

POLÍTICAS DE INCLUSÃO: NA CONTRA MÃO DOS DIREITOS¹

Emília Cristina Ferreira de Barros
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
emilebarros@gmail.com

Resumo: O presente trabalho pretende trazer uma reflexão sobre as políticas educacionais e o desafio da inclusão social. Trata-se de uma reflexão teórica necessária à compreensão e ampliação do conceito de inclusão para além das imposições colocadas pela observação da deficiência como limitação ao processo de aprendizagem e a inserção nas escolas regulares como forma de superação. O debate sobre o conceito de diferença e sobre a possibilidade de violação de direitos humanos é trazido neste trabalho tomando como foco de análise a legislação nacional e declarações internacionais. Estes documentos são utilizados como elementos principais na história dos direitos sociais. No entanto, verifica-se um efeito de normatização e normalização que afeta a possibilidade da diferença ser compreendida como construção social e potência subjetiva.

Palavras-chave: políticas públicas de inclusão; fracasso escolar; direitos humanos

INTRODUÇÃO

De acordo com a compreensão que se tem atualmente das políticas educacionais, o desafio principal não pode se resumir aos procedimentos utilizados pelas instituições e a forma restritiva como focalizam e relevam a inclusão social como elemento central. Há a necessidade de ampliar o entendimento epistemológico da palavra “inclusão” cujo campo conceitual parte das práticas sociais que dão vida as propostas das políticas inclusivas.

Este trabalho, de cunho teórico, procura problematizar a relação entre os dispositivos legais que regulamentam a educação inclusiva, observando os discursos que emanam da legislação vigente e como essa se efetiva na prática escolar. Para isso, analisaremos o Artigo II da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Artigo III da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990) como subsídio legal das políticas educativas de inclusão.

A análise voltada para a educação em direitos humanos faz avançar nossa possibilidade de reflexão sobre o tema da inclusão e deve ser compreendida como forma de questionar e superar os limites impostos pelas políticas inclusivas que se dirigem à deficiência como foco prioritário.

ELEMENTOS CONTEXTUAIS

O Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) foi consolidado especificamente nos países capitalistas avançados e desenvolvidos economicamente. Tal concepção pressupunha a criação de políticas públicas universalistas para suprir as necessidades básicas da população como moradia, educação, saúde, previdência, etc. (NETO, 2009; p. 169)

¹ Trabalho orientado pela Profa. Dra. Angela Maria Dias Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Os neoconservadores atribuíam a crise desse modelo de Estado (Welfare State) a sua ingovernabilidade mediante a grande demanda de direitos que o Estado teria que assegurar. A ampliação dos direitos sociais, na opinião dos neoconservadores, onerava as contas públicas e só aumentava a dificuldade do Estado em cumprir com as exigências criadas pela expansão dos direitos. (Idem; p. 170)

Para reduzir o poder do Estado em formular políticas macroeconômicas e diminuir os gastos públicos na área social, era necessário rever o modelo vigente e implantar uma nova concepção de administração estatal que dialogasse com a lógica do mercado.

A resposta à crise foi o neoliberalismo que propunha o Estado mínimo, porém potente no sentido de garantir mudanças pretendidas pelo campo conservador (Idem; p. 171). Esse novo modelo implica em tornar o Estado mais enxuto e mais forte para superar a crise, sendo necessária, para isso, a retirada de direitos sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores, diminuindo, significativamente, os gastos públicos.

As conseqüências desse processo em um país como o Brasil recém saído de um Regime da Ditadura Militar sem ter a oportunidade de experienciar o Estado de Bem-Estar Social é a forma desastrosa de um Estado assistencialista, cuja prática ao invés de diminuir a pobreza, procura amenizar o sofrimento da população com políticas sociais paliativas.

Segundo Maura Corcini Lopes o termo “excluído” se refere “àqueles que não são capturados pelo sistema e serviços do Estado, embora estejam capturados pela governamentalidade do Estado” (2009; p. 115), pois ao serem incluídos nos registros oficiais de bolsa-assistência tornam-se alvo fácil das ações de controle estabelecidas pelo Estado.

No final do século XX, mais precisamente nos anos de 1990, o termo inclusão passa a ser afirmativo de uma necessidade de agregação de portadores de necessidades especiais ao contexto social. Inicia-se, a partir de então, espaço para a discussão da inclusão em suas mais variadas formas, seja a inclusão nas escolas, no mercado de trabalho, na acessibilidade aos transportes coletivos, nos espaços públicos e assim por diante.

Com a consolidação do Estado Democrático de Direito, o Brasil tem formulado suas políticas públicas de inclusão “sem contar com a participação do povo descalço, faminto, de-serdado” (SCHEINVAR, 2009; p. 220).

O Brasil, ao longo da sua história, firmou um modelo de escola excludente impedindo que boa parte da população tivesse acesso à educação. Contudo, com a redemocratização do Estado após a ditadura militar os direitos sociais e políticos passam a ser prioridade, pelo menos no discurso, na elaboração das políticas públicas. Como afirma Scheinvar, a prioridade das políticas públicas no Brasil, no que tange a educação, ficaram apenas na ordem discursiva, não produzindo ressonância na prática. Segundo esta pesquisadora,

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 (2009; p. 31)

Reconhecemos o valor das conquistas nas políticas públicas em prol da inclusão social, aqui tendo como recorte as políticas educacionais de inclusão. Contudo, nossa reflexão se configura no entendimento epistemológico do termo *inclusão escolar*, que vem sendo permanentemente associado à acessibilidade de portadores de necessidade especiais na escola.

Antes de aprofundarmos a reflexão sobre as políticas de inclusão, procuraremos discutir: quem é necessário incluir? Por que é necessário incluir e, a partir de que indagações é construído o conceito de inclusão?

O modo como se entende inclusão hoje vem sendo abordado nos principais documentos que servem de base para as políticas educativas. Não podemos prescindir a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, assim como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 proposta e acordada em Jomtien, na Tailândia. Esses documentos, de caráter legislativo visam, dentre outras perspectivas, promover a universalidade do direito à educação e igualdade de direitos.

Desde que a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH foi adotada, em 1948, como a primeira declaração oficial – mas não legalmente obrigatória – dos direitos fundamentais, segundo Pinheiro (2007) mais de sessenta tratados, pactos e convenções relacionadas ao genocídio, à escravidão, à discriminação da justiça, à condição dos refugiados e de grupos minoritários e aos direitos humanos foram elaborados e ratificados pelos Estados Modernos como um passo importante na luta por uma cultura de direitos. Nas mais diversas formas de mecanismos de proteção internacionais encontram-se como princípios, a não-discriminação, o direito à liberdade e à igualdade, à educação e o reconhecimento da dignidade de todos os indivíduos, o direito à paz e o acesso à justiça, entre outros, como previstos na Declaração Universal. Todos esses direitos formalmente protegidos, porém não integralmente legitimados, explicitam que os mesmos devem ser gozados por todos, inclusive por crianças, em pé de igualdade. (PINHEIRO, 2007)

No Brasil, a luta pelos direitos humanos começou efetivamente a ser fortalecida no movimento contra a ditadura militar em 1964. Essa luta surge no bojo dos novos movimentos sociais que emergiram da luta contra a opressão que restringia qualquer tipo de manifestação política ou ideológica, especificamente na segunda metade dos anos de 1970.

A partir desses movimentos sociais, inicia-se a formação da cidadania no Brasil contemporâneo como fruto das manifestações sociais e políticas, promovida pelos que se sentiam oprimidos e pelos que, de alguma forma, se sentiam prejudicados pela ditadura. Esses representantes da “*liberdade de expressão*” lutavam para que seus direitos não fossem apenas mediados pelo poder público, mas incorporado pelo Estado. (KOERNER, 2005, In SCHILLING, 2005, p. 63- grifo nosso)

A Conferência de Viena (1993) recomenda que sejam formulados planos nacionais para proteger e promover os novos direitos. No Brasil, foi elaborada uma agenda Nacional de Direitos Humanos que resultou no Plano Nacional de Cidadania e Combate à Violência com vista a ser incorporada pelo Estado.

Em meio ao cenário marcado por várias formas de violência e resistência, o governo federal brasileiro anunciou em 7 de setembro (data comemorativa da Independência do Brasil) de 1995 a intenção de fazer um Plano Nacional de Direitos Humanos. Depois desta iniciativa, em 13 de maio (data comemorativa da Abolição da Escravidão) de 1996, foi apresentada à sociedade brasileira o Programa Nacional de Direitos Humanos.

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) – PNEDH, incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz que tem como objetivo o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais da pessoa humana. (PNEDH, 2006)

Inicia-se um longo caminho a ser percorrido pelas políticas públicas para que a elevação da educação à categoria de “direito do homem” se torne efetiva. Essa representatividade do “direito à educação” como categoria universal representa um novo capítulo na História da Educação (MONTEIRO, 2006; P. 183). Contudo, se faz necessário que essa garantia não esteja apenas referida à educação, mas aponte para a qualidade dos serviços que primem pelo acesso e permanência do sujeito na escola.

No texto do Artigo II, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fica estabelecido que,

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DUDH, 1948)

Articulada a Declaração Universal dos Direitos Humanos está a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, que no Artigo III, parágrafo 4, visa universalizar o acesso à educação e promover a equidade:

§ 4 Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

§ 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Declaração de Jomtien, 1990)

Esses documentos legais trazem a marca da restrição do conceito de inclusão tratada como relativa à promoção de cuidados dirigidos aos sujeitos vistos como diferentes a partir de uma deficiência (física ou mental). Esses documentos legais impõem esses limites que tentamos transgredir a partir de uma análise conceitual. Como nos indica Gallo,

a noção de diferença ganhou o mundo, no final do século vinte. E chegou ao campo teórico da educação e às escolas. Educar a diferença; educar na diferença; educar para a diferença passaram a ser palavras de ordem em planos de educação de órgãos governamentais, em projetos políticos pedagógicos de escolas, em projetos de organizações não governamentais (2009; p. 7).

Para Maura Corcine Lopes, “quando denominamos ‘o’ diferente, estamos usando uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos e não nos referimos, necessariamente, à diferença” (2007; p.19). Tratar a inclusão a partir da idéia de diferença não significa anulá-la. Abordar o conceito de diferença politicamente significa usar as experiências culturais e até mesmo as incapacidades físicas para redimensionar o que se entende por diferença.

Seguindo a mesma lógica, a Educação em Direitos Humanos prima pelo “respeito, a tolerância, a promoção e valorização das diversidades” (BRASIL, 2008; p. 25) de modo que a educação seja compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos conquistados em prol da equidade social, política e econômica.

AS “POLÍTICAS DE NORMALIZAÇÃO” COMO FORMA DE EXCLUSÃO

Na história da civilização há relatos de várias formas de exclusão. A construção da cultura faz parte, paralelamente, da construção das sociedades e de suas variadas estratégias de segregação social.

Discorreremos sobre a exclusão daqueles que não são considerados “normais”, mais especificamente, dos que não conseguem aprender na escola, que são “diferentes” dos outros alunos.

Em linhas gerais, Michel Foucault ao falar da exclusão dos leprosos na Idade Média, situa o conceito de exclusão no pretense discurso da inclusão, a saber:

Não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. (2010; p. 39)

Usamos esse mesmo discurso nas escolas. Segregamos! De um lado, os alunos aptos à aprendizagem, que se saem bem nas avaliações, que tem bom comportamento, enfim, os alunos exemplares. Do outro lado, os alunos que não aprendem, os diferentes dos demais, “assistidos” por metodologias diferentes, e, que são, frequentemente, rotulados com algum tipo de “anomalia”. (MOYSÉS, 2001)

A partir da citação acima, podemos afirmar que, a escola não trata de expulsar diretamente esse aluno. Ela estabelece normas, fixa os objetivos a serem atingidos, define a capacida-

de cognitiva do aluno pela quantidade de frequência nas aulas, etc. A escola deixa o aluno em quarentena até ele perceber que não tem jeito para adequar-se a ela porque sua “anomalia” não permite que o mesmo avance.

Esses alunos que não correspondem ao perfil proposto pela escola estão fora da norma. Não aprendem da maneira que a escola quer, pois “a norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado.” (FOUCAULT, 2009; p. 43)

A política da normalização aplica-se no indivíduo de maneira a discipliná-lo e condicioná-lo a exclusão escolar. O intuito é tornar esses alunos corpos dóceis, fáceis de governar. Castrar seu potencial criativo está implícito nas práticas pedagógicas, embora os dispositivos legais sobre a educação inclusiva discurssem que “um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido”².

O poder disciplinar procura normalizar os sujeitos que, de acordo com Foucault (1997), utilizando-se da *comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão* cria operações articuladas de normalização.

Esses conceitos foucaultianos nos servem como um dos instrumentos de análise para fundamentarmos que a busca incessante da escola em homogeneizar os sujeitos da aprendizagem produz, como uma das formas de segregação, o fracasso na escola.

O fracasso escolar é aqui abordado como um dos dispositivos de violação do direito à educação de qualidade. Esse fenômeno pode ser observado com maior incidência após a universalização da escola e a democratização do ensino,

O conceito de fracasso escolar é bastante recente na história dos debates sobre a escola e o ensino. Por muito tempo, a maior parte da população só cursava alguns poucos anos de escola, para aprender a ler, escrever e calcular, ou nem sempre tinha acesso à escolarização. Assim, os que frequentavam a escola e não conseguiam apropriar-se dos saberes e competências propostos por ela, ou seja, os que ‘fracassavam’, não chamavam a atenção: ficavam misturados aqueles que nunca tinham sido escolarizados. (CHARLOT, 2009, p. 13)

O entusiasmo pela educação que é construído no discurso ideológico na origem do projeto pedagógico brasileiro necessita de respaldo científico para justificar a suposta “inaptidão” daqueles que não se apropriavam dos saberes exigidos pela escola, contudo a teoria da carência cultural servirá de base para eximir a culpa do mau funcionamento das políticas educacionais que começam a surgir juntamente com o projeto de nação.

É no discurso da psicologia diferencial que a partir dos anos de 1960 se elabora a “teoria da carência cultural”, que se vale dos conhecimentos acumulados pela antropologia cultural que procura explicar o baixo rendimento dos grupos e classes sociais pobres na escola e trás à tona, no discurso educacional, a afirmação da existência de culturas inferiores e diferentes (Patto, 1999; p. 68).

² Artigo III – Inciso 4. da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

O fracasso escolar, que se destaca nas camadas populares, une-se a crença da periculosidade desses indivíduos e perpassa o imaginário popular brasileiro desde sua constituição como nação. Para Coimbra (2003), o mito da periculosidade associado a “uma herança de mais de trezentos anos de escravidão e o controle das virtualidades, exercerá um papel fundamental na constituição de nossas subjetividades sobre a pobreza”. (Idem, p. 20)

Um país cujo estigma da periculosidade das classes populares encontra-se enraizado no imaginário coletivo, encontra no discurso científico terreno propício para justificar a desigualdade social. No paradigma científico adotado pela ciência no século XIX, que sustenta a idéia das diferenças entre as raças, se observa “a defesa da tese da inferioridade congênita adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas”. (PATTO, 1999, p. 75)

Como é avaliado o desenvolvimento cognitivo desses alunos, torna-se uma especulação relevante para compreendermos como se dá a segregação. É sabido que, os testes de padronização de comportamento, com suas concepções deterministas e biologizantes, são os principais instrumentos usados como paradigma dos profissionais da educação e da saúde para homogeneizar o que se quer ter como aluno exemplar.

As características culturais e sociais parecem ficar em segundo plano quando se trata de perfilar o ideal do sujeito da aprendizagem. O modo como vive esse aluno, assim como os valores sociais e culturais no qual foi constituída sua subjetividade parece desaparecer em meio a tantos formulários preenchidos com dados quantitativos. Como cita Moysés:

A barreira imposta, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento de crianças normais é que deve ser objeto de análise, na busca de modos de enfrentamento e superação e não o seu produto – a diferença construída entre crianças – transformada em mais uma justificativa para a desigualdade social. (2001; p. 39)

Tomamos um posicionamento político quando concordamos ou discordamos dos diagnósticos impostos às crianças que buscam auxílio para superar seu mau desempenho escolar. Conferimos ser político devido a toda interferência de micro-poderes que norteiam a prática educativa. Com a pretensão de ocultar e mascarar a realidade social desses alunos, os instrumentos de avaliação cognitiva, “servem de instrumentação da dominação”. (MOYSÉS, 2001; p. 100)

O preconceito e o estigma que rotulam os alunos que estão em situação do fracasso escolar se configuram como uma violação ao direito à diversidade, conseqüentemente ao acesso de “todos” à educação. O preconceito e o estigma de fracassado causam danos, muitas vezes irreparáveis aos que a eles são sujeitados. A saber:

Os preconceitos, em sua maioria, referem-se a questões de classe social, raça e gênero; ao discriminarem os membros das chamadas minorias (na verdade, as maiorias), nos fazem acreditar que sua exclusão é devida a defeitos inerentes a eles, que o impedem de se adaptarem a uma organização social adequada, em que todos teriam, pretensamente, acesso às mesmas oportunidades. Sua capacidade de persuasão, de infiltração nas formas de pensamento da vida cotidiana, é tão intensa que os próprios discriminados crêem nos preconceitos que os discriminam. (Idem; p. 99)

Da mesma forma que a exclusão desses alunos os vitimiza, organiza procedimentos que retiram a responsabilidade da sociedade, representada pelo Estado, ao favorecer políticas de inclusão voltadas somente aos portadores de deficiência física. É imperioso que na gestão das políticas públicas seja reconhecida a existência de outras demandas a serem incluídas. Contudo, existe a necessidade de repensar as políticas de inclusão em uma sociedade como a nossa que tem em seu discurso a igualdade entre os homens e se proclama como Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

CHARLOT, Bernard. *A Construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa*. In ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (Org.). *Reconfiguração da Escola*. Campinas, Papirus, 2009.

COIMBRA, Cecília M. Bouças. *Historicizando a relação entre Psicologia e Direitos Humanos no Brasil* In: *Clio-Psyché paradigmas: historiográficos, psicologia, subjetividades*. VILELA, Ana Maria J. CERREZZO, Antônio Carlos. RODRIGUES, Heliana de B. Conde. (Org.) – Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2003.

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. In http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm, acesso 15/01/2011, 20:55h.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990. Acesso: www.dominiopublico.gov.br, 15/01/11 às 13:35.

Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática na área das necessidades educacionais especiais. In MACHADO, Adriana Marcondes [et all.]. *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009.

_____, Michel. *Os Anormais*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. *Uma representação: diferenças e educação; governo e resistência*. In LOPES, Maura Corcini. HATTGE, Morgana Domênica (Org.) *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOPES, Maura Corcini. *Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade*. In LOPES, Corcini Maura. DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

KOERNER, Andrei. *A Cidadania e o artigo da Constituição de 1988*. In: SCHILLING, Flávia (Org.) *Direitos Humanos e Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado da Letras, 2001.

MONTEIRO, A. Reis. *História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

NETO, Antônio Cabral. *Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias*. In FRANÇA, Magna. BEZERRA, Maura Costa (Org.) *Política Educacional: gestão e qualidade de ensino*. Brasília: Liber, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Relatório Mundial Sobre Violência Contra Criança*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República. PNUD, 2007.

SCHEINVAR, Estela. *O Feitiço da Política Pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e adolescente*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.