

Educação inclusiva enquanto um direito humano

Washington Cesar Shoiti Nozu

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados, MS - Brasil.

Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados, MS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Albert Vinicius Icasatti

Mestrando em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

- Dourados, MS - Brasil. Graduação em Direito pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) -

Brasil. Graduação em Tecnologia em Produção Publicitária pelo Centro Universitário da Grande Dourados

(Unigran) - Brasil. Assessor de Defensor Público da Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso do Sul

(DPE/MS) - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1204369121773004>

E-mail: albert_ksat@hotmail.com

Marilda Moraes Garcia Bruno

Doutora em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

- SP - Brasil. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados, MS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5161935888982986>

E-mail: mgbruno@uol.com.br

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Este texto integra, de maneira ampla, o rol de estudos que se atentam ao direito à educação, objetivando analisar os movimentos internacionais de educação para todos e, particularmente, a emergência da educação inclusiva como um direito humano. Metodologicamente, pautou-se numa abordagem exploratória de documentos político-normativos internacionais e de referências bibliográficas que abordam a temática em questão. Os resultados foram dispostos em três eixos temáticos: a) Direito humano à educação: à guisa de aproximação; b) Movimentos globais de educação para todos; c) Aspectos conceituais e problematizações sobre inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAEE). Conclui-se que a inclusão vem sendo construída discursivamente como elemento de equalização das relações entre educação e sociedade. Ainda reflete sobre a ênfase dada pelas políticas inclusivas aos indicadores de acesso do PAEE. Por fim, entende o direito humano à educação inclusiva como manifestação de uma luta permanente.

Palavras-chave: Direito à educação. Inclusão escolar. Educação especial.

Inclusive education as a human right

ABSTRACT

This text broadly integrates the list of studies that focus on the right to education, with the aim of analyzing international education movements for all, and particularly the emergence of inclusive education as a human right. Methodologically, it was based on an exploratory approach of international political-normative documents and bibliographical references that approach the subject in question. The results were arranged in three thematic axes, namely: a) Human Right to Education: by way of approximation; b) Global Movements of Education for All; c) Conceptual Aspects and Problematizations of School Inclusion of the Special Education Target Public (SETP). It is concluded that the inclusion has been constructed discursively as an element of equalization of the relations between education and society. Also, it reflects on the emphasis given by the inclusive policies to SETP access indicators. Finally, it understands the human right to inclusive education as a manifestation of a permanent struggle.

Keywords: *Right to education. School inclusion. Special education.*

Educación inclusiva como un derecho humano

RESUMEN

Este texto integra, de manera amplia, el conjunto de estudios que atentan contra el derecho a la educación, con el objetivo de analizar los movimientos internacionales de educación para todos y, particularmente, la emergencia de la educación inclusiva como un derecho humano. Metodológicamente, se basó en un enfoque exploratorio de documentos político-normativos internacionales y de referencias bibliográficas que abordan la temática en cuestión. Los resultados fueron dispuestos en tres ejes temáticos, a saber: a) El Derecho Humano a la Educación: como manera de aproximación; b) Movimientos Globales para una Educación para Todos; c) Aspectos Conceptuales y Problemáticas sobre la Inclusión Escolar del Público-Objetivo de la Educación Especial (POEE). Se concluye que la inclusión viene siendo construida discursivamente como elemento de equalización de las relaciones entre educación y sociedad. Además, refleja el énfasis dado por las políticas inclusivas a los indicadores de acceso del POEE. Por último, entiende el derecho humano a la educación inclusiva como manifestación de una lucha permanente.

Palabras clave: *Derecho a la educación. Inclusión escolar. Educación especial.*

INTRODUÇÃO

A educação compreende um processo humano, intergeracional e sócio-histórico. Nessa perspectiva, defende-se que é mediante o processo educativo que constituímos a nossa condição humana, com a apropriação e transmissão de saberes, costumes, valores, usos, conhecimentos e práticas que se dão nas relações sociais com outros seres humanos.

Dessa maneira, a educação é tomada como um caminho sócio-histórico de humanização, que considera a natureza social do ser humano, ou seja, que tudo o que ele tem de humano resulta da sua vida em sociedade mediada pelas construções culturais (LEONTIEV, 2004).

Dada a sua essencialidade, a educação passou a ser reconhecida e disseminada, no âmbito do ordenamento jurídico internacional, como um direito humano. Entretanto, embora a previsão deste direito em documentos político-normativos indique um avanço em termos de garantia, a sua efetivação, do ponto de vista da educação formal, apresenta-se, muitas vezes, problemática, precária e/ou insatisfatória no contexto da prática.

Nessa direção, pesquisas têm evidenciado, sob diferentes enfoques e perspectivas, elementos para se (re)pensar a trajetória e os fundamentos da educação enquanto um direito humano, o trânsito da educação entre os princípios da igualdade e da diferença, a ideia de educação básica, os mecanismos de efetivação do direito à educação pela via judicial, a obrigatoriedade do ensino às crianças e aos adolescentes dos quatro ao 17 anos, a perspectiva dos estudos comparados sobre o direito à educação (OLIVEIRA, 1999; CURY, 2002; 2008; SCHILLING, 2008; ANDRADE, 2008; CURY; FERREIRA, 2010; PINTO; SCAFF, 2012; SOUZA; SCAFF, 2014; SOUTO; NOZU; NOMIZO, 2016; SOUZA, 2017).

Especificamente sobre o direito à educação inclusiva, alguns estudos têm discutido a construção dessa proposta no bojo dos movimentos sociais de defesa dos direitos humanos, a sua intrínseca relação com o modelo neoliberal, as (re)configurações

e a implementação das políticas inclusivas no cenário brasileiro e a discrepância entre o previsto e o praticado (MENDES, 2006; LAPLANE, 2007; BUENO, 2008; GARCIA, 2010; PRIETO, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2011; NOZU, 2014; NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016; SOUZA; PLETSCHE, 2017).

Numa ação simultânea de aproximação e de diferenciação em relação às produções anteriormente elucidadas, objetivamos, neste texto, analisar os movimentos internacionais de educação para todos e, particularmente, a emergência da educação inclusiva como um direito humano. Para tanto, retomamos algumas noções sobre o direito humano à educação e analisamos os movimentos globais, sobretudo a partir da década de 1990, para a promoção de uma educação para todos e inclusiva. Problematizamos ainda alguns aspectos conceituais sobre educação inclusiva e sua relação com a educação especial.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os caminhos investigativos adotados neste trabalho compreenderam estudos documentais e bibliográficos, numa proposta exploratória. Utilizamos, portanto, fontes primárias e fontes secundárias para a construção metodológica do texto (CELLARD, 2014).

Desta feita, os procedimentos metodológicos foram realizados em três etapas: a) levantamento documental e bibliográfico; b) sistematização, tratamento e análise dos dados; c) apresentação dos dados.

Quanto à documentação, optamos pela seleção de documentos político-normativos internacionais que tratam do direito à educação, sobretudo aqueles que balizarão a proposta de uma educação para todos e inclusiva, tais como: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a *Declaração de Jomtien* (1990), a *Declaração de Salamanca* (1994), a *Declaração de Dakar* (2000) e a *Declaração de Incheon* (2015).

Por sua vez, a bibliografia utilizada buscou auxiliar no tratamento analítico dos documentos eleitos, bem como nas problematizações sobre a polissemia conceitual acerca da educação inclusiva.

Diante dessa movimentação metodológica, os resultados foram organizados, discutidos e apresentados, na sequência, em três eixos temáticos, a saber: a) Direito humano à educação: à guisa de aproximação; b) Movimentos globais de educação para todos; c) Aspectos conceituais e problematizações sobre inclusão escolar do público-alvo da educação especial.

DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: À GUIA DE APROXIMAÇÃO

Notadamente, a educação é reconhecida no ordenamento jurídico internacional e nacional como um direito. A defesa da educação, não apenas como uma política, mas como um direito que deve ser garantido e efetivado decorre de seu reconhecimento como uma “chave” para diversas portas, compreendida metaforicamente como um direito de acessibilidade a outros direitos.

Nesse sentido, Sacavino (2007, p. 458-459) assevera que “a garantia do direito à educação abre a porta para outros direitos, enquanto o seu desprezo traz consigo a negação de outros direitos e a perpetuação da pobreza”. Isso porque a educação “é um direito humano em si e, como tal, fundamental para a realização de uma outra série de direitos” (SCHILLING, 2008, p. 27).

A educação é fundamentada e revestida pelo discurso pautado na sua responsabilização pelo desenvolvimento das pessoas, da comunidade e da sociedade, com potencial de preparação dos sujeitos para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.

Assim, sabendo que a educação é reconhecida como um direito humano, fato que lhe confere maior relevância no cenário jurídico-político, faz-se necessário realizar um sucinto aporte acerca da historicidade e conceituação desta categoria de

direitos, para que se possa melhor compreender o contexto no qual a educação está inserida.

Os direitos humanos são aqueles essenciais ao gozo de uma vida com dignidade. Devem ser garantidos a todos em virtude da condição de serem seres humanos. Pretende-se com eles evitar a perpetuação das atrocidades outrora cometidas, a exemplo do desrespeito ao direito à vida, educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, assistência social, dentre outros vinculados ao mínimo existencial, cerne do princípio da dignidade da pessoa humana (DALLARI, 2004).

As sequelas avassaladoras experimentadas pela comunidade global, pós-Segunda Guerra Mundial, foram o mote para a construção de um pensamento que revestia a pessoa como digna de direitos mínimos, os quais eram impiedosamente desconsiderados antes, durante e após a guerra.

Para empoderar esse pensamento, isto é, dar-lhe exigibilidade e executividade, a fim de que os direitos fossem obrigatoriamente observados pelos Estados e seus respectivos governantes, foi necessário deixar consignado, de forma expressa, o rol de direitos que se queria proteger, por meio de um documento universal, firmado por todos os países interessados em dar um basta nas atrocidades até então cometidas contra a dignidade da pessoa humana.

Com isso, em 1948, foi publicada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), que foi elaborada pela Organização das Nações Unidas e tratou sobre diversos direitos que discriminou serem básicos para a vivência e alcance da cidadania plena, dentre eles o direito à educação (DALLARI, 2004). Em virtude do contexto de violações às liberdades mínimas experimentadas pela sociedade, os direitos humanos foram se constituindo a partir da concepção de dignidade da pessoa humana que revela a necessidade de que todos devem ser tratados de maneira equitativa, a fim de que sejam reconhecidos e respeitados sob o prisma da igualdade.

Para Lúcio (2013, p. 226)

A aprovação da referida Declaração traduziu, como se sabe, e a despeito das críticas (nomeadamente de natureza ideológica) que a acompanharam, uma demonstração de confiança no Direito, nos Direitos, no próprio Estado de Direito. Comemorá-la significa, por isso, também, a renovação do compromisso original com o reconhecimento da pessoa como sujeito de direito e de direitos, revestida de personalidade jurídica autônoma e afirmada no respeito pelo valor da dignidade humana.

O documento foi proclamado como um ideal a ser partilhado por todos os povos e nações, “com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, 1948).

Em seu Artigo 26, a DUDH estabeleceu que

1. Todo ser humano 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, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano 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.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948).

Como se vê, a DUDH se referiu à educação por meio do termo instrução. Além disso, recomendou que o acesso deve ser obrigatório e gratuito ao menos nos níveis elementares, salientando ainda que o direito à instrução é um direito de “todo” ser humano, portanto, universal. Ademais, Schilling (2008, p. 274) indica que a previsão desse direito formula “uma tensão central da tarefa educacional que lidará com a igualdade de todos em relação ao conhecimento e lidará com a diferença existente entre as pessoas para que o objetivo (fim) maior da educação se realize, ou seja, o da possibilidade de convivência entre diferentes”.

MOVIMENTOS GLOBAIS DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Para atender à universalidade recomendada na *Declaração* de 1948, a comunidade internacional valeu-se de várias normas que previam e instituíam o direito à educação como um direito sem delimitação de público específico, ou seja, um direito que pudesse atingir a toda e qualquer pessoa.

Nesse sentido, o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* foi adotado na XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966, com o intuito de dar natureza jurídica à DUDH de 1948, tornando-a exigível. Nesse momento, os signatários reconhecem que o ideal do ser humano livre, liberto do temor e da miséria não pode ser realizado, a menos que se criem condições que permitam a cada um gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais, assim como de seus direitos civis e políticos.

Assim, em seu Artigo 13 caracteriza o direito humano à educação como um direito universal, especialmente quando expressa que é um direito de toda pessoa. O alcance que se pretende dar ao direito à educação tem fundamento, sobretudo no que se refere ao avanço da sociedade.

Seguindo a *Declaração* que lhe deu origem, por meio do *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, aberto para assinatura em Nova York, os signatários apresentaram o pensamento comum naquele momento, qual seja: o de que a educação é responsável pelo desenvolvimento humano, pela garantia de dignidade e liberdade. Além disso, reitera-se que ela é capaz de formar as pessoas para participar efetivamente da sociedade, favorece a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e entre os grupos étnicorraciais ou religiosos.

Inferimos que, nesse cenário, a razão de ser do direito universal à educação teve como papel central a manutenção da paz entre as nações e os grupos do globo terrestre. Isso porque, no contexto do pós-Segunda Guerra visava-se, tão somente, um basta ao conflito bélico e a prevenção de outro.

Nessa direção, tomamos a metáfora de Adorno (2003, p. 119) que, reflexivamente, aponta que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la”.

Alguns anos mais tarde, foram firmados o *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais* (1988) e a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989). Aquele foi conhecido como *Protocolo de San Salvador*, e já no seu artigo inaugural apresenta a obrigação de que cada signatário assuma a adoção de medidas práticas que viabilizem a efetiva implementação dos direitos sociais, econômicos e culturais, nos quais a educação está inserida.

Na *Convenção dos Direitos da Criança*, como nos outros diplomas, encontra-se a previsão de que o direito à educação é direito de todos e também determina como todos devem acessar esse direito, quando expressa que ele deve ser exercido em igualdade de condições, de forma obrigatória e ainda gratuita.

Ainda que sua previsão remonte à DUDH e seja reiterada em documentos posteriores, o direito à educação irá configurar-se enquanto tema de uma discussão mais ampla e disseminada, no âmbito internacional, somente a partir da década de 1990, quando um conjunto de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) passa a compor o discurso internacional de uma “educação para todos”.

Esse discurso atrela-se à conjuntura neoliberal da relação Estado-sociedade, sendo apresentado por agências multilaterais como uma das soluções para superação da exclusão e da marginalidade de grande parte do contingente em situação de vulnerabilidade social (LAPLANE, 2007; GARCIA, 2010; NOZU, 2014; SOUZA; PLETSCH, 2017).

Isso porque, “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (LAPLANE, 2007, p. 5).

O evento-marco dessa formação discursiva ocorreu na Tailândia, em 1990, que serviu de palco para a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultando na elaboração da *Declaração de Jomtien*. Esse documento reafirma o direito de todos à educação, tal qual preconizado pela DUDH, de 1948, considera que a qualidade da educação em âmbito internacional ainda é insatisfatória; apresenta como objetivo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Para tanto, elenca os compromissos a serem observados pelos países signatários: expandir o enfoque da educação básica; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças entre o poder público, a escola e os demais setores da sociedade (UNESCO, 1990).

Empreendendo análise crítica, Laplane (2007) e Garcia (2010) apontam que a propositura da *Declaração de Jomtien* “de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990) articulou-se a uma série de ideias gestadas por organismos internacionais, que têm como fulcro o discurso que relaciona a educação como meio de desenvolvimento do capital humano.

Nesse contexto, aponta Garcia (2010, p. 13) que “o Banco Mundial (1995) assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde”. Para Laplane (2007, p. 9), “a educação apresenta-se, assim, como uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população”.

Em 1994, o discurso de uma “educação para todos” passa a incorporar o ideário da escola inclusiva, com a publicação da *Declaração de Salamanca*,

fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha.

Nessa direção, a *Declaração de Salamanca* – que pode ser considerada como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva – convoca as escolas a adotarem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (UNESCO, 1994). Nessa lógica, todas as pessoas são, virtualmente, consideradas público-alvo de uma educação inclusiva. Entretanto, considerando o histórico de vulnerabilidade e exclusão no processo de escolarização, a *Declaração de Salamanca* enfatiza os alunos denominados com necessidades educacionais especiais (GLAT; PLETSCH, 2011).

Sobre esse aspecto, Bueno (2008, p. 50) adverte que “o termo ‘necessidades educativas especiais’ abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela”. Assim, para além das crianças com deficiência, a *Declaração de Salamanca* dá atenção especial às “crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994).

Diante do exposto, a educação inclusiva passa a perspectivar a construção de uma escola que possibilite o acesso e a permanência de todos, com respostas às necessidades específicas dos alunos e com remoção das barreiras relacionadas ao processo ensino-aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2009; GLAT; PLETSCH, 2011; SOUZA; PLETSCH, 2017).

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus discursos didáticos, metodologias

e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16)

Logo, na perspectiva inclusiva, são as escolas que devem se modificar para atender à heterogeneidade dos educandos, constituindo assim em “meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994).

De acordo com Mendes (2010, p. 105), num cenário em que a “sociedade inclusiva passou a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo”.

Para Heredero (2010, p. 197),

A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população.

Portanto, no bojo das relações entre educação e sociedade, a inclusão passa a ser considerada como um “direito humano emergente” (RODRIGUES, 2008; SOFIATO; ANGELUCCI, 2017), que contribui decisivamente para o desenvolvimento individual e comunitário, para a garantia do próprio direito humano à educação, assim como de outros direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Rodrigues (2008, p. 40) indica que inclusão deixe de ser discutida como opção no campo político e seja considerada “como uma questão de direitos humanos e uma reforma essencial ao desenvolvimento da cidadania”.

Refletindo ainda sobre a educação inclusiva como um direito humano, Glat e Pletsch (2011, p. 19) destacam que a proposta de inclusão “reafirma o aluno como sujeito de direitos, com capacidade

para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade”.

Por fim, da análise da *Declaração de Salamanca* destacamos a afirmação que as escolas regulares com orientação inclusiva “provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994). Logo, os enunciados chamam a atenção à economia que os sistemas educacionais podem obter quando da opção pela proposta da educação inclusiva (BEZERRA; ARAUJO, 2013), que é orientada pelo princípio de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994).

Na esteira do movimento de uma educação para todos, em abril do ano de 2000, a Cúpula Mundial da Educação se reuniu em Dakar, capital do país sul-africano Senegal, com o objetivo de reiterar os pressupostos da *Declaração de Jomtien*, discutir os avanços e estabelecer novas metas, ações e prazos para a satisfação do direito à educação. O alcance de resultados satisfatórios de aprendizagem entre os países signatários foi estabelecido tendo como data limite o ano de 2015. Conforme Souza (2017, p. 71), “a redefinição do prazo das metas para 2015, estabelecido na *Declaração de Dakar*, aponta a limitação do alcance das metas estabelecidas em Jomtien”.

A *Declaração de Dakar* traça estratégias para tutelar os interesses de crianças, jovens, e adultos, com relação às necessidades básicas de aprendizagem, incluindo o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 2000). Sobre o “aprender a aprender”, Bezerra e Araújo (2013, p. 579) estabelecem análise crítica, entendendo-o como manobra ilusionista, em tempos de violenta globalização, que alardeia “princípios capazes de convencer as pessoas quanto à necessidade de dominarem habilidades, valores e atitudes adequados às atuais exigências do processo produtivo”.

As ações que devem ser observadas e realizadas pelos países que firmaram a *Declaração de Dakar* apresentam-se por meio de verbos, quais sejam: assegurar, alcançar, eliminar, melhorar, implementar, angariar, monitorar, fortalecer, mobilizar, fortalecer, etc. (UNESCO, 2000). Esses verbos, segundo a declaração, são evidenciados em referência a uma educação para todos, que só terá seu viés equitativo ao priorizar os grupos humanos que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Desse modo, as crianças, jovens e adultos – inclusive aqueles que não tiveram acesso à escola na idade adequada – devem ser beneficiados por políticas públicas educacionais que os alcancem. A *Declaração de Dakar* enfatiza que não basta apenas incluir todos num ambiente escolar, mas também é necessário assegurar a qualidade do ensino (UNESCO, 2000).

Deve-se ressaltar que a *Declaração de Dakar* foi fiel ao princípio da universalização do direito à educação, proclamado desde a DUDH de 1948. Em seu texto mencionou de forma expressa que os signatários devem voltar a atenção para os grupos vulneráveis que ainda se encontram aliados do direito à educação.

Mais recentemente, em 2015, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, Coreia do Sul, que deu origem à *Declaração de Incheon*. O documento reafirmou as declarações de Jomtien (1900) e de Dakar (2000), realizou um balanço das metas mundiais para a educação de 2000-2015 e sistematizou o compromisso para os próximos 15 anos (2016-2030), tendo como visão “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015). A proposta é inspirada “por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2015).

Assim como a *Declaração de Dakar* (2000), a *Declaração de Incheon* está arraigada na busca da inclusão dos excluídos, que são muitos, no desejo de educar para promover o desenvolvimento humano não apenas da comunidade local, mas da sociedade global, garantindo-lhes o gozo de uma vida digna, com liberdade, conhecimento e oportunidades. Portanto, incita seus signatários a comprometer-se com as mudanças necessárias nas políticas educacionais e a concentrarem seus esforços “nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás”. (UNESCO, 2015).

Essa declaração estabeleceu a inclusão e equidade “na e por meio da educação” como o alicerce que dá sustentação para uma educação capaz de transformar a sociedade, erradicando a pobreza, enfrentando a exclusão e marginalização social, assim como as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem (UNESCO, 2015). Assim, para alguns pesquisadores, esse discurso compartilha de uma visão da educação como redentora da realidade, como o principal fator de mudança social (LAPLANE, 2007; JANNUZZI, 2004), já que a “ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade” (JANNUZZI, 2004, p. 20-21).

Ante todo o arcabouço documental exposto, obviamente não esgotado haja vista existirem inúmeros outros diplomas e ações relevantes sobre o tema, é possível evidenciar que a produção político-normativa internacional sobre o direito à educação tem buscado o enfrentamento de duas barreiras.

A primeira se refere ao desafio de universalização do atendimento escolar, ou seja, acesso de todos à educação formal, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, territoriais, econômicas, etnicorraciais, culturais, etárias, linguísticas, religiosas e de gênero. A segunda diz respeito ao atendimento às peculiaridades e necessidades dos alunos no processo de escolarização, com a adoção de estratégias, recursos e materiais que lhes oportunizem uma educação equitativa e inclusiva.

ASPECTOS CONCEITUAIS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O termo inclusão tem sido a palavra-chave das políticas públicas contemporâneas. As diversas políticas setoriais têm utilizado a palavra inclusão, ainda que de forma polissêmica, ambígua e, por vezes, banalizada, como lema para questões relacionadas à precarização e/ou falta de acesso dos sujeitos às áreas de saúde, educação trabalho, lazer, cultura, moradia, assistência social, etc. Portanto, “num contexto de exclusões sociais, econômicas e culturais, o discurso político da inclusão emerge, nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, a ‘solução’ para quem se encontra, de alguma forma, excluído” (NOZU, 2014, p. 141).

No campo educacional, Ainscow (2009) indica a inexistência de consenso na definição de inclusão e elenca cinco medidas recorrentes de se concebê-la no âmbito mundial: a) inclusão como proposta adstrita aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE); b) inclusão como resposta a exclusões de alunos indisciplinados; c) inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; d) inclusão como forma de combate ao sistema de escolas classificatórias, organizadas com base nas capacidades dos alunos; e) inclusão como educação para todos.

No Brasil, tem se naturalizado a ideia de educação inclusiva enquanto sinônimo de educação especial. Entendemos que aquela é um princípio ou um conjunto de princípios que destacam a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana (MAZZOTTA, 2005; HEREDERO, 2007; BUENO, 2008; AINSCOW, 2009), ao passo que esta constitui-se num campo de conhecimento teórico e prático, que tem como função promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

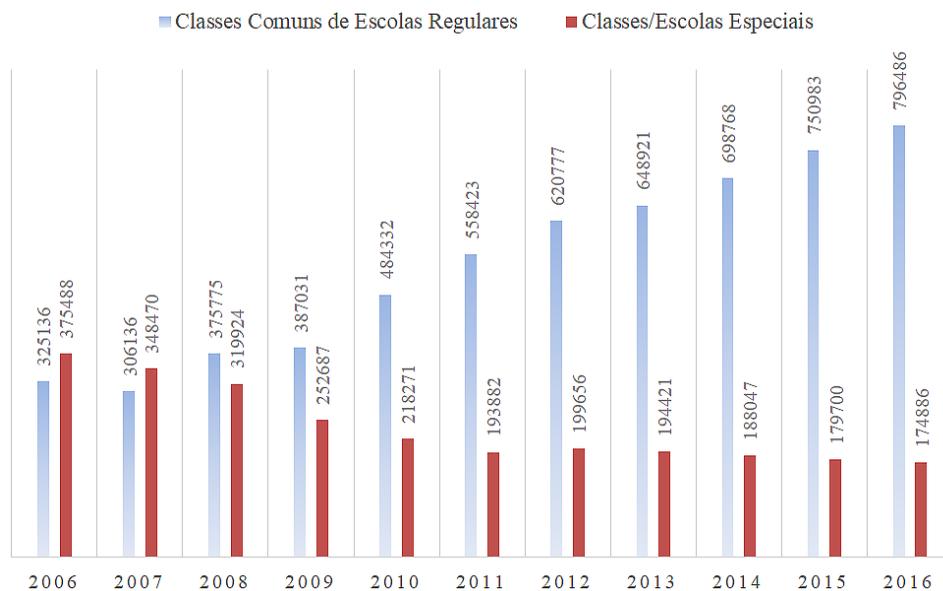
Nesse sentido, tomamos a educação inclusiva como um princípio condutor das políticas, práticas e culturas escolares, tendo como público-alvo todos os alunos. Por sua vez, compreendemos a educação especial como uma modalidade de ensino, com um público-alvo delimitado.

Desde meados da década de 1990, as influências da educação inclusiva na educação especial têm sido apresentadas na arena política brasileira por dois principais grupos de pressão: os “inclusionistas totais” e os “inclusionistas”. O primeiro grupo pleiteia pela possibilidade de reinvenção da escola, de modo que esteja apta a receber todos os alunos nas classes comuns, defendendo que a educação especial não deveria permanecer como um atendimento paralelo ao ensino comum. O segundo grupo advoga pela existência e manutenção de uma rede de serviços de educação especial, considerando as limitações das classes comuns para receber todo e qualquer aluno (PRIETO, 2005; MENDES, 2006).

Os efeitos do princípio inclusivo serão operacionalizados, de modo mais contundente, na área da educação especial a partir de meados dos anos 2000 (PRIETO, 2010), principalmente com a emergência da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que fortalecerá o discurso do acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas comuns de escolas do ensino regular, com oferta de atendimento educacional especializado, de forma complementar e/ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2008).

Para visualizarmos os impactos dessa política, serão apresentados, no gráfico 1, dados de matrículas do PAEE, entre os anos de 2006 a 2016.

Gráfico 1 – Matrículas do PAEE em classes comuns do ensino regular e em classes/escolas especiais (2006-2016)



Fonte: elaboração própria com bases no Censo Escolar (INEP)

A análise gráfico 1 evidencia, no período entre 2006 e 2016, o aumento de matrículas de alunos PAEE nas classes comuns das escolas regulares e, inversamente, a diminuição de matrículas desse alunado nas classes e escolas especiais. Os dados refletem a indução das atuais políticas educacionais brasileiras para a escolarização de alunos PAEE em classes comuns de escolas regulares, por meio de uma série de ações, dentre as quais destacamos o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais e a previsão do duplo cômputo de matrículas do PAEE junto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (Fundeb) – uma para a classe comum e outra para o atendimento educacional especializado (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

Entretanto, é preciso problematizar os dados quantitativos de acesso do PAEE às escolas comuns: se por um lado, os indicadores denotam certo compromisso do poder público com esta população; por outro lado, parece articular-se à ênfase de uma política mais preocupada com a questão quantitativa para justificar os acordos governamentais assumidos no cenário internacional (FERREIRA; FERREIRA, 2007).

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 33).

Nessa direção, Ainscow (2009, p. 15) e seus colaboradores criaram o Índice de Inclusão, compreendendo a inclusão para além do acesso e propondo a “substituição da noção de necessidade educacional especial e de condição educacional especial pela de barreiras de aprendizado e participação

e recursos de apoio ao aprendizado e à participação”. Dessa maneira, uma escola seria considerada mais ou menos inclusiva não pelo número de alunos com necessidades educativas especiais, mas sim pela quantidade maior ou menor de barreiras relacionadas à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

Partilhando desse referencial, compreendemos que apenas a presença do PAEE nas classes comuns das escolas regulares não basta. Portanto, mais que estar na escola, esse alunado precisa interagir com os demais colegas e participar das atividades desenvolvidas no ambiente da sala de aula e demais espaços escolares, bem como aprender, com suas potencialidades e limitações, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

CONCLUSÕES

A educação é tida como processo constitutivo do ser humano, em suas dimensões pessoais e sociais, portanto, dada sua essencialidade, tem sido reconhecida como um direito humano. Trata-se, como exposto, de um direito *per se* e, ao mesmo tempo, um instrumento para promoção de outros direitos.

A partir da década de 1990, a Unesco passou a disseminar, com o apoio de agências financeiras internacionais, o movimento de uma educação para todos, por meio de conferências e fóruns que resultaram em declarações voltadas a reiterar a universalidade do direito à educação, já previsto na DUDH de 1948. Na esteira deste movimento, a educação inclusiva será incorporada para ampliar a atenção àquelas pessoas e populações historicamente alijadas do acesso e permanência na escola.

A inclusão vai sendo construída discursivamente – sob influência dos valores da democracia, da diversidade e do neoliberalismo – como um “direito humano emergente” (RODRIGUES, 2008; SOFIATO; ANGELUCCI, 2017), com potencial para fortalecer a formação e participação cidadã de todos e enfrentar os mecanismos excludentes que obstruem os cidadãos ao acesso dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Assim, os documentos analisados, reiteradamente, delegam à educação a capacidade de equalizar, mediante as implicações decorrentes entre educação e sociedade, as questões, as misérias e os conflitos da sociedade por meio de um sistema educativo inclusivo.

Nessa perspectiva, é válido retomar as análises de Jannuzzi (2004) para pensar criticamente na permanência do discurso da educação para todos, inclusiva e equitativa como redentor da realidade, como salvador dos dilemas educacionais e sociais. Souza e Pletsch (2017, p. 487) advertem que esse discurso, mais interessado em privilegiar o capital em detrimento do humano, retoma “a concepção de um mundo construído na paz das relações sociais, no apagamento de conflitos e na disseminação de determinada cultura que tem como alicerce e propósito a sustentação de um mercado de consumo”.

Nesse cenário, apresentamos, por meio de indicadores educacionais, alguns impactos das políticas inclusivas sobre a escolarização do PAEE no Brasil, tomando o período de 2006 a 2016. Ainda que os dados evidenciem aumento significativo de matrículas desse alunado nas classes comuns das escolas regulares, é preciso problematizar qual inclusão tem sido oportunizada a esses alunos para além do acesso. Isso porque, “compreende-se que a implementação da política de educação inclusiva requer revisões sobre os processos de seletividade e hierarquização constituídos e incorporados historicamente na cultura escolar” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 31-32).

Desse modo, entendemos que os avanços para o direito humano à educação inclusiva requererão, além do acesso, condições efetivas de permanência nas instituições escolares, com participação e aprendizagem de todos os estudantes, inclusive o PAEE. Para tanto, será necessária a superação de barreiras estruturais, materiais, didáticas, humanas e atitudinais que se interpõem, cotidianamente, nos espaços escolares.

Por fim, pensar o direito humano à educação inclusiva requer a compreensão histórica de que a existência de um direito só é possível mediante lutas permanentes (IHERING, 2003): para a conquista, para a materialização/efetivação, para a ampliação e contra o retrocesso do direito previsto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008. p. 52-62.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al (Org). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

_____. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuanças: estudos sobre Educação*, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, 2010.

DALLARI, D. A. *Direitos humanos e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 11-23.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 15-35.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- HEREDERO, E. S. Escuela inclusiva: ideas para ponerla em práctica. *Serviço Social e Realidade*, v. 16, n. 1, p. 104-115, 2007.
- _____. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Rev. Acta Scientiarum*, v. 32, n. 2, 193-208, 2010.
- IHERING, R. V. *A luta pelo direito*. 3. ed. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2003.
- INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <Fonte: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 5 out. 2017.
- JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004.
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-20.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.
- LÚCIO, A. L. Desenvolvimento, educação e direitos humanos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 2, 2013, p. 225-243, 2013.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- _____. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- NOZU, W. C. S. A ordem do discurso da inclusão escolar. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. *Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais*. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 139-156.
- NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: BEZERRA, G. F. (Org.). *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016. p. 21-52.
- OLIVEIRA, R. P. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 61-74, 1999.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.
- PINTO, I. R. R.; SCAFF, E. A. S. A efetividade do direito à qualidade do ensino público obrigatório e gratuito pela via judicial. In: NOZU, W. C. S.; GENTIL, P. A. B. (Org.). *Educação, Direitos Humanos e Cidadania*. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. p. 81-96.
- PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escolas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- _____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.
- RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *Inclusão: revista da educação especial*, v. 4, n.1, p. 33-40, jan./jun. 2008.
- SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G. et al (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 457-467.
- SCHILLING, F. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-284.
- SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, 2017.
- SOUTO, V. B.; NOZU, W. C. S.; NOMIZO, S. L. Direito à educação básica: considerações sobre a Emenda Constitucional n. 59. *Revista Jurídica o Saber Completamente*, v. 1. n. 6, p. 34-44, 2016.
- SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. S. O direito humano à educação em países lusófonos: um estudo comparado entre Brasil e Angola. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. (Org.). *Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais*. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 39-56.
- SOUZA, K. R. *Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado*. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 25, n. 97, p. 831-853, 2017.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

_____. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

_____. *Declaração de Incheon*. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.