

OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

HUMAN RIGHTS AND EDUCATION IN BRAZIL INCLUSIVE: AN HISTORICAL REVIEW

João Pedro M. Falcão¹

Rosimar Bortolini Poker²

RESUMO

Este trabalho busca demonstrar o diálogo histórico existente entre Direitos Humanos e Educação Inclusiva. Aponta os principais tratados internacionais a respeito da temática com a intenção de revelar que o paradigma educacional inclusivo tem como alicerce a evolução da discussão sobre os Direitos Humanos. Em um segundo momento, levando em conta esta relação entre Direitos Humanos e Educação, o foco recai sobre a história da educação especial brasileira, o seu papel na construção do modelo educacional inclusivo e, ainda, como tem se transformado frente à influência dos Direitos Humanos em nosso país.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Redemocratização Brasileira, Direitos Humanos.

ABSTRACT

This paper aims to reveal the historical dialog existent between Human Rights and Inclusive Education. Considering the core international treaties regarding the subject, the goal is to demonstrate that we cannot separate inclusive education and human rights in a modern debate. In the second part, taking into consideration what was highlighted considering education and human rights, the focus now becomes understanding special education in Brazil, how it changes historically, and how it is reshaped because of the Brazilian Human Rights debate.

Keywords: Inclusive Education, Brazilian Redemocratization, Human Rights.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, referente à Educação Inclusiva e os Direitos Humanos no Brasil, visa elucidar o forte vínculo entre as duas temáticas tentando entender o contexto político e

¹ Graduando em Relações Internacionais pela Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP

² Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP

educacional em que um dos mais importantes documentos internacionais referente a educação inclusiva foi acatado pelo governo brasileiro: A Declaração de Salamanca, de 1994.

Parte fundamental, portanto, deste estudo passa a ser compreender o lugar que a educação ocupa atualmente dentro do debate internacional de direitos humanos. Estamos em um momento histórico que não mais pode tratar a educação como um privilégio, reservado a grupos específicos. Afinal, privar um indivíduo de educação significa privá-lo de sua condição humana. Entretanto, essa ideia da educação como direito humano não é nova. Foi inaugurada em 1948 com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando instalou-se um novo momento para o debate acerca da educação a nível internacional.

A partir de então a discussão sobre tal temática se disseminou e, como fruto do avanço nas pautas de educação, direitos humanos e direito das pessoas com necessidades especiais, em 1994, é assinada a Declaração de Salamanca, na Espanha. A referida declaração foca exatamente na necessidade de se inserir aquelas pessoas com deficiência que eram excluídas em um momento anterior do ensino regular, nas classes de ensino comum. Passa-se a entender que estes sujeitos também são dignos de usufruir de um ambiente educacional comum, tendo direito de conviver com os pares da mesma faixa etária, como qualquer outra pessoa, independente das diferenças existentes.

Seguindo, portanto, a lógica de universalização educacional, com o avanço das agendas em direitos humanos faz-se necessário compreender qual o local de sujeitos que historicamente encontravam-se marginalizados do debate em direitos. Um destes grupos era justamente as pessoas com deficiência que, em grande parte, não eram vistas como sujeitos de direitos plenos, tendo assim, direitos completamente diferentes daqueles ofertados para a maioria da população.

Entendendo o caráter da discussão dos direitos humanos e educação no sentido de integrar o sujeito com deficiência, faz-se necessário compreender o papel do Brasil neste debate, visando elucidar como o país se insere na discussão, quando e quais os contextos políticos que levaram avanços ou retrocessos na agenda de direitos humanos e quais as mudanças e influências desse movimento na organização da educação especial.

2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Faz-se necessário, previamente a todo o desenvolvimento deste artigo, clarificar os pressupostos básicos no que tange à forte ligação sugerida entre universalidade da educação,

educação inclusiva e direitos humanos, não havendo possibilidade mais, hoje em dia, de serem discutidas em núcleos separados.

Sendo os direitos humanos construções históricas, a definição de seu sujeito, aquele considerado como humano pleno, muda e se adapta ao momento histórico em que se instaura o debate. Se em um primeiro momento a concepção do ser humano pleno possibilitou a exclusão de muitas pessoas, abrindo precedente para práticas como escravidão, genocídio e exclusão, o avanço de reflexões sobre a temática no cenário internacional, possibilita novas perspectivas de análise sobre os erros cometidos pela humanidade no passado, considerando os diferentes grupos marginalizados e reafirmando seus direitos fundamentais.

O mais recente debate relativo a direitos humanos inicia em 1948, quando a reestruturação do cenário internacional exigia a garantia de que os abusos compreendidos durante o período de guerras não voltassem a acontecer. Portanto, surgiu o que para Bobbio (1992) é o maior consenso internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Tal declaração legitima os direitos fundamentais, sendo, de acordo com Dallari (1998), os direitos humanos aqueles que se referem aos direitos fundamentais e essenciais da pessoa humana, que precisam ser iguais e valer para todos. Sendo direitos e valores universais, ninguém, sem exceção, poderá ser excluído do respeito a esses direitos, uma vez que tal fato implicaria na negação do *humanum*. É nesta declaração que, pela primeira vez, a educação passou a ser tratada como um direito fundamental e universal.

A importância de considerar a educação como um direito essencial surge principalmente, como defende Sacavino (2007), vinculado à capacidade de este abrir as portas para os outros direitos, sendo um elemento fundamental para a realização da vocação humana. Em específico, o vigésimo sexto artigo da declaração universal de direitos humanos é o que trata da educação, dizendo que:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, essa baseada no mérito.

E também que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Neste trecho é importante notar que o foco dado à educação não diz respeito apenas ao direito à educação, mas sim a qualidade que esta educação deve possuir. O indivíduo não deve apenas ter direito a uma educação gratuita, mas esta deve ser capaz de fomentar naqueles que aprendem ideais celebrados durante a convenção de direitos humanos, como o respeito, a alteridade e capacidade de pleno desenvolvimento intelectual. Segundo Benevides (2003):

A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2003, p. 1).

A Declaração Universal de Direitos Humanos inaugura um novo momento na história para a educação a nível internacional. Considerada como direito fundamental, e existindo em diversas partes do mundo situações críticas para a educação de uma maneira geral, seguem-se diversas outras reuniões visando melhor adaptar as políticas públicas educacionais ao idealizado na declaração. As discussões, como mostra Carvalho (2004) sobre a educação dentro da lógica dos direitos humanos, alcançaram significativos êxitos a partir de 1979, com a elaboração do Projeto Principal de Educação, projeto este que se desenvolve mediante interesse dos ministros de educação da América latina e Caribe com a ajuda da UNESCO, tendo em vista que, a situação educacional nos países destas regiões era crítica, necessitando, pois, de esforços intensos por parte dos envolvidos para alterar este quadro.

Quase dez anos depois, é assinada em 1990 a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia. Busca universalizar os valores da necessidade de esforço coletivo para a melhoria educacional, como salientaram os debates da década de 80, mas, desta vez, a nível mundial. Em seu artigo terceiro, denominado universalizar o acesso à educação e promover a equidade, a Declaração de Jomtien aponta que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial. Entende-se assim que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O moderno Direito Internacional dos Direitos Humanos é um fenômeno do pós-guerra. Seu desenvolvimento pode ser atribuído às monstruosas violações de direitos humanos da era Hitler e à crença de que parte destas violações poderiam ser

prevenidas se um efetivo sistema de proteção internacional de direitos humanos existisse (PIOVESAN, 2004 p. 191).

Neste contexto histórico, a Declaração de Jomtien possibilita a abertura de um debate muito mais amplo sobre a necessidade de inclusão de grupos minoritários no sistema educacional de ensino, entendendo que a função da escola é de abarcar a maior diversidade de alunos oferecendo-lhes uma educação de qualidade. Fala-se, portanto, de uma escola que muda seus esforços ao não mais tentar adaptar o aluno as suas exigências, mas sim, tornar a escola capaz de se adequar às necessidades de seu alunado.

Este debate, aberto em 1990, foi historicamente muito importante mas ainda não tratou de forma explícita das mudanças educacionais necessárias para se construir um sistema efetivamente inclusivo. Como Carvalho (2004) destaca:

Constatou-se que as necessidades especiais das pessoas com deficiência aparecem brevemente citadas no Relatório Final da Conferência de Jomtien, bem como no texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Igualmente há poucas referências a elas no Fórum Consultor Internacional sobre Educação para Todos (Nova Deli, 1993) ou no Ápice da Educação para Todos de Nove Países Populosos (Nova Deli, dez, 1993) (CARVALHO, 2003, p. 9).

Por muito tempo as discussões dos direitos para os seres humanos passaram distantes das pessoas com deficiência, sendo estas rotuladas como diferentes da maioria, devendo ser segregadas, ou tratadas como sujeitos que necessitam de atenção especial em ambientes diferentes, isolados dos *normais*. Todavia, com o avanço do debate em direitos humanos e o aprofundamento da garantia de direitos para toda pessoa, perpassando mulheres, grupos minoritários e crianças, a necessidade de se voltar a discussão para as pessoas com necessidades especiais, ou melhor, pessoas com deficiência, tornava-se cada vez mais evidente.

Não cabe mais, portanto, em um debate inclusivo de direitos humanos, segregar um grupo de grande parte de seus direitos. Aqueles com necessidades especiais tem a mesma condição humana de qualquer outro indivíduo, sendo assim, são dotados também de amplo direito a educação, a saúde, ao transporte, ao lazer, a crença, a liberdade de expressão e etc. Todos estes ideais culminaram, em 1975, na assinatura da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência que destacava principalmente a condição humana e de igualdade das pessoas com deficiência, sendo então consideradas dignas de uma vida decente, tendo direitos como qualquer outro ser humano.

Devidamente clarificado a posição da pessoa com necessidades especiais dentro da temática de direitos humanos, é natural entender a partir desta que, sendo a educação universal um direito humano, este grupo não poderia, e não deveria ser excluído da educação e dos ambientes de ensino regular. O debate que se segue gira em torno dessa ideia, da necessidade de se integrar os alunos com deficiência ao ambientes comuns de ensino.

A Declaração de Jomtien, em 1990, já apontava a necessidade de democratizar o espaço educacional, apresentando, ainda que de maneira tímida, as bases do que viria a ser a proposta da educação inclusiva. No quinto inciso do terceiro artigo da declaração lê-se que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

É visível que, apesar dos avanços contidos na declaração, neste momento histórico a compreensão sobre a necessidade de inclusão aparecia ainda muito tímida, não sendo tal declaração suficiente para contemplar plenamente de que maneira se configuraria a educação inclusiva e sua importância para todos aqueles que tinham alguma deficiência. Portanto, com a clara necessidade de aprofundamento na temática, apenas três anos depois, em 1994, é assinada a Declaração de Salamanca, na Espanha.

Diferente da Declaração de Jomtien, a Declaração de Salamanca apresenta de maneira bem mais explícita e clara qual o significado da educação inclusiva, como tal paradigma deveria ser desenvolvido e sua importância em direção à defesa dos direitos humanos. Como princípio básico, a Declaração de Salamanca destaca que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Aponta que as escolas deveriam acolher e incluir nos ambientes regulares de ensino crianças com deficiência e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados ou desvantajados.

Após esta análise histórica, podemos claramente notar como se desenvolve a lógica no debate da educação inclusiva. A partir do momento que a educação se torna uma parte da própria condição humana, esta é reconhecida em todos os humanos, independentemente de suas necessidades especiais, raça, coloração de pele, credo, condição social e etc. Fica claro assim o espaço que a educação inclusiva tem e ocupa na propagação dos direitos humanos.

O nosso foco, avançando mais aprofundadamente no tema, passa a ser agora em entender como no Brasil o tratamento dado a pessoa com deficiência se construiu historicamente e, a partir daí, compreender como as políticas públicas incorporaram as mudanças que emanaram do debate sobre a questão dos direitos humanos.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Entrando propriamente no que tange à educação inclusiva, faz-se necessário perceber a construção histórica desta em nosso país para assim compreender a relevância das atuais mudanças nas normativas e na política educacional brasileira. É notório que as declarações internacionais influenciaram a nova legislação educacional no Brasil sobre o atendimento às necessidades especiais das pessoas com deficiência. A partir de 1990 o sistema educacional cria novas diretrizes e políticas vinculadas a novas compreensões do que é ser deficiente, destacando a capacidade e as necessidades dessas pessoas, resguardando e garantindo o seu espaço na sociedade.

Entretanto, nem sempre foi assim. Segundo Jannuzzi (2004), os primeiros momentos do estado brasileiro quando se deu o início da organização da educação no país demonstram que

Apenas cerca de 2% da população era escolarizada. Aliás, o recenseamento de 1870 acusara um índice de 78% de analfabetismo no país, nos grupos de idade de 15 anos e mais. Dessas 15.561 escolas, 211 estavam localizadas no Rio de Janeiro: 95 públicas e 116 particulares, com 12 mil alunos numa população de 400 mil habitantes, sendo 70 mil escravos, logo, 5% da população livre era escolarizada (JANNUZZI, 2004, p. 6).

Sendo assim, é fácil para a autora concluir que:

Acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre a educação (JANNUZZI, 2004, p. 7).

Neste momento histórico, onde as primeiras instituições voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência surgiam, ficava claro o distanciamento e descompromisso que existia por parte do estado para sequer com a educação de todas as crianças *normais*, passando longe das que possuíam qualquer tipo de necessidade educacional especial.

É importante destacar que essa falta de preocupação existente refletia uma postura específica por parte do estado em relação à deficiência, postura essa que exprimia o descaso,

indiferença e até repulsa às pessoas que possuíam alguma condição física, intelectual, sensorial ou comportamental, diferenciada. Tal postura, como Santos (2000) coloca, viria a mudar ao longo do tempo, configurando, em um outro momento, no reconhecimento de alguns direitos para o indivíduo com deficiência, mas vinculado fortemente à uma perspectiva de guarda e tutoria por parte do estado. Nas palavras de Santos (2000)

Num segundo, há uma modificação no olhar sobre a referida “clientela”, que agora passa a ser percebida como possuidora de certas capacidades, ainda que limitadas, como por exemplo, a de aprendizagem (SANTOS, 2000, p. 1).

Todavia, marca a autora:

Ainda predomina um olhar de tutela, e a prática correspondente no que diz respeito aos “excepcionais” (como chamados neste segundo momento), muito embora já não fosse mais a de rejeição e medo, ainda seria excludente, na medida em que se propõe a “protegê-los”, utilizando-se, para tanto, de asilos e abrigos, dos quais estas pessoas raramente saíam, e nos quais seriam submetidas a tratamentos e práticas, no mínimo, alienantes (SANTOS, 2000, p. 2).

Este segundo momento, que se inicia no fim do século XIX, com a mudança do Brasil para república, destaca-se pelo surgimento de diversos segmentos da sociedade civil engajados na defesa das pessoas com deficiência, mas, como já mencionando, estes exerciam uma postura de tutela. Sendo assim, proliferam os números de instituições residenciais, centros de reabilitação e clínicas, contudo, ainda vinculadas a uma visão organicista em que a deficiência é tratada e entendida como doença.

Jannuzzi (2004) destaca muito bem a proeminência da atuação médica neste momento, nas palavras da mesma:

Já em 1900, por ocasião do IV Congresso de Medicina e Cirurgia, o doutor Carlos Fernandes Eiras apresentou um estudo sobre o assunto: “Da educação e tratamento médico-pedagógico de idiotas”. Segundo Clovis de Faria Alva, ele tratava quase que exclusivamente do deficiente mental profundo, isto é, do mais prejudicado dentro de uma patologia global. No entanto, trazia a preocupação pedagógica, como se nota pelo título. Trazia a crença, portanto, de uma ação que deveria ser concomitante à ação do médico (JANNUZZI, 2004, p. 33).

Tal momento histórico é significativamente marcado pela concepção de que o deficiente necessita de cuidados especiais, devido à sua necessidade de tratamento médico, psicológico e pedagógico especializado. Não mais se permite o abandono como constatado no primeiro momento, mas a visão de incapacidade e necessidade de tutela persiste, molda ações que separam e confinam as pessoas com deficiência em espaços segregados e isolados, como hospitais e instituições especializadas.

É apenas mais recentemente que o cenário da educação no Brasil começa a ser alterado, passando para um terceiro momento, momento este marcado pelo reconhecimento do valor humano das pessoas com necessidades especiais e, por isso mesmo, garantindo-se os seus direitos, desde direito a não discriminação até o direito à educação.

4 PAUTA DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Já havendo abordado a maneira como se configura a educação inclusiva no Brasil, é importante agora notar como o debate em direitos humanos irá permear este contexto, modificando-o ou até dificultando o seu aprofundamento. Em um novo recuo histórico, voltamos à década de 60 onde as discussões que dariam forma a Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada em 1948, aconteciam.

Neste momento histórico, diferente do que acontecerá mais em frente no regime militar, Castilho (2003) mostra como o Brasil é proeminente nos debates internacionais sobre direitos humanos. Nas palavras do autor

Dentre as várias contribuições do Brasil ao momento legislativo do DIDH no sistema global, uma tem importante simbolismo: a proposta da criação da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que foi apresentada e aprovada na forma de uma resolução sobre a necessidade da criação de um órgão judicial, na XXI Conferência de Bogotá (1948). Sobre a mesma Conferência, o presidente da Delegação do Brasil, João Neves da Fontoura, relata que Cançado Trindade: "ponderou que o estabelecimento da referida Corte internacional constituiria um resguardo adicional contra as 'tentativas do cesarismo', pois tutelaria 'desde o direito à vida até o direito de objeção, de informação e de crítica'" (CANÇADO TRINDADE, 2000, p. 35-36). A posição brasileira foi, também em 1959, propositiva ao fortalecimento da democracia bem como à incorporação da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem ao direito positivo dos Estados. No mesmo momento, a delegação brasileira declarou-se favorável à elaboração de uma Convenção obrigatória para a proteção dos direitos humanos no nosso hemisfério (CASTILHO, 2003, p. 6).

Todavia, deve-se notar que tal postura progressista no direito internacional vai ser interrompido. Recorrendo mais uma vez a Castilho (2003), podemos perceber como o período de regime militar marcou intensamente a política externa e interna brasileira como um momento de quebra do diálogo e da prática com os direitos humanos. Se em um primeiro momento o Brasil se mostrava pioneiro neste debate, durante os anos de regime militar, e em especial a partir da institucionalização do Aí 5, o retrocesso é notório. Segundo o autor

No momento pós 64 e, ainda mais forte com o AI-5 em 68, o tema dos direitos humanos torna-se corrente na esfera doméstica brasileira por causa das denúncias das práticas de tortura, da supressão das garantias constitucionais básicas, do habeas

corpus, da imposição da censura, enfim, de todo o cenário que caracterizou o Brasil em estado de exceção. Nesse momento, entidades internacionais de direitos humanos apresentam denúncias e relatórios de casos de violações de direitos humanos no país (CASTILHO, 2003, p. 7).

A incoerência e o recuo brasileiro frente a agenda de direitos humanos perduraram ao longo destes anos em debates internacionais, ora reafirmando a agenda dos direitos humanos como fazia anteriormente, ora destacando a inviolabilidade da soberania de cada país nestas questões. Como Trindade (Apud CASTILHO 2003) bem demonstra:

As vicissitudes e desvios do regime militar se fizeram refletir em outras declarações, por vezes contraditórias, nos foros internacionais em matéria de direitos humanos. Assim, se por um lado o embaixador do Brasil (C. Calero Rodriguez) afirmou com clareza, como Presidente da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (370 Sessão, fevereiro-março de 1981), as obrigações internacionais de cada Estado vis-à-vis todas as pessoas sob sua jurisdição, por outro lado em outras ocasiões a Delegações do Brasil insistiu na sua "posição tradicional" de que a observância dos direitos humanos constituía "responsabilidade principal" (Assembleia Geral da OEA, I Comissão, junho de 1976) ou "responsabilidade exclusiva" (Assembleia Geral da OEA, I Comissão, Julho de 1978) do governo de cada país. O governo brasileiro algumas vezes assumiu uma posição extremamente defensiva ou resistente: em sessão plenária e na I Comissão da Assembleia Geral da OEA de 1978 (01 de Julho), o representante do Brasil (Sr. Silveira), invocando o princípio da não-intervenção, afirmou que considerava "as relações entre o Estado e seus nacionais como da exclusiva responsabilidade de cada país", pelo que se opunha o Brasil "às formas de ação internacional, no campo dos direitos humanos, que revistam características do processo investigatório ou judiciário, salvo em situações que constituam ameaça à paz e à segurança internacionais". Afastara-se o governo do melhor e mais lúcido pensamento brasileiro sobre a matéria. Na Assembleia Geral da OEA no ano seguinte (sessão plenária de 31/10/1979), voltou a invocar o princípio da "não-intervenção nos assuntos internos" dos Estados em relação ao trabalho da Comissão Interamericana de Direitos Humanos; no ano seguinte, reiterou a Delegação do Brasil "sua tradicional e conhecida posição de não favorecer relatórios específicos que singularizem países-membros" (CANÇADO TRINDADE, 2000, p. 58).

Nota-se, desta forma, que o debate em direitos humanos no estado brasileiro só poderá se configurar, de maneira mais coerente a partir da redemocratização do Brasil. A maneira como o regime militar se configurou no país minou, em grande parte, avanços na temática de direitos humanos, e, por consequência, o debate da educação como direito de todos.

Um dos pontos fundamentais no processo de redemocratização do estado brasileiro foi, sem sombra de dúvida, a promulgação da Constituição de 1988. Levando em conta a necessidade de se restabelecer a ordem social no Brasil sobre uma nova esfera, agora civil, a necessidade da elaboração de uma nova constituição era clara. Uma nova constituição que fosse capaz de refletir os anseios e a realidade da sociedade civil brasileira, uma constituição

que frisasse a democratização do espaço público, e também assegurasse os direitos individuais em grande parte sobrelevados durante o regime militar.

Nas palavras de Piovesan (2013)

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime político democrático no Brasil. Introduce também indiscutível avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais e na proteção de setores vulneráveis da sociedade brasileira. A partir dela, os direitos humanos ganham relevo extraordinário, situando-se a Carta de 1988 como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos jamais adotado no Brasil (PIOVESAN, 2013, p. 84).

É importante notar também que a ideia de democratização e a defesa dos direitos humanos não eram desassociadas, muito pelo contrário, agiam de forma complementar, apenas com seus plenos direitos assegurados o indivíduo poderia inserir-se em um contexto democrático. Recorrendo novamente a Piovesan (2013)

Dentre os fundamentos que alicerçam o Estado Democrático de Direito brasileiro, destacam-se a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III). Vê-se aqui o encontro do princípio do Estado Democrático de Direito e dos direitos fundamentais, fazendo-se claro que os direitos fundamentais são um elemento básico para a realização do princípio democrático, tendo em vista que exercem uma função democratizadora (PIOVESAN, 2013, p. 85).

Objetivando, desta forma, a construção de uma sociedade mais justa e democrática, demarca-se já no quarto artigo da constituição brasileira, a necessidade de se promover o desenvolvimento e o bem de todos sem qualquer forma de preconceito, seja ele de raça, cor, idade ou de qualquer outra forma de discriminação.

É digno de nota, portanto, que o paradigma e conceituação da pessoa com deficiência como necessária de atenção especial só pode ser, de fato, quebrado a partir do momento que se estabelece um amplo diálogo com os direitos individuais, dentro da esfera do estado, diálogo este que não encontrou espaço durante o período de regime militar.

É de se entender, portanto, que logo após o período de regime militar tanto a própria constituição como os marcos normativos que se seguiram já se atentavam de maneira marcadamente mais acentuada com a necessidade de se pensar a educação em direção a uma perspectiva inclusiva. Na própria constituição de 1988 já podemos notar a preocupação com a universalização do espaço educacional. Em seu ducentésimo quinto artigo a constituição coloca claramente que a educação é um direito de todos os seres humanos, devendo garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Mais que isso, no seu ducentésimo sexto artigo explicita que a igualdade de condições de

acesso e permanência na escola deve ser uma das principais bases do sistema educacional brasileiro.

A exemplo disto podemos citar o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990, que destaca que toda criança deve estar matriculada na rede regular de ensino bem como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que salienta que a educação de todos os alunos deve se dar, preferencialmente, nas classes regulares de ensino sendo que a escola deve possuir mecanismos para se adaptar aos diferentes alunos e suas necessidades. Em 1999, é promulgado o Decreto nº 3.298 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, nele, a educação especial passa a assumir uma atuação complementar a educação regular, não sendo mais uma atuação substitutiva, como acontecia antes.

O Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Nesta mesma direção, em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que aponta o seguinte:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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.

Vale destacar que desde a reabertura da política externa voltada para os direitos humanos, o governo brasileiro passou a ser signatário dos tratados internacionais mais importantes, conseqüentemente, assumiu compromissos que o levaram a ampliar significativamente as normativas legais sobre tal temática. Nota-se que, inicialmente, a entrada do Brasil nesse debate não foi veloz, apenas ratificando os primeiros tratados. Entretanto, posteriormente, o governo se inseriu de maneira ativa e contundente no debate sobre a educação na perspectiva inclusiva.

Destacam-se destes tratados dos quais o Brasil foi signatário: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiências da ONU

(2006) que, segundo a norma atual vigente no país, por versarem sobre direitos humanos, segundo a legislação brasileira possuem paridade jurídica com emendas constitucionais.

Este momento marca-se, portanto, por uma grande produção normativa sobre a educação inclusiva e, conseqüentemente, sobre o lugar da educação especial neste novo paradigma. Afinal, as mudanças existentes na conjuntura brasileira permitiram que, gradualmente, os ideais de direitos humanos viessem a influenciar a maneira de se pensar em um novo modelo educacional pautado na inclusão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo permitiu constatar a clara existência de vínculos entre a evolução da discussão sobre os direitos humanos e a construção do modelo educacional inclusivo. A partir do momento em que se admite, a nível internacional, que todos são iguais em dignidade e em direitos e que a educação se constitui em um direito humano fundamental, como aponta a Declaração Universal de Direitos Humanos e, depois, com a promulgação das subsequentes declarações internacionais, a trajetória dos direitos humanos e da educação se coaduna e se torna indivisível. A educação torna-se peça fundamental dos direitos humanos, sendo também o mais importante ponto de apoio na reivindicação de todos os demais direitos do ser humano.

Ainda dentro de uma lógica de direitos humanos, quando se reconhece também a existência desse mesmo valor humano nas pessoas com deficiência, não se encontra mais sentido em uma educação segregada e excludente direcionada para um determinado grupo de pessoas. Torna-se necessário pensar em um modelo educacional que acolhe, atende e oferece condições de aprendizagem para todos, independentemente das suas diferentes condições. É o que aponta a educação inclusiva que se constitui em um mecanismo de legitimação dos ideais de direitos humanos tanto de igualdade como também na consolidação da democratização da educação.

Neste contexto, muda consideravelmente o papel da educação especial. Passa a constituir-se como o suporte, como o ensino complementar que contribui e viabiliza o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas salas regulares de ensino.

No que tange ao Brasil, a construção dos direitos humanos e a educação das pessoas com deficiência são duas construções históricas que caminharam, por grande parte do tempo, separadas na organização do nosso Estado. Não se conseguia notar em uma pessoa com

deficiência o mesmo valor humano das outras pessoas consideradas *normais*. O tratamento dado as primeiras era completamente diferente daquele ofertado as segundas, sendo que muitas vezes este tratamento era segregacionista e discriminatório. Como todo processo histórico, é importante notar, a evolução da educação das pessoas com deficiência, marcada por avanço e retrocessos, encontrando, recentemente, um espaço muito grande para se desenvolver após a redemocratização e a reabertura ao diálogo com os direitos humanos.

Finalmente, é importante notar como, no Brasil, os avanços nas políticas de educação em direção a uma lógica inclusiva, como mostra a história, andam juntamente com o desenvolvimento das normativas de direitos humanos. Logo, é possível entender as razões que levaram só recentemente a mudança de concepção e o modelo de ensino ofertado às pessoas com deficiência sendo, agora, tratadas como sujeitos de direitos plenos devendo ocupar, de forma equitativa, todos os espaços existentes na sociedade, inclusive a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços na temática da educação inclusiva inauguram sim um novo momento histórico no país, onde não se pode mais aceitar a segregação de nenhum indivíduo em função de sua condição orgânica, sensorial, física, intelectual ou comportamental diferenciada. Todavia, como muitos autores apontam, não podemos nos deixar levar pela ilusão de que este é um processo terminado, e que os problemas de inclusão educacional no Brasil já estão devidamente sanados.

Jannuzzi (2004) em sua obra coloca que, apesar do discurso normativo já ser bem fundamentado, a própria formação de professores sofre para se adaptar ao que a norma prega, surgindo então um descompasso entre o ideal e o real. Nas palavras da autora

Embora desde 1990 já houvesse sugestão de introdução de disciplina relativa à educação especial nos cursos de formação de professores, inclusive como sugestão de estágios em escolas especializadas (MEC/Cenesp, 1993, p. 28), a portaria n. 1793 de dezembro de 1994 reafirmava a necessidade de conhecimentos iniciais para os professores da rede regular de ensino (cursos de pedagogia, psicologia e licenciaturas), mostrando ainda pouca efetivação da medida. É uma tentativa de tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada eficientemente na prática (JANNUZZI, 2004, p. 168).

Complementando tal raciocínio, Antunes (2010) aponta que é importante notar que sem a capacidade efetiva de se lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, a

intenção de inclusão acabava por ter efeito exatamente contrário, os alunos tomam parte do espaço físico, mas ainda são negligenciados ou mesmo segregados.

Nas palavras de Antunes

O fato dos alunos com deficiência terem acesso à escola não é garantia de que esse acesso será pleno. O fato do aluno com deficiência estar fisicamente presente na escola não é garantia de que ele esteja participando ativamente dos processos de aprendizagem e socialização no cotidiano da escola (ANTUNES, 2010, p. 9).

É possível concluir afirmando que é de maneira crítica que os autores da educação devem se posicionar frente à realidade educacional brasileira. Isto porque, muitas vezes, acaba-se por perceber que o discurso pregado nas normativas legais, nacionais e internacionais não corresponde à realidade escolar, ou seja, apesar das escolas garantirem a matrícula de todos os alunos não viabilizam as condições de aprendizagem de que eles necessitam para aprender. O educador é obrigado a lidar com precariedades constantes enquanto ensina, e, sendo assim, torna-se claro que o ensino obtido não se assemelha com o idealizado. Transparece-se tal pensamento explicitamente na afirmação de Scheinvar (apud BARROS, 2011).

O Estado Brasileiro emite discursos paternalistas, morais, com promessas muito além de seu alcance que, embora contraditos historicamente pela gestão da política pública, são capturados como compromissos, como verdades a serem cumpridas, criando a ilusão do igualitarismo que as práticas se encarregam de vedar (BARROS, 2011, p. 2).

REFERÊNCIAS

A CONVENÇÃO SOBRE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIENCIA
COMENTADA / Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva
Vital. _ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

ANTUNES, Katiuscia C. V. **Exclusão pela Inclusão:** contradições e marcas do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência. In: IX Colóquio sobre questões curriculares V Colóquio Luso Brasileiro, 2010, Porto. IX Colóquio sobre questões curriculares V Colóquio Luso Brasileiro. Porto: legis editora, 2010. v. 1. p. 159-159.

BARROS, Emilia C. F. **Políticas de Inclusão: na contramão dos direitos.** In: II Congresso Ibero-Americano de política e Administração da educação, 2011, São Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação. São Paulo: ANPAE/PUC-SP, v. 1. p. 258-258, 2011.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos humanos**. São Paulo: Campus. 1992.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. **A Política de Educação Especial no Brasil**, Em Aberto, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE**. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <www.portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 10 abr. 2013.

CASTILHO, Leonardo S. da C., **Política externa brasileira em direitos humanos: a infeliz descontinuidade**, Belo Horizonte: Fronteira, v. 2, n. 4, p. 107-128, 2003.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional** – 14. ed., rev. e atual. São Paulo : Saraiva, 2013.

SACAVINO, S. B. **Direito Humano à Educação no Brasil: uma conquista para todos/as?**. In: Rosa Maria Godoy Silveira; Adelaide Alves Dias; Lúcia de Fátima Guerra Ferreira; Maria Luíza Pereira de Alencar; Maria de Nazaré Tavares Zenaide. (Org.). **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: fundamentos teórico-metodológicos**. 1ªed. João Pessoa: Editora Universitária, v. 1, p. 455-466, 2007.

SANTOS, S. M. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**. Integração (Fátima do Sul), Ministério da Educação/SEESP, v.10, n. 22, p. 34-40, 2000.