RESUMO

O movimento de educação inclusiva teve desde o início o imperativo de estender o escopo do direito à educação a todas as pessoas. Com base na abordagem dos direitos humanos, esse discurso permeou a literatura acadêmica, bem como a concepção e implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, neste artigo discutimos como a materialização dessa tendência educacional, ao estender as fronteiras do direito à educação, simultaneamente pode ameaçar o respeito ao direito à saúde das pessoas com deficiência mental. Para tanto, serão investigadas as consequências da interferência dos diagnósticos clínicos no contexto escolar e sua configuração por meio das políticas educacionais. Desta forma, será demonstrado como o fortalecimento do direito à educação pode situar-se em contradição e detrimento do direito à saúde. Ao longo da discussão, demonstra-se que o fortalecimento do direito à educação — embora fundamental e necessário — pode produzir contradições quando se observa que, em certas circunstâncias, ele é construído à custa de tensões com o direito à saúde. Isso ocorre especialmente quando a busca por diagnósticos se torna excessiva, servindo como justificativa para decisões escolares, ou quando a escola passa a depender de avaliações clínicas para legitimar práticas que deveriam ser de sua responsabilidade. Assim, evidenciamos que, apesar de a inclusão representar um avanço significativo, sua implementação requer equilíbrio, sensibilidade e constante diálogo entre os campos educacional e da saúde para que ambos os direitos sejam plenamente respeitados.
PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação, Direito à saúde, Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Os caminhos que convergem na concepção atual de Educação Inclusiva partem de pontos de partida tão diversos que uma construção uniforme e linear de sua evolução e desenvolvimento recente representa uma tarefa complexa de realizar.

Contribuições complementares, sobrepostas e até contraditórias fertilizam seu terreno e configuram cenários onde concepções desatualizadas e de última geração conseguem coexistir e moldar a prática educacional.

Da mesma forma, e em sintonia e coerência com os seus próprios postulados sobre a celebração da diversidade, não só a bibliografia disponível, mas também os resultados práticos obtidos impedem um veredicto monolítico sobre o seu sucesso e validade. Por esse motivo, alguns autores (Daniel e Gartner, 1998; Moriña Díez, 2004) sugeriram que o termo educação inclusiva não tem necessariamente que compartilhar o mesmo significado em um país e outro. Por sua dinâmica inerente, cada realidade educacional e social singular imprime os novos desafios aos quais deverá responder. Além disso, "no mesmo país pode haver diferenças entre profissionais da educação, políticos e pesquisadores sobre o que eles entendem por educação inclusiva" (Moriña Díez, 2004, p. 23).

No entanto, durante as últimas três décadas, uma série de esforços e compromissos foram realizados em nível internacional com o objetivo de estabelecer parâmetros comuns para planejar e garantir o acesso à educação da maneira mais equitativa possível.

Uma clara expressão desse fato foi registrada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990. Nela, a preocupação geral com as inadequações dos sistemas educacionais em todo o mundo e as questões sobre o lugar da educação na política de desenvolvimento humano, optou pela redação de "um guia útil para governos, organizações internacionais, educadores e profissionais de desenvolvimento quando se trata de desenvolver e implementar políticas e estratégias para melhorar os serviços de educação básica". Ao mesmo tempo, o compromisso de saldar dívidas pendentes em relação às necessidades básicas de aprendizagem de vários gru-

pos carentes não foi superestimado.
AS NECESSIDADES ESPECIAIS

Quatro anos depois, a Declaração de Princípios, política e prática de Salamanca para as necessidades educacionais especiais reivindicou explicita filiação ao acordo mencionado no parágrafo anterior quando foi proposto como um instrumento através do qual seria promovido o cumprimento de seu principal objetivo: estender fronteiras da educação para o maior número possível de pessoas. Nesta ocasião, o enfoque recaiu sobre os modos de resposta que devem ser assegurados às crianças com necessidades educativas especiais. O documento assinado na reunião pelos representantes dos países presentes afirmaria e consolidaria a abordagem da integração escolar como direito à normalização das pessoas com deficiência.
Um argumento semelhante foi apresentado em 1989 por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança. Por meio de seu texto, não só foi reconhecido o direito da criança à educação, mas também detalhada sua condição de exercício que os Estados deveriam garantir como obrigação. O terceiro parágrafo do artigo 28 ratificou que os Estados Partes "deverão promover e incentivar a cooperação internacional em matéria educacional, em particular a fim de contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo em todo o mundo". Ao mesmo tempo, o Artigo 23 deu sua aprovação aos direitos da criança com deficiência mental ou física e exigiu que "a assistência prestada [...] deve ter como objetivo assegurar que a criança com deficiência tenha acesso efetivo à educação, treinamento, serviços de saúde,
Esses acontecimentos específicos, mas não únicos, ratificaram no final do século XX o forte impulso que a perspectiva baseada nos direitos humanos havia adquirido na educação a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Apesar da existência de precursores históricos, artigo 26 deste instrumento regulou o surgimento de um novo diálogo e intersecção entre educação e direito.
Uma relação que vai adquirindo um peso cada vez mais relevante desde então a ponto de situar que "a educação formal básica como direito fundamental implica uma mudança radical na forma como se concebe a relação entre as crianças - como sujeitos ativos da educação - e os Estado-sujeito endereçado- "(Scioscioli, 2015, p. 222). No mesmo sentido, Abramovich argumenta que:
Tenta-se mudar a lógica da relação entre o Estado e aqueles que serão beneficiados com as políticas. Não se trata apenas de pessoas carentes, que recebem benefícios previdenciários ou decorrentes da discrição, mas também de titulares de direitos que têm o poder jurídico e social de exigir do Estado determinadas condutas. (Abramovich, 2004, p.10).

Nesse sentido, Sciocioli encontra obstáculos para colocar a educação como um bem econômico, ou como um serviço público; ambas as opções são rejeitadas, respectivamente, pela inadequação e incompletude de sua formulação: a nova perspectiva de uma educação baseada na abordagem dos direitos fundamentais implicaria na superação de sua concepção. O impacto na educação decorrente de sua estruturação como direito fundamental reconhecerá uma mudança que:

Inverte a perspectiva de que se analisam as condições de prestação dos serviços educacionais [...] o direito à educação como direito fundamental impõe muito mais do que o estabelecimento de meros mandatos objetivos. A subjetivação presente na noção de direito fundamental varre o caráter discricionário da prestação do serviço educativo. Além disso, coloca a pessoa ou grupos de pessoas como sujeitos ativos, titulares de direitos, no centro da cena. (Sciocioli, 2015, p. 208).

Em outras palavras, dito processo de subjetivação não só permitiria estabelecer o conteúdo do direito à educação como poder ou atributo exigido pelos sujeitos, mas também instaria aos Estados a salvaguardar seu cumprimento mediante a composição de um ordenamento jurídico pertinente e eficaz.
Sob essa crescente valorização doutrinária, a integração educacional começou a encontrar fortes rachaduras e limitações no reconhecimento dos direitos de outras crianças desfavorecidas. Da mesma forma, tornou in-

suficiente a participação dos Estados como garantidores do direito à educação: a extensão da proteção dos direitos deve ser promovida para atingir não só as crianças com necessidades educacionais especiais, mas também todos os grupos em situação de deficiência.

O foco das estruturas internacionais também deve incluir crianças pobres e desfavorecidas, minorias étnicas e linguísticas, pessoas afetadas por conflitos e doenças, entre outros. (UNESCO, 2005).

Essa mudança conceitual e prática em questões educacionais é rapidamente recebida, por exemplo, na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2006. Seu artigo 24 reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação e estabelece que "com vistas a para tornar este direito efetivo sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo "(Artigo 24, parágrafo 1).

Dessa forma, a abordagem atual proposta estabelece uma nova racionalidade baseada no respeito à diversidade dos alunos. As escolas são convidadas a adaptar a sua oferta educativa e os seus métodos de ensino às particularidades das salas de aula e aos contextos em que se inserem. Em suas formas mais radicais, a filosofia da inclusão defende uma transformação do sistema educacional como um todo e estabelece a personalização da educação como uma necessidade. A resposta positiva à heterogeneidade dos alunos e à concepção das diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades de enriquecimento da aprendizagem, implicam o acesso a oportunidades de aprendizagem em igualdade de condições (UNESCO, 2005).

RUMO A UMA DELIMITAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme mencionado anteriormente, a abordagem dos direitos foi adquirindo uma adesão e importância cada vez maiores no discurso e na prática educacional a partir de 1948. Esse marco abriu um período de novas possibilidades de acesso à educação para vários grupos da população infantil que há muito existiam, discriminados e excluídos. Embora os critérios mínimos de exequibilidade tenham sido estabelecidos, os Estados Partes foram constrangidos a assegurar e garantir uma base universal e indispensável para todos os indivíduos, independentemente de suas qualidades ou atributos. Dessa forma, foi reconhecida oficialmente a multiplicidade de adversidades pelas quais uma infinidade de pessoas teve que passar para usufruir efetivamente de seus direitos (re) negados, e medidas concretas - como políticas públicas - tomaram lugar.

Esse processo de integração dos alunos levou ao surgimento de novos dilemas e incógnitas: era preciso responder à grande diversidade que as salas de aula começavam a se manifestar. Conforme mencionado anteriormente, a integração educacional foi inicialmente associada à atenção dos alunos com necessidades educacionais especiais, com destaque para os rotulados como portadores de deficiência. A partir dessa abordagem, a adaptação curricular foi levantada como estratégia para superar as dificuldades que dificultavam a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de alcançar a normalização da criança com deficiência.

Nas últimas décadas, no entanto, o movimento da filosofia da educação inclusiva começou a ganhar impulso ao substituir o conceito de necessidades educacionais especiais por outro mais adequado ao modelo social da deficiência: barreiras à aprendizagem e à participação. A partir daí os impedimentos à aprendizagem e à participação são concebidos por meio da interação entre os alunos e seu contexto, os professores e suas práticas, as políticas públicas, as instituições, as culturas e as circunstâncias sociais e econômicas que afetam suas vidas. Ou seja, a complexidade do processo nos obrigou a transcender o mero conceito de integração para outro mais amplo e ambicioso, conhecido como inclusão. A composição heterogênea do corpo discente será não apenas defendida, mas também incentivada e promovida.

Nesse contexto, a produção acadêmica ofereceu um estudo e análise do fenômeno educacional da educação inclusiva sob múl-

tiplos pontos de vista. Para tanto, é possível destacar a compilação feita por Moriña Díez de trabalhos e pesquisas que abordaram "o estudo de centros que iniciaram e colocaram em prática processos de melhoria para responder à diversidade" (Moriña Díez, 2004, p. 55). Para isso, este autor faz um agrupamento conforme sejam publicações de estudos teóricos ou revisões de pesquisas sobre escolas com orientação inclusiva. Da mesma forma, identifica os dois grupos com base na ênfase dada a "três aspectos que podem ser considerados no desenvolvimento de processos de melhoria ou práticas de inclusão que abordem a diversidade nas escolas" (Moriña Díez, 2004, p. 54): as características internas da sala de aula, aquelas internas ao centro e aquelas externas ao centro. Por exemplo, a pesquisa desenvolvida por Porter (1995) sobre política inclusiva no Canadá é citada como um caso de estudo teórico que reúne elementos internos da sala de aula para análise (ensino multinível, currículo comum e estratégias que incentivam a participação de todos os alunos). Os alunos e os professores se engajam no planejamento de variações que atendam às necessidades individuais dos alunos), internos ao centro (mudança de função para o professor de educação especial, desenvolvimento profissional e colaboração do professor) e externos a ele (financiamento, liderança visionária de administradores e educacionais política).

Sem prejuízo de expor um sincretismo desordenado, a compilação bibliográfica sobre educação inclusiva de Moriña Díez não deixa de expressar e enfatizar a mudança ocorrida da perspectiva integrativa para a perspectiva inclusiva. O trecho está amparado nos seguintes argumentos, os quais serão abordados simultânea ou sucessivamente pelos autores envolvidos na produção acadêmica da educação inclusiva de acordo com a ênfase e o direcionamento que pretendem dar às suas respectivas pesquisas:

1. Mudança de perspectiva: do paradigma normalizador à abordagem dos direitos humanos
2. Nível de escopo: da atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais à visibilidade de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências
3. O princípio da equidade em vez da igualdade: embora a igualdade de tratamento não seja suficiente, é recomendado que cada aluno receba apoio adequado para desenvolver seu potencial
4. Mudança do foco de atenção: de uma resposta individual focada nos déficits dos alunos para uma ampla estrutura de reestruturação da instituição e da comunidade
5. A transmutação de modelos exclusivamente educacionais e médicos de deficiência em modelos sociológicos de interpretação da deficiência
6. Nova conceituação da proposta pedagógica oferecida: da diferenciação curricular - via adaptação curricular - ao currículo comum, abrangente e diverso
7. Expansão das áreas de compromisso: da responsabilidade exclusiva dos profissionais de apoio à resposta compartilhada de todos os profissionais da educação
8. Resultado esperado: da integração como inovação educacional à inclusão como reforma educacional

Por outro lado, é pertinente destacar uma semelhança estrutural que grande parte dessas obras não deixa de ignorar: uma nova forma de conceituar a prática educativa desliza com uma retórica semelhante à delineada nos instrumentos internacionais de Direitos Humanos. Em outras palavras, essas elaborações teóricas parecem ser coloridas por um léxico e uma gramática peculiar e muito próxima daquela proposta pelos referidos instrumentos internacionais como forma de embasar suas propostas pedagógicas, sua ética educacional e seu posicionamento filosófico.

Dessa forma, estabelece-se um discurso que não só toma emprestados termos e definições do Direito, mas também incorpora suas proposições e premissas para consolidar a nova abordagem educacional e, assim, legitimar e ratificar, sua atuação por meio da formulação e implementação de diversas políticas educacionais. Por exemplo, Anijovich estabelece que "educação é aquela que deve se adaptar à diversidade das disciplinas que pretende educar - e não fingir a conhecida dinâmica inversa - para poder, desta forma, garantir oportunidades iguais para todos, reconhecendo as diferenças iniciais "(Anijovich, 2014, p. 40).

Por sua vez, López Melero afirma que "a educação de pessoas excepcionais na escola comum é o caminho mais curto para a escola pública cumprir seu compromisso público de ser uma instituição ao serviço da Cultura da Diversidade e no cumprimento dos Direitos Humanos" (López Melero, 2004, p. 273). Da mesma forma, Falvey argumenta que "a educação inclusiva tenta abraçar a todos,

Essas observações isoladas ilustram essa mudança da forma de argumentação jurídica para o raciocínio pedagógico que, por sua vez, permitiria explicar a abundância de elaborações e concepções prescritivas sobre o que a educação inclusiva deve ser e modificar para garantir um alcance massivo e equitativo a todos alunos. Em última instância, a singularidade humana só é reconhecida por meio da atenção à diversidade e como forma de garantir o respeito e o exercício dos direitos humanos.

A consolidação da educação inclusiva está profundamente vinculada à expansão e ao fortalecimento dos direitos humanos no campo educacional. Desde que a inclusão passou a ocupar espaço central nas discussões sobre políticas públicas, tornou-se evidente a necessidade de repensar as fronteiras, os significados e as responsabilidades atribuídas às instituições escolares. Delimitar a educação inclusiva, nesse sentido, não significa restringi-la, mas esclarecer seus princípios, seus alcances e seus limites para que sua efetivação esteja em consonância com a noção de dignidade humana.

O ponto de partida desse debate é o reconhecimento de que o direito à educação é universal e inalienável. No entanto, a universalidade não pode ser confundida com homogeneização. O compromisso com os direitos humanos exige que a escola assegure condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem, reconhecendo as singularidades de cada estudante e garantindo meios para que todos participem de maneira plena. A educação inclusiva emerge justamente como uma resposta histórica a longos períodos de exclusão, segregação e invisibilidade vividos por pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras condições que impactam sua participação social.

Contudo, avançar rumo a uma delimitação mais precisa da educação inclusiva implica discutir o papel da escola na promoção dos direitos humanos, bem como identificar os desafios que emergem na prática. Isso inclui refletir sobre como a instituição escolar compreende as diferenças, como organiza suas estratégias pedagógicas e como articula suas ações com outras políticas intersetoriais — especialmente nas áreas da saúde, assistência social e direitos das crianças e adolescentes. Essa delimitação também demanda superar visões reducionistas que associam inclusão apenas à presença física na sala de aula, deixando de lado a necessidade de promover participação efetiva, interação significativa e construção de trajetórias de aprendizagem reais.

Além disso, ao aproximar a educação inclusiva do campo dos direitos humanos, torna-se indispensável problematizar a tendência contemporânea de medicalização da aprendizagem e do comportamento. Em muitos contextos, a obtenção de diagnósticos clínicos passa a funcionar como requisito para o acesso a recursos educacionais, o que cria tensões entre o direito de aprender e o direito à saúde. Assim, delimitar a educação inclusiva também envolve definir até que ponto o sistema educacional deve depender de pareceres clínicos e qual é o limite ético para que tais diagnósticos orientem — mas não determinem — as práticas pedagógicas. Nesse processo, a escola precisa reafirmar sua autonomia enquanto espaço pedagógico, reconhecendo o valor do conhecimento clínico sem submeter a ele a totalidade de suas ações. Os direitos humanos, como fundamento da inclusão, apontam para a necessidade de garantir que cada estudante seja visto antes de tudo como sujeito de direitos, e não como portador de rótulos, limitações ou categorias classificatórias. Isso implica práticas que considerem sua história, suas relações e suas potencialidades, deslocando o foco do déficit para as possibilidades.

Rumo a uma delimitação madura, crítica e comprometida com a justiça social, a educação inclusiva deve ser compreendida como um projeto coletivo que atravessa toda a comunidade escolar. Ela requer políticas estruturadas, formação qualificada, ambientes acessíveis e relações pautadas pelo respeito às diferenças. Delimitar a educação inclusi-

va, portanto, é fortalecer os direitos humanos na escola, garantindo que seu sentido não se perca nem seja reduzido a procedimentos burocráticos, mas permaneça orientado à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, solidária e plural.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO DIREITO

A menção repetida nas seções anteriores tanto de regulamentos internacionais quanto de várias declarações organizadas por organizações supranacionais não deve ser considerada o resultado de um evento fortuito ou fortuito. A sua menção obrigatória responde não só às relações inerentes que se estabelecem entre o direito e a educação inclusiva, mas também a um fenómeno com crescente expressão nas últimas décadas: os processos de internalização do direito. Nesse sentido, Gordillo afirma que as relações entre o direito interno e o direito internacional têm tomado um rumo surpreendente e novo que faz com que seja frequente que "o estudante de direito local encontre dificuldades para aceitar o fundamento da supremacia aqui postulada do direito supranacional convencional sobre o direito constitucional interno "(Gordillo, 2007, p.111).

O avanço na regulação internacional tem espalhado seu alcance e consequências para a maioria dos países ocidentais, tanto quanto tem favorecido a instalação de um debate crescente sobre o direito à educação no quadro delineado acima. Consequentemente, os Estados adaptaram suas políticas públicas aos princípios internacionais vigentes sob pena de incorrer em responsabilidade internacional. Pela natureza vinculativa dos regulamentos, procuram fazer os seus próprios postulados para desenvolver e acompanhar as referidas transformações. Nosso país não ficou de fora desse processo, por isso teve que promover uma série de prerrogativas e garantias para efetivar o direito das pessoas à educação.

A estreita relação que se estabelece entre o discurso pedagógico e a abordagem dos direitos na elaboração conceitual da educação inclusiva tem permitido um considerável desenvolvimento de emendas ao sistema educacional para receber alunos anteriormente estigmatizados e excluídos. Políticas públicas inovadoras invadiram a sala de aula e modificaram tanto o cenário tradicional de atuação docente quanto a composição de seu repertório de acordo com as características dos novos destinatários. A relação entre os dois campos do conhecimento consolidou o lançamento de um movimento que, graças ao princípio da não regressão, alcançou benefícios inconcebíveis há muito tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da filosofia inclusiva como forma de efetivar os referenciais normativos nacionais e internacionais anteriormente mencionados tem levado a um questionamento dos limites tradicionalmente estabelecidos entre a educação normal e a educação especial. Neste ponto, é difícil ignorar a grande influência que a Psicologia teve nessa divisão em conjunto com outras disciplinas. No entanto, o paradigma da educação inclusiva obriga a repensar uma nova abordagem: as contribuições que ela é capaz de oferecer devem contribuir para a consolidação de uma real igualdade de oportunidades sem deixar de reivindicar as brechas de subjetividade de crianças e adolescentes no processo de constituição e desenvolvimento.

As leis inevitavelmente criam distinções sobre como as diferentes pessoas são tratadas. Portanto, é preciso analisar quais deles praticam discriminação intolerável e construir classes suspeitas que, por não encontrarem justificativa suficiente, podem levar à discriminação perversa.

A capacidade do outro ser educado é posta em jogo na própria relação educativa, não anteriormente no sujeito da aprendizagem, ou seja, essa capacidade é fruto de uma construção no quadro de uma relação pedagógica, que tem uma historicidade e decisões que a estruturam. Assim, as performances subjetivas, mesmo quando expressas na performance individual, constituem o culminar de um desenvolvimento cultural e único, típico de cada um, ou seja, o desdobramento das condições de sucesso ou fracasso não é propriedade exclusiva dos sujeitos, mas, em qualquer caso, efeito da relação de características subjetivas e sua história de desenvolvimento, juntamente

com as propriedades da situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, V. Uma Abordagem da Abordagem de Direitos nas Estratégias e Políticas de Desenvolvimento da América Latina. Documento elaborado para "Direitos e Desenvolvimento na América Latina: Uma reunião de trabalho. Santiago do Chile. 2004.

ANIJOVICH, R. Gerenciando uma escola com salas de aula heterogêneas: ensinar e aprender na diversidade. Buenos Aires: Paidós. 2014.

CORWIN, E. A Constituição dos Estados Unidos e seu significado atual. Nova York: Fraterna. 1987.

DANIEL, H. e GARTNER, P. Educação inclusiva. Londres: Kogan Page. 1998.

DUSSEL, I. e SOUTHWELL, M. Escola e igualdade: renovar a aposta. Disponível em: http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm. Acesso em 5 de agosto de 2021.

LÓPEZ, Melero, M. Construindo uma escola sem exclusões. Málaga: Edições Aljibe. 2004.

MORINA Díez, A. Teoria e prática da educação inclusiva. Málaga: Edições Aljibe. 2004.

PORTER, G. Organização da escolaridade: acesso e qualidade por meio da inclusão. Montreal: Perspectivas. 1995.

UNESCO. Declaração de Princípios, Política e Práticas de Salamanca para Necessidades Educacionais Especiais. Paris: UNESCO. 1990.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nova York: UNESCO. 1990.

UNESCO. Diretrizes para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Paris: UNESCO. 2005.