar em uma nítida desigualdade. E quando um grupo se encontra em tal situação, não se trata de uma situação meramente pontual, mas de longos períodos de marginalização. Nessa perspectiva, duas importantes conclusões puderam ser observadas a partir da análise genealógica: em primeiro lugar, a desigualdade não é algo que está na essência da deficiência, não se trata de uma verdade absoluta e nem tampouco imutável; e, por último, o contexto de vulnerabilidade social da pessoa com deficiência que se apresenta é resultado das tensões produzidas por inúmeros intrincamentos que, ao longo do tempo, disseminaram estigmas e preconceitos, fazendo com que estes se tornassem práticas reiteradas no meio social. Mas, se nas relações de poder existem as tentativas de coerção, nelas se encontram também as resistências e as lutas, e, a partir desses movimentos, novos discursos, com novos saberes, são elaborados e difundidos. E, assim, novos padrões sociais, voltados à inclusão, podem surgir.

A terceira parte desta obra adentra em seu ponto nevrálgico: a problemática da política que passou a ter, como seu principal objeto, o controle da vida da população. Essa é a biopolítica, primeiramente tratada por Foucault e depois retomada por Agamben. A educação também entrou para os cálculos do governo, que direcionou as políticas públicas de ações afirmativas para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional, gerenciando, assim, a vida dessa parcela da população. Analisando a educação inclusiva para crianças e adolescentes com deficiência, numa possível ótica da biopolítica, o resultado a que se chegou é o de que a exclusão do ambiente escolar gera inúmeros prejuízos para o Estado. Essa afirmação é confirmada pelos dados trazidos nessa pesquisa. A baixa taxa de escolaridade acarreta a exclusão do mercado de trabalho. Se não há renda, a tendência é a de que os índices de pobreza e miserabilidade da população sem emprego e remuneração aumentem consideravelmente. E a pobreza causa sérios prejuízos. Ela freia o consumo, o comércio, a industrialização e a circulação de bens e

serviços, afetando de forma grave a economia. E ainda tende a aumentar os gastos do Estado com saúde, assistência social, segurança pública, dentre outros setores.

Nesse sentido, a tese que se constrói nessa pesquisa reside na correlação feita entre a biopolítica e a inclusão na educação da pessoa com deficiência. Por que incluir? Por que administrar a vida dessa parcela da população, sob esse prisma? Não se trata de mera benevolência ou caridade: conforme já demonstrado em linhas anteriores, a inclusão na educação é um importante fator para o desenvolvimento da economia e para a sociedade como um todo, por isso essa demanda passou a ser objeto do governo, que traçou políticas públicas de ações afirmativas no sentido de perfazer esse propósito. A inclusão escolar encontra sua razão e seu fundamento na biopolítica. Esse movimento do estado não é imotivado. A educação básica pode ser a força motriz para se quebrar o círculo demonstrado nesta pesquisa: a evasão escolar do aluno com deficiência, desemprego, subemprego, ausência de rendimento e pobreza. Ao romper esse ciclo, ela impulsionará o emprego, a renda, o consumo e, por consequência, todos os setores da economia.

Foi nessa linha de pensamento que o Estado promulgou leis, decretos e resoluções, além de idealizar as políticas públicas de ações afirmativas voltadas à inclusão escolar, sendo a principal delas a Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva. Entretanto, a eficácia de todas essas ações deve acontecer na prática, o que significa dizer que a verdadeira inclusão ocorre dentro da escola, e não nos papéis. O que interessa aqui é o real desenvolvimento do aluno, tanto do ponto de vista pedagógico quanto cognitivo e também social. Nesse ponto, se adentrou na questão da interação entre professor e aluno, as figuras centrais da relação que se estabelece no âmbito da Educação. O docente, antes de cuidar do aluno, em todas as feições que possui o verbo cuidar dentro da educação (ensinar, acolher, orientar etc.), deve promover o cuidado consigo próprio. E isso, obviamente, passa por sua formação acadêmica e por toda uma estrutura técnica que deve ser proporcionada aos educadores e à escola. Contudo, a transformação começa na mudança do olhar e da compreensão do professor acerca da diversidade presente no alunado. É esse remodelamento de postura e mentalidade que terá forte impacto no ambiente de aprendizado.

Por isso, para que se efetive o direito à educação, são necessárias ações no âmbito escolar referentes à forma de se lidar com a diversidade e as singularidades apresentadas pelos alunos. À vista disso, flexibilidade e adaptabilidade da grade curricular e da didática aplicada também são pontos centrais para se construir uma educação acessível a todos. Entenda-se acessibilidade, aqui, em seu sentido mais extenso e em todas as suas formas. No caso da criança e do adolescente com deficiência, restou evidenciado que a harmonia e o diálogo entre a escola

e a família são também peças primordiais para o desenvolvimento satisfatório dos alunos na escola.

Não sem motivos, o direito à educação é merecedor de todos os esforços e investimentos. A educação deve promover a inclusão, transformar vidas e a sociedade como um todo. Mas, para se edificar, de forma pragmática, a educação inclusiva e especial, garantida nos documentos legislativos, faz-se imperiosa uma profunda metamorfose: a mudança interna do docente, que o faça primeiramente voltar a sua percepção e a sua sensibilidade para a diversidade do corpo discente com o qual trabalha. Essa transformação propiciará reflexos profundos na atuação do professor, na engrenagem da escola e na evolução dos alunos, com ou sem deficiência, já que a diferença é própria de toda a humanidade e de todas as comunidades, e saber conviver com ela nada mais é do que respeitar e reconhecer a dignidade inerente a todos os seres humanos.

A escola que educa para a diversidade não apenas promoverá a inclusão do aluno no ensino básico e a possibilidade de uma colocação no mercado de trabalho, movimentos esses que conseqüentemente resultarão em enormes benefícios para toda a sociedade. Sob o viés da genealogia, a educação para a diversidade também vai atuar no sentido de produzir novos saberes, e esses saberes serão os responsáveis por produzirem novos discursos, que, inevitavelmente, irão se adentrar na sociedade e se tornar condutas de inclusão de grupos vulneráveis e, ao mesmo tempo, de rechaço às práticas discriminatórias.

E por que educar para diversidade? Por que educar como prática de respeito às diferenças? A História traz registros de grandes tragédias da humanidade (como o nazismo, mencionado nesta tese) que tiveram como origem o ódio ao outro. Esses discursos de fúria embrenharam-se na sociedade, na mentalidade das pessoas, e foram responsáveis por inúmeros comportamentos de intolerância às diferenças. E qual a relação desses fatos com a educação? A educação não se restringe a transmitir conteúdos programáticos ou a cumprir currículos acadêmicos. Essa visão minimiza o significado da educação, em seu sentido mais amplo. Ao se tornar um ambiente que preza a diversidade e a inclusão, a educação passa a produzir saberes e discursos voltados para essas convicções. Assim, a educação propaga o respeito à dignidade e contribui para a eliminação do ódio. Transformar o mundo em um lugar melhor para todos é o papel que também deve ser desempenhado pela educação, como a ciência social que é.

# REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer** - o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALVARENGA, Rúbia Zanotelli de. **Direitos Humanos**. São Paulo: LTr, 2016.

ALVES, Rubens Valtecidos. **Deficiente físico**: novas dimensões da proteção ao trabalhador. São Paulo: Parma, 1992.

AMIRALIAN, Maria L.T.; GHIRARDI, Maria I.G; LICHTIG, Ida; MASINI, Elcie F.S.; PASQUALIN, Luiz; PINTO, Elizabeth B. **Conceituando deficiência**. Revista de Saúde Pública, v. 34, n. 1, fev. 2000.

AMIRALIAN, MARIA L.T. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986

ANACHE, Alexandra Ayach. **O preparo profissional e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual**. Educação & Fronteiras, v. 1, n. 3, 2011.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 4, n. 40, 116-129, 2009.

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Temas de Psicologia, v. 2, 63-70, 1995.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito-chave para a arqueologia do saber. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Paulo: Pedro & João Editores, 2007.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ARAUJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência: algumas dificuldades para efetivação dos Direitos. In: SARMENTO, Daniel;

IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Supremo Tribunal Federal e o dever de incluir**: um vetor claro e inequívoco do direito à educação superior no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 43-53, dez. 2017.

- ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro** – vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**, 6. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- AZANHA, José Mário Pires. **Cultura escolar brasileira** - um programa de pesquisas. Revista USP. Dezembro/janeiro, 1990/1991.
- BAMPI, Luciana Neves; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. **Modelo social**: uma nova abordagem para o tema deficiência. Revista Latino Americana de Enfermagem, v. 18, n. 4, 2010.
- BARROSO, Luis Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**. Belo Horizonte: Fórum, 2015.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**, 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.
- BBC. **Pessoas com deficiências físicas e mentais: as vítimas 'esquecidas' do nazismo**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38777464>>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- BEGALLI, Ana Silvia Marcatto. **A efetivação do direito ao trabalho da pessoa com deficiência no Brasil**: o papel do Estado e das empresas. São Paulo: Lexia, 2014.
- BEGALLI, Ana Silvia Marcatto; SILVEIRA, Carlos Roberto da. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira**: uma visão biopolítica. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, Edição Especial: 1-19, 2019.
- BEGALLI, Ana Silvia Marcatto; SILVEIRA, Carlos Roberto da. **O nascimento do Museu de Imagens do Inconsciente**: memória, educação e inclusão na Psiquiatria do Brasil. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 15-28, jan/jun., 2020.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Campus, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 24 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.742.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 7 de dezembro de 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência consolidada as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 25 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.502.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 de setembro de 2020.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2002.

BURRIN, Philippe. **Hitler e os Judeus – Gênese de um genocídio.** Tradução Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1990.

CABALLO, Vicente E. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento.** São Paulo: Santos, 1996.

CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; FERES Jr., João; VENTURINI, Anna Carolina Venturini. **Ação afirmativa: conceito, história e debates.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

CANDIOTTO, Cesar. **Ética e Política em Michel Foucault.** Trans/Form/Ação, Marília, v. 33, n. 2, p. 157-176, 2010.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda; MARQUES, Antônio Luiz. **A diversidade através da História: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência.** O&S, v. 14, n. 41, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CLAVREUL, Jean. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. Tradução de Colégio Freudiano do Rio de Janeiro, Jorge Gabriel Noujaim, Marco Antonio Coutinho Jorge, Potiguara Mendes da Silveira Jr. Brasília: Brasiliense, 1978.

CRAIDE, S. **Governo quer mais alunos da educação especial em classes comuns**. Brasília: Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-11/governo-quer-mais-alunos-da-educacao-especial-em-classes-comuns>. Acesso em: 23 mai. 2024.

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Série Anis, Brasília, v. 28, 2003, p. 1-10.

\_\_\_\_\_. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. Brasília: Brasiliense, 2007.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Coleção Campo Teórico. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ENGEL, Magali Gouveia. **Os delírios da razão: médicos, loucos e hospícios** (Rio de Janeiro, 1830-1930). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Poder, saber e práticas sociais**. PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 1, p. 23-29, jan./abr. 2006.

FARIAS, Iara Maria; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 14, n. 3, 365-384, 2008.

FERREIRA, Windyz B. **Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Inclusão Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, out. 2005.

FERREIRA, Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÔES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Lia F. de (coord.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FISHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. Lutas Sociais, v. 17, n. 31, 2013.

FRIAS, Lincoln; LOPES, Nairo. **Considerações sobre o conceito de dignidade humana**. Revista Direito GV, 11 (2), 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Pedro Tamen. Lisboa: Relógio D'Água, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 21. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbos. Coleção Ditos e Escritos (v. 5). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France, 1978-1979. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica do sujeito**. 3. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail e Marcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 21. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. 8. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Pesquisa com docentes sobre a escolarização de crianças com deficiência**. São Paulo, Fundação Lemann, 2022, 1 p. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/releases/pesquisa-com-docentes-sobre-a-escolarizacao-de-criancas-com-deficiencia>. Acesso em: 4 mai. 2023

G1. **Deputados apresentam projetos para barrar decreto que separa alunos com deficiência**. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/10/02/deputados-apresentam-projetos-para-derrubar-decreto-que-preve-separacao-de-alunos-com-deficiencia.ghtml>>. Acesso em: 4 out. 2020a.

G1. **STF forma maioria a favor de manter suspenso decreto do governo sobre educação especial**. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/18/stf-forma-maioria-a-favor-de-manter-suspenso-decreto-do-governo-sobre-educacaoespecial.ghtml>>. Acesso em: 8 jan. 2020b.

G1. **Tradição indígena faz pais tirarem a vida de crianças com deficiência física**. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/12/tradicao-indigena-faz-pais-tirarem-vida-de-crianca-com-deficiencia-fisica.html>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GOODLEY, Dan. **Dis/entangling critical disability studies**. Disability & Society, London-UK, v. 28, n. 5, p. 631-644, 2013

GRABOIS, Pedro Fornaciari. **Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault**: um recuo histórico à antiguidade. *Ensaaios filosóficos*. v. 3, p. 105-120, abril/2011.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. **Formação de professores para a educação especial**: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 3, 2013.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR DA AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA/UERJ). **O que são ações afirmativas?** Disponível em: <<http://gemma.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

HOFFMAN, Rodolfo. **Distribuição de renda e crescimento econômico**. *Estudos Avançados*, col. 15, nº 41. São Paulo, jan/abr/2001.

HOMERO. **Ilíada**. 19. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2024**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>>. Acesso em: 24 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019** / IBGE - Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html>>. Acesso em: 24 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Disponível em <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2024.

JAITMAN, Laura; KEEFER, Philip. Por que é importante estimar os custos do crime? Uma agenda de pesquisa para apoiar as políticas de prevenção do crime na região. In: JAITMAN, Laura (Org.). **Os custos do crime e da violência**: novas evidências e constatações na América Latina e Caribe. Tradução de Eloisa Marques. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2017.

JAITMAN, Laura; TORRE, Ivan. Os custos do encarceramento. In: JAITMAN, Laura (Org.). **Os custos do crime e da violência**: novas evidências e constatações na América Latina e Caribe. Tradução de Eloisa Marques. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2017.

JAITMAN, Laura; CAPRIROLO, Dino; MELLO, Marcela. Os custos de bem-estar do crime no Brasil: um país de contrastes. In: JAITMAN, Laura (Org.). **Os custos do crime e da violência**:

novas evidências e constatações na América Latina e Caribe. Tradução de Eloisa Marques. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

KLEINSCHMITT, Sandra Cristina; LIMA, Jandir Ferrera; WADI, Yonissa Marmitt. **Relação entre o crescimento da desigualdade social e dos homicídios no Brasil: o que demonstram os indicadores?** *InteRseções*, v. 13 n. 1, p. 65-90, jun. 2011.

KOBAYASHI, Daniele Eloise do Amaral Silveira; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KOZMA, Chahira. Dwarfs in ancient Egypt. **American journal of medical genetics**. 140: 303-311, 2006.

LANCILLOTTI, Samira. S. P. A. organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial. In: NERES, Celi C.; LANCILLOTTi, Samira S. P (Org.). **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: UNIDERP, 2006.

LAURENTI, Ruy. **Pesquisas na área de classificação de doenças**. *Revista Saúde e Sociedade*. v. 3, n. 2. 1994.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. **A genealogia em Foucault: uma trajetória**. *Psicologia e Sociedade*, v. 21, n. 3, 2009.

LEMPERT, Richard. **Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 17, no 40, set/dez 2015, p. 34-91

LIMA, Marcella Moura; SOARES, Andressa de Souza; LEMOS, Moema Teixeira Maia. **Refletindo sobre deficiência a partir do modelo médico e do modelo social**. João Pessoa: UFPB, XVI Enex, 2015.

LORENZON, Alino. **A atualidade do Pensamento de Emmanuel Mounier**. Ijuí: Unijuí, 1996.

MANTOAN, Maria T. E.; PRIETO, Rosângela, G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.

MARQUES, Angela Cristina Salgueiro; BIONDI, Angie. **Omayra: reflexões sobre o rosto, uma fotografia e suas políticas**. *Galaxia*, n. 33, set.-dez., 2016, p. 145-157.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Série Educação Especial. Campinas: Papirus, 2009.

MARTINS, Bruno Sena. **Sentido sul: a cegueira no espírito do lugar**. Coimbra: Almedina, 2013.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da deficiência:** novas metáforas na natureza dos corpos. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 3, p. 264-271, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Debora; SQUINCA, Flavia. **Estudo do programa brasileiro de transferências de renda para a população com deficiência e suas famílias no Brasil**. Brasília: IPEA, 2006.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Elementos de Direito Administrativo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1980.

MENDES, Eniceia G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set/dez 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC: SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União. Brasília/DF, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

\_\_\_\_\_. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Brasília: Secretaria de Inspeção do Trabalho, 2007.

MORAES, Solange Rosa Riconi. STEFANELLO, Solange Rosa Riconi. **O corpo humano enquanto corpo social:** ensino de fisiologia humana sob a perspectiva histórica e filosófica como mediadores para a compreensão da inserção da ciência e da tecnologia na sociedade. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Curitiba: Universidade Federal Tecnológica do Paraná, 2009.

MOREL, Bénédict. **Traité des dégénérescence de l'espèce humaine**. Paris: Baillière, 1857.

MORIN, Edgar; NAIR, Sami. **Uma política de civilização**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Tradução de Vinicius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro dos. **Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. In: **Direitos das pessoas com deficiência: cidadania: qualidade ao alcance de todos**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Disability and Development Report 2024**. Department of Economic and Social Affairs (UNDESA), 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação internacional da incapacidade, funcionalidade e saúde**. Tradução do Centro Colaborador da OMS. São Paulo: Edusp, 2019.

\_\_\_\_\_. **International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps**. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261.eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

ORTIZ, Ana Maria Rodrigues. Prefácio. In: JAITMAN, Laura (Org.). **Os custos do crime e da violência: novas evidências e constatações na América Latina e Caribe**. Tradução de Eloisa Marques. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2017.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma**. Acta. Fisiatr. v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PAGNI, Pedro Angelo. **Da exclusão a um modelo indentedário de inclusão**. Childhood & Philosophy. v. 13, n. 26, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIOVESAN, Flavia. **Temas de direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.

\_\_\_\_\_. O princípio da dignidade da pessoa humana e a Constituição Brasileira de 1988. **Revista dos Tribunais**. v. 94, n. 833. São Paulo: Revista, mar. 2005.

PLETSCH, Marcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em Revista, n. 33. Curitiba, 2009.

PLATÃO. **A república**. Coleção A Obra-Prima de Cada Autor. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

PORTAL DE TRANSPARÊNCIA – CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. **Assistência Social**. 2020. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/08-assistencia-social?ano=2019>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Piseta e de Lenita Maria Rímoli Esteves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

- RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovasani. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. Coleção Preconceitos. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **Ação afirmativa: conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica**. **Revista de Informação Legislativa**, ano 33, n. 131. Brasília: Senado, jul/set/1996.
- ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana**. Brasília: UNESCO, 2008.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, p. 07-18, out/2005.
- SANTOS, Benedito Beni. Apresentação. In: RAMPAZZO Lino; DIAS, Mario José. (Org.). **Pessoa, comunidade e instituições na obra de E. Mounier e de Ricoeur**. Campinas: Alínea; 2012.
- SARAIVA, Joseana Maria; PEREIRA, Jaqueline de Andreade. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social**. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan/jun./2017.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (Org.) **Mídia e Deficiência**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo: RNR, 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea**. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 155-163, jan./abr. 2009.
- SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2001.
- SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.
- SILVA, Otto Marques da. **Epopeia ignorada: a História da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. **Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 4, 2012.

SILVEIRA, Carlos Roberto da. **O humanismo personalista de Emmanuel Mounier e a repercussão no Brasil.** 2010, 243 f. Tese (Doutorado em Filosofia) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Emmanuel Mounier e a Filosofia Personalista no Brasil.** Mogi Guaçu: Becalete, 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 5.357, Rel. Min. Edson Fachin, Pleno, j. 9/6/2016, DJe. 10/11/2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Despesas com a função assistência social.** Disponível em: <[https://sites.tcu.gov.br/fatos-fiscais/assistencia\\_social.html](https://sites.tcu.gov.br/fatos-fiscais/assistencia_social.html)>. Acesso em: 8 fev. 2025.

UOL. **Legalização de casamento entre brancos e negros nos EUA completa 50 anos.** 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2017/06/12legalizacao-de-casamento-entre-brancos-e-negros-nos-eua-completa-50-anos.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 8 fev. 2020.

UPIAS. **Fundamental principles of disability.** London: UPIAS, 1976.

VITAL, Flávia Maria de Paiva. Preâmbulo. In: RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Coord.) **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Brasília: CORDE, 2008.

WELLS, Herbert George. **Uma breve história do mundo.** Tradução de Rodrigo Breuning. Porto Alegre: L&PM, 2011.



