

**XXVII CONGRESSO NACIONAL DO
CONPEDI PORTO ALEGRE – RS**

CÁTEDRA LUÍS ALBERTO WARAT

JEAN CARLOS DIAS

JOÃO MARTINS BERTASO

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina

Vice-presidente **Centro-Oeste** - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás

Vice-presidente **Sudeste** - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais

Vice-presidente **Nordeste** - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe

Vice-presidente **Norte** - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul

Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM – Distrito Federal

Relações Internacionais para o Continente Americano

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch UFSM – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho Unifor – Ceará

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta Fumec – Minas Gerais

Comunicação:

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro UNOESC – Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

C357

Cátedra Luís Alberto Warat [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UNISINOS

Coordenadores: Jean Carlos Dias; João Martins Bertaso. – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-741-0

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Porto Alegre, Brasil).

CDU: 34



XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

CÁTEDRA LUÍS ALBERTO WARAT

Apresentação

Entre os dias 14 a 16 de novembro, ocorreu o XXVII Encontro Nacional do CONPEDI, na cidade de Porto Alegre/RS, com o tema "Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito". O evento foi magnânimo em abordagens qualificadas, no que refere ao enfrentamento dos desafios imposto pela ciência jurídica em um mundo complexo e multicultural.

Neste evento, o CONPEDI seguiu com o grupo de trabalhos denominado "Cátedra Luis Alberto Warat", com o objetivo refletir sobre as convergências, discussões e potencialização de investigações que tenham conexões com o pensamento de Luis Alberto Warat, já que Luis Alberto Warat foi um grande pensador das ciências jurídicas que, não satisfeito em pesquisar somente o direito, olhava ao Direito desde a filosofia, ciência política, sociologia, psicanálise, literatura, de modo que influenciou um enorme contingente de pesquisadores e continua influenciando estudiosos destas áreas de investigações.

Suas ideias críticas e radicais, provindas de lugares inesperados, marcou indelével o universo jurídico no Brasil e na América Latina. Warat além de pensador foi um grande Professor de Direito. A sua trajetória acadêmico-científica se confunde com a história da crítica do Direito, qualificando o *Stricto Sensu* brasileiro desde os anos oitenta, noventa e primeira década do presente século, período no qual fez escola e formou muitos juristas, os quais são destaque no cenário nacional. Warat, por sua formação, foi um profundo conhecedor da filosofia analítica e do normativismo kelseniano, apontando as insuficiências da teoria de Kelsen, na abrangência do fenômeno social.

Warat integrou um restrito grupo de pensadores docentes, demonstrando uma postura crítica ao modo como o Direito era concebido e ensinado. A carnavalização como crítica ao Direito ministrado e praticado, o Surrealismo jurídico, a Cinosofia e a pedagogia da Sedução, integraram um conjunto de fragmentos polifônicos que, por sua conta, romperam com uma proposta sistematizante e procedimentalizada que vigia desde um “senso comum teórico dos juristas”. Uma realidade plasmada na consciência imaginativa num conjunto significativo de “pinguins vermelhos”.

Assim, os trabalhos apresentados no GT “Cátedra Luis Alberto Warat”, no XXVII Encontro Nacional do CONPEDI, em Porto Alegre, expressam uma dimensão objetiva e real de

ocupação de um espaço que se fez por ocasião da criação da Cátedra Luis Alberto Warat, no PPGDireito da URI de Santo Ângelo, já que lá se encontra todo o conjunto bibliográfico e cultural doado pela família desse relevante jurista latino-americano. Suas obras e reflexões continuam, dessa forma, modificando mentalidades e construindo consciências críticas, de maneira digna e contributiva à construção do discurso jurídico.

Nesse sentido, várias interfaces da mediação foram apresentadas:

"A (re)educação para os direitos humanos e alteridade na sociedade pós moderna a partir da mediação waratiana", de Caroline Isabela Capelesso Ceni e Janete Rosa Martins, analisa a mediação transformadora de Luis Alberto Warat como possibilidade da alteridade e da sensibilização quanto aos direitos humanos e o respeito as diferenças.

Bruna Escobar Teixeira e Francéli Raquel Radons, trabalham a "Mediação de Luis Alberto Warat como forma ecológica de resolução de conflitos", a partir de uma visão ecológica, demonstrando que a mediação pode alcançar a transformação das pessoas em uma sociedade diversificada, onde as pessoas consigam realizar-se como autônomas.

A "Mediação judiciária, a jabuticaba e a judicialização excessiva: um manual de sobrevivência em terras brasileiras", expressa uma pesquisa apresentada por Luciane Mara Correa Gomes e Tauã Lima Verdán Rangel, que questiona uma forma de resolver conflitos oficiais, como uma mistura profana de dar solução a tudo com modelos transfigurados pelos representantes de uma judicialização excessiva, potencializada pela mediação judiciária. Para Warat, uma fantasia, capaz de corromper o instituto de natureza não judicial.

Ana Paula Cacenote, em seu trabalho, vê a "Mediação waratiana como paradigma de realização da transjustiça," em que se perfazem os meios permanentes de reconhecimento do Outro, e da construção ética do entre-nós. Uma base de justiça despida de uma identidade de valores absolutos, mas sustentável em uma natureza dialógica, onde a outridade, a liberdade, a não-violência e o amor, enquanto prática pedagógica, repercutem sobre as condições de possibilidades da autonomia individual e coletiva.

Com Aleteia Hummes Thaines e Marcelino Meleu, "A proposta carnalizada do ensino jurídico em Luis Alberto Warat", trata da crítica de Luis Alberto Warat ao ensino dogmático tradicional que lastreia a formação jurídica no Brasil, alertando para a necessidade de mudança do paradigma tradicional racionalista.

"A terapia do amor mediado de Luis Alberto Warat e a constelação sistêmica: uma inovação no direito como contribuição ao tratamento dos conflitos", de Charlise Paula Colet Gimenez e Greice Daiane Dutra Szimanski, toma o modelo de Luis Alberto Warat, e dos princípios da Constelação Sistêmica, para dar maior serenidade as partes envolvidas, podendo resgatar a espontaneidade e harmonia das relações humanas.

"Alteridade e responsabilidade: um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro a partir de Luis Alberto Warat e Hans Jonas", foi trabalho desenvolvido por Liane Marli Schäfer Lucca e Rosângela Angelin, que buscam analisar os desafios das Universidades frente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, destacando a necessidade de se criar um espaço entre nós (Warat), que acolha as diferenças e suas especificidades.

Franciele Seger e João Martins Bertaso apresentam "Amor e fraternidade: um caminho para o reconhecimento dos refugiados ambientais", como possibilidade de reconhecimento dos refugiados ambientais por intervenção da fraternidade, sendo que o direito fraterno surge como alternativa humana e justa, podendo acolher o Outro como irmão e não como inimigo.

Com Andressa Piuco e Sheila Marione Uhlmann Willani, o "Direito fraterno como meio de comunicação simbólica", procurar-se-á demonstrar como a mediação é a comunicação que busca orientar a amizade que é proposta pelo imaginário fraterno, sendo analisada como um fundamento importante no tratamento de conflitos.

"Entre os discursos do ódio e do amor: existe amor no processo judicial?" Essa questão é colocada por meio da pesquisa de Guilherme Christen Möller, que tenta responder afirmando que o discurso do ódio e o do amor são paralelos, não se cruzando em momento algum e demonstrando, pelo olhar waratiano, que não existe amor no processo judicial.

"Luis Alberto Warat e a construção da subjetividade na questão de gênero", apresentado por Candice Nunes Bertaso, sinaliza para a existência de um poder impessoal e simbolicamente instituído que disciplina a instituição da sociedade e fabrica os sujeitos sociais. A categoria de gênero é colocada em discussão para demonstrar as implicações que o exercício do poder da ordem social natural totalitária tem sobre a configuração da subjetividade masculina e feminina.

Neusa Schnorrenberger apresenta "Desenvolvimento sustentável e ecologia política como eco-cidadania em Luis Alberto Warat: uma experiência do movimento das mulheres camponesas. Procura analisar a relação existente entre desenvolvimento sustentável e

ecologia política como eco-cidadania em Warat correlacionando a experiência das mulheres camponesas e o meio ambiente ecológico.

Bianca Strücker analisa os "Papéis sociais e familiares pautados no gênero: um olhar a partir de Luis Alberto Warat". Trata das relações de gênero, que foram firmadas ao longo da história, configurando-se como construções culturais de identidades, envolvendo relações de poder, o que resultou na opressão e submissão das mulheres e na “naturalização” destas relações, originando papéis sociais e familiares pautados no gênero.

Fica o desejo de acesso a um pensar crítico, reflexivo e comprometido, ao percurso teórico deste saudoso professor, iniciam do pelos textos que ora se apresentam por meio de ex-colegas e estudantes de Luis Alberto Warat.

De Porto Alegre, neste outono de 2018.

Coordenadores:

Prof. Dr. João Martins Bertaso - URI

Prof. Dr. Jean Carlos Dias - CESUPA

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

ALTERIDADE E RESPONSABILIDADE: UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO A PARTIR DE LUIS ALBERTO WARAT E HANS JONAS

ALTERITY AND RESPONSIBILITY: A VIEW ON THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION FROM LUIS ALBERTO WARAT AND HANS JONAS

Liane Marli Schäfer Lucca ¹
Rosângela Angelin ²

Resumo

A partir de uma perspectiva hipotético dedutiva frente a alteridade waratiana e a responsabilidade, em Hans Jonas, busca-se analisar os desafios das Universidades frente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência. O estudo denota que ambas teorias despontam como um auxílio para a reflexão, destacando-se a necessidade waratiana de se criar um espaço entre nós, que acolha as diferenças e suas especificidades, enquanto a teoria de Jonas evidencia a responsabilidade das Universidades perante o tema, evidenciando caminhos possíveis para criar espaços de alteridade e responsabilidade concretizadoras de autonomia, respeitando as diferenças e especificidades desse público.

Palavras-chave: Inclusão de pessoas com deficiência, Universidade inclusiva, Alteridade, Responsabilidade

Abstract/Resumen/Résumé

From a hypothetical deductive perspective vis-a-vis Waratian alterity and responsibility, in Hans Jonas, we seek to analyze the challenges of universities facing the process of inclusion of people with disabilities. The study shows that both theories emerge as an aid to reflection, highlighting the Waratian need to create a space between us, which accommodates the differences and their specificities, while Jonas's theory shows the responsibility of the Universities to the subject, evidencing possible ways to create spaces of alterity and responsibility concretizadoras of autonomy, respecting the differences and specificities of this public.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Inclusion of people with disabilities, Inclusive university, Otherness, Responsibility

¹ Doutoranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado e Doutorado URI Santo Ângelo/RS. Integrante Grupo de Pesquisa/CNPQ Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. Bolsista TAXA/CAPES.

² Pós-Doutora pela Faculdades EST, São Leopoldo/RS. Doutora em Direito pela Universidade de Osnabrueck /Alemanha. Docente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado e Doutorado em Direito da URI Santo Ângelo/RS.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tema envolvendo a *inclusão* tem sido objeto de grande repercussão no ambiente educacional, em especial na educação superior, dado que as pessoas com deficiência historicamente foram relegadas ao ensino em escolas *especiais*, atendendo a perspectiva hegemônica de segregação de tudo e todos que são *diferentes*, afastando, por muitas vezes, a possibilidade de inclusão dessas pessoas no seio social e, quiçá nos bancos acadêmicos. Considerando essa historicidade educacional, eram raros os casos de pessoas com deficiência que chegavam a fazer parte do grupo de cidadãos com acesso ao ensino superior no Brasil. Tal paradigma se transforma, juridicamente, a partir da *Política Nacional de Educação Especial* criada na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual passou a unificar o acesso ao ensino nas escolas regulares. Nesse contexto de mudanças estruturais na educação nacional, depara-se com os desafios de atender as propostas das políticas públicas de inclusão e oportunizar a este *novo* público uma educação superior de qualidade, sem preconceitos e, efetivamente, acessível, situação essa que perpassa os liames jurídicos e entra na seara da alteridade e da responsabilidade.

A partir de um estudo hipotético dedutivo, a pesquisa busca refletir com a perspectiva da alteridade, de Luis Alberto Warat e a teoria da responsabilidade, de Hans Jonas, no que se referem aos desafios e implicações que a efetiva inclusão de pessoas com deficiência provoca nas pessoas envolvidas em espaços universitários. Para tanto, o estudo trata, inicialmente, de questões identitárias e de alteridade waratiana para compreender os espaços relegados às pessoas com deficiência na sociedade e o desafio de uma nova perspectiva inclusiva. Em seguida, adentrando a uma das formas de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, aborda diplomas normativos referentes à inclusão na educação, para, então, refletir a teoria da responsabilidade, formulada por Hans Jonas, sob a perspectiva da inclusão dessas pessoas. Por fim, a pesquisa apresenta alguns desafios das universidades no liame inclusivo da questão em debate.

2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOB O ENFOQUE DA ALTERIDADE WARATIANA

Muito embora esteja em voga manifestações do tipo *ser diferente é normal*, ou então, *todas pessoas têm acesso digno à vida social*, a realidade afronta o olhar mais humanizado com situações contrárias a essas manifestações. Ser diferente não é normal e, nem todas as pessoas

tem acesso a uma vida digna ou acesso digno a participação da vida social. Muitos são os grupos sociais denominados *minoritários* que, em especial, pela sua condição de diferença, como por exemplo, étnica, sexual e/ou econômica, não conseguem acessar ou exercer direitos humanos, teórica e juridicamente, apregoados à todas as pessoas. Nesses grupos, pode-se incluir as pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência são muitas vezes identificadas de forma pejorativa e/ou depreciativa, o que denota um preconceito, mesmo que de cunho subjetivo, referindo-se a elas como indivíduos sem capacidade ou com capacidade reduzida, excepcionais, desvalidos, entre outras formas de designação (GONÇALVES, 1977, p. 126) que não condizem com um tratamento digno de reconhecimento identitário. A título de exemplo da legislação pátria brasileira, a Emenda Constitucional 1/1969 adotava o termo *excepcionais*. Já a Emenda Constitucional nº 12/1978 utilizou a designação de *deficientes*. Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, em várias partes de seus dispositivos, a exemplo dos artigos 7º, XXXI; 23, II; 24, XIV; 37, VIII; 201, § 1º, 203, IV e V; 208, III; 227, §1º, II e § 2º; e 244, cunhou o termo *pessoas portadoras de deficiência*, termo esse que, embora pareça inclusivo não tem sido classificado como politicamente correto, uma vez que o termo *portadoras* insinua que as pessoas portem, carregam algo, enquanto, na realidade, a deficiência vem a ser uma condição deste ser humano.

Por conseguinte, a definição mais correta em termos de inclusão linguística vem a ser a apresentada pela Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, documento esse ratificado pelo Estado brasileiro, em 2009, que se refere a *pessoas com deficiência*, conforme versa o artigo 1º da referida convenção: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.¹ A partir dessa

¹ Importa ressaltar que, antes do advento da referida Convenção, o Brasil seguia exclusivamente critérios médicos para a definição de deficiente, os quais levavam em consideração apenas condições pessoais, funcionais e biológicas, tanto que a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulada pela Lei nº 7.853/1989 e regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999, traz em seu âmbito o conceito de deficiência sugeridos pela Organização Mundial de Saúde, por meio do CID-10 (abreviação da Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão). Com o advento da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, deparou-se com uma nova perspectiva conceitual, não atrelada apenas a critérios médicos ou biológicos. Nesse diapasão, releva mencionar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência reproduziu o conceito de pessoa com deficiência trazido pela Convenção no artigo 2º do Códex (SOUZA, 2018, p. 221).

mesma lógica conceitual foi criado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015 (BRASIL, 2015).

Ao que pese o fato de muitas vezes não se dar a devida importância ao debate da denominação conceitual, acima referida, ela possui um local fundamental no reconhecimento identitário dessas pessoas, pois carrega em si todo um aporte de como a sociedade concebe essas identidades e, ao mesmo tempo, as diferenças. Tadeu Tomás da Silva (2012, p. 81-82) chama a atenção para a importância da afirmação identitária, em especial frente a diferença, apontando que tanto uma, quanto a outra são produto as relações sociais, estando sujeitas a relações de poder e, por conseguinte, a disputas.

Silva ainda chama a atenção para as relações de poder nessas disputas identitárias e isso também ocorre em torno das pessoas com deficiência, que carregam um estigma e preconceitos por serem diferentes de padrões identitários tidos como *normais*. E, é nessa diferenciação que surge o processo de inclusão ou de exclusão, de classificação e determinação de quem é ou não normal e, a vida em sociedade acaba sendo dividida entre o que se considera como *nós* e *eles* (SILVA, 2012, p. 82). Essa classificação se encontra alicerçada em um pensamento binário e dualista, em uma estrutura mental logocêntrica, conforme apontam Hahn e Angelin, ao analisarem a teoria de Derridá:

A estrutura mental logocêntrica e essencialista – portanto, binária e dualista – impede uma percepção existencial, histórica e integrada da vida. A vida possui e integra, ao mesmo tempo, elementos paradoxais. A vida integra especificidades, singularidades, particularidades, mas também integra universais. No entanto, a fonte desses universais não pode ser concebida de além-vida, de além-história. Os universais devem gerar-se a partir da vida, a qual inexiste sem espaço e tempo. Espacialidade e temporalidade são faces da vida (HAHN; ANGELIN, 2018, p. 70).

Portanto, tanto as *identidades* quanto as *diferenças* são categorias da vida social construídas a partir de ideologias, relações de poder, espaços sociais temporais e tendem a se universalizar e influenciar na convivência social, confluindo em um resultado de inclusão e exclusão a partir de categorias binárias. É importante se ter presente que, do ponto de vista sociológico, as identidades são construções cotidianas, envolvendo interesses que são delimitados por fatores históricos, biológicos, religiosos, sociais, bem como de aspectos envolvendo a memória coletiva e relações de poder (CASTELS, 2010, p. 23), o que remete ao entendimento que não existe fixidez identitária, portanto, essas são passíveis de câmbios e de mudanças em seu reconhecimento social.

Assim, tanto a *identidade* quanto a *diferença* são elementos inseparáveis e, conjuntamente, construídos dentro de uma determinada cultura, envolvendo a convivência: “A

identidade não faz referência apenas ao mundo, porém à forma como vive o ser humano na sua maneira de idear e de manipular o seu mundo histórico e, também, o modo como ele constrói sua projeção introspectiva e estética do mundo” (SIDEKUN, 2003, p. 266).

Luis Alberto Warat corrobora com essa perspectiva de análise sobre o lugar dos corpos e, das identidades na sociedade, quando afirma que, “A sociedade e suas condições impõem a censura aos corpos que sentem. São as idéias que determinam as condições para que os outros nos amem, sejam indiferentes ou nos tenham ódio” (WARAT, 2004, p. 28). Por sua vez, essas condições envoltas de uma racionalidade sem sentimentos, afastam as pessoas do reconhecimento recíproco perante a sociedade e, ainda são reprodutoras de preconceitos e cultura de ódio e exclusão social. Por sua vez, a alteridade vem a ser um processo ético de reconhecimento do outro através da sensibilidade de ver, sentir, colocar-se ao lado desse outro, a fim de se poder refletir a partir de suas vivências, suas histórias, seu lugar na sociedade.

Maleus e Thaines (2015, p. 211), ao analisarem os ensinamentos de Luis Alberto Warat, destacam a necessidade da emancipação das pessoas, que perpassa ao que ele denomina de *conjunto de experiências radicais de alteridade*, relacionada ao estabelecimento de vínculos alicerçados pelo cuidado e o afeto. Além disso, “[...] pode ser a possibilidade de preservar o espaço interior próprio, secreto, inacessível. A intimidade do eu que funcione como limite e condição da autonomia. É preciso construir nossa alteridade com extrema seletividade e essa seletividade pode-se chamar de emancipação”. Esse entendimento permite uma reflexão paradoxal no caso das pessoas com certos tipos de deficiência, no sentido de que, mesmo em casos em que algumas de suas capacidades sejam limitadas, elas possam ter espaços de desenvolvimento de autonomia para que alcancem emancipação, respeitando o limite de suas diferenças. Pois essa tarefa foge a visão dualista e binária de inclusão e exclusão e força a sociedade a buscar um outro olhar, uma outra forma de relacionar-se com essas pessoas e de incluí-las no contexto social.

Nesse sentido, Luis Alberto Warat (1996) denuncia a racionalidade centrada binária e hegemônica que acaba por fechar as categorias do pensamento humano, não permitindo enxergar o outro dentro de suas diferenças. O autor lança o desafio para a sociedade de sair da zona de conforto e olhar o outro a partir de distintos parâmetros, com outras lentes e com sensibilidade capaz de gerar humanização, sem se estar preso a regras unificadoras de significados:

La fiesta del pensamiento: lo impensado que nos fuerza a pensar, que llama a lo nuevo, renegando todo y cualquier tipo de ambición unificadora de los significados. De ninguna manera síntomas de impotência del pensamiento: es más bien lo que potencia,

lo que obliga al pensador, con la fuerza de una pasión, a plantearse problemas y no dar soluciones. Un pensamiento que intenta que el hombre pueda volverse digno de lo que sucede, de lo impensable, del azar: una ética del pensamiento (WARAT, 1996, p. 74-75).²

Em sua obra *A Rua Grita Dionísio! Direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia*, Warat (2010) denuncia a ação do projeto ideológico de globalização neoliberal que procura homogeneizar tudo ao seu entorno, inclusive as pessoas, destruindo, excluindo e/ou invisibilizando as diferenças, em especial, aquelas que não estão aptas a atender os ditames do capital, incluindo-se aqui, um grande contingente de pessoas com deficiência. Em contraposição e, de acordo com o que já fora mencionado anteriormente, Warat sugere a criação de um espaço de resistência, que denomina de *entre-nós*, espaço esse de diálogo, destaque e respeito às diferenças, buscando pontos de entre essas. Segundo o autor, esse espaço deveria ser ocupado por teorias do conhecimento responsáveis, capazes de dialogar com as realidades ao seu entorno. A busca de Warat por sentimentos sensíveis de alteridade perpassa suas obras que, de acordo com Oliveira Júnior, estão repletas de gritos voltados para os direitos humanos, para a solidariedade entre as pessoas, bem como evidencia a necessidade de mais afetos e amores nas relações entre as pessoas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2014). E é na obra anteriormente citada que o autor revela um rol de direitos que denomina como *direitos da alteridade*. Entre eles se encontram: o direito de não estar só; o direito ao amor, a autonomia, a autoestima; o direito de não sofrer nenhum tipo de manipulação; de não sofrer discriminação e exclusão; de ser escutado; o direito à própria velocidade (WARAT, 2010, p. 117).

Esses direitos de alteridade, além de trazerem perspectivas inclusivas e de respeito, criam um ambiente de corresponsabilidade com o outro. É nesse sentido paradoxal, complexo e desafiador que a inclusão de pessoas com deficiência em espaços acadêmicos se insere. O tema requer um exercício bastante profundo de alteridade para compreender o diferente que envolve a existência dessas pessoas. Isso requer, no sentido waratiano de alteridade, se desafiar a se colocar ao lado do outro, bem como reconhecer o outro em sua dignidade e autonomia,

² Tradução das autoras do texto: A celebração do pensamento: o impensável que nos obriga a pensar, que chama ao novo, negando tudo e qualquer tipo de ambição unificadora dos significados. De maneira alguma são sintomas de impotência de pensamento: é antes esse poder, que força o pensador, com a força de uma paixão, a colocar problemas e não dar soluções. Um pensamento que tenta que o homem possa se tornar digno do que acontece, do impensável, do acaso: uma ética do pensamento (WARAT, 1996, p. 74-75).

forjando um novo espaço *entre-nós*, mais humano.

3 EDUCAÇÃO FORMAL: UM ESPAÇO DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Warat (2010) afirma que o intuito da cultura hegemônica vigente tem se movimentado no sentido de destruir a cultura do outro e isso, representa, impreterivelmente, a destruição do outro. Para contrapor essa investida, ele anuncia uma *política de alteridade*, denominada de *eco-política do desejo*. Nessa, às pessoas deve ser garantido o *status* de sujeitos de direitos, que envolve a participação da vida em sociedade. Vislumbrando o caso das pessoas com deficiência no Brasil, pode-se afirmar que, juridicamente o Estado tem feito esse esforço inicial, na medida em que insere no ordenamento jurídico pátrio normativas de reconhecimento e inclusão de pessoas com deficiência. A educação inclusiva no Brasil, envolvendo pessoas com deficiência, encontra fundamento legal em diversos diplomas normativos que regulamentam políticas públicas a nível nacional, mas que também vem sendo discutido internacionalmente.

O comprometimento firmado por ocasião das diversas convenções internacionais culminou nas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, expressas na Declaração de Salamanca, originária da Conferência Mundial em Educação Especial e organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, a qual ocorreu em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. A Declaração de Salamanca (1994) possui o objetivo de orientar governos nacionais e internacionais, no que se refere a educação especial, baseados em experiências já vivenciadas, bem como em documentos das Nações Unidas, entre outras organizações, “[...] especialmente o documento Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência. Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Ademais, o tema em estudo também abarca o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que recepciona no ordenamento pátrio brasileiro a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, na data de 30 de março de 2007. Neste contexto, desenvolveu-se a *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*, a qual instituiu consideráveis reformulações no ensino fundamental, médio e superior, representando um divisor de águas no que tange à educação especial e inclusão em nosso país (BRASIL, 2008). A política pública mencionada,

passou a atender à demanda da educação especial, buscando solapar a noção de escola concebida no passado, em que predominava o privilégio de poucos e a exclusão de muitos. A questão da inclusão escolar está amparada em múltiplas legislações. Nesse momento histórico, os educandários, sob a perspectiva pedagógica, devem atentar para o cumprimento do disposto em quatro ordenamentos distintos que tratam da temática, quais sejam:

- 1) *Lei nº 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, regulada pelo Decreto-lei 5296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.
- 2) *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências, regulada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- 3) *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- 4) *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, verifica-se que incluir exige o conhecimento e entendimento de todo um aparato de documentos legais que objetivam assegurar e concretizar os direitos da pessoa com deficiência, forçando a um exercício que Warat anunciava, anteriormente nesse texto, de um olhar mais sensível e amoroso, bem como desafiador de criação de um novo espaço *entre nós* que rompe com a lógica neoliberal. Observa-se que a questão da promoção de acessibilidade das pessoas *portadoras de deficiência*³ ou com mobilidade reduzida encontra suas bases de ação na Lei 10.098/2000, que, conforme seu art. 1º, busca estabelecer “[...] normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000).

Frente a diversas formas de deficiência, destaca-se aqui à inclusão por meio da comunicação da comunidade surda. Para isso, existe a Lei 10.436/2002, que contempla a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, segunda língua oficial do Brasil, não substitui apenas a

³ Terminologia de acordo com o texto legal, porém, convencionou-se que a expressão usual atualmente é *pessoa com deficiência*.

modalidade escrita da língua portuguesa.⁴ Outro documento importante é a Lei 12.764, a qual acolhe questões ligadas à proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.⁵ Por fim, abreviando o rol de legislações, destaca-se, ano de 2015, a promulgação da Lei nº 13.146, amplamente conhecida como o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, que dispõe, em seu art. 27, sobre o acesso à educação, com a seguinte redação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Neste amplo contexto legislativo, as Instituições de Ensino Superior se veem diante de desafios que outrora não lhes eram delegados, visto que as pessoas com deficiência dificilmente conseguiam atingir tal nível de ensino, considerando-se as históricas barreiras de acesso ao ensino superior, bem como as questões ligadas à forma totalmente *separada* como eram educadas e relegadas essas pessoas, a um modelo que pregava segregação e o isolamento, longe da cidadania. Warat, frente a uma desconcertante lucidez, discorre sobre cidadania, alteridade e responsabilidade perante a inclusão social:

A cidadania não existe se o outro da alteridade é um excluído. Enquanto existirem excluídos é uma hipocrisia falar de cidadania. Somente se é cidadão se os outros, se a alteridade que organiza as possibilidades de estar entre nós não está excluída. Se os outros são excluídos eles não são cidadãos. Falar de cidadania em circunstâncias de exclusão é garantir a persistência de estados de exclusão, que são o lado simbólico das nossas sociedades. São muito mais perigosos os estados de exclusão do que os estados de exceção (WARAT, 2010, p. 82).

Diante das normativas aqui apresentadas, o Estado e outras instituições não são responsabilizados apenas para a realização de uma efetiva inclusão das pessoas com deficiência,

⁴ Segundo o parágrafo único do art. 1º, do referido diploma legal, entende-se por “[...] Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

⁵ O art. 1º, em seu parágrafo primeiro e incisos, define que “[...] é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos” (BRASIL, 2012).

porém, para viabilizarem uma inclusão que gere cidadania sob os aportes da alteridade. Para atender a reflexão acerca da responsabilidade frente a inclusão de pessoas deficientes, a próxima seção irá se ocupar com o princípio da responsabilidade, apresentado teoricamente, por Hans Jonas.

4 O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE EM HANS JONAS FRENTE À QUESTÃO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Aliar *alteridade*, refletida no início desse trabalho, com o *princípio da responsabilidade*, parece ser uma interessante alquimia rumo ao reconhecimento e à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Ao se tratar sobre a responsabilidade é preciso ter presente a compreensão da obrigatoriedade de respeitar o ordenamento jurídico, no que tange a mudanças e alterações que afetam diuturnamente os cidadãos. Nessa perspectiva, encontram-se as leis que regulam a inclusão de pessoas deficientes no âmbito social, que após um longo período de tramitação legislativa, despertam no mundo jurídico com sua promulgação e, posterior publicação na imprensa oficial. Aqui pode-se citar, como exemplo, a tramitação da Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), já apresentada anteriormente, que aguardou infundáveis 15 anos até ser, finalmente, sancionada.

Assim, as Instituições de Ensino encontram-se sob o manto do atendimento à lei e devem pautar sua atuação em ações de efetivo comprometimento e mudança na vida da sociedade. Nesse cenário, a teoria de Hans Jonas (2006), referente ao princípio da responsabilidade, serve como marco de orientação das ações impulsionadas pelo fundamento racional do dever que, no caso da inclusão, consiste em mudar a visão sobre o conceito de deficiência. Ao abrigo desse entendimento, a deficiência precisa deixar de ser atribuída à pessoa, mas sim como a incapacidade da sociedade em acolher e conviver bem com essas pessoas, em especial, caracterizada pela falta de acessibilidade.

Jonas (2006, p. 157) refere que, assim como toda e qualquer teoria ética, uma teoria da responsabilidade deve lidar com o fundamento racional do dever, visto como o princípio legitimador que está por trás da reivindicação de um *deve-se* imperativo, e de outro lado, com o fundamento psicológico da capacidade de influenciar a vontade, de modo a ser a causa de

alguma coisa, permitindo que a sua ação seja determinada por ela. Considerando as nuances que envolvem o objetivo da educação sob a égide da responsabilidade, leciona Jonas:

[...] a educação tem, portanto, um fim determinado como conteúdo: a autonomia do indivíduo, que abrange essencialmente a capacidade de responsabilizar-se; ao alcançá-la (ou supor que foi alcançada), ela termina no tempo. O término ocorre de acordo com a sua própria lei, e não de acordo com a concordância do educador - nem sequer na medida do seu êxito -, pois a natureza concede apenas uma só vez um determinado lapso de tempo, no qual a educação precisa realizar sua tarefa. Depois disso, o objeto de responsabilidades anteriores se torna, ele mesmo, um sujeito de responsabilidades (JONAS, 2006, p. 189).

Existe um dilema quando se menciona a inclusão de pessoas com deficiência: como o ensino, no formato regular, focado em formas de ensino homogêneas⁶, pode tornar esse *objeto de responsabilidades*, em sujeito de *responsabilidades*? É possível atingir este objetivo de forma efetiva no caso da inclusão de pessoas com deficiência, ou precisamos repensar a forma de ensinar? Neste momento surge a questão da heterogeneidade, visto que não se pode mais trabalhar com as metodologias tradicionais em que o ensino é ministrado de forma linear e homogênea a todos de uma mesma turma, sem considerar as especificidades de cada indivíduo. Passa-se a ter que focar nas particularidades de aprendizagem de cada aluno, deixando de lado o que historicamente foi dado como estratégia de ensino eficaz, para buscar alternativas heterogêneas voltadas a tornar o aluno em um sujeito de responsabilidades.

Observa-se que as políticas públicas se encontram cada vez mais submetidas ao poder dos controles públicos sobre os acontecimentos sociais. Como alude Jonas (2006, p. 194-195), há intervenção do poder do Estado sobre a sociedade visando favorecer a capacidade de prever e planejar. Porém, essa situação se opõe a crescente complexidade, cada dia menos transparente, dos processos sociais. O número de incógnitas cresce proporcionalmente ao inventário de grandezas conhecidas, estabelecendo uma estranha competição entre o conhecimento e o desenvolvimento do próprio objeto. No que tange à responsabilidade ligada a questão do dever preconizada pelo Estado, conferindo bordas e limites ao que o ordenamento jurídico pressupõe, refere Jonas:

[...] a concepção dominante no mundo ocidental será a concepção liberal de Estado como uma instituição orientada para fins, que deve garantir a segurança dos indivíduos, mas que, dentro dos seus limites, deve conceder o maior espaço possível ao livre jogo das forças e, sobretudo, imiscuir-se o menos possível na vida privada. O conceito de direitos a serem garantidos oblitera aquele do conceito de deveres a

⁶ Considerando a homogeneidade sob o aspecto de que todos aprendem da mesma forma com as mesmas estratégias de ensino, considerando a turma como um todo único e não na forma de sujeitos com perspectivas e necessidades diferenciadas.

serem exigidos. O que não é proibido é permitido, e o cumprimento da lei consiste na sua não-infração: quando há infração, a força pública intervém. Tudo o mais que os indivíduos façam de si, no interior do espaço livre garantido publicamente, é um assunto particular, não do Estado (JONAS, 2006, p. 277).

Ao expressar seu entendimento sobre a liberdade como condição necessária para lidar com os diversos caminhos e descaminhos, estes voltados a atingir o ideal de justiça, bondade e razão, Jonas leciona que,

[...] naturalmente, mesmo com sua falibilidade variável, a liberdade é preferível a qualquer opressão. Seus extravios ocultos (dos quais a indolência é um deles e a arrogância, outro) exigem uma vigilância mais fina do que aquela necessária para lidar com os descaminhos grosseiros da miséria. [...]. Contudo, no que tange à indispensável melhora de condições, é necessário *liberar do engodo da utopia a exigência de justiça, de bondade e de razão*. Pelo seu próprio bem, é preciso obedecer a tal mandato de forma realista, nem pessimista nem otimista, sem se extasiar com expectativas desmedidas (JONAS, 2006, p. 346).

A liberdade apresentada na teoria de Hans Jonas pode ser vinculada a autonomia que foi trabalhada no início desse texto. As pessoas com deficiência precisam exercer liberdades, como um direito fundamental, mas para isso, é importante que se desenvolvam espaços de autonomia, podendo ser ela completa e ou assistida, dependendo do âmbito de deficiência vivenciado por cada pessoa. Corroborando com o que já foi analisado sobre o pensamento waratiano, Jonas (2006, p. 352) continua o raciocínio, referenciando que “[...] a responsabilidade é o cuidado reconhecido como obrigação em relação a um outro ser, que se torna ‘preocupação’ quando há ameaça à sua vulnerabilidade”. Mesmo que o medo esteja presente, com o qual pode se iniciar qualquer questão de responsabilidade ativa, refere o autor que, “[...] quanto mais obscura a resposta, maior se delineia a responsabilidade”.

Ademais, complementando o entendimento, Jonas menciona que uma das condições da ação responsável é não se deixar deter pelas incertezas, assumindo a responsabilidade pelo desconhecido, dado o caráter incerto da esperança, denominando isso de *coragem de assumir a responsabilidade*. É no contexto dessa ação responsável, complexa e desafiadora que a universidade assume a obrigação jurídica e o dever de incluir, recepcionando os mais diversos

públicos que antes eram relegados a planos adversos, oportunizando a efetivação da cidadania e dos direitos humanos.

5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA UNIVERSIDADE INCLUSIVA

A inclusão pressupõe uma abertura para a diversidade, para o outro, para a criação de um novo espaço de vivências e, nesse contexto, dúvidas relativas à forma de promoção dessa inclusão e, ao mesmo tempo, ao atendimento do dever legal de igualdade, sem amordaçar as diferenças, especialmente no meio universitário se fazem presentes. Trazer Warat para essa reflexão contribui para aumentar a complexidade, mas ao mesmo tempo para indicar um caminho principiológico para essa árdua tarefa, alertando que “É preciso impedir o esvaziamento, a homogeneização massiva do espaço e a linearidade do tempo. Temos que lutar por espaços abertos, pela multiplicação e pela coexistência simultânea das diferenças, a simultaneidade das biografias singularizadas” (WARAT, 2010, p. 94). Essa é a tarefa das Universidades frente aos processos de inclusão, nem sempre tão simples quanto possa parecer nas linhas ditadas pela lei. Nesse sentido, Manica e Caliman (2015, p. 55) alertam para a precariedade existente, de cunho pedagógico, metodológico, bem como físico, que espaços educacionais apresentam para acolher adequadamente educandos com deficiência, frente suas diferenças e peculiaridades. O fato é que, “A escola inclusiva é uma necessidade legal, mas, para que ela se torne realidade, sugerimos que ela seja estruturada de maneira diferente para atender às diferenças”.

A partir da percepção introduzida nos meios acadêmicos, considerando os direitos humanos e o papel do sujeito como instrumento de mitigação do paradoxo de inclusão, apresenta-se a questão da universalização do acesso à educação. Essa nova visão deixa para trás a perspectiva do ensino homogêneo e inicia uma perspectiva heterogênea focada nas necessidades e percepções dos indivíduos, a fim de oportunizar uma educação não só inclusiva, mas também participativa. Refletindo sobre o papel da educação frente as relações humanas que ocorrem nesse processo, Carbonari apresenta a complexidade enfrentada nos espaços acadêmicos:

A educação ocorre na concretude da relação, que é constitutiva da vida, ou não ocorre. Não há vida (e nem educação) sem relação, sem alteridade. Mas o outro da relação não é um outro generalizado nem abstrato [...]. O outro da relação é diverso e

diferente, sua diversidade é específica e sua diferença concreta” (CARBONARI, 2011, p. 122).

Nota-se que a inclusão enseja muito mais do que o mero interesse legal em efetivar uma ou outra política. Considerando a perspectiva educacional, ela busca incentivar o engajamento de toda a estrutura da educação formal. Sob esse viés, Manica e Caliman destacam:

Para que a realidade da inclusão se efetive e ultrapasse a utopia, será necessário um engajamento total da comunidade escolar. Apesar de a inclusão ser algo recente, a integração, que antecedeu historicamente a fase da inclusão, já estava apoiada em aspectos legais inclusivos. Educar com princípios inclusivos também é característica de uma escola cidadã e preparada para receber qualquer tipo de aluno, ou seja, uma pessoa com ou sem deficiência (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 56).

A partir da leitura de estudos realizados Felicity Armstrong, Plaisance reporta suas reflexões à profunda mudança engendrada na comunidade educacional frente a perspectiva de inclusão de estudantes, distinguindo os *integráveis* dos *integrados*:

[...] a integração escolar é uma medida parcial, uma simples melhoria do especial. De um lado, distinguem-se os alunos “integráveis” e aqueles que não o são. Do outro, os “integrados” mantêm o *status* de meros “visitantes” quando estão no meio escolar usual. A inclusão e a educação inclusiva, ao contrário, repousam em uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, isso demanda uma transformação das escolas e das práticas profissionais, ou seja, não mais a adaptação das crianças a dependências educativas permanentes, mas, ao contrário, a adaptação dessas dependências às diferenças acolhidas (PLAISANCE, 2015, p. 236).

O processo de inclusão apresenta diversas facetas e, nessa conjuntura, tem-se o panorama dos docentes diretamente envolvidos com os sujeitos e, notadamente desafiados a reformular sua forma de ensinar, agregando à questão do ensino a heterogeneidade dos seus educandos. Para Lopes (2007, p. 27-28),

O processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar, que as diversas vozes possam dizer de si. Todavia, os processos e inclusão fomentados no país falam de adaptações curriculares de formação rápida de docentes (quando existem). Diante de tanta pressão para a inclusão, os professores sentem-se pressionados e desencorajados a dizer que não sabem desencadear tal processo. Ao mostrarem-se receosos à inclusão, os professores deixam explícitos não só a falta de condição que estão vivendo nas escolas para que esse processo aconteça, como também o despreparo para tal trabalho. [...]. Precisamos saber sobre aqueles os quais trabalhamos. Saberes que vão além da minha leitura sobre as condições de vida dos meus alunos, ou seja, preciso de saberes que me possibilitem trabalhar desencadeando processos de aprendizagens. Para tanto, o saber sobre como os sujeitos aprendem, sobre como conceitua conhecimento, sobre como os sujeitos surdos se comunicam e sobre a própria Língua Brasileira de Sinais, sobre as especificidades de trabalhar com

peças que possuem diferentes deficiências [...] é fundamental e condição mínima de trabalho (LOPES, 2007, p. 27-28).

Depara-se, aqui, com diferentes realidades imediatamente ligadas a um fim comum, ou seja, associadas para a promoção da inclusão e para o enfrentamento da responsabilidade advinda do dever legal, proposta pela política pública de inclusão. Joaquim Herrera Flores (2009, p. 32) aponta que “[...] problematizar a realidade tem muito a ver, pois, com construir espaços de encontro positivos entre os quais explicamos, interpretamos ou intervimos no mundo a partir de posições e disposições diferenciadas”. Assim, o corpo docente, como precursor da construção desses espaços de encontro positivos, muitas vezes se depara com desafios que exigem um repensar constante da prática educacional. Nesse sentido, lecionam Manica e Caliman:

[...] assim, eximimos também o desejo do docente de vencer os desafios por meio de um planejamento diferenciado e de uma prática que exige mais desprendimento, organização do tempo e estudos extras. Propor uma aprendizagem ao aluno com deficiência que o faça refletir e “pensar” sobre sua identidade, considerando o “saber”, a “bagagem” dos alunos, não é algo rotineiro nas salas de aula; exige o “querer” pedagógico desse docente comprometido com a diversidade. [...] Para que qualquer aluno, especialmente o aluno com deficiência, possa pensar e possa crescer no ambiente escolar, o docente deve propiciar espaços para propostas e atividades diferenciadas, em que os alunos vivam experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos no processo (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 70-71).

A problematização de questões inclusivas no meio universitário são muito semelhantes às vividas nas escolas de ensino fundamental e médio onde, conforme versa Lopes:

[...] Na escola e na universidade, “normais” e “anormais” estão sob suspeita, porém os “normais” não precisam estar, permanentemente, sendo normalizados. Ter uma pessoa com deficiência sentada ao lado de outras ditas normais não garante o lugar da normalidade, tampouco outras representações que rompem com a ideia do desvio, do problema e de alguém que necessita ser tolerado e tutelado. Ter aquele considerado com “necessidades educativas especiais”⁷ ao meu lado em sala de aula é ter próximo

⁷A expressão “necessidades educativas especiais” consiste em terminologia adotada pela autora Maura Corcini Lopes, refere-se a pessoa com deficiência sob a égide da atual denominação.

de mim alguém que me lembra a todo instante de que sou diferente dele, de que eu sou normal (LOPES, 2007, p. 29).

Nesse interim, muito pertinentes se fazem as observações de Luis Alberto Warat sobre os limites da educação denominada por ele de *sedentária*:

A concepção dominante em termos de educação é sedentária. Começando por um aluno condenado a ficar quieto, renunciar a qualquer indicador de sua pulsão de errância e receber passivamente o saber do professor, sem aventuras, surpresas, ou procuras de caminhos paralelos. Com professores sedentários em seu próprio discurso que não procuram escutar outros vocês, nem sequer na interação da sala de aula. Professores, na maioria alarmante de casos autistas, impossibilitados de qualquer esboço mínimo de alteridade (WARAT, 2010, p. 117-118).

Na realidade, existe um desafio diuturno a ser travado na perspectiva da responsabilidade assumida pelo meio universitário para implementar as políticas públicas educacionais preconizadas pelo ordenamento jurídico. Ao se vislumbrar as dificuldades encontradas, tanto pelas pessoas com deficiência, quanto pelas outras pessoas, bem como pelos docentes que precisam se reconstruir constantemente para *aprender* a constituir um ensino heterogêneo, percebe-se que os desafios ocupam dimensões muito maiores do que o simples *dever* de incluir. Isso envolve também a forma como a educação é concebida nos bancos universitários, voltadas, em sua maioria para os interesses individualistas do mercado.

Esse desafio de uma real e efetiva inclusão baseada na alteridade, na responsabilidade e no cuidado, apresenta profundas implicações, principalmente na esfera institucional das universidades. Flores pondera sobre grandes desafios para atingir os caminhos da dignidade:

Adiar constantemente a construção de condições que facilitem os caminhos de dignidade só produz frustração e ansiedades. As propostas éticas que só dedicam atenção às formulações gerais de valores e/ou de direitos, ou, em outros termos, os fundamentalismos abstratos a partir dos quais se redigem incansavelmente novos textos de direitos e novas declarações de intenções (sem condições de factibilidade), estão cumprindo uma função alimentada pelos grandes interesses econômicos e políticos da nova ordem global: eliminar a radicalidade do político, como criação contínua e permanente de cidadania, e afastar o máximo possível os cidadãos dos espaços de decisão institucional (FLORES, 2009, p. 39).

Considerando que a liberdade de acesso ao ensino em suas diversas esferas constitui direito humano provido de proteção jurídica, importante enfatizar as palavras de Bielefeldt:

Nos direitos humanos, dimensões centrais, como o direito ao desenvolvimento da liberdade individual e coletiva, são colocadas em especial proteção jurídica. Sua importância advém do fato de se referirem, individualmente, a condições de possíveis

ações livres, cuja negativa representaria não apenas uma limitação específica de liberdade [...], mas na negação ao livre e igualitário desenvolvimento em amplos setores da vida. Como garantia política e jurídica das condições básicas de um agir livre solidário e com direitos iguais, todos os direitos humanos são, em sentido próprio, liberdades básicas (BIELEFELDT, 2000, p. 117).

Diante dos diversos impasses revelados na efetivação de uma universidade inclusiva, frente ao prisma da responsabilidade pelo ensino, surge a necessidade de adaptação das metodologias pedagógicas dos docentes, assim como de todo o currículo pedagógico, com o objetivo de acolher e efetivamente ensinar às pessoas com deficiência. Torna-se salutar, portanto, o estudo e o aprofundamento das problemáticas que se apresentam de forma a buscar soluções com olhos para o presente e para o futuro evitando, como preconiza Flores:

[...] pensar nosso mundo a partir de perguntas ou problemáticas que, com o passar do tempo e dos acontecimentos, foram se desvanecendo ao terem sido formuladas para resolver problemas que hoje não temos ou os temos de outro modo, implica risco de assumir a passividade do que espera encontrar no passado as soluções para o presente (FLORES, 2009, p. 33).

O contexto universitário não pode se fechar para o outro, para a diferença. A igualdade de acesso e permanência ao ensino abriga a todos e todas, sem qualquer distinção. Assim, com objetivo de salvaguardar os direitos assegurados e o atendimento ao dever de responsabilidade que o ensino universitário se propõe, a questão da inclusão deve ser pautada em atitudes proativas, embasadas no respeito à diferença, que possibilitem o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior do país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado denota que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro se depara com a perspectiva hegemônica de segregação de tudo e todos que são *diferentes*, que, por muitas vezes, afasta a possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência no seio social e acadêmico. Nesse contexto, é necessário que ocorram mudanças de paradigmas que permitam a efetividade das políticas públicas de inclusão, oportunizando a todos e todas, indistintamente, acesso a uma educação superior de qualidade, desprovida de preconceitos que perpassa os liames jurídicos e entra na seara da alteridade e da responsabilidade. Refletir a temática sob a perspectiva da alteridade lecionada por Luis Alberto

Warat e da teoria da responsabilidade de Hans Jonas revelou-se como uma interessante alquimia direcionada ao reconhecimento e a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Deparamo-nos com uma sociedade relegada a um *status quo* ultrapassado onde não era preciso esforçar-se em pensar e compreender questões relacionadas às identidades das pessoas que são *diferentes*. Nesse contexto, Warat analisa o lugar dos corpos e, das identidades na sociedades, lecionando que a alteridade vem a ser um processo ético de reconhecimento do outro por meio da sensibilidade de ver, sentir, colocar-se ao lado desse outro, a fim de se poder refletir a partir de suas vivências, suas histórias, seu lugar na sociedade, nos desafiando como membros dessa sociedade a ver a realidade e os sujeitos sob novas perspectivas, mais humanas, sensíveis e inclusivas. A inclusão de pessoas com deficiência encontra acolhida nos ensinamentos de Warat, em especial quanto a questão da sensibilidade e alteridade das relações, vindo de encontro a teoria de Hans Jonas, sob a perspectiva da responsabilidade como importante fator de efetivação de inclusão social.

O ensino em nível universitário atende a uma série de ordenamentos quando da implementação de políticas de inclusão. Essa multiplicidade de disposições normativas visa promover um mesmo fim, isto é, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior sem discriminações ou isolamentos, contemplado os ditames do princípio da responsabilidade de Hans Jonas, que refere o fundamento racional do dever, como seu princípio legitimador. A questão da efetividade se reveste de muitos dilemas, pois apesar de termos uma série de ordenamentos que contemplam as pessoas com deficiência, eles por si só não são suficientes para garantir a implementação da inclusão, é preciso uma profunda transformação nas relações sociais. Além da vontade política e jurídica de implementar a inclusão, a mudança de posicionamento, de entendimento e relacionamento com o outro são de fundamental importância para que o acesso e permanência das pessoas no ensino superior.

Considerando que as leis e políticas públicas devem acompanhar a evolução social de modo a proporcionar um maior acompanhamento das questões relacionadas à inclusão, é importante que ocorra a adequada previsão e planejamento de ações de cunho positivo, garantindo que o Estado cumpra seu papel. Observa-se que a inclusão pode se perfectibilizar das mais diversas formas, desde a mudança no modo de pensar e ensinar, superando-se a forma genuinamente homogênea e algumas metodologias tradicionais para um olhar heterogêneo onde se vê o sujeito com suas particularidades e capacidade de autonomia, até a modificação no modo de acolher e reconhecer.

Para que uma universidade seja verdadeiramente inclusiva é necessário o engajamento de toda a comunidade escolar, bem como do poder público, haja vista que incluir é muito mais

do que receber as pessoas com deficiência em uma estrutura institucional adequada, incluir, no contexto das instituições de ensino, é possibilitar que todos os discentes tenham as mesmas possibilidades de aprender. Todos devem ter acesso a uma educação de qualidade que atente para suas condições físicas e psíquicas, a uma educação humanizada. Ao promover a inclusão a universidade proporciona à comunidade em que se insere a ampla propagação de valores éticos e respeito aos direitos humanos.

Leciona Warat, ao falar em alteridade, que às pessoas deve ser garantido o *status* de sujeitos de direito o que de plano envolve a participação da vida em sociedade. Nessa perspectiva não apenas os educadores têm a responsabilidade de enfrentar os novos desafios que se apresentam em sua prática docente quanto às questões de inclusão, mas também as pessoas com deficiência, os demais discentes e a sociedade como um todo. Assim, sob a perspectiva da alteridade e responsabilidade todos e todas precisam interagir a fim de criar estratégias de enfrentamento das questões e dificuldades vivenciadas, exercitando, verdadeiramente, o respeito pelos direitos humanos sob a forma de respeito às particularidades e espaços das pessoas no meio social e cultural.

REFERÊNCIAS

BIEFELDT, Heiner. **Filosofia dos Direitos Humanos**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. In: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 26 set. 2017

BRASIL. **Decreto 8.368, de 2 de dezembro 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. 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. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 26 Set. 2017.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 26 Set. 2017.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 26 Set. 2017.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015. que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 26 Set. 2017.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação e Cultura – MEC. 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 27 Jul. 2018.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação em Direitos Humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de [Orgs.]. **Fundamentos para educação em direitos humanos.** São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade.** Tradução: Klauss Brandini Gerhardt, São Paulo, Paz e Terra, 2010.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos:** Os Direitos Humanos como Produtos Culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

GONÇALVES, Nair Lemos. A pessoa excepcional e a legislação brasileira. **Revista de informação legislativa**, v. 14, n. 56, p. 125-138, out./dez. 1977. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/181038>>. Acesso em: 26 Jul. 2018.

HAHN, Noli Bernardo; ANGELIN, Rosângela. Contribuição dos Movimentos Feministas para a cultura dos Direitos Humanos mediante a perspectiva da racionalidade descentrada. p. 65-78. In: SANTOS, André Copetti; HAHN, Noli Bernardo; ANGELIN, Rosângela [Coord.].

Policromias da Diferença: Inovações sobre Pluralismo, Direito e Interculturalidade. Curitiba: Juruá, 2015.

JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade:** ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução do original alemão Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini [Org.]. **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007, pp. 11-33.

MALEUS, Marcelino; THAINES, Aletéia Hummes. **MEDIAÇÃO WARATIANA: UMA APOSTA NA ALTERIDADE.** Cátedra Luis Alberto Warat [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS; Coordenadores: Leonel Severo Rocha, Cecilia Caballero Lois, Marcelino Meleu – Florianópolis: CONPEDI, 2015. Disponível em: < <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/2y368zo8/mwhGNpTvy7tq3Ezd.pdf> >. Acesso em: 27 Jul. 2018.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente.** Brasília: Liber Livro, 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebíades de. Teoria Crítica e Direitos de Alteridade na obra de Warat. **Teoria Crítica do Direito – CONPEDI,** 2014. Disponível em: < <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=204> >. Acesso em: 27 Jul. 2018.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Revista Educação.** Porto alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

SIDEKUM, Antônio. Alteridade e interculturalidade. In: SIDEKUM, Antônio. [Org.] **Alteridade e multiculturalismo.** Coleção Ciências Sociais. Ijuí: ed. Unijuí, 2003.

SILVA, Tadeu Tomaz da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tadeu Tomaz da [Org.]. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis-RJ, Vozes, 2012, p. 103-131.

SOUZA, Gerson Osvaldo de. Teoria da Redistribuição de Nancy Fraser e a ação afirmativa da escola inclusiva para Pessoas com Deficiência no Brasil. In: VERONESE, Osmar; ANGELIN, Rosângela [Orgs.]. **Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.** 1. ed. Santo Ângelo: FuRi, 2018.

WARAT, Luis Alberto. **A rua grita Dionísio!** Direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia. Tradução e organização de Vivian Alves de Assis, Júlio Cesar Marcellino Jr. e Alexandre Moraes da Rosa. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

WARAT, Luis Alberto. **Por quien Cantan Las Sirenas.** Chapecó: UNOESC/CPGD, 1996.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca:** ofício do mediador. Florianópolis: Fundação B/oiteux, 2004.