

Direitos humanos, invisibilidade e educação especial/ *Human rights, invisibility and special education*

JÚLIA CAMPOS CLÍMACO*

Resumo: Existe uma ambigüidade no tratamento dos direitos humanos ditos de 1ª geração e os posteriores, criando polos de invisibilidade e super visibilidade. Os direitos dos deficientes têm sido incluídos no polo da invisibilidade, em que medidas contrárias a eles são aceitas na busca pelo que a norma considera o ser humano padrão. A deficiência, considerada pelos discursos corretivos como uma falta a ser corrigida, é relegada a espaços separados, que, na educação, conforma a educação especial. A alteridade tem sido vivida como uma recusa do outro que amedronta, construído à margem, ainda que dentro da fronteira da normalidade estabelecida. Contudo, a inscrição da deficiência nos direitos humanos não pode ser depreciada, pois os direitos humanos se constituem em um campo de disputa de discursos: quem pode falar e quem é silenciado. Para essa discussão, apresento uma breve experiência de visita e observação em uma escola de educação especial de Brasília.

Palavras-chave: Deficiência. Educação especial. Direitos humanos. Invisibilidade.

Abstract: There is an ambiguity in the treatment given to the so called 1st human rights generation and the subsequent, creating invisibility and super visibility poles. The disability rights have been included in the invisibility pole in which measures against them are accepted in the search for what the norm considers the standard of human being. Disability, considered by the corrective discourses as a lack to be corrected, is placed in separate spaces, defined in education as special education. Otherness has been lived as a refusal of the other that frightens, built at the margin, even within the bounds of the established normality. However, disability inscription within human rights cannot be undermined,

* Psicóloga graduada pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Ciências Sociais pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina.

once human rights constitute a field of discourses' dispute: who may speak and who will be silenced. For this discussion, a short experience of visiting and observation in a special education school from Brasília will be presented.

Keywords: Disability. Special education. Human rights. Invisibility.

Direitos humanos, invisibilidade e educação especial

As condições históricas que nos transformam em monstros ou cúmplices dos monstros nos espreitam a todos. A ameaça da monstrificação pende sobre todos, sem exceção, assim como a ameaça da vitimização. Basta estabelecer uma fronteira rigorosa e precisa entre um “nós” e um “os outros” e o processo estará em curso. (SEGATO, 2004b, p. 18)

Nesse breve ensaio, pretendo desenvolver a construção da deficiência como um devir humano, em que a alteridade esteja localizada em um lugar que não ameace a normalidade. Essa construção pode resultar em uma política de invisibilidade em relação aos deficientes, especialmente na educação especial segregada. Portanto, pretendo analisar uma experiência em uma escola de educação especial – considerando que as políticas de inclusão no Brasil, ainda que crescentes, não são consensuais. Essa análise será feita à luz dos discursos proferidos – ou inexistentes – dos direitos humanos sobre as deficiências, tendo em vista que esse é um campo disputado por palavras e discursos.

O percurso de construção de um homem¹ padrão, que se enquadra em um molde pré-estabelecido, alicerçado em supostos universais de racionalidade e normalidade ocidental, é longo e já foi muito descrito. Uma racionalidade eurocêntrica, branca, masculina, utilitária, adulta e eficiente balizou a construção de tal

¹ O uso de homem no masculino e singular é proposital, para enfatizar a masculinidade dessa construção.

homem padrão, para o qual as diferenças serviram de delimitação rígida de suas fronteiras.

Na construção desse homem padrão, substantivo e singular, o lugar do outro foi bastante delimitado – ao mesmo tempo em que o outro fornece a base para a construção pessoal, esse outro tem um espaço limitado de circulação autorizado por esse mesmo padrão, separado, mas sempre presente nas imediações da normalidade. Esses outros delinham a fronteira que busca separar o desejado do que é estigmatizado. Essa construção parece perdurar. A alteridade foi, e continua sendo, vivida em um jogo de divisão e exclusão social, em que a diferença e seu número de possibilidades ficaram restritos, dando margem a uma grande variedade de outros excluídos: mulheres, negros, pobres, subalternos, colonizados, loucos e deficientes.² Deparamo-nos, então, com um possível paradoxo – o ser humano constrói sua identidade fundada na diferença, mas historicamente a tem negado na fronteira de contato com o outro:

Operando ou como justificação inicial ou como racionalização subsequente, a tendência de desumanizar sociedades e pessoas “diferentes” sustenta muito da exploração e opressão de uma sociedade por outra, ou de outras classes dentro de uma sociedade por uma classe de pessoas da mesma sociedade.³ (AN-NA’IM, 1991, p. 24)

Na negação de possíveis diferenças, o sujeito padrão se constrói dentro da fronteira estabelecida, que também dá significado ao que está fora dela, nesses mesmos parâmetros. Essa constituição se dá na perspectiva de um olhar necessário

² Tais termos, justamente pelo emprego no discurso cotidiano e pelo caráter constituinte, serão usados aqui porque ainda são os nomes que constroem a diferença e, conseqüentemente, marcam os lugares de exclusão.

³ Tradução livre, original: “Whether operating as initial justification or as subsequent rationalization, the tendency to dehumanize ‘different’ societies and persons underlies much of the exploitation and oppression of one society by another, or of other classes within a society by one class of persons in the same society.”

para reforçar o padrão – reforçar o que falta para se chegar a ser normal. Um olhar que evidencia uma possibilidade, um devir.

Goffman (1975) apresenta a ideia de estigma ao se referir às marcas que, sejam físicas, linguísticas ou culturais⁴, guiam a interação e definem os sujeitos que as possuem, tratados de maneira diferenciada, seja de forma discriminatória ou paternalista.

O estigma produz um texto corporal que define uma determinada leitura, que especifica e constitui o desvio, ou seja, o limite da fronteira que marca o padrão. O outro não é apenas diferente, mas não possui o *status* de humanidade ou, como afirma Talal Asad (1996, p. 295), sua construção não lhes afere a condição de completamente humanos: “Foi a ofensa de performance a um conceito particular de ser humano que reduziu qualitativamente diferentes tipos de comportamento a um único padrão”.⁵

Ao outro foi designado um espaço específico de ação e até mesmo de existência. Em relação às pessoas tidas como indesejáveis, esse espaço específico poderia ser de segregação física – quando não se enquadravam na racionalidade esperada, eram colocados em prisões, colônias, asilos, entre outras formas de exclusão espacial.

Ainda que atualmente tais espaços estejam em processo de extinção, por uma série de lutas políticas travadas – em especial a luta antimanicomial e anti-institucional –, outros espaços estão sendo construídos, ainda que, talvez, não mais físicos. Saberes médicos, científicos e pedagógicos, em especial, foram construídos para reforçar o lugar de margem que os outros deveriam ocupar, justificar e reificar o *status* de que não são totalmente humanos. Rótulos, doenças, definições de comportamentos aceitáveis,

⁴ Essas marcas não são um dado *a priori*, mas uma construção social pautada pelo estabelecimento da norma.

⁵ Tradução livre, original: “It was the offense given by the performance to a particular concept of being human that reduced qualitatively different kinds of behavior to a single standard.”

características do que é ser humano, curvas normais, entre outros, foram criados e a eles foi atribuída uma cientificidade que aprisiona os sujeitos em um devir humano, em um silêncio, em uma ausência de fala legitimada.

Como ferramenta conceitual, parto de que a significação do real acontece por meio e através da linguagem, que constrói e justifica os espaços de exclusão delimitados para esses outros. Isso aponta o caminho de que a construção de discursos é fundamental para a compreensão de qualquer momento histórico. O que se fala sobre determinado tema, evidencia como ele é construído e que relações de poder ditam o que é elaborado sobre ele (BARTHES, 1978). Assim, a elaboração de discursos, quem os constrói e difunde, se encontra no cerne da inclusão e da exclusão de saberes e de vivências.

O campo dos direitos humanos se enquadra nessa disputa pela construção de discursos de verdade, que se refere a nomear desejos e sofrimentos compartilhados, ainda que silenciados e, com isso, criar um vocabulário que fale sobre a experiência vivida e ofereça ferramentas para reivindicações. Essa concepção dos direitos humanos permite uma desnaturalização de sofrimentos vistos como inevitáveis.

Teóricos dos direitos humanos têm questionado sua universalidade bem como sua a-historicidade e a-temporalidade, além de seu caráter eurocêntrico. Dita universal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi aprovada quando a ONU contava com apenas 56 membros, pois a maioria dos Estados atuais eram colônias (hoje conta com 191 Estados soberanos). Teóricos (WILSON, 1997, p. 5) criticaram a própria noção de direitos humanos, como uma nova forma de colonização, ainda que moral, porque estaria baseada em supostos universais humanos ocidentais. Para Panikkar (1993, p. 12):

O conceito de direitos humanos é baseado em um bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais, designadamente: existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade; o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres.

Com base nisso, não é possível afirmar que os direitos humanos sejam dados e nem fixos, o que nos leva à concepção de que o seu campo está em expansão e em constante disputa de poderes. Wilson (op. cit., p. 16) afirma que os direitos humanos são construídos por relações sociais e são uma forma de poder resultante de disputas sociais. Portanto, não podem ser afirmados como categorias morais universais, mas sim como construções marcadas por poderes que selecionam e ordenam sujeitos e objetos, atribuem e selecionam significados (idem).

Visto dessa forma, o campo dos direitos humanos não é imutável, pelo contrário, é histórico, dinâmico e está em constante construção, em debates e embates. Segato (2004a, p. 06) fala do Direito como uma narrativa de nação em que acontecem lutas simbólicas por visibilidade ou até mesmo por *status* de existência e legitimidade inscrita na lei:

Essas lutas simbólicas não fazem mais que reconhecer o poder nomeador do Direito, colocado no trono pelo Estado como a palavra autorizada da nação, capaz não somente de regular, mas também de criar, de dar status de realidade às entidades cujos direitos garantem, instituindo sua existência a partir do mero ato de nomeação.⁶

⁶ Tradução livre, original: “Esas luchas simbólicas no más hacen que reconocer el poder nominador del Derecho, entronizado por el estado como la palabra autorizada de la nación, capaz de, no sólo, regular sino también de crear, de dar estatus de realidad a las entidades cuyos derechos garantiza, instituyendo su existencia a partir del mero acto de nominación.”

Os direitos humanos, como parte constituinte de tal narrativa da nação e do Direito Internacional, são marcados pelas mesmas lutas simbólicas e por conseguir uma inscrição. Santos (2003, p. 440) fala de uma enorme ambiguidade com que situações semelhantes foram tratadas, de acordo com uma política de invisibilidade e super visibilidade. Essa ambiguidade encontra sua marca de fronteira nos interesses dominantes e nos grupos sociais que são efetivos ao atuar em redes de poder. Mais uma vez, a marcante diferença feita entre um “eu” e um “outro”:

Um discurso generoso e sedutor sobre os direitos humanos coexistiu com atrocidades indescritíveis, que foram avaliadas com revoltante duplicidade de critérios. [...] Richard Falk denuncia a dualidade entre uma ‘política de invisibilidade’ e uma ‘política de super visibilidade’. (1981, p. 04)

Mesmo que alguma inscrição se concretize e uma determinada luta seja contemplada nos direitos humanos, diferentes enunciados não têm sido tratados da mesma forma.

Por exemplo, os direitos de segunda e terceira geração ainda são pensados como menos importantes que os de primeira geração (ALVES, 2003, cap. 7), ainda que a inseparabilidade de todos os direitos seja reforçada nas convenções internacionais. Assim, podemos transpor a dualidade apresentada por Santos para dentro do campo dos direitos humanos – existe também aí uma ambiguidade de tratamento.

Asad (op. cit.) discute essa ambiguidade em relação ao direito de não ser submetido à *tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante* ao mostrar que o conceito de tortura, bem como de dor, é maleável, em especial quando serve a projetos de dominação. A história nos traz exemplos de tratamentos que poderiam ser enquadrados nesse direito, mas que, por ter tal finalidade, é justificado como um meio para um fim louvável: “A dor tolerada no movimento de se tornar ‘completamente

humano’, por outro lado, foi vista como necessária porque havia razões sociais ou morais que justificavam porque ela deveria ser sofrida⁷ (ibid, p. 295).

Nessa ambiguidade, uma concepção de humanidade está presente na consideração do direito – existe um limite entre o que pode ser feito em nome de uma racionalidade ocidental; entre quem é verdadeiramente humano e quem deve sofrer para sê-lo.

A civilização deve, infelizmente, ter suas vítimas. No processo de aprender a ser ‘completamente humano’ somente alguns tipos de sofrimento foram vistos como uma afronta à humanidade, e houve a busca por sua eliminação. Esses tipos de sofrimento foram diferenciados do sofrimento que era necessário ao processo de realizar a humanidade de alguém...⁸ (ibid, p. 294)

No campo dos direitos humanos também opera uma lógica de super visibilidade e invisibilidade. Um caso pertinente é o dos direitos humanos dos deficientes⁹, por estar localizado no polo da invisibilidade. A referência nas declarações, cartas e convenções internacionais a esse grupo heterogêneo de pessoas é limitada. Na Declaração e Programa de Ação de Viena¹⁰ – adotada consensualmente em Plenário, pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de junho de 1993 – há somente uma pequena e vaga referência a esse grupo:

⁷ Tradução livre, original: “Pain endured in the movement toward becoming ‘fully human,’ on the other hand, was seen as necessary because social or moral reasons justified why it must be suffered.”

⁸ Tradução livre, original: “Civilization must, unfortunately, have its victims.’ In the process of learning to be ‘fully human,’ only some kinds of suffering were seen as an affront to humanity, and their elimination sought. These types of suffering were distinguished from suffering that was necessary to the process of realizing one’s humanity...”

⁹ Para a definição de deficiência, incapacidade e invalidez, consultar os documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS): Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, I. OBJETIVOS, HISTÓRICO E PRINCÍPIOS C. Definições, item 6.

¹⁰ Essa declaração é vista como o primeiro documento realmente universal de direitos humanos, pois foi aprovada por um número muito maior de representantes que na primeira Carta Magna de Direitos Humanos de 1948 (ALVES, op. cit., p. 27).

22. Atenção especial deve ser prestada às pessoas portadoras de deficiências, visando a assegurar-lhes um tratamento não-discriminatório e equitativo no campo dos direitos humanos e liberdades fundamentais, garantidos sua plena participação em todos os aspectos da sociedade.” (ALVES, 2003, p. 158)

Existem outros documentos específicos que tratam do tema, dentre os quais a Declaração de Salamanca¹¹ pode ser considerada uma das mais importantes. Ainda que a referência seja insuficiente para ressignificar a compreensão médica da deficiência como tragédia pessoal a ser superada, não podemos descartar sua importância por ser um enunciado inscrito nos direitos humanos.

A concepção da deficiência como falta e cura nos coloca em uma situação dúbia: a mesma modernidade que constrói a vivência da alteridade de forma antagônica e cria esses *outros* em devir, é a modernidade que opera nos direitos humanos; a mesma modernidade que não permite diferenças, nem outras formas de vivências, que molda corpos e saberes, é a modernidade que fala a linguagem dos direitos humanos: “Human rights are both a product of, and a response to, the rise of the modern nation-state.” (WILSON, 1997, p. 17)

A modernidade que nos confronta com discursos de proteção de minorias, silencia vivências à margem. Assim, os deficientes seriam construídos como uma falta que costuma ser representada como dado biológico incontestável, em que o deficiente é deficiente e excluído por ser, em princípio, deficiente. Não há uma compreensão histórico-cultural, mas uma redução a um determinismo biológico.

É nessa tensão de seleção de significados e enunciados que insiro minha breve experiência em uma escola pública de

¹¹ Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Aprovada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, no dia 10 de junho de 1994.

educação especial no ano de 2003.¹² Experiência e não pesquisa, pois foi uma breve visita à escola, para conhecer suas instalações e seu funcionamento, com a devida autorização prévia da direção da escola, acordada por meio de consentimento. A escola foi apresentada pela diretora e por uma professora e a interação com as alunas e os alunos se restringiu à observação nos corredores, salas de aulas e auditório. Como não houve abordagens diretas nem às crianças nem aos pais, não foram pedidos consentimentos informados. O propósito da ida à escola foi uma visita guiada, portanto, não foi feito pedido de parecer a um comitê de ética em pesquisa. Em respeito às questões éticas envolvidas em pesquisas com seres humanos, especialmente no que se refere à necessidade de um consentimento informado (especialmente de menores, como postula a revisão da Declaração de Helsinki, 1975, revisada em 1983) como requisito para uma pesquisa ética e socialmente referendada, o relato aqui é pessoal, de uma observadora atenta em um espaço escolar.

Conheci a escola em duas tardes consecutivas e, dessa visita, extraí alguns relatos e observações que serão aqui analisados. A escola, localizada em um bairro nobre de Brasília (Distrito Federal), para crianças com até 13 anos diagnosticadas com alguma deficiência, busca prepará-las para a integração ou inclusão. Ao final de cada ano, os responsáveis (professores, psicólogos e o corpo diretivo) analisam a situação de cada um para o ingresso no ensino regular. Se nunca for considerado apto para a integração ou inclusão, o aluno ficará na escola até os 13 anos, momento em que será encaminhado para outra escola especial, para crianças maiores. Os alunos são diagnosticados, separados, classificados e chamados por siglas correspondentes a cada deficiência: DA- deficiência

¹² A experiência é antiga, já se passaram sete anos. Ainda assim, as leis brasileiras sobre a educação especial mantêm essa e outras instituições de educação especial separadas da educação regular. Entretanto, atualmente a inclusão vem se construindo como prioridade. O ano de 2008 começa com uma proposta de mudança que promoveria a educação inclusiva, como aponta o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008.

auditiva, DF- deficiência física, DM- deficiência mental, DMU- deficiência múltipla, Down- síndrome de Down, CT- condutas típicas, PC- paralisia cerebral.

Essa instituição tem características asilares, uma vez que busca acolher e cuidar, sem aparente intenção de prover um ensino de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases¹³, e nem de concretizar a integração e a inclusão das crianças. A partir da concepção de que é atribuída aos deficientes uma condição de humanidade incompleta, e que a eles não é permitida a fala, mas somente o que se fala sobre eles, relatarei algumas falas elaboradas sobre as crianças nesses dias. Reproduzirei o silenciamento deles – imposto – por considerar que os discursos elaborados sobre eles e, inclusive, sua inscrição nos Direitos Humanos Internacionais são um discurso *sobre*, não *com*. Transcrevo aqui alguns desses trechos:

Em uma sala de aula com alunos com síndrome de Down, a professora que me apresenta o lugar fala: “essa é a turma de downzinhos e são umas gracinhas, essa turminha é ótima.”

A diretora da escola nos pergunta no saguão de entrada, na presença de pais e alunos: “você conheceram G.? Ele é um ótimo aluno, sabe ler e escrever, mas é um grande psicopata. Aliás, as crianças que estão aqui são os piores casos de deficiência, porque têm muitos casos de deficiência múltipla e conduta típica, aí é muito difícil alguém ir pra escola inclusiva, é difícil alguém estar preparado, um desses meus alunos pode bagunçar uma sala inteira no ensino inclusivo. Além do que, não acho que a sociedade e as escolas estão preparadas.” Pergunto sobre o uso de abreviações ao que ela me responde: “usamos todo o tempo, porque é mais fácil para identificar e diferenciar os alunos.”

No auditório da escola em que todas as crianças estão reunidas para um ensaio, as professoras só se dirigem e se referem aos alunos pelas siglas. Uma professora fala ao microfone sobre um aluno “gente, ele fez xixi nas calças”.

¹³ BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

Duas professoras conversam e nos falam sobre seus alunos, na presença deles: “A. tem um retardo mental maior que M. que possui 40% do cognitivo conservado. A gente trabalha de acordo com os sintomas dos alunos, mais pra ensinar de condutas sociais e de higiene mais básicas, num dá pra se preocupar muito com atividades de escola mesmo. (...) Ele tem Síndrome de Williams, já procurei muito sobre isso, mas num achei quase nada.”

O uso constante de siglas para se referir às crianças (CTs, DMUs, DMs, Downzinhos, DF, entre outras) revela um foco nas deficiências ao invés de nos alunos. As crianças são reduzidas às suas deficiências e as siglas parecem dizer tudo sobre elas; na escola são somente as deficiências. Com as siglas, não se consideram as diferenças individuais de cada sujeito. A justificativa da diretora para esse uso não se sustenta, porque ao invés de diferenciar os alunos, as abreviações os tornam iguais, parte de um grupo supostamente homogêneo, pois são diminuídos a uma categoria e a uma definição. Há, ainda, que se considerar o efeito perverso que as siglas e o uso deliberado dos diagnósticos têm sobre as crianças, uma vez que o rótulo determina a forma como serão concebidas, constituídas e tratadas, ainda quando o uso se propõe a ser um elogio, como *downzinhos ótimos*.

Essas expressões evidenciam pré-concepções sobre o desenvolvimento possível das crianças, em que trabalhos ditos intelectuais são preteridos em favor de trabalhos manuais e cuidados de higiene. Assim, o trabalho se dá com as limitações presumidas, que nos remetem à estagnação daquelas crianças; uma visão que supõe existir um máximo de desenvolvimento possível inscrito em seu corpo, máximo que já está dado pelo seu diagnóstico, em formulações absurdas como possuir *40% do cognitivo conservado*.

Sobre a inclusão e a integração, as falas apontam uma preparação das crianças antes de uma suposta possível inclusão. A escola busca que as crianças se normalizem o suficiente para serem

aceitas no ensino regular, que se aproximem dos ideais racionais de ser humano. Enquanto o *status* de normalidade, e mesmo de humanidade, não for a elas atribuído, a segregação é a condição e a inclusão uma exceção.

A preocupação com o cuidado, em especial com a higiene, mostra uma despreocupação com conteúdos formais, pois se acredita que as crianças ainda não estão prontas para recebê-los como proposto pelas diretrizes curriculares. Assim, o caráter asilar dessa instituição expressa que a criação de métodos diferentes, coerentes com cada criança em sua singularidade, não é buscada e os conteúdos não constituem o eixo central da educação.

Existe, então, um sistema de educação que reforça a busca de um modelo de criança e de ser humano. Isso não está de acordo com a legislação vigente de direitos humanos sobre o tema. Apresento aqui alguns trechos que considero que não são, especialmente, respeitados e por que.

Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, 1982¹⁴

8. As pessoas deficientes não constituem um grupo homogêneo. Por exemplo, as pessoas com enfermidades ou deficiências mentais, visuais, auditivas ou da fala, as que têm mobilidade restrita ou as chamadas “deficiências orgânicas”, todas elas enfrentam barreiras diferentes, de natureza diferente e que devem ser superadas de modos diferentes.

16. Todo trabalho de reabilitação deve estar sempre centralizado nas habilidades da pessoa, cuja integridade e dignidade devem ser respeitadas. Deve-se prestar a máxima atenção ao processo normal de desenvolvimento e amadurecimento das crianças deficientes.

¹⁴ “O Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em seu trigésimo sétimo período de sessões, pela Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982”.

Os profissionais da escola se referem às crianças pelas siglas e as consideram como deficientes, antes e acima de tudo, como um diagnóstico. Dessa forma, as crianças não são consideradas em suas peculiaridades, mas é a deficiência (e sua sigla) quem traz as informações necessárias sobre elas como se fossem homogêneas – pessoas que ainda não são por completo. Essa escola não está centrada nas habilidades das crianças, mas em suas limitações, no que falta, na incompletude e, dessa forma, faz-se um prognóstico de tudo o que não poderão aprender. Trabalha-se com a noção de mínimos, não de máximos. A dignidade humana também não é respeitada, o que se evidencia nas expressões dos profissionais sobre as crianças.

18. Sempre que possível, deve-se proporcionar serviços para as pessoas deficientes dentro das estruturas sociais, sanitárias, educacionais e de trabalho existentes na sociedade. Essas estruturas incluem todos os níveis de atendimento sanitário, educação primária, secundária e superior, programas de treinamento profissional e de colocação em emprego e medidas de seguridade social e serviços sociais. Os serviços de reabilitação têm por objetivo facilitar a participação das pessoas deficientes em serviços e atividades habituais da comunidade. A reabilitação deve ocorrer, na maior medida possível, no meio natural, e ser apoiada por serviços localizados na comunidade e por instituições especializadas, evitando-se as grandes instituições. Quando forem necessárias instituições especializadas, elas devem ser organizadas de tal modo que garantam uma reintegração rápida e duradoura das pessoas deficientes na sociedade.

A escola afirma que a inclusão em escolas regulares é um acontecimento raro. Ao se considerar que a sociedade não está pronta para receber as crianças deficientes, ratifica-se a exclusão e a segregação: a fronteira entre a educação dos outros e a dos “normais” é, então, reforçada.

108. Os Estados Membros devem assumir a responsabilidade de fazer com que sejam oferecidas às pessoas portadoras

de deficiência oportunidades iguais àsquelas do restante dos cidadãos.

109. Os Estados Membros devem adotar as medidas necessárias para a eliminação de toda e qualquer prática discriminatória com relação à deficiência.

111. Os Estados Membros devem atentar para determinados direitos, tais como os direitos à educação, ao trabalho, à seguridade social e à proteção contra tratamento desumano ou degradante e examiná-los a partir da perspectiva das pessoas portadoras de deficiência.

O Estado brasileiro, como signatário dos tratados internacionais sobre o tema, é responsável por promover oportunidades “iguais àsquelas do restante dos cidadãos”. Essa escola, pública, que funciona com provisões e aval do Estado, não oferece oportunidades iguais, uma vez que as etapas do ensino regular não são cumpridas e, com isso, não se pode aceder a uma universidade. O que já marca outro caminho de exclusão.

Declaração e o Marco de Ação de Salamanca para as Necessidades Educacionais Especiais, 1994

2. [...]

• toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas

provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Não parece haver, nessa escola, uma busca por uma pedagogia centrada na criança, mas uma busca por formatar os alunos e adaptá-los à sociedade. Dessa maneira, é mantida a construção excludente dos deficientes e não há uma busca por eliminar o preconceito, pois o mantém com a afirmação de que as crianças não estão prontas para a inclusão, mesmo que agregue que a sociedade tampouco está.

Marco de Ação:

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e às preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

A escola respalda a construção de ser humano padrão, pois reafirma a existência de uma multiplicidade de diferenças que não estão na fronteira do normal e do aceitável. Enquanto as crianças não se enquadrarem minimamente no normal desejado, não estarão

entre as que estão dentro dos limites de normalidade. Vigora uma pedagogia de adaptação da criança à escola, à sociedade e ao modelo de humanização moderno. Até mesmo quando a criança atende aos requisitos intelectuais que podem ser necessários para a entrada na escola inclusiva, aparecem impeditivos como os rótulos que aprisionam as crianças em uma constante situação de margem, como dizer que um menino é um *grande psicopata*.

A inscrição da deficiência nos direitos humanos ainda não é satisfatória, nem está livre de preconceitos ou de visões de ser humano que buscam um ideal de conformidade e adaptação. A concepção de deficiência segue um modelo médico individualizante de reabilitação e não situa a sociedade como elemento central na criação dessas mesmas deficiências. Entretanto, se tal inscrição estivesse sendo cumprida, já permitiria uma importante mudança no quadro educacional apresentado no presente trabalho e na transformação da construção de alteridades antagônicas entre normal e anormal.

O silêncio ao redor da questão, que pode ser definido nos termos da política de invisibilidade, traz uma perplexidade, uma vez que os direitos individuais, ou os de primeira geração, nos são tão caros. Endosso a proposição de Asad (op. cit.) de que existe uma ambiguidade no tratamento do sofrimento – existem sofrimentos que ainda parecem ser legitimados como necessários para uma construção de humanidade.

Assim, concluo com Segato (2004a, p. 20) na elaboração de que a luta pelos e dos direitos humanos deve ser pautada por uma ética de um olhar recíproco, que nos permita olhar o mundo pelo olhar de quem sofre e, sobretudo, sermos olhados e interpelados pelo outro:

Em outras palavras, não é outra coisa senão uma ética da insatisfação, que pode ser encontrada entre os cidadãos de

qualquer nação e entre os membros da mais simples e coesa das comunidades morais, o que constitui o fundamento dos Direitos Humanos. Nesse caminho, a nós se mostra sensível e vulnerável à desafiadora existência dos outros, e as vontades estranhas, dissidentes, inconformadas, inscrevem lentamente suas aspirações no discurso da lei.¹⁵

Submetido em 11 de maio de 2010 e aceito para publicação em 10 de novembro de 2010.

Referências

ALVES, J. A. Lindgren. *Os Direitos Humanos como tema global*. 2. ed. ampl. São Paulo: Perspectiva, 2003.

N-NA'IM, A. (Org.). *Human Rights in Cross-Cultural Perspective: A Quest for Consensus*. Pennsylvania Studies in Human Rights. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.

ASAD, T. On Torture, Or Cruel Inhuman, and Degrading Treatment. *Social Research Journal*, v. 63, Issue 4. New York, 1996.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

BARTHES, R. *Aula*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

GOFFMAN, E. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

¹⁵ Tradução livre, original: “En otras palabras, no es otra cosa que una ética de la insatisfacción, hallada entre los ciudadanos de cualquier nación y de los miembros de la más simple y cohesa de las comunidades morales, lo que constituye el fundamento de los Derechos Humanos. En este camino, el nosotros se muestra sensible y vulnerable a la desafiadora existencia de los otros, y las voluntades extrañadas, disidentes, inconformes, inscriben lentamente sus aspiraciones en el discurso de la ley.”

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/unpigm.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

PANIKKAR, Raimundo: É a noção dos direitos do homem um conceito ocidental? *Diógenes: Revista Internacional de Ciências Humanas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

SEGATO, R. L. *Antropología y Derechos Humanos: Alteridad y Ética en el Movimiento de los Derechos Universales*. Brasília: [s. n.], 2004a. (Série Antropologia, n. 356).

_____. *Territorio, Soberanía Y Crímenes de Segundo Estado: La Escritura en el Cuerpo de las Mujeres Asesinadas en Ciudad Juarez*. Brasília: [s. n.], 2004b. (Série Antropologia n. 362).

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: _____(Org.). *Reconhecer para Libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-461.

WILSON, R.A. (org): *Human Rights, Culture & Context. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press, 1997.