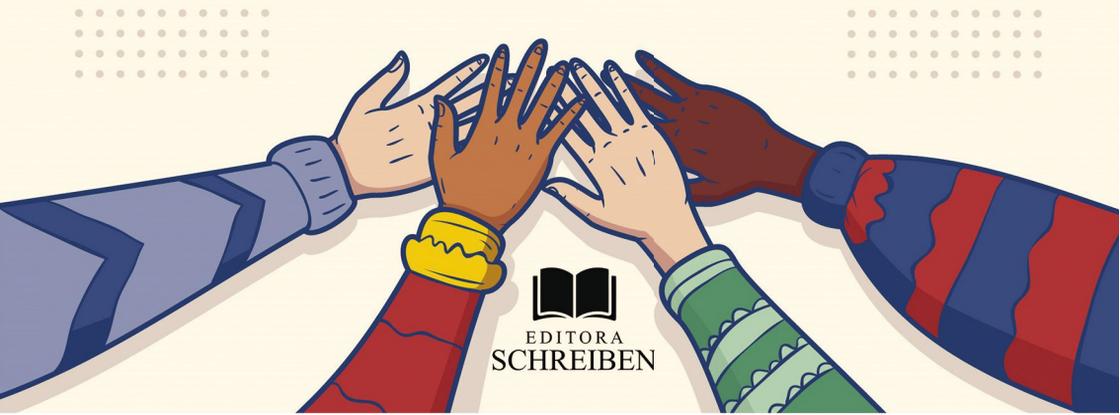




EDUCAÇÃO

PROMOVENDO A DIGNIDADE E O RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS

Alfredo Moreira da Silva Junior
Fábio Antônio Gabriel
Manoel Francisco do Amaral
Rosangela Aparecida de Oliveira Gimenez
(Organizadores)




EDITORA
SCHREIBEN

ALFREDO MOREIRA DA SILVA JUNIOR
FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL
MANOEL FRANCISCO DO AMARAL
ROSANGELA APARECIDA DE OLIVEIRA GIMENEZ
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO PROMOVENDO
A DIGNIDADE E O RESPEITO
AOS DIREITOS HUMANOS
FUNDAMENTAIS**



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação promovendo a dignidade e o respeito aos direitos humanos fundamentais. / Organizadores: Alfredo Moreira da Silva Junior... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
140 p. ; e-book
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-104-3
DOI: 10.29327/5202054
1. Educação inclusiva. 2. Direitos humanos. I. Título. II. Silva Junior, Alfredo Moreira da. III. Gabriel, Fábio Antônio. IV. Amaral, Manoel Francisco do. V. Gimenez, Rosângela Aparecida de Oliveira.

CDU 37:342.7

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Luiz Antonio Xavier Dias</i>	
PREFÁCIO.....	8
<i>Elnora Maria Gondim Machado Lima</i>	
DISPUTAS PELA MEMÓRIA E O ENSINO ESCOLAR DA HISTÓRIA INDÍGENA.....	11
<i>Alexandre Mazetto Vieira</i>	
<i>Andressa Ferreira</i>	
<i>Jean Carlos Moreno</i>	
A EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO DIREITOS: HISTÓRIA, RESISTÊNCIA E EXPERIÊNCIAS PARA COMUNIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.....	31
<i>Maria Isabel Silva de Moraes</i>	
<i>Kyllian César Pires</i>	
HABERMAS E O DESPERTAR CRÍTICO DOS PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	43
<i>Diego Augusto Gonçalves Ferreira</i>	
<i>José Adriano de Oliveira</i>	
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: CONTRA O PRECONCEITO.....	57
<i>Maria Larissa da Silva e Silva</i>	
<i>João Vicente Hadich Ferreira</i>	
OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM RECORTE HISTÓRICO DOS MARCOS LEGAIS QUE INSTRUMENTALIZARAM O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	78
<i>Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin</i>	
<i>Silvana de Fatima Travensoli do Carmo</i>	

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS.....	99
<i>Ana Cássia Gabriel</i>	
<i>Fábio Antônio Gabriel</i>	
A LUTA PELA EDUCAÇÃO COMO DIREITO NOS ACORDOS INTERNACIONAIS E SEUS REFLEXOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA QUESTÃO DE DIGNIDADE HUMANA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	113
<i>Manoel Francisco do Amaral</i>	
<i>Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez</i>	
SOBRE AUTORES E ORGANIZADORES.....	134

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada “Educação Promovendo a Dignidade e o Respeito aos Direitos Humanos Fundamentais”, organizado por Alfredo Moreira da Silva Junior, Fábio Antônio Gabriel, Manoel Francisco do Amaral e Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez.

Com efeito, a educação é uma ferramenta poderosa para transformar as relações sociais e promover a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua origem, raça, gênero, orientação sexual, entre outras características.

Nesse sentido, vale destacar o que o filósofo brasileiro Paulo Freire defende a importância da educação como um processo de libertação, em que o papel do educador é ajudar os educandos a compreenderem a realidade em que vivem e a transformá-la. Segundo ele, “a educação não transforma o mundo. Ela transforma as pessoas. As pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1970). Para Hannah Arendt, a educação é uma forma de garantir a liberdade e a autonomia dos indivíduos, e deve ser voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de julgamento (ARENDR, 1958).

Ademais, John Dewey destaca que a educação deve ser orientada para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e participativa, em que todas as pessoas tenham voz e vez (Dewey, 1916). Segundo ele, “a democracia deve ser aprendida por cada geração” (Dewey, 1916).

Com efeito, o objetivo principal deste livro é contribuir para a mudança qualitativa do ser humano, por meio de temas que levam a um processo reflexivo significativo. A obra apresenta sete capítulos, cada um abordando uma questão relevante relacionada à promoção dos direitos humanos por meio da educação.

O primeiro capítulo, intitulado “Disputas pela Memória e o Ensino Escolar da História Indígena”, de autoria de Alexandre Mazetto Vieira, Andressa Ferreira e Jean Carlos Moreno destaca a importância da preservação da história e cultura dos povos indígenas e a necessidade de incluí-los no currículo escolar.

Já o segundo, “A Educação e Trabalho como Direitos: História, Resistência e Experiências para Comunidade da Diversidade Sexual e de Gênero”, de autoria de Maria Isabel Silva de Moraes e Kyllian César Pires aborda a luta pelos direitos da comunidade LGBTQIA+ e a importância de garantir o acesso à educação e ao trabalho sem discriminação.

No terceiro, intitulado: “Habermas e o Despertar Crítico dos Professores para uma Educação em Direitos Humanos”, cujos autores são: Diego Augusto Gonçalves Ferreira, José Adriano de Oliveira, os autores apresentam a teoria do filósofo Jürgen Habermas e como ela pode ser aplicada para despertar a consciência crítica dos professores sobre a importância dos direitos humanos na educação.

Por sua vez, o próximo trabalho de autoria de Maria Larissa da Silva e Silva, João Vicente Hadich Ferreira, intitulado: “Educação e Inclusão: Contra o Preconceito”, destaca a necessidade de combater o preconceito e promover a inclusão na educação, abordando temas como a inclusão de pessoas com deficiência e a luta contra o racismo e a discriminação.

Ainda, o capítulo de Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin, Silvana de Fatima Travensoli do Carmo intitulado: “Os Desafios para uma Educação na Perspectiva Inclusiva: um Recorte Histórico dos Marcos Legais que Instrumentalizaram o Desenvolvimento da Educação Inclusiva”, apresenta um panorama histórico sobre a luta pela inclusão na educação e os principais marcos legais que foram criados para garantir o acesso de todos à educação.

O penúltimo trabalho, de autoria de Ana Cássia Gabriel, Fábio Antônio Gabriel é intitulado: “Direitos Humanos Educação: Diálogos Possíveis e Necessários”, os autores destacam a importância do diálogo entre os diferentes setores da sociedade para a promoção dos direitos humanos por meio da educação.

Por fim, o sétimo capítulo: “A Luta pela Educação como Direito nos Acordos Internacionais e seus Reflexos na Legislação Brasileira: uma Questão de Dignidade Humana para as Pessoas com Deficiência”, cuja autoria é de Manoel Francisco do Amaral e Rosangela Aparecida de Oliveira Gimenez aborda a importância da inclusão das pessoas com deficiência na educação e como os acordos internacionais influenciaram a legislação brasileira sobre o assunto.

Em síntese, este livro é uma importante contribuição para a promoção dos direitos humanos por meio da educação, abordando temas relevantes e atuais que devem ser discutidos e refletidos pela sociedade como um todo.

Uma boa leitura!

Prof. Dr. Luiz Antonio Xavier Dias

UENP- Jacarezinho PR

PREFÁCIO

O livro intitulado **EDUCAÇÃO PROMOVENDO A DIGNIDADE E O RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS**, organizado por Alfredo Moreira da Silva Junior, Fábio Antônio Gabriel, Manoel Francisco do Amaral e Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez, tem como objetivo ajudar na mudança qualitativa do ser humano por meio de temas que levam a um processo reflexivo significante.

Ainda mais, o título acima já sugere tal aspecto. Isso tudo lembra, claramente, um pensador tradicional chamado de Jean Jacques Rousseau. Para esse pensador, é preciso criar um pacto em que o homem seja mais livre do que no estado de natureza. Esse pacto faz gerar a autonomia e a igualdade entre os homens. Portanto, o que é acentuado na teoria rousseauiana é encontrar uma forma de Estado cuja força não contradiga a liberdade, onde a alienação dos interesses individuais, somente, é possível em favor da coletividade e do direito à liberdade.

Rousseau no **DO CONTRATO SOCIAL** (p. 20) diz que “A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança notável, substituindo o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade...”. Assim, somente, após o homem ingressar no estado civil é que ele tem a liberdade moral e, através dela, o homem pode ser verdadeiramente senhor de si, obedecendo às leis que ele instituiu para si mesmo. Rousseau traça uma linha contínua de pensamento desde o seu **ESCRITO O DISCURSO SOBRE A DESIGUALDADE ENTRE OS HOMENS** até o seu livro intitulado **DO CONTRATO SOCIAL**. No **DISCURSO SOBRE A DESIGUALDADE ENTRE OS HOMENS**, ele argumenta que o homem nasceu livre, mas com a ideia de propriedade privada fundou uma sociedade onde a desigualdade é a sua característica fundamental. Contudo, o homem é, essencialmente, bom. Ele só deve buscar o “bom selvagem” que há nele. No **DO CONTRATO SOCIAL**, Rousseau mostra as formas de buscar e pôr em prática uma nova sociedade, baseada em um sentimento, que é o sentimento moral. Então, dessa

forma a filosofia rousseuniana tende a ajudar a humanidade a tomar um caminho de melhora para o mundo. Para tanto, afirma Rousseau:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo, tudo que não temos ao nascer, de que precisamos adultos, nos é dado pela educação [...] essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Cada um de nós é, portanto formado por três espécies de mestres. (ROUSSEAU, Emílio ou Da Educação, p. 10).

Então, na obra rousseuniana intitulada EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO o ser humano, em primeiro lugar, vai se apropriar da realidade. Após adquirir consciência de suas relações com os semelhantes e com o mundo, ele inicia o seu processo educacional reflexivo. E, por último, alcança os domínios da teoria da sociedade e da organização política.

Portanto, o que se nota na teoria de Rousseau é a educação como fonte da liberdade por meio da reflexão. Seu pensamento político, cuja ideia central é a garantia da igualdade e da liberdade aos cidadãos, constitui uma defesa das bases do que hoje se denomina direitos humanos. Assim, nada melhor do que tal teoria para contemplar o título EDUCAÇÃO PROMOVEDO A DIGNIDADE E O RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS e os seus respectivos capítulos.

Em suma, o livro intitulado EDUCAÇÃO PROMOVEDO A DIGNIDADE E O RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS, com os seus respectivos capítulos, sugere uma relação com a teoria de Rousseau porquanto: “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo, a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (ROUSSEAU, Do Contrato Social, p. 38). Tal citação pode vislumbrar que a educação de Rousseau concebe os direitos humanos como fundamentais ao homem. Assim sendo, o objetivo da educação rousseuniana é um reconhecimento na natureza humana dos valores que justificam os

direitos humanos. Portanto, nada mais exemplar do que relacionar o título do livro em questão à teoria de Rousseau.

Profa. Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima
Universidade Federal do Piauí

DISPUTAS PELA MEMÓRIA E O ENSINO ESCOLAR DA HISTÓRIA INDÍGENA

Alexandre Mazetto Vieira

Andressa Ferreira

Jean Carlos Moreno

Em 24 de julho de 2021, a estátua do Bandeirante Borba Gato foi incendiada na cidade de São Paulo. O ato se deu num contexto de grande crise econômica e sanitária, onde a população mais carente e periférica e os movimentos sociais se veem cada vez mais acuados pela perda de direitos sociais e pelo aparente poço sem fim de impunidade que gozam os detentores do poder desde o golpe de 2016.

Para além de uma reivindicada Revolução Periférica, o simbolismo da ação se dá pela disputa de memórias onde o bandeirantismo foi associado ao arrojo paulista no desbravamento e colonização dos sertões. A idealização dos bandeirantes encobriu, durante muito tempo, sua ação colonizadora e escravizadora dos povos originários do Brasil meridional.

Embora uma toponímia tupi, muitas vezes artificial (NAVARRO, 2020), tenha se tornado intensa em princípios do século XX, a memória e a representação sobre os povos indígenas permaneceram, ao longo da trajetória do Estado Nacional brasileiro, negadas ou eivadas de preconceitos. Um processo histórico de longo prazo faz com que a grande maioria da população brasileira desconheça e, até mesmo, negue suas origens. A presença indígena, visível para quem tem olhos de ver, nos rostos de grande parte da população brasileira, não é acompanhada da consciência de indigeneidade da população brasileira. Um dos veículos importantes deste encobrimento foi o próprio ensino escolar que continua, ainda hoje, sob disputa.

No início do século XX, com o programa republicano de criação dos *Grupos Escolares*, boa parte dos conteúdos e atividades escolares, incluindo um leque muito grande de festividades, buscava erigir a nação, ou melhor, um projeto de nação que promovesse coesão entre uma população marcada

por extrema diversidade. Inspirados em originais franceses, os livros de leitura da escola primária que caminhavam *pari passu* com o processo de alfabetização, cumpriam função também de divulgar o conhecimento histórico desejado e conseqüentemente consolidar a visão de uma Nação homogênea que seguiria um percurso rumo ao progresso e à civilização.

Um dos livros adotados oficialmente no início do século no estado do Paraná e em boa parte do Brasil (MORENO, 2003) foi o *Histórias da Nossa Terra*, de Julia Lopes de Almeida¹, com uma série de pequenos contos infantis, alguns em gênero epistolar, outros narrativas simples que contam historietas de personagens, geralmente crianças, que inspiram gestos nobres, heroicos e, principalmente, de caridade e piedade cristãs. No livro cada história se passa em um estado brasileiro e se transforma também em um roteiro para conhecer as diversas regiões do país.

Histórias da Nossa Terra apresenta uma clara visão depreciativa dos povos indígenas, ressaltando o seu instinto animal, o desapego das coisas materiais, a falta de cuidado com suas propriedades e a antropofagia. Assim é que os índios do Brasil

desafiavam o perigo, embriagavam-se com sangue e desconheciam a caridade. As mulheres eram como escravas, mas igualmente sanguinárias. Não seriam muito feios se não achatassem os narizes e não deformassem a boca, furando os beiços (ALMEIDA, 1915, p. 28).

Desta maneira, Julia Lopes mostra que a criança deve agradecer pelo “que somos agora e o que eram os selvagens antes do descobrimento do Brasil” (Idem, p. 26):

que alegria invade o meu espírito quando penso na felicidade de ter nascido quatrocentos anos depois desse tempo, em que o homem era uma fera, indigno da terra que devastava, e como estremeço de gratidão pelas multidões que vieram redimir esta terra, cavando-a com a sua ambição, regando-a com o seu sangue, salvando-a com a sua cruz! (Idem, p. 29).

1 Autora de romances, contos e peças de teatro Julia Lopes estará entre os escritores mais importantes no período de nacionalização das obras didáticas, publicando, além do *Histórias da Nossa Terra*, a obra em prosa e verso *Contos Infantis*, escrita em conjunto com Adelina Lopes Vieira. *Histórias da Nossa Terra* foi editado pela primeira vez em 1907 e teve vinte e uma edições, sendo a última em 1930. No estado do Paraná, o livro foi utilizado nas escolas, oficialmente, até 1921 (MORENO, 2003).

Esta visão, contudo, se mesclará com outro tipo de abordagem na produção didática, especialmente a partir dos anos 1920. O discurso da democracia racial e o mito da união das três raças vão ganhando força como desejo de uma nova imagem do país e os povos indígenas passam a compor as *representações fundadoras* (MORENO, 2014) da nação. Numa delas, o momento da chegada dos portugueses ao Brasil², por exemplo, em que pese a discrepância de representações entre superiores e inferiores, alguma forma de convivência pacífica e confraternização imperaria, indicando a fundação da nova nação.

Como exemplo pode-se tomar o livro *História do Brasil* de Maria Januária Vilela Santos, publicado originalmente em 1973, destinado ao ensino de primeiro grau (5^a e 6^a séries). A obra faz parte de um movimento de renovação na produção didática, dos anos 1970, a superar os antigos compêndios que eram utilizados desde os anos 1930. Em formato pequeno (aprox. 15x21cm), é rica em imagens com fotografias, pequenos mapas e muitas ilustrações. Há o recurso à história em quadrinhos especialmente na parte inicial da obra com o artifício da “viagem no tempo”.

Logo de início, há três páginas com a narrativa ilustrada da viagem de Cabral e do *descobrimento* do Brasil (Imagem I). Na chegada, “Nicolau Coelho foi à terra”; aproxima-se um indígena, aparentemente oferecendo um cocar; o português estende a mão e diz: “Como são mansos!” (p. 46). O nativo, evidentemente, não responde, aliás os indígenas nunca falam nada. O mesmo acontece na ilustração da *primeira missa*, em tamanho grande – ainda como história em quadrinhos –, quando estes observam espantados a ereção da cruz de madeira, “símbolo de todos os cristãos” (p. 47).



Imagem I. Fonte: SANTOS, 1973.

Também na abordagem dos holandeses no Brasil tem-se a reprodução, precária, da imagem canônica da “Batalha dos Guararapes”, sem identificação. Logo abaixo aparece a imagem de três homens: um negro, um branco e um indígena, aparentemente conversando. A legenda explica: “o grande resultado da luta contra os holandeses foi a união de brancos, negros e índios” (p. 95).

2 Sabemos do anacronismo em utilizar o nome Brasil para este período. Mantemos, contudo, a expressão utilizada na literatura didática.

Contudo, em que se considere a versão “positivada” da união das três raças, ainda neste momento há interpretações altamente depreciativas da população indígena, que se expressam desde o início desta obra didática. Na página 28 indaga-se ao aluno “Você sabia que: os índios do Brasil eram atrasados? Viviam da caça e da pesca, tinham uma agricultura das mais primitivas e muitos deles eram seminômades?”. A informação é confirmada bem adiante, em destaque com fundo amarelo, quando se trata da “formação étnica”: “os índios brasileiros eram bem atrasados. Estavam ainda no período pré-histórico” (p. 82). Enumeram-se algumas ausências culturais (o que desconheciam). Na religião também se destaca que “os índios não possuíam nada parecido com nossas igrejas, mas acreditavam ter uma alma que não morria” (p. 84). No mesmo caminho, informa-nos o texto que:

Os índios brasileiros não eram um povo unido, como nós somos hoje. No mesmo território em que formamos de norte a sul um único povo, eles se dividiam em vários povos, muitas vezes inimigos uns dos outros. Não possuíam, portanto, **unidade nacional** (p. 80, grifo no original).

Esta visão é predominante, mas não a única a circular nas obras didáticas dos anos 1970. A coleção *Estudos sociais: o processo de ocupação do espaço brasileiro* de Elza Nadai, Joana Neves e Suria Abucarma, publicada pela Editora Saraiva, estava, em 1979, em sua 3ª edição com 192 páginas. Como em outras obras, grande espaço é destinado para o assunto das Entradas e Bandeiras. Mas, publicado nos finais dos anos 1970, este manual já investe numa postura de dessacralização dos ícones da história paulista e brasileira. As autoras insistem bastante na questão do *bandeirismo apresador de índios*, atribuindo, com base em referenciais historiográficos, outro significado para o bandeirismo apresador:

O bandeirismo apresador representou, porém, o colonizador armado e conquistador. A sua visão como contingente “militarizado” da Colônia, em armas contra o gentio que se pretendia utilizar como trabalhador, pode ser exemplificada na atitude das autoridades da capitania de Pernambuco que, em 1699, contrataram os serviços do bandeirante Domingos Jorge Velho para combater o Quilombo de Palmares (p. 111).

A população indígena ganha destaque na obra. São 7 subcapítulos dedicados à temática. Apresenta-se um mapa da ocupação do território pelos

grupos indígenas na época da publicação da obra, identificando os Tupi-guarani, os Jê, os Aruaque, os Cariba, os Cariri, os Pano, os Tucano, os Charrua³ e outros grupos (p. 54). Apresenta-se também as situações de violência como os ataques dos Tupinambá e o Regimento de Tomé de Souza autorizando a reação agressiva (guerra justa). A seguir as autoras identificam que

Na medida em que o português substitui a extração do pau-brasil pela agricultura, com a introdução da cana-de-açúcar, as relações com os índios passaram a ser marcadas pelo conflito aberto. O índio passou a ser visto como um obstáculo à posse da terra, uma fonte farta e segura de mão-de-obra e uma das grandes ameaças à segurança da colonização, intensificando entre os brancos o anseio de dominar o indígena (p. 59).

As autoras comentam, então, que os povos indígenas ficaram sem opção de sobrevivência, pois a luta direta, a submissão e a fuga para o interior acabavam resultando, em médio prazo, na eliminação da sua cultura (p. 60). Trazem também trecho de Momboré-uaçu contra a aliança dos Tupinambá com os franceses onde se revela certa *consciência* de alguns processos aos que os povos indígenas estavam submetidos.

Por fim, as autoras investem na recorrência entre passado e presente para falar das questões indígenas atuais, segundo elas, “embora as condições sejam outras, pode-se verificar certa semelhança entre a situação atual e a do Período Colonial” sob três aspectos:

- posseiros e fazendeiros com seus jagunços lutando para obter as terras dos índios sempre que o aproveitamento destas atenda ao seu interesse econômico.
- sertanistas e missionários religiosos (católicos e protestantes), tanto brasileiros quanto estrangeiros, realizando contato com os índios (...).
- autoridades tentando conciliar os interesses do progresso, que às vezes exige a ocupação das terras pertencentes aos índios, e a preservação dos indígenas e da sua cultura. Para isso, o Governo brasileiro vem criando instituições e adotando diferentes medidas para organizar a ação em relação aos grupos nativos (p. 111).

A postura de denúncia da extrema violência e genocídio e a relação com o tempo presente é prenúncio de uma outra postura que os livros

3 Mantivemos a grafia dos grupos étnicos no singular e sua inicial em maiúscula, como comumente utilizado nas pesquisas antropológicas atuais.

didáticos de História trarão a partir dos anos 1980, com o processo de abertura política. Mas, antes de seguirmos adiante neste raciocínio, é preciso voltar um pouco no tempo e perceber que a representação dos povos indígenas nos livros didáticos reflete a própria dinâmica da construção da sociedade colonial e do colonialismo interno que se perpetuou com a formação do Estado Nacional.

Povos indígenas: colonialidade e políticas públicas.

Daniel Munduruku (2012), autor indígena, salienta três momentos históricos pelos quais as políticas oficiais em relação aos povos originários passaram: o paradigma exterminacionista, o paradigma integracionista e o paradigma pós-Constituição de 1988.

Desde o primeiro contato e com a conseqüente tomada das terras americanas pelos portugueses no início do século XVI, instituiu-se o primeiro paradigma por parte dos europeus: o exterminacionista. Os indígenas foram classificados como destituídos de alma e, portanto, se resistissem às incursões estrangeiras, eram passíveis de serem mortos. Segundo Munduruku (2012) isso se alterou muito pouco com a promulgação da bula papal de Paulo III em 1537, que conferia aos habitantes do novo mundo o *status* de “humanos com alma”, pois prevalecia a visão que tais populações não tinham crenças, regras e organização social.

Se havia o impedimento legal com a bula *Sublimis Deus*, o discurso europeu acabou por se alterar, concebendo os indígenas como bárbaros, selvagens que deviam se adequar ao novo padrão imposto. Essa missão civilizatória fez uso da concepção de “guerra justa” para exercer um massacre: ou os nativos aceitavam a colonização, trabalhando compulsoriamente ou seriam alvo de uma violência justificada pelo dever moral europeu de expandir seu sistema moderno/colonial.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha discorda que o extermínio tenha sido minuciosamente planejado, afirmando que tanto homens quanto micro-organismos foram os principais agentes e que os motivos da violência eram banais: a ganância e a ambição colocadas em prática pelo capitalismo mercantil. No caso das doenças, a grande concentração de indígenas cooptados nos aldeamentos missionários e oficiais, favoreceram a

mortandade. É notório também que ao adoecerem, havia uma considerável queda na taxa de natalidade, já irrisória nos aldeamentos (CUNHA, 1992).

As guerras incitadas entre os nativos para abastecer a necessidade de mão de obra escrava é um outro fator importante que contribuiu para a dizimação desses povos. A exploração do trabalho indígena é uma empreitada que levará à ruína muitos povos, contraditoriamente seguem ainda hoje alegações de que esses não têm aptidão para a labuta (RIBEIRO, 2009).

Os portugueses irão classificar os indígenas como preguiçosos e indolentes, não atentando para o modo de vida e organização social próprios deles. Esse estigma será reproduzido incansavelmente até a atualidade. A oposição e a rebeldia contra o trabalho forçado, nos moldes da modernidade/colonialidade, não eram entendidas como contestações aos costumes exógenos, eram simplesmente lidas, a partir da ótica europeia, como repúdio a qualquer esforço físico. É importante ressaltar que cestaria, caça, coleta, agricultura de subsistência, produção de adereços e outras atividades comunitárias não eram vistas como trabalho, já que não geravam o acúmulo de bens e não despertavam o senso de posse individualista.

O genocídio se estendeu durante séculos, acompanhado do uso dessa mão de obra escravizada. Apesar da Santa Sé se opor em vários momentos ao massacre físico desses povos, empreendeu de outro lado uma chacina cultural, um *etnocídio*, uma “imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a conseqüente destruição de incontáveis sociedades indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 29). Esse conceito foi cunhado pelo antropólogo francês Pierre Clastres que assim o define:

Se o termo *genocídio* remete à ideia de “raça” e à vontade de extermínio de uma minoria racial, o termo *etnocídio* aponta não para a destruição física dos homens [...], mas para a destruição de sua cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito (*apud* PIMENTEL, 2012, p. 26, grifo do autor).

Outro extermínio que não se pode deixar de citar e que se intersecciona com o etnocídio é o epistemicídio. Esse termo, elaborado pelo português Boaventura de Souza Santos, tenta abarcar os crimes exercidos pela modernidade/colonialidade contra os conhecimentos e saberes das populações

originárias e tradicionais. Quando não eram extintos, eram reduzidos à categoria de ilusão e/ou superstição. Assim suas epistemologias (noções ou ideias que sustentam um conhecimento válido) eram cruelmente esmagadas por outra que se considerava a única verdadeira, a europeia. Em síntese, o significado de epistemicídio seria a “supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

O paradigma exterminacionista acaba se invertendo para um integracionista no século XIX, onde o Estado passa a ansiar por um etnocídio. Nesse modelo, inspirado pelo positivismo, os indígenas são tidos como parcelas atrasadas da humanidade, que se encontrariam em um estágio evolutivo próximo ao dos povos do Paleolítico. Bem como afirma a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha:

[...] um evolucionismo sumário consagra os índios e outros tantos povos não ocidentais como “primitivos”, testemunhos de uma era pela qual já teríamos passado: fósseis, de certa forma, milagrosamente preservados nas matas e que, mantidos em puerilidade prolongada, teriam no entanto por destino acederem a esse *têlos* que é a sociedade ocidental (CUNHA, 2012, p. 60).

Essa visão prossegue com força ao longo do século XX, desta vez amparada na ideia de progresso e alimentada pela crença no fim das sociedades indígenas, que seriam incorporadas e dissolvidas na “civilização ocidental”. Um momento crucial para a institucionalização da concepção integracionista foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, que se constituiu como órgão tutelar destes povos e de seus domínios territoriais. A instituição nasce por uma necessidade da jovem República laica de garantir a posse de seus territórios, de expandir o processo “civilizatório” e de se posicionar a respeito desses habitantes, que vinham sendo cooptados por ordens religiosas com um histórico crescente de conflitos. Sob a liderança do Marechal Cândido Mariano Rondon, que procurava ampliar as linhas telegráficas nos estados do Mato Grosso e Amazonas, o SPI garantiu certos direitos a esses povos, porém com uma clara ideia de assimilação e com uma visão utilitária de seus territórios, pontos de apoio para uma política de controle das fronteiras (MUNDURUKU, 2012).

O regime tutelar sobre os indígenas se consolidou na primeira metade do século XX. Com os avanços das perspectivas teóricas, principalmente da

antropologia, da luta por direitos das minorias e seguidos questionamentos de intelectuais, a situação parecia próxima de se alterar. Contudo, com o golpe militar de 1964, a ideia de assimilação persistiu e em 1967 o SPI tornou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa expôs os povos autóctones ao abandono de serviços básicos, pela falta de recursos financeiros injetados pelo governo; desprezou seus territórios com a construção de grandes empreendimentos característicos do regime e aprovou o polêmico Estatuto do Índio (1973). O Estatuto reiterava o código civil de 1916 que considerava a população nativa como “silvícola de capacidade relativa” e retirava toda sua autonomia, prescrevendo sua irremediável assimilação.

Contrastando com essa certeza, estava a capacidade de resistência desses povos. Credo que, por meio da inserção no mercado de trabalho, essas sociedades iriam romper a partir da quebra de suas economias tradicionais, o governo passa a investir em projetos econômicos que desarticulam suas bases sociais. Porém, como Darcy Ribeiro notou, o que ocorria era uma “integração socioeconômica, sem nenhuma assimilação cultural”, a resiliência das culturas indígenas fazia curvar a economia de mercado sem abrir mão de suas identidades:

Muitos índios se convertem em trabalhadores assalariados ou em produtores de alguma mercadoria, porque precisam de recursos para comprar ferramentas, remédios, panos e outros artigos de que necessitam. Mas, ainda assim, permanecem índios, porque se identificam e são aceitos como membros de sua comunidade indígena de origem antiquíssima (RIBEIRO, 2017, p. 16).

Esses ataques às culturas tradicionais faziam parte do Plano de Integração Nacional (PIN) dos anos 1970 e tinham como objetivo “abrir” a Amazônia para o desenvolvimento, agregando mão de obra indígena. Essa empreitada fez levantar organizações da sociedade civil, setores religiosos e acadêmicos em prol das populações nativas. Assim, por meio de ingerências externas e experiências anteriores desses povos, eles começam a cada vez mais se mobilizarem de maneira unificada. Foi em 1974 que o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Igreja Católica, promoveu a primeira reunião de lideranças indígenas, sem vínculo com os interesses do Estado, que iria colocar em andamento a articulação de seus povos e o início de uma frente política propriamente indígena (MUNDURUKU, 2012).

Em 1978, com a promulgação governamental de uma proposta de emancipação dos nativos, que questionava a identidade étnica de alguns grupos considerando-os como “aculturados” e com a clara intenção de se apropriar de suas terras, as populações originárias viram a necessidade de formalizar suas articulações. Assim em 1979 nasce a União das Nações Indígenas (UNI), aglutinando diversas lideranças indígenas e dialogando com outras entidades de apoio às suas causas. Esse é um momento em que a abordagem eurocêntrica é questionada e os direitos subjetivos e existenciais desses povos, requeridos.

É por meio desse protagonismo que as bases do Movimento Indígena são lançadas e terão forte impacto no desenho da vindoura *Constituição Cidadã*. Outro ponto de destaque é a apropriação política que esse movimento faz do termo “índio”. O que antes era uma palavra desprezada pelos indígenas, por estabelecer um estereótipo que corroía suas múltiplas especificidades étnico-culturais, agora é utilizado como marcador de diferença, símbolo que combate o ainda mais nocivo atributo de identidade nacional unificada e homogênea.

Após muita luta do Movimento Indígena, dos setores religiosos e de personalidades políticas e acadêmicas, foram garantidos na Constituição de 1988 o direito originário dos indígenas sobre suas terras, de vivenciar seus saberes e culturas, terem uma educação diferenciada, serem considerados cidadãos e a possibilidade deles mesmos acionarem os meios jurídicos quando se sentissem lesados, sem a necessidade imperiosa de um mediador. Entretanto, o Estatuto do Índio se manteve, devido à falta de regularização de um novo código, mais condizente com os ideais expressos na Carta Magna. Esse grande avanço conquistado em ambiente democrático vem tentando cumprir-se nos últimos trinta anos, porém muitas sociedades nativas ainda se encontram destituídas de território, em situação de desalento e enfrentam graves conflitos com a população não-indígena.

A partir da década de 1990, o Movimento Indígena assumiu outra estratégia; após as conquistas de 1988 as atuações tornaram-se mais locais e regionalizadas, já que havia ficado claro o potencial de cada liderança em negociar com o poder público as demandas de suas comunidades. As articulações nacionais não foram abandonadas, ainda era necessário romper com a crença na incapacidade indígena e chamar a atenção para os diversos

casos de violações de direitos. Um exemplo que ficou marcado pela exposição da face autoritária do governo brasileiro em relação aos indígenas foi o desfecho trágico das comemorações oficiais dos quinhentos anos de “descobrimto” do Brasil, em 22 de abril do ano 2000 em Porto Seguro (BA), onde manifestantes sofreram com prisões e truculências policiais.

Nas últimas décadas do século passado os nativos conquistaram maior visibilidade na reivindicação de seus direitos e de suas identidades. Essas populações denunciaram abusos e violências, retomaram territórios e organizaram-se em movimentos, participando das discussões que levaram à Constituição de 1988. Os próprios indígenas mostraram, como sujeitos históricos que eram, que as leituras feitas sobre seus povos estavam distorcidas. As suas culturas eram distintas, podendo ser reelaboradas sem prejuízo algum e que, ao contrário dos que achavam que eles estavam desaparecendo, seu número populacional não parava de crescer.

Em busca de outras representações das histórias indígenas no ensino escolar de História

Nos finais dos anos 1980, uma produção didática renovada trouxe um espaço maior para a questão indígena em consonância com a efervescência dos movimentos sociais em busca de protagonismo na abertura política. Coleções como “Brasil Vivo” (Chico Alencar, Marcus Venicio Ribeiro e Claudius Ceccon, Editora Vozes) dedicavam quase um terço de seu conteúdo à história e à cultura indígenas. Campeões de comercialização e uso em sala de aula como “História & Vida” (Nelson Piletti e Claudino Piletti, Editora Ática) e “História & Consciência do Brasil” (Gilberto Cotrim, Editora Saraiva) também dão espaço e voz às populações indígenas em grande proporção em relação às obras didáticas que lhes antecederam. As interpretações e vozes indígenas são sustentadas nestas produções didáticas, pelo livro, publicado pela Editora Vozes em 1982, intitulado “*História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil*”. Este documento é fruto do trabalho do CIMI – Conselho Indigenista Missionário – organismo criado em 1972, vinculado à CNBB. O texto do CIMI apresenta-se como a visão dos índios sobre suas próprias história e cultura⁴.

4 Na verdade, se trata de obra escrita por Eunice Dias de Paula, Luiz Gouvea de Pau-

Tal abordagem era possibilitada por uma organização curricular que dividia as quatro últimas séries do Ensino de 1º grau (11 a 14 anos) em História do Brasil e História Geral. Contudo, a partir da segunda metade da década de 1990, uma nova estruturação da organização dos conteúdos históricos, em forma cronológica, para além das prescrições curriculares oficiais, iria se impor. Tratava-se de uma nova nomenclatura que passou a predominar nas obras didáticas: a História Integrada. Nesta organização, os alunos estudariam uma linha do tempo única de ‘toda a história dos seres humanos’ no Ensino Fundamental (nova nomenclatura após a LDB/96), repetindo-se esta mesma organização no Ensino Médio. Com a linha do tempo única, de uma organização cronológica imaginada pelos europeus do século XIX, qualquer novo tema a ser incluído ou ampliado ficaria daí em diante destinado a ser um adendo, um complemento que corre à parte à derradeira narração cronológica da História.

Apesar destas limitações, os movimentos indígenas passavam, desde este período, a reivindicar com mais intensidade a veiculação de uma nova história contada também sob sua ótica. No meio acadêmico, a questão indígena no Brasil ganha um novo aporte na perspectiva da chamada *nova história indígena*, como se vê nas produções de Manoela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro. Esses e outros autores buscaram entender os indígenas enquanto sujeitos históricos, partícipes ativos contra a repressão sobre eles movida, influenciando diversas pesquisas. O objetivo foi deslocar os nativos de uma perspectiva coadjuvante para um papel protagonista.

Historiadores e antropólogos se aproximam cada vez mais, aprofundando as abordagens da Etnohistória, os primeiros interessados nos comportamentos e crenças e os segundos procurando entender os processos históricos de mudanças sociais e culturais de cada povo. Essas trocas baseiam-se na ideia dos indígenas enquanto sujeitos protagonistas de sua própria história, que não precisam ser tutelados, pois podem falar e reivindicar por si mesmos (CASTRO; VARGAS, 2013).

O livro “História dos Índios no Brasil” de 1992, organizado por Manuela Carneiro da Cunha, cumpriu o papel de propor novas pesquisas

la e Elizabeth Amarante, professores de escolas indígenas, mas que foi redigida na 1ª pessoa do plural, segundo a introdução da obra, “a partir da ótica das lideranças indígenas expressas principalmente nas Assembléias de Chefes” (1982, p. 9).

sobre o tema, inspiradas por essa renovação. As óticas primitivista, evolucionista e a-histórica sobre as populações indígenas foram questionadas e novas questões sobre memória e história, colocadas. Quanto a essas inovações deve-se estar consciente que “a percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós. Para os índios ela parece ser costumeira” (CUNHA, 1992, p. 18).

Isso é confirmado com o aumento do número de textos acadêmicos produzidos pelos próprios indígenas que, paulatinamente, vêm ganhando espaço nas cadeiras das universidades. De forma muito significativa começaram a ter mais visibilidade narrativas e perspectivas de intelectuais indígenas que falam de dentro do movimento, que experimentam a causa indígena em seus próprios corpos. Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Edson Kayapó e Gersem Baniwa são alguns autores indígenas que se destacam nesta intersecção entre o mundo acadêmico e indígena.

Conquistas advindas da pressão dos movimentos indígenas também se fizeram presentes em termos legais, com destaque para a Lei 11.645 de 2008 que, ao reafirmar a obrigatoriedade do ensino e das histórias e culturas indígenas nas escolas, abriu caminho para uma série de práticas, formações e pesquisa acadêmicas com vistas a uma maior presença desta temática, especialmente no ensino escolar de História.

Recentemente uma teoria, predominantemente latino-americana, vem fortalecendo as proposições educativas que tratam da reeducação étnico-racial. Apesar da inegável influência europeia sobre o mundo ocidental, conceito esse também eurocentrado, alguns autores vêm tentando empreender uma luta por um espaço epistemológico não-moderno, ou pelo menos que não parta das prerrogativas da modernidade. Esse espaço procura assegurar que os saberes, tradições e existências dos povos considerados periféricos sejam visibilizados, resguardados e tratados em grau de equivalência no que diz respeito à sua validade em relação ao discurso moderno. O movimento que busca pensar fora da ‘gaiola de ferro’ da modernidade vem sendo chamado de decolonial. É dentro desta perspectiva que viemos desenvolvendo possibilidades de aproveitar e ampliar brechas e interstícios que possam, em médio prazo, inferir transformações nas memórias e interpretações a respeito da população indígena.

Povos originários e pedagogia decolonial: uma proposta a partir de *Mulheres indígenas da tradição*

Em face do exposto até aqui, constata-se que as teorias decoloniais e a lei 11.645/2008 apresentam alternativas para a reestruturação das bases epistemológicas do ensino de História. As memórias ancestrais dos povos originários do Brasil, outrora marginalizadas, são pensadas, nesta perspectiva, como temáticas curriculares obrigatórias que objetivam destacar e valorizar a indigeneidade brasileira.

A história dos povos indígenas na aprendizagem escolar representa a construção de narrativas refletidas a partir da *diferença colonial* que, para Mignolo (2003), significa pensar a partir das ruínas e das margens criadas pela colonialidade do poder, visando reconhecer conhecimentos outros, oriundos das subjetividades subalternizadas e excluídas. Um projeto epistêmico criado a partir da diferença colonial implica, portanto, reconhecer e dialogar com produções de saberes distintos da modernidade ocidental.

Para Catherine Walsh (2019), no campo educacional, as pedagogias decoloniais se constroem na medida em que as narrativas históricas enunciam as lutas políticas dos povos subalternizados contra a colonialidade, bem como suas práticas sociais e epistêmicas. Neste caminho, parte-se para a produção de um pensamento crítico ‘outro’, provindo das experiências latino-americanas, marcadas pela colonialidade.

O paradigma decolonial vem sendo apropriado por pesquisadores de diversas áreas, o que têm gerado produções fecundas para o campo. Progressivamente, materiais de pesquisas sobre a história dos povos subalternos são produzidos com vistas a visibilizar memórias que por décadas foram estereotipadas e marginalizadas.

Como exemplo de uma dessas possibilidades, sugerimos o trabalho com um material de fácil acesso: o livro fotográfico *Mulheres indígenas da tradição* (2015), disponível para download na página do CIMI⁵. A obra é resultado de uma pesquisa sobre mulheres indígenas de Pernambuco, realizada por pesquisadoras de onze povos do estado. Foi criada com o objetivo de apresentar a trajetória de mulheres reconhecidas pela contribuição

5 <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/03/livro-mulheres-indigenas-tradicao.pdf>. Visitado em agosto de 2021.

em diversas áreas da vida coletiva e que se destacam pelos saberes ancestrais que possuem sobre os valores e práticas de seus respectivos povos.

Conforme as autoras descrevem (2015), o livro intenciona visibilizar lutas muitas vezes silenciadas nas narrativas e registros sobre a atuação política das mulheres indígenas no Nordeste brasileiro. Silenciamento este que resulta da colonialidade de gênero, termo definido por Maria Lugones (2014) como “a opressão de gênero racializada capitalista” (p. 941). Lugones propõe que analisar os processos de subalternização dos povos latino-americanos sob a ótica da colonialidade de gênero, desvela um eixo de marginalização que atua a partir de sistemas econômicos, que são, a um só tempo, racializantes e gendrados. Esta categoria de análise, estreitamente vinculada, portanto, com questões de classe, raça e gênero, resulta no entendimento acerca dos sistemas de opressão que operam sobre as mulheres indígenas.

Frente a problemática exposta, para a construção de pedagogias decoloniais em sala de aula, muitas possibilidades didáticas podem ser exploradas a partir da obra *Mulheres indígenas da tradição*. Uma delas refere-se à utilização de biografias no ensino de história. Especialmente a partir do segundo quartel do século XX, a biografia ganhou um novo status de legitimidade não apenas como perspectiva historiográfica, mas também como fonte para análise no ensino de História. As narrativas biográficas constituem-se, então, como abordagens para ensinar história, nas quais os personagens selecionados tornam-se os protagonistas. Com isto, cria-se a multiperspectividade na aprendizagem histórica, em que vozes outras, muitas vezes silenciadas, são enunciadas a partir da escolha do professor (MEZZOMO; PATÁRO, 2020).

Na interface com a pedagogia decolonial, propomos a seleção biográfica de personagens indígenas, mediada pelo livro *Mulheres indígenas da tradição*, pois conforme explica Lugones (2014), descolonizar o gênero é uma práxis que ocorre na medida em que dialogamos com as histórias e memórias das resistentes que atuam a partir da diferença colonial. A abordagem biográfica proposta permite aos educandos visualizar que as categorias indivíduo e sociedade não são opostas, mas interrelacionadas e constituídas mutuamente. Onze mulheres são biografadas no âmbito da obra sugerida. Todas elas integram grupos étnicos distintos. São eles:

povo indígena Atikum, Pankararu de Entre Serras, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiwka, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxa e Xukuru.

Ao longo do livro, todas as biografias narram a vivência comum das mulheres indígenas na luta política pelo território. Constata-se, portanto, que esta é uma das reivindicações centrais dos movimentos indígenas brasileiros, pois lutar pela defesa do território e pela conservação da natureza, significa lutar pela existência do próprio povo, uma vez que a vida individual e coletiva dos grupos indígenas está diretamente conectada com a natureza. Suas práticas alimentares, religiosas e, inclusive, a fonte de renda provém da natureza. Portanto, a sobrevivência dos povos indígenas, de sua cultura, seus saberes e memórias, depende do território demarcado.

Explorar, em sala de aula, os trechos das narrativas que abordam a luta política das líderes indígenas pela demarcação de terras significar “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA, CANDAU, p. 24). Muitas perguntas orientadoras podem ser feitas para auxiliar os estudantes na exploração do material didático proposto, como: ‘Quais são as etnias indígenas a que pertencem as mulheres biografadas? você conhece alguma?’ ‘Na região em que você vive, existem grupos indígenas?’ ‘Quais são as personagens destacadas no livro? Fora elas, quantas personalidades indígenas você já estudou na história do Brasil?’ ‘Você conhece os movimentos sociais indígenas do Brasil?’ ‘Qual a principal luta dos movimentos indígenas brasileiros, elencada em todas as biografias do livro?’.

As questões orientadoras podem encaminhar debates em sala de aula acerca dos processos de subalternização dos povos originários ao longo da história do Brasil, oriundos do período colonial e que se refletem atualmente no apagamento de suas histórias e nas lutas que ainda precisam travar pelo direito básico do território. Conforme descrito anteriormente, trata-se de partir da desumanização e visibilizar as lutas dos grupos subalternizados contra a colonialidade referenciando-se em pessoas concretas, no caso desta abordagem biográfica, as mulheres indígenas da tradição.

As práticas e os saberes ancestrais dos povos originários também são elementos comuns nas narrativas biográficas. As mulheres protagonistas são descritas como detentoras de saberes religiosos e medicinais, no que tange ao conhecimento de plantas e ervas que possuem diversas

propriedades curativas.

Acresce que elas são mencionadas como as guardiãs da memória histórica de resistência política e cultural que caracteriza a identidade de seu povo. As mulheres indígenas da tradição são, portanto, as responsáveis por transmitir às novas gerações as representações de continuidade acerca da identidade indígena, que garantirá a coesão e a permanência das tradições étnicas de seus respectivos povos no transcurso do tempo.

Explorar, nas narrativas do livro, os trechos que evocam os saberes e as práticas dos povos originários, implica direcionar o discurso histórico para a diferença colonial. Nos termos de Candau e Oliveira, a perspectiva da diferença colonial “requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental” (2010, p. 23-24). Partir da diferença colonial nas atividades pedagógicas implica, portanto, destacar os saberes e as práticas que caracterizam a subjetividade dos povos subalternos.

Enquanto um livro fotográfico, a obra *mulheres indígenas da tradição* traz muitas representações imagéticas acerca da história e identidade das biografadas. A fisionomia das personagens pode ser explorada pelo docente e pelos alunos no sentido de perscrutar se elas se parecem com familiares dos educandos, ou com eles próprios, docentes ou outras trabalhadoras da instituição escolar. Trata-se de explorar as indigeneidades dos alunos, o que pode ser feito por meio da comparação entre fotografias trazidas por eles, para enriquecer o caráter investigativo da atividade.

Neste sentido, o docente pode sugerir que os alunos criem uma narrativa biográfica, tal qual exposto no livro, acerca de mulheres que, para eles, são inspiradoras. Aqui, outras fotografias podem ser trazidas pelos alunos, ou eles podem desenhá-las. Ao invés de uma narrativa biográfica em prosa, os educandos podem criar poesias. Trata-se de uma atividade lúdica, para explorar a criatividade e imaginação dos alunos, no sentido de inseri-los na construção da narrativa histórica.

Em última análise, como descreve Catherine Walsh (2019), no campo educacional, a perspectiva decolonial que propomos, baseada na obra *Mulheres indígenas da Tradição*, não significa a inclusão de temáticas meramente anexas à disciplina histórica, que apenas reforçam os estereótipos

dos grupos subalternizados. Ao invés disso, as pedagogias decoloniais são concebidas como políticas culturais que visam *insurgir* contra a colonialidade e possibilitar o *re-existir* através da construção de práticas pedagógicas que perspectivam o direito à existência da pluriversalidade.

Entretecendo os pontos

Embora Borba Gato não tenha sido exatamente um aprisionador de indígenas, sua figura representa um dos polos em disputa pela representação identitária da população brasileira. A afirmação de um único viés identitário, positivado como agente, sujeito histórico e a representação de outros como submissos, inferiores, vítimas passivas, foi estratégia da colonialidade do poder que pudemos acompanhar nas representações construídas pela sociedade brasileira e, especialmente, nas obras didáticas, como elementos fundamentais de uma cultura escolar e de um código disciplinar reafirmado constantemente por uma tradição seletiva por quase um século.

Vislumbram-se possibilidades de superação na construção de histórias múltiplas que levem em conta o ponto de vista das diversas etnias indígenas. Ao mesmo tempo, narrativas e biografias precisam ser incorporadas a uma história coletiva, fazendo com que o “nós” brasileiro se torne e se reconheça como, efetivamente, pluriversal, criando laços horizontais mais profundos, afetos sociais que reflitam valores de igualdade e justiça social dentro deste Estado-nação já consolidado.

Entendida dessa forma, a decolonialidade deixa de ser mera linha teórica a ser estudada e passa a ser uma postura que pode ser colocada em prática em todas as esferas da vida coletiva. Com isso, intenta-se mudar a forma de se relacionar com a diversidade dos povos existentes e alterar uma conduta epistemológica rude que insiste em binarismos conceituais engendrados pela colonialidade, pelo capitalismo e pelo patriarcado. Nesta senda, mais do que elucubrações acadêmicas, a decolonialidade é a resposta para um mundo que não mais se sustenta, é um clamor para ouvirmos as vozes que, durante séculos, foram silenciadas e que têm muito a contribuir para a manutenção da vida, o repensar das identidades e a ressignificação de nossas existências. A saída pode estar em subverter a lógica do “colonizador” e buscar na sabedoria dos “colonizados” outras

respostas para o amanhã. É este o papel que defendemos para um ensino de História em que passado e presente se entrelaçam na perspectivação de um futuro coletivo viável para todos.

Referências

- ALENCAR, C.; RIBEIRO, M. V.; CECCOM, C. *Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente*. vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1986. 165 p.
- ALMEIDA, J. L. de. *Histórias de Nossa Terra*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915. 215 p.
- ANDRADE, L. LEAL, E. MENDONÇA, C. SCHILLACI, M. *Mulheres indígenas da tradição*. Pernambuco: Secretaria da Cultura, 2015, 108 p.
- CANDAU, V. OLIVEIRA, L. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, v. 26, n.1, 2010, p. 15-40.
- CASTRO, I. Q. de; VARGAS, V. L. F. Os pesquisadores de índios e os índios pesquisadores. *Outros Tempos*, vol. 10, n. 16, p. 1-22, 2013.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *História dos Povos Indígenas*. 500 anos de luta no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982, 169 p.
- COTRIM, G. *História e Consciência do Brasil 1: da conquista à independência*. São Paulo: Saraiva, 1991, 1ª edição. 144 p.
- CUNHA, M. C. da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992.
- CUNHA, M. C. da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. Florianópolis, *Revista Estudos Feministas*, p. 935-952, 2014.
- MEZZOMO, F. PÁTARO, C. Biografias e História: experiências no uso do biográfico em sala de aula. In: _____. *Usos do biográfico e ensino de história: Trajetórias de vida e experiências em sala de aula*. (org.). 1.ed. – Curitiba: Brazil Publishing/ Editora Fecilcam, 2020, p. 23-33.
- MIGNOLO, W. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MORENO, J. C. Inventando a escola, inventando a Nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928). *Dissertação*.

(Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

MORENO, J. C. *QUEM SOMOS NÓS? Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011)*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. v. 01. 424p

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NADAI, E.; NEVES, J.; ABUCARMA, S. *Estudos sociais: o processo de ocupação do espaço brasileiro*. 5ª série. 1º grau. 3ª edição. São Paulo: Sarai-va, 1979. 192 p.

NAVARRO, E. de A. A toponímia indígena artificial no Brasil: uma classificação dos nomes de origem tupi criados nos séculos XIX e XX. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 252-267, jun. 2020.

PILETTI, N.; PILETTI, C. *História & Vida: Brasil: da Pré-História à Independência*, vol. 1. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1990. 160 p.

PIMENTEL, S. *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo, 2012.

RIBEIRO, B. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Global, 2017.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, M. J. V. *História do Brasil*. 5ª série. São Paulo: Editora Ática, 1973. 160 p.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. *Revista eletrônica da faculdade de direito da Universidade Federal de Pelotas*, v. 5, nº1, 2019, p. 6-39.

A EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO DIREITOS: HISTÓRIA, RESISTÊNCIA E EXPERIÊNCIAS PARA COMUNIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Maria Isabel Silva de Morais

Kyllian César Pires

1. Introdução

Nós, pesquisadores ou não, somos sujeitos imersos em uma sociedade em franca transformação. Ainda assim, algumas ideias difundidas ao longo da história nos traz à memória, frases como: “Educação é dever do Estado” ou “O trabalho dignifica o homem”.

Usadas em campanhas eleitorais, chamadas midiáticas ou apelos para construção de gênero, hoje é possível ver e rever, através do caleidoscópio histórico da sociedade, as bases potenciais geradoras e fomentadoras do machismo estrutural, o preconceito, a discriminação e a exclusão.

Nessa perspectiva, o reflexo do espelho social reflete é bem diferente da Carta Magna de 1988 que versa, em seu artigo sexto, os direitos sociais são: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Tendo como objetos de aprofundamento a educação e o trabalho é importante destacar que a escola é um ambiente onde ocorrem disputas de poder e o trabalho, mesmo produção das rodas do capital, são assuntos ainda pouco debatidos para as comunidades em situação de vulnerabilidade social, sobretudo, as pessoas do grupo de diversidade sexual e de gênero.

E quais origens desse sistema? O *bullying*, a evasão escolar são peças da engrenagem inicial da precarização do trabalho na comunidade da diversidade sexual e de gênero.

Tendo novamente a analogia do espelho, tem-se na pesquisa um papel social, isto é, refletindo as questões sociais e suas transformações.

Segundo Franco (2016), baseada na consciência crítica, um dos compromissos da pesquisa é entender a realidade para mudá-la.

Da interlocução entre a prática comunitária e a academia é possível conhecer determinados fenômenos de forma não apenas a levantar fatores como orientar estratégias e planos de ação, permitindo ampliar a óptica e promover mudanças sociais.

A partir desse ponto de vista, estudos com conjunto de variáveis, como perfis socioeconômicos, por exemplo, são imprescindíveis para elaboração e execução de políticas sociais, sejam universalistas ou focalizadas (FRANCO, 2016; PEREIRA & STEIN, 2010).

Foi desse lugar social, enquanto mulher e profissional da educação se deu o ponto de partida: Como o processo de educação pode excluir ou incluir componentes da comunidade de diversidade sexual e de gênero? Como esse processo excludente que começa na escola pode se perpetuar na vida laboral?

À guisa do desejo de entendimento dessas questões sociais, a justificativa e as bases teóricas desse capítulo traçam uma linha mestra pelos dados e argumentos os quais demonstram, de forma breve, as dificuldades e desafios enfrentados por essa comunidade LGBTQIAP+, no que tange à educação e ao trabalho.

Para tanto, há que se desenvolver o olhar e a humanidade para o sensível entendimento dos muitos fatores que compõem essa engrenagem.

2. História da Educação e do Trabalho – as bases para compreensão do todo e da margem

O pesquisador é capaz de olhar um fato, um dado social ou grupo de forma a consultar o passado, revendo a escrita da história (historiografia) para que sejam revistas as ações presentes (história do tempo presente) e as possibilidades para construção social futura.

E qual a intersecção de estudos é capaz de atribuir ao pesquisador tal alinhamento? A História e Historiografia da Educação. Nela e a partir dela é possível reconhecer processos de construção do saber histórico, os recortes políticos, sociais e culturais, a escolha e críticas das fontes históricas podem influenciar os registros da história e a *salvaguarda* da mesma (memória).

Um dos autores que realiza esse diálogo é Peter Burke em seus

estudos sobre a História cultural. Neles, velhas novas questões foram trazidas à luz das reflexões, como: a crítica de contexto, das fontes históricas (seja ela fotografia, arquitetura, documentos, museu, manuais) que pareados no tempo e espaço, produzem e reproduzem relações práticas para o passado e o tempo presente (ALVES, 2010).

Nesse aspecto da História Cultural, reacende o lugar social das representações como reflexo tanto da estrutura quanto do imaginário social e aos seus condicionantes: as questões étnico raciais, sexualidade e gênero, classe social, por exemplo.

Aqui se insere os diversos na sexualidade e gênero – a comunidade LGBTQIAP+, termo acrônimo para: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Mais, dando ideia de pluralidade (OLIVEIRA, 2020).

3. A realidade LGBTQIAP+: dados históricos da exclusão e negação dos direitos

LGBTIFobia é a discriminação, aversão ou ódio, de conteúdo individual ou coletivo, baseado na inferioridade das pessoas de diversidade sexual e de gênero em relação à heteronormatividade.

Essa fobia é reflexo de uma sociedade que mantém na LGBTIFobia estrutural (definida como um conjunto de práticas discriminatórias, institucionais, históricas, culturais por uma sociedade que privilegia a cis-heterossexualidade) em detrimento de outras identidades de gênero e orientações sexuais.

Tal cenário formaliza o espaço para a construção de um cotidiano que promove, direta ou indiretamente, a discriminação e o preconceito contra a população, banalizando as práticas das violências verbais, morais e psicológicas, até as vias de fato dos assassinatos.

O Observatório de Mortes e Violências contra LGBTQIAP+ é um grupo que reúne organizações da sociedade civil, catalogando e estudando a natureza da LGBTIFobia para alertar quanto à situação legal, de direito fundamental à vida e a intimidade.

Esse grupo divulgou que quase 320 pessoas (316 para ser mais exato!) morreram de morte violenta em 2021. Se essa informação não é capaz de causar impacto, quem sabe a próxima pode sensibilizar o leitor: Desde

2011, o Brasil alcança mais um recorde: o de campeão mundial de crimes contra pessoas LGBTQIAP+.

Dados anteriores à pandemia revelaram que esse número aumenta a cada dez anos. Prova disso é que entre o período de 2007 - 2017, o saldo de mortes nessa população foi três vezes maior: 445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais foram mortos em crimes motivados por LGBTQIFobia (rejeição ou aversão ao homossexual e à homossexualidade), representando uma vítima a cada 19 horas. (VALENTE, 2018).

Embora os dados sejam alarmantes, acredita-se, ainda, em subnotificação tendo em vista a dificuldade de reconhecimento dos crimes violentos praticados. Além do alto índice, o que assunta é a violência conferida nas mortes, caracterizadas por ataques em vias públicas ou no ambiente domiciliar e com requintes de crueldade.

Esse cenário preocupante destaca dentre muitos fatores, a exposição social constante na rotina da comunidade LGBTQIAP+ a qual se dá pelo lado direito do preconceito: a precarização social, com reflexos mais visíveis na vida escolar e profissional (MARINHO, 2016; SANTOS NETO, 2015).

Segundo o Grupo Gay da Bahia, uma das mais antigas entidades militantes brasileiras, a estatística estadual confere ao Nordeste o título de região mais homofóbica, na qual o risco de morte para o homossexual seja próximo de 80% maior do que no Sudeste.

Contudo, ainda que na região Sudeste os crimes sejam em menor número, o que chama atenção é que estados como São Paulo e Rio de Janeiro ocupam o terceiro lugar no *ranking* dos crimes motivados pela LGBTQIFobia. Isso quer dizer que a região mais populosa do país carece de estudos que visem educar, prevenir e alertar que, para além das fronteiras geográficas e/ou quantitativas, o preconceito tem atingido seus alvos e a estatística continua crescendo.

Além dos números e situação social estarrecedora, a morte ou violência por motivação homofóbica é a coroação de um processo cruel que se inicia nos bancos escolares e segue até a vida profissional, fechando o ciclo da discriminação e da segregação.

No início do novo milênio pode-se dizer que a escola ainda é um ambiente hostil para muitos alunos LGBTQIAP+. Deles, 68% dos jovens entre 13 e 21 anos declaram já ter sido vítimas de agressões físicas ou verbais,

no ambiente escolar, por causa de sua orientação sexual. (BERNARDO, 2016; BRASIL, 2011).

Isso mostra que os processos escolares e educacionais ficam comprometidos por conta do bullying e, em menor escala, pela falta de preparo profissional e humano dos profissionais da área (sugiro: profissionais da Educação, ou que trabalham nas escolas).

Em decorrência disso, os altos índices de evasão escolar acarretam baixa escolaridade e a precarização da formação profissional, levando à ocupação de subempregos, trabalhos informais e outros (incluindo a profissão do sexo), reforçando ainda mais, a discriminação e a marginalização (BERNARDO, 2016; MARINHO, 2016; JUNQUEIRA, 2012).

Para além das fronteiras da escola, a discriminação considerando a orientação de gênero e sexual estende suas teias até o trabalho. Ainda que 75% das empresas possuam políticas anti-discriminação (sugiro: contrárias à discriminação) por identidade de gênero e orientação sexual, 61% dos funcionários LGBTQIAP+ no Brasil preferem esconder sua sexualidade para colegas e gestores (BELLONI, 2016) alegando perda de vagas, inviabilização de processos seletivos para carreiras e até prejuízos em (sugiro: fechamento de parcerias) e oportunidades de negócios (BELLONI, 2016; PASSATORE, 2016).

O mundo do trabalho, fundamentado no social e no capital controla e fomenta as relações de trabalho baseada nas diferenças. Segundo Antunes (2018) e Harvey (2011), a força de trabalho potencial tem gênero, raça e etnia, se dividindo por meio da língua, política, orientação sexual e crença religiosa.

Não há nesse contexto, direcionamento à vitimização. Ao contrário, se por um lado grande parte da comunidade LGBTQIAP+ enfrenta problemas na base escolar e profissional, as gerações anteriores que omitiram sua orientação e identidade de gênero foram capazes de lograr êxito, alcançando postos de trabalho e posições sociais de destaque capazes de torná-los bons consumidores e um ótimo nicho de mercado (OLIVEIRA JUNIOR, 2014).

Nessa dualidade, a comunidade LGBTQIAP+ se mostra fragilizada socialmente, situação que ainda mais se agrava se citados os compromettimentos nas relações familiares e de saúde mental, o que leva aos altos

índices de suicídio.

Os argumentos supracitados demonstram a importância de se discutir questões que entrelaçam escola, trabalho e LGBTIFobia para que os sujeitos se empoderem de forma não apenas a resistir e sim, existir com acesso e garantia de direitos fundamentais (ANTUNES, 2018; SAVIANI, 2011).

4. O “Viva Mais Diversidade”: uma ação-semente em busca de lumiar o caminho

O capítulo aqui apresentado tem como base epistemológica o materialismo histórico dialético e entendendo que as questões sociais estão arraigadas no objeto, a pesquisa deve, além de problematizar a realidade, fazer proposições para intervenções.

Segundo Gil (2007), a metodologia é a espinha dorsal da pesquisa e sendo assim faz-se necessário detalhar os procedimentos metodológicos a serem utilizados bem como a coleta de dados e análise dos resultados. Para iniciar tal descrição classificamos a proposta apresentada como qualitativa, tendo como foco a pesquisa-ação que pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1998).

A proposta desse capítulo se traduz em os relatos de vivências compõem uma pesquisa qualitativa, ou seja, um tipo de investigação que considera os aspectos qualitativos da questão da diversidade no contexto escolar e no mundo do trabalho, voltado para os princípios da pesquisa-ação emancipatória, considerando o contexto investigado em sua totalidade, e contexto social no qual estão inseridos (IBIAPINA, 2008).

Entendendo que a formação escolar e profissional desse público é comprometido pelo preconceito e discriminação que levam a evasão, a precarização da formação escolar e a empregabilidade da comunidade LGBTQIAP+ de um município do Triângulo Mineiro/MG.

Atendendo a demanda espontânea e dos encaminhamentos do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) do complexo dos bairros

da zona Oeste de um município do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, os moradores foram acolhidos em uma Organização Não Governamental (ONG), sendo cadastrados e convidados a participar do programa “Viva Mais Diversidade”.

O programa Viva Mais foi idealizado para debater temáticas de direitos fundamentais e temas transversais como: educação, saúde e promoção da saúde, trabalho e empregabilidade, vínculos familiares e afetivos e violência, dentre outras questões trazidas pelos associados da instituição local. Com as ações voltadas à comunidade geral, dois eixos mereceram atenção específica: as mulheres e a comunidade LGBTQIAP+ . Para esse último público foi criado o eixo “Viva Mais Diversidade” de forma a direcionar ações para lidar com os direitos sociais de educação, saúde e trabalho.

Idealizado e executado por uma equipe formada de assistente social, pedagogo, psicólogo, técnico de enfermagem, agente de saúde e três estagiários (dos cursos de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia), o projeto era composto de sessões de filmes, rodas de conversas, palestras, grupo de apoio (coach) e direcionamento para cursos e emprego.

Nos meses de novembro de 2016 e julho de 2018, o grupo se reuniu em dias e horários agendados para assistir aos filmes: Tudo sobre minha mãe, Hoje eu não quero voltar sozinho, Milk, Azul é a cor mais quente, O jogo da imitação, Tatuagem, Filadélfia, A garota dinamarquesa, Clube de compras Dallas. Logo após a exibição dos filmes metragens eram feitas roda de conversa temática associando o filme às questões da LGBTQIAP+, sobretudo, a LGBTIFobia.

Além desses encontros, completando as quinzenas e enfatizando o sentido prevencionista do Projeto, os facilitadores (assistente social e pedagogo) se revezavam para realizar oficinas e palestras sobre organização de currículo, postura e etiqueta para entrevista, seleção e recrutamento de trabalho.

Como a ONG apresentava parceria com empresas e possuía programa mensal de captação de talentos, as pessoas que passavam pelo “Viva Mais Diversidade”, apresentando interesse eram encaminhadas para esses estabelecimentos, com política de diversidade estabelecida.

Respeitando e empoderando a diversidade, essas empresas ofereciam como ação afirmativa, a oportunidade de bolsas para estudantes a fim de que os mesmos continuassem sua qualificação e formação profissional.

Para os que demonstraram interesse em empreender, a equipe encaminhava para cursos de formação na área de beleza (cabelereiro, depilador, design de sobrancelhas) e tecnologia (manutenção de computadores e celulares).

5. Considerações Finais

O que a história registra sobre a comunidade de diversidade sexual e de gênero é importante para, com o olhar do presente, revisar as conquistas, avaliar os desafios atuais para a continuidade e avanços para as políticas públicas e sociais.

Então, mesmo que os dados sejam de 2016 a 2018, a importância de registrá-los, em si já é um exercício de direito fundamental, uma vez que potencializa a voz e fortalece essa população.

Dessa maneira, para além do território plural que é necessário consolidar para as pessoas da comunidade LGBTQIAP+ é essencial que a educação e o trabalho sejam pesquisados e revistos não apenas como direitos sociais e deveres do Estado.

Na perspectiva de campos de disputas e conflitos sociais e políticos, a educação e trabalho se intersecciona à saúde (sobretudo, a Saúde Coletiva).

São os marginalizados e como bem retrata as Ciências Sociais, as pessoas em situação de vulnerabilidade que buscou-se agregar algumas reflexões e vivências.

Apresentam-se alguns resultados de vivências para além das reuniões profissionais, destacando a importância de grupos para construção de identidade e autoestima.

No período de projeto “Viva Mais Diversidade”, a equipe acolheu e orientou cinquenta e sete pessoas, na faixa etária de 18 a 48 anos.

O público trazia em seu discurso relatos diversos de *bullying* e LGBTIFobia, os resultados demonstraram interesse em palestras e orientações quanto as temáticas de retorno à vida escolar, planos para formação técnica e trabalho.

Como relato de vivências, ressalta-se algumas falas iniciais trazidas pelos profissionais, sem identificação deste ou dos participantes, guardando o anonimato.

“A gente não tem espaço para debater sobre nossa vida e dificuldade

na escola e de trabalho.” Relatou um dos participantes.

Contudo, a mudança maior se mostrou na oralidade dos participantes, destacando as seguintes falas:

“Me enxergar como uma pessoa capaz de ser mais...Olhar para mim, como profissional, mudou meu mundo...me trouxe mais sonhos e vontade de realizar”, homem cis gay, de 30 anos.

“Mudar de vida...é mudar tudo, a forma de valorizar o trabalho de cada dia”,

Mulher trans, 35 anos, que voltou ao mercado de trabalho após 10 meses desempregada.

“Saber que existem empresas e trabalho que me aceitam com nome social e exatamente como sou... me devolveu a possibilidade de planejar o futuro”, homem trans, de 25 anos.

Como resultados dessa vivência observou-se os participantes tinham dificuldade de debate sobre os temas, sob a justificativa de já terem sido vítimas ou terem presenciado situações de LGBTIFobia em diversos espaços.

Notou-se nas falas e nos relatos dos participantes maior necessidade de programas específicos para saúde da mulher lésbica e mulher trans, grupo prejudicado pela invisibilidade social, bem como reforço nas ações preventivas sobre doenças sexualmente transmissíveis.

O projeto “Viva Mais Diversidade” precisa ganhar mais força. Não apenas nos campos de um município do Triângulo Mineiro, mas também em cidades em que a LGBTIFobia faz vítimas, para além das fatais, da precariedade de formação educacional e de trabalho.

As equipes de profissionais dos campos de saber da educação, ciências sociais aplicadas e saúde precisam de reflexões e formação contínua para o trabalho multiprofissional e interdisciplinar.

Sem julgamentos, as populações advindas da minoria, como se classificam socialmente, a comunidade LGBTQIAP+ precisam de políticas públicas e ações afirmativas focalizadas.

Não isentando o papel do Estado nessas necessidades, contudo, mostrando que há necessidades imediatas para prevenção ao ciclos de violência e vulnerabilidades sociais.

Num tempo em que o fascismo e moralismo tende a imperar no cenário socioeconômico e político, a educação e o respeito às diferenças

são ainda mais importantes.

É uma construção diária de justiça e igualdade social, que se inicia nos bancos escolares, na formação de bons professores até a vida corporativa e o mundo do trabalho, para todos, sem distinção, sabedores dos direitos e deveres que todo cidadão exerce cotidianamente.

Dessa forma, as vivências desse projeto demonstram que ação efetiva da equipe interdisciplinar e a necessidade de trabalhar essas questões dentro e fora dos muros das universidades, formando pessoas preparadas para enfrentar, formar e empreender, sem precariedade, discriminação ou preconceito de qualquer ordem.

6. Referências

ALBERNAZ, Renata Ovenhausen; KAUSS, Bruno Silva. Reconhecimento, igualdade complexa e luta por direitos à população LGBT através das decisões dos tribunais superiores no Brasil. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 15, n. 34, p. 547-561, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2015000300007&lng=pt&nrm=i-so>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

Alves, O. S. F. (2010). História e teoria social, de Peter Burke. **Cadernos de História da Ciência.**,6(1),245–249. In: <https://doi.org/10.47692/cadhistcienc.2010.v6.35792> Acesso em: 29 de julho de 2022.

Antunes, Ricardo. **O privilégio da servidão.** São Paulo: Boitempo, 2018

BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70.

BERNARDO, N. **Agressões já atingiram 68% dos jovens LGBT em escolas.** Revista Gestão Escolar, 2016. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1670/agressoes-ja-atingiram-68-dos-jovens-lgbt-em-escolas>>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

BELLONI, Luiza. **61% dos profissionais LGBT brasileiros escondem sua orientação no trabalho,** 2016 - Disponível em: < https://www.huffpostbrasil.com/2016/02/04/61-dos-profissionais-lgbt-brasileiros-escondem-sua-orientacao-n_a_21695997/>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

BORRILLO, Daniel. **LGBTIFobia: História e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autentica, 2010. Tradução: Guilherme Teixeira.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de>

-indicadores-sociais.html?=&t=resultados. Acesso em: 27 de julho de 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, jul. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>>. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A Pedagogia do Armário**: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. Educação On-Line (PU-CRJ), v. 10, p. 64-83, 2012.

MARINHO, S. Precarização social da população LGBT: um debate sobre trabalho, relações sociais no capitalismo e tendências contemporâneas do modo de produção capitalista. **IV Seminário Internacional de Educação e Sexualidade; II Encontro Internacional de Estudos de Gênero**, Vitória: Espírito Santo, 2016

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Wanderlei Gomes de. **A historicidade do movimento LGBTQIA+**: os direitos sexuais e a discussão sobre cidadania. Congresso Nacional de Educação, 2020.

PASSATORE, Gabriela **Uma análise da falta de inclusão da população LGBT no mercado de trabalho atual**, 2016. - Disponível em: <<https://gabrielapassatore.jusbrasil.com.br/noticias/338644133/a-discriminacao-da-populacao-lgbt-no-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P.; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade versus focalização: Um olhar sobre a América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs). **Capitalismo em crise, políti-**

ca social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-130.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. [Orgs]. **Pesquisa em educação: Possibilidades**

investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64.

PROST, A. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS NETO, Francisco. A reprodução heterossexista na sociedade brasileira: A construção da vulnerabilidade das identidades LGBTQ. In: **Inventudes: Diálogos Sobre Infâncias e Juventudes na Amazônia,** 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2011.

Vale, João Henrique do; Silva, Cristiane. **Homem confessa assassinato de dois homossexuais em Uberlândia.** 2016. Disponível: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/11/18/interna_gerais,824958/homem-confessa-assassinato-de-dois-homossexuais-em-uberlandia.shtml>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

Valente, J. Agência Brasil - **Direitos Humanos. Levantamento aponta recorde de mortes por LGBTQIFobia no Brasil em 2017, 2018.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-LGBTQIFobia-no-brasil-em>>. Acesso em: 29 de julho de 2022.

OLIVEIRA JUNIOR, Tomaz Edson Ribeiro de. **A importância da comunidade LGBTQ como segmento de interesse da hotelaria nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo no século XXI.** 2014. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Tecnólogo em Hotelaria do Curso de Tecnologia em Hotelaria da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

THIOLLENT, M & Soares, V. M. S. **The subject of interdisciplinarity in the Production Engineering.** International Conference on Education Engineering. Rio de Janeiro, CD-ROM, agosto 1998.

HABERMAS E O DESPERTAR CRÍTICO DOS PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Diego Augusto Gonçalves Ferreira

José Adriano de Oliveira

Introdução

Emoldurado pelas implicações do período entreguerras (1918-1939), o Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha, foi fundado em 1924 pelo economista e cientista social Felix Weil (1898-1975) e congregou intelectuais da envergadura de Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Erich Fromm (1900-1980) e Herbert Marcuse (1898-1979), que se dedicaram “aos estudos das teorias socialistas” (MOGENDORFF, 2012, p. 153), elaborando uma reflexão crítica sobre a sociedade na qual estavam inseridos. À luz da leitura materialista da história feita por Karl Marx (1818-1883), eles interpretaram, dialeticamente, as “mudanças que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 96), produzindo um vasto legado intelectual e uma práxis política revolucionária.

A Escola de Frankfurt conheceu diferentes gerações de pensadores com interesses próprios, já que

é característica fundamental da Teoria Crítica [...] ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis. O que significa dizer, igualmente, que tomar a obra de Marx como referência primeira da investigação não significa tomá-la como doutrina acabada, mas como um conjunto de problemas e de perguntas que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica (NOBRE, 2004, p. 23).

Se inicialmente, na década de 1930, os pensadores da Escola de Frankfurt se alinharam à reflexão marxista sobre as relações de trabalho e os meios de produção material, concluindo quase que a impossibilidade de uma emancipação a partir de mudanças na estrutura político-econômica

da sociedade de classes, num momento posterior, entre os anos de 1940 e 1951, passaram a criticar a racionalidade moderna e a se esforçar para manter “a capacidade do ser humano de preservar nas mãos as rédeas do seu destino pelo manejo de sua racionalidade” (GOERGEN, 2001, p. 69). Tais pensadores não concluem “que as oportunidades para a emancipação tenham sido estruturalmente bloqueadas, mas sim que é necessário repensar o próprio sentido de emancipação da sociedade” (NOBRE, 2004, p. 54) a partir da racionalidade moderna, passando a assimilar Marx no contexto acadêmico da universidade.

No contexto dessa segunda geração de intelectuais frankfurtianos se encontra o filósofo e sociólogo Jürgen Habermas (1929-), que “passa a empreender esforços para elaborar uma metanarrativa, não subordinada apenas à dimensão econômica” (POLLI, 2018, p. 8), mas centrada na razão que é capaz de produzir a ação que emancipará o ser humano e forjará uma sociedade mais justa e humanizada. Para tanto, a partir do Giro linguístico (*Linguistic turn*) que ganhou espaço na elaboração filosófica do século XX, ele “substitui a centralidade do ‘trabalho’ da teoria marxista por um novo fundamento: a ‘linguagem’” (VIANNA, 2008, p. 36), que exterioriza o pensamento e que, portanto, preconiza e prepara a revolução social, no espaço democrático do Estado de direito, que garante a cada ser humano seus direitos subjetivos e civis inalienáveis.

O objetivo deste texto é apresentar o enredo da filosofia desenvolvida pelo pensador alemão, especialmente no que respeita ao pensar e ao agir comunicativos, com vistas a despertar, nos professores, um espírito crítico em relação à colonização da educação pela ação estratégica e pela razão instrumental, “que pondera, calcula e ajusta os melhores meios a fins dados exteriormente ao agente” (NOBRE, 2004, p. 51). A partir do despertar crítico dos professores para a crise da educação na modernidade, graças às investidas do sistema, se poderá praticar “o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1979, p. 27) na qual repousa a utopia de uma educação em direitos humanos.

Ainda que não tenha se dedicado objetivamente à questão da educação, Habermas é um filósofo e toda a filosofia está grávida de um ideal de ser humano que se realiza por meio de processos pedagógicos, sejam eles formais ou não. Assim sendo, na confluência entre filosofia e formação humana,

Habermas tem muito para contribuir com a construção de uma educação que pretenda “dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações” (BRASIL, 2007, p. 26).

1. Educação entre dois mundos

A reflexão sobre a educação em direitos humanos a partir de Habermas depende de uma contextualização do seu pensamento. Ao investigar a sociedade a partir da linguagem, ele denuncia “o potencial racional da cultura burguesa” (HABERMAS, 2000, p. 169), identificando uma dupla racionalidade no solo epistemológico da modernidade, que nasce de uma visão também bidimensional da realidade: o sistema, que se refere aos mecanismos de reprodução material da sociedade, e o mundo vivido, que respeita ao universo da reprodução cultural. “Habermas irá formular uma teoria da racionalidade de dupla face, em que a [racionalidade] instrumental convive com um outro tipo de racionalidade que ele denomina ‘comunicativa’” (NOBRE, 2004, p. 55). A educação está emoldurada por estes dois mundos, e ocorre nas convergências e divergências estabelecidas entre eles.

O sistema é a dimensão objetiva da realidade, através da qual o ser humano desenvolve os meios para sua subsistência material, tanto no campo da economia quanto da política. Nele, o capitalismo burguês e o Estado burocrático impulsionam o processo de modernização da sociedade, instrumentalizando a linguagem, ou seja, reduzindo-a ao monólogo egoísta e persuasivo que sustenta o agir estratégico, em que os interesses individuais, por lucro e êxito, se sobrepõem às demandas sociais, especialmente no que se refere aos direitos humanos, coletivos e universais.

De modo geral,

a ação instrumental é aquela orientada para o *êxito*, em que o agente calcula os melhores meios para atingir fins determinados previamente. Esse tipo de ação é aquele que caracteriza para Habermas o trabalho – aquelas ações dirigidas à dominação da natureza e à organização da sociedade que visam à produção das condições materiais da vida e que permite a coordenação das ações, isto é, possibilitam a reprodução *material* da sociedade [grifos do autor] (NOBRE, 2004, p. 56).

Nesse contexto “onde impera a não linguagem, a não discussão”

(FIEDLER, 2006, p. 96), que se refere “à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado” (HABERMAS, 2000, p. 5), a razão instrumental impede que a emancipação humana se concretize e colabora para o surgimento e a manutenção de cenários sociais de desigualdade, fome, miséria, violência e pobreza. Ela “é a forma *única* de racionalidade no capitalismo administrado, bloqueando qualquer possibilidade real de emancipação” [grifo do autor] (NOBRE, 2004, p. 52) e, por consequência, de defesa e de conquista dos direitos humanos.

Contudo, o sistema é uma dimensão complementar ao mundo vivido, que lhe é superior em importância por atribuir significado à existência do ser humano, na qualidade de indivíduo, mas sobretudo enquanto cidadão. O mundo vivido “é o horizonte, o pano de fundo, onde se processa a racionalidade comunicativa” (DUTRA, 1993, p. 42) e, conseqüentemente, o agir comunicativo. Ele se personifica na ética, na arte e na ciência de uma civilização, produzindo o que Habermas (1990, p. 96) chamou de modernidade cultural, isto é, “o armazém de saber do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo”. No mundo vivido subsiste o diálogo, o debate e a democracia discursiva, por meio dos quais os indivíduos estabelecem relações simétricas de fala “em contextos interativos, livres de coação” (FREITAG, 1995, p. 141), e buscam o entendimento mútuo, ainda que mínimo e provisório, num espaço público que privilegia os interesses coletivos, comunitários.

Contrastando com a racionalidade instrumental, desse modo,

surge aquela própria da ação de tipo comunicativo, quer dizer, orientada para o *entendimento* e não para a manipulação de objetos e pessoas no mundo em vista da reprodução material da vida (como é o caso da racionalidade instrumental). A ação orientada para o entendimento é aquela que permite, por sua vez, a reprodução *simbólica* da sociedade [grifos do autor] (NOBRE, 2004, p. 56).

Enquanto Marx enxergava a emancipação humana no plano da dimensão sistêmica, na revolução que se operaria a partir da tomada de consciência dos proletários, Habermas a compreende “como liberação do potencial emancipatório que vem à tona em processos comunicativos que

visam o entendimento” (PINZANI, 2009, p. 78). Isso não significa que a Teoria Crítica de Habermas careça de um propósito prático: ele “resgata, portanto, o sentido da luta pela emancipação social, presente no movimento da Escola de Frankfurt tentando livrá-lo do negativismo, do logocentrismo, de uma filosofia centrada no sujeito” (POLLI, 2018, p. 10). A ação política que pode mudar a sociedade começa na tomada de consciência coletiva, que depende do diálogo e do consenso, que “engloba de imediato o campo da prática (decisões, valoração e vontade) e seu aparelho mediador de evolução é a capacidade comunicativa da espécie humana” (BARROS, 2017, p. 104).

Sistema e mundo vivido são dimensões complementares de uma mesma e única realidade, e a emancipação se lança da conscientização coletiva para o agir social num movimento que deveria aproximar a modernização societária (economia e política) da modernidade cultural (ética, arte e ciência): “a racionalidade instrumental e a comunicativa se mostram ambas não apenas necessárias à produção e reprodução da vida em sociedade, como também complementares” (NOBRE, 2004, p. 58). Entretanto, há um processo de dissociação entre elas que causa as “patologias dos tempos modernos” (FREITAG, 1995, p. 138), e tensiona a reflexão e a ação pedagógicas. A educação, que é “um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 25) e, por consequência, na sintonia entre a reprodução material e cultural, se encontra estirada entre esses dois mundos.

Os professores possuem um papel fundamental no desvendamento deste complexo cenário. Contudo, para que esteja qualificado a agir de forma comunicativa buscando reverter as patologias modernas e intensificar o discurso e a luta pelos direitos humanos, o (futuro) docente precisa despertar criticamente para a situação na qual a educação está sendo desenhada, especialmente porque se ela é um ponto emblemático na dinâmica do mundo vivido, que está colonizado pelo sistema, a educação tecida pelo capitalismo vai na contramão da conquista e da manutenção dos direitos humanos. A educação colonizada pelo sistema produz a desumanização, “que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais” (FREIRE, 1981, p. 30).

2. Educação colonizada pelo sistema

O processo de dissociação entre o sistema e o mundo vivido, identificado por Habermas é causado pelo avanço dos interesses do neoliberalismo político-econômico sobre as instâncias de formação cultural, ocasiona não somente o estranhamento entre dimensões que deveriam ser complementares, como também acarreta a colonização de uma em relação à outra. Ao desengatar-se do mundo vivido, o sistema passa a instrumentalizar – processo definido por Habermas como racionalização – a ética, a arte e a ciência em função do acúmulo de capital e da concentração de poder nas mãos das elites, produzindo a “colonização do mundo da vida por sistemas de ação econômicos e administrativos” (HABERMAS, 2015, p. 61).

Para o filósofo frankfurtiano é fundamental que cada forma de racionalidade, instrumental e comunicativa,

não extrapole seus domínios próprios. Quando isso acontece, temos o que ele denomina patologia social. Também aqui, a teoria *compromete-se criticamente em relação à realidade social*, na medida em que é capaz de detectar essas patologias e dispõe de parâmetros críticos para apontar a ação concreta a ser empreendida para eliminá-las [grifo do autor] (NOBRE, 2004, p. 58).

Graças à colonização sistêmica, os âmbitos da existência humana em que deveria reinar a comunicação não coercitiva passam a ser regidos pela razão instrumental e pela ação estratégica, que impõem “ao mundo da vida, agora marginalizado, imperativos próprios” (HABERMAS, 2015, p. 575), tais como a monetarização e a burocratização. O capitalismo burguês submete o mundo vivido e a prática comunicativa a “um estilo de vida marcado pela especialização e pelo utilitarismo” (HABERMAS, 2012b, p. 588), no qual a ética, a arte e a ciência se tornaram meios para a conquista do êxito individual e do sucesso na esfera privada.

Neste cenário, a educação se encontra dominada pelo capitalismo e instrumentalizada

para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada. Produção da riqueza e homens são postos, sob o capital, numa relação invertida: não é a produção da riqueza material que está a serviço dos homens, mas o contrário: o que se produz não é para a coletividade, mas para alguns que

se tornaram historicamente proprietários dos meios de produção e de subsistência. Estes buscam, em nome de um suposto desenvolvimento econômico, decidir quais os destinos da sociedade, bem como ela deve ser organizada, como deve pensar, como deve agir (FRERES; RABELO; SEGUNDO, 2008, p. 3-4).

A educação, que ocupa um espaço privilegiado no mundo vivido, justamente por dinamizar as esferas próprias da reprodução cultural, uma vez que ela protagoniza a formação dos princípios éticos, estéticos e científicos que compõem a identidade de um povo na modernidade, também sofre o processo de colonização sistêmica em que o dinheiro e o poder ocupam “como tropas invasoras, os espaços privilegiados da razão comunicativa” (FREITAG, 1995, p. 146). Muitas propostas pedagógicas modernas se alinham “ao progresso técnico e ao crescimento capitalista” (HABERMAS, 2015, p. 84), servindo aos interesses do mercado burguês e da conservação da sociedade de classes, com suas desigualdades e negligência em relação aos direitos fundamentais do ser humano.

Por exemplo,

a educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

Mesmo as propostas educacionais mais recentes, como a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada de 2015 a 2018 e implementada a partir de 2020, apontam para a educação colonizada pelo capitalismo:

quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos

conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (MARSIGLIA, 2017, p. 109).

A proposição de uma educação em direitos humanos requer uma etapa propedêutica, em que os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos, especialmente os professores, se conscientizem de que há patologias que impedem a reflexão e a conquista desses direitos, e que elas precisam ser denunciadas e desvendadas: “tentar compreender adequadamente os dilemas e impasses do campo educativo hoje é, inicialmente, dispor-se a entender a crise da educação, no escopo mais amplo da crise do capitalismo” (FRIGOTTO, 2010 p. 74). Quando os professores, enquanto comunidade de fala em que todos podem se expressar e devem se ouvir mutuamente num diálogo crítico e democrático, despertarem para o fato de que a educação está colonizada por ideais de preparação de mão de obra para o mercado capitalista, a educação em direitos humanos começará a ganhar força.

No contexto de crise da sociedade moderna diagnosticado por Habermas, a educação se tornou “um produto de mercado. Enfim, a educação torna-se mercadoria e, como tal, sujeita a todas as leis do mercado. Nisso perde-se, novamente, o rosto humano da educação que era entendido” (GOERGEN, 2001, p. 76). A recuperação desse “rosto humano da educação”, condição para que ela seja meio de acesso aos direitos humanos, se dá através de um processo que está em vias de acontecer, mas que depende do despertar crítico daqueles que possuem nas mãos a tarefa de educar, resgatando a centralidade do mundo vivido com seus esteios comunicativos.

3. Educação reacoplada ao mundo vivido

Habermas, diferentemente de seus mestres frankfurtianos, que enxergaram raras possibilidades de emancipação humana no plano sistêmico, indica que ela pode se tornar real a partir de um reacoplamento do sistema ao mundo vivido, e de uma reorganização da economia e da política a partir de valores e princípios comunicativos. O agir comunicativo seria o responsável por “reverter os processos do ‘desengate’ e da ‘colonização’ e [...] ‘reacoplar’ o sistema ao mundo vivido” (FREITAG, 1995, p. 146),

colocando os limites necessários à reprodução material e expandindo o horizonte de realização da modernidade cultural, e dos direitos humanos. Ele leva os sujeitos que interagem entre si “a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento (HABERMAS, 1990, p. 82-83).

Apartando-se da ação estratégica, vinculada aos fins individuais do capitalismo, o agir comunicativo ocorre quando, numa comunidade de fala, os sujeitos estão aptos a falar, apresentar os argumentos racionais e interagir simetricamente na busca de um entendimento mútuo, mesmo que seja provisório, em torno de temas que beneficiam a coletividade. O agir comunicativo ocorre “na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente” (HABERMAS, 1990, p. 72), em que a esfera pública desponta como o palco para o debate e a luta “em bases igualitárias após a superação dos condicionamentos e impeditivos sociais de classe, tentando garantir a universalização de princípios em face à realidade histórica concreta” (POLLI, 2018, p. 11).

A ação comunicativa se caracteriza por pressupor a cada vez uma série de condições como: que não haja assimetrias de poder, dinheiro ou posição social entre os sujeitos que pretendem se entender, que os sujeitos só se deixem convencer pelo melhor argumento; ou que não haja distúrbios psicológicos que atrapalhem a comunicação. Salta aos olhos, entretanto, que condições como esses *jamaís se cumprem* no mundo real das relações sociais, em que as assimetrias e dissimetrias entre os sujeitos são a regra e não a exceção. Mas esse é justamente o argumento de Habermas: ao orientar sua ação para o entendimento, os sujeitos *antecipam necessariamente* tais condições ideais, pois sem elas não seria possível uma ação comunicativa. [...] Com isso, Habermas pode simultaneamente fornecer uma solução para o ancoramento real da emancipação na configuração social atual e estabelecer um parâmetro crítico para avaliar tanto o conhecimento produzido quanto situações sociais concretas [grifos do autor] (NOBRE, 2004, p. 57-58).

O agir comunicativo “no interior do mundo vivido passa a ser um componente estrutural necessário para impedir a paralisação e consolidação de estruturas da modernidade com características patológicas”

(FREITAG, 1995, p. 159), e o elemento anunciador de uma prática pedagógica reacoplada ao mundo vivido, “orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais” (BRASIL, 2007, p. 32). Assim, o despertar docente para a necessidade de uma pedagogia baseada no agir comunicativo é condição sem a qual não se pode falar de educação em direitos humanos, já que ela, “por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade” (BRASIL 2007, p. 32). A educação em direitos humanos “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1981, p. 86), que rompe com o egoísmo e o egocentrismo da realidade sistêmica.

A feitura de um projeto de educação à luz do agir comunicativo é a resposta docente à situação de colonização operada pelo sistema e uma prática em torno dos direitos humanos, pois visa “instaurar uma nova compreensão da formação humana, não mais apoiada em uma fundamentação última, mas nos pressupostos inevitáveis da prática comunicativa cotidiana, na qual estamos desde já imersos” (HERMANN, 2004, p. 107). A proposta de uma pedagogia do agir comunicativo vai de encontro à concretização de uma educação em direitos humanos ao assumir a formação integral do sujeito como objetivo último, a partir de reflexões e ações “inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência” (BRASIL, 2007, p. 23).

A lógica do capital e do poder, que invadiu e racionalizou as esferas do mundo vivido, deve ser substituída, a partir da tomada de consciência docente em relação aos fatores que causam a crise da modernidade, por uma educação que se ocupe com “a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos” (BRASIL, 2007, p. 23), porque “o homem integrado é o homem Sujeito” (FREIRE, 1980, p. 42). Habermas, com seu agir comunicativo, contribui com a compreensão da educação como “formação simultânea do indivíduo como indivíduo insubstituível [...]; como membro de um grupo social e cultural [...]; bem como cidadão, ou seja, membro de uma comunidade política maior, que abrange os grupos sociais diferenciados” (BANNELL, 2007, p. 294). Ele acena para a construção de uma

educação em direitos humanos, integral e integralizadora das múltiplas facetas de cada pessoa, cujo escopo é a “recuperação de espaços democráticos no seio da sociedade civil e busca de novos sentidos para a existência individual e coletiva” (POLLI, 2018, p. 16).

Conclusão

Habermas, ao “oferecer importantes apontamentos para pensarmos um modelo educacional pautado na racionalidade, autonomia e participação” (TREVISOL, 2010, p. 02), alerta os professores para a necessidade de um despertar crítico que antecede a práxis educadora em direitos humanos. Chegar ao entendimento de que a educação está colonizada pela racionalidade instrumental e pela ação estratégica, características próprias do sistema, é o passo inicial para o desenrolar do processo de reacoplamento da educação ao mundo vivido, que permitirá a ela ser pensada e realizada a partir do enfoque dos direitos humanos: “ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar” (FREIRE, 1983, p. 101).

O agir comunicativo enquanto práxis pedagógica motiva uma “educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos” (GONÇALVES, 1999, p. 131), “conscientes da realidade social que estão inseridos” (TREVISOL, 2010, p. 07), e favorece a criação de uma sociedade em que “a radicalidade democrática deve produzir a ampliação de direitos em relação às questões de gênero, de etnia, às lutas das pessoas com deficiência e ecológicas” (POLLI, 2018, p. 13). As concordâncias entre o pensamento Habermasiano e a educação em direitos humanos emanam da ideia de emancipação, que

deixa de ser sinônimo de “revolução”, de abolição das relações sociais capitalistas pela ação consciente do proletariado como classe. O que terá como contrapartida, por exemplo, uma valorização dos potenciais emancipatórios presentes nos mecanismos de participação próprios do Estado democrático de direito (NOBRE, 2004, p. 58).

A formação docente que se dá através de uma leitura crítica da sociedade moderna pode levar o (futuro) professor a reconhecer que “só o conceito de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte dos processos

educativos” (BOUFLEUER, 1997, p. 31), especialmente no que respeita à necessidade de “educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (BRASIL, 2007, p. 22). A educação em direitos humanos ocorre numa sociedade que “não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 1981, p. 90).

Referências

BANNELL, Ralph Ings. Habermas: racionalidade e processo de aprendizagem no projeto da modernidade. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (Org.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BARROS, Marcos André de. Jürgen Habermas: sobre a necessidade de uma filosofia pós-metafísica da história para subsidiar normativamente a práxis. **Perspectiva Filosófica**. Recife, v. 44, n. 2, p. 102-109, 2017.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Brasília, 2007.

DUTRA, Delamar José Volpato. **Razão e consenso: uma introdução ao pensamento de Habermas**. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 1993.

FIEDLER, Regina Célia do Prado. A teoria da ação comunicativa de Habermas e uma nova proposta de desenvolvimento e emancipação do humano. **Revista de Educação**. Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 93-100, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O Educador: vida e morte**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAG, Bárbara. Habermas e a teoria da modernidade. **Cad. CRH**. Salvador, n. 22, p. 138-163, jan-jun. 1995.

FRERES, H.; RABELO, J.; SEGUNDO, M. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: APPLE, M. W.; GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 20-98.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade ética e educação**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

GONÇALVES, Maria A. Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 66, p. 125-140, abr. 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

____. **O Discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

____. **Teoria do agir comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

____. **A nova obscuridade**: pequenos escritos políticos V. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

HERMANN, Nadja. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Org.). **Sobre filosofia e educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MOGENDORFF, Janine Regina. A Escola de Frankfurt e seu legado. **Verso e Reverso**. São Leopoldo, v. 26, n. 63, p. 152-159, set-dez. 2012.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia Pereira; FRACIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo histórico-dialético: Contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

PINZANI, Alessandro. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

POLLI, José Renato. Ética e Educação: um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e de Jürgen Habermas. **Revista Filosofia e Educação**. Campinas, v. 10, n. 1, p. 5-20, 2018.

TREVISOL, Marcio G. Ação comunicativa e pedagogia: alguns apontamentos sobre educação e mídia. **V CINFE, Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, Caxias do Sul-RS, mai. 2010.

VIANA, Túlio Lima. Crítica da razão comunicativa: o direito entre o consenso e o conflito. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 45, n. 180, p. 31-45, out-dez. 2008.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: CONTRA O PRECONCEITO⁶

*Maria Larissa da Silva e Silva
João Vicente Hadich Ferreira*

Introdução

O preconceito é um assunto que continua em pauta na atualidade, especialmente diante da conjuntura em que nos encontramos. Estamos vendo o recrudescimento do racismo, o reavivamento do etnocentrismo, a xenofobia, a segregação das pessoas e dos diferentes, além do aumento da violência, representando um conjunto de desrespeito, quando não, de desmontes dos Direitos Humanos e das políticas sociais.

Entendemos que o extremismo político que se apresenta, polarizando a sociedade e na contramão da democracia, não é uma questão exclusiva do Brasil. Entretanto, por aqui, o projeto se apresentou mais claro com o bolsonarismo. Passamos e ainda vivenciamos uma inimaginável tragédia com a pandemia da COVID-19, acompanhamos pasmos o negacionismo da ciência explicitado pelo governo Federal e seus rompantes autocráticos, contemplamos a apatia e a letargia do Ministério da Educação em suas ações e, conseqüentemente, o estabelecimento de grandes prejuízos neste campo. Se pensarmos na questão da inclusão, a situação se agrava, desnudada pelas contradições sociais que se manifestaram mais explicitamente nesta crise sanitária. O que se demonstrou até aqui, pelas propostas do ainda atual governo, foi a defesa de uma pauta de costumes, retrógrada e segregacionista, ou seja, anti-inclusiva. Desde a proposição

6 Compendo o Trabalho de Conclusão de Curso da autora, este artigo foi elaborado a partir de estudos, orientações e desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado **Educação e fascismo: estudos sobre democracia, totalitarismo, formação política e emancipação**. Coordenado pelo coautor do texto aqui apresentado, o projeto continua em execução na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) vinculada ao Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPEPPE).

de um método de alfabetização apresentado como absoluto – apesar de questionável –, passando pela defesa do *homeschooling*, pelo investimento financeiro gigantesco na militarização das escolas e o corte de verbas para ciência e educação no âmbito geral, ou a defesa de projetos inconstitucionais como o *Escola sem Partido*, o que se apresentou no âmbito do Ministério da Educação nestes anos foi o aparelhamento ideológico das estruturas e projetos educativos. Podemos ainda resgatar a péssima administração logística e financeira, como os problemas com a realização do ENEM, por exemplo, e a devolução de recursos – em torno de 1 bilhão de reais – referente à 2020⁷, primeiro ano da pandemia, período crucial para investimentos na Educação. Sem falar nos escândalos de propina com pastores no MEC. Foi, indiscutivelmente, uma administração caótica e com indícios de criminalidade.

Retomar, portanto, o que já se avançou na legislação e na luta pela inclusão, especialmente ancoradas na Constituição de 1988, é fundamental para que não se perca de vista a importância da Educação e a necessidade de que ela seja cada vez mais inclusiva, independentemente do governo em exercício.

Deste modo, como objetivo geral do trabalho está colocada a questão de se pensar elementos para uma educação inclusiva. São estudos iniciais para que, entendendo a questão da inclusão como fundamental no processo educativo, possamos olhar para escola e para a questão do preconceito com a atenção necessária para pensar perspectivas inclusivas no campo da educação.

Não é uma preocupação empírica que move o trabalho, mas o encaminhamento na linha da análise dos fundamentos da educação. De modo específico, objetivamos refletir sobre a questão do preconceito e, na sequência, sobre a questão da inclusão. Por fim, a par destes estudos, tecer nossas considerações sobre a importância e a necessidade da inclusão no campo educativo e seu *locus* principal de efetivação: a escola. Nesse sentido, não só na relação com o processo que trata da inclusão do aluno, mas de um breve olhar também para a questão da formação docente e,

7 OLIVEIRA (2021). Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/21/ministerio-da-educacao-nao-gasta-o-dinheiro-que-tem-disponivel-e-sofre-reducao-de-recursos-em-2020-aponta-relatorio.ghtml>.

consequentemente, das questões sociais que estão inerentes e orbitam a existência da escola e dos ideários educacionais.

Para fundamentar nossa discussão utilizamos como referência os estudos e análises de autores como Horkheimer e Adorno (1978), a partir do texto *Preconceito*, José Leon Crochík (1996), autor de *Preconceito, indivíduo e sociedade* e outros documentos referentes à questão da inclusão.

Preconceito: uma discussão inerente à educação

Compreender o preconceito como uma discussão inerente à educação, implica em considerar que é fundamental que se trate da questão dentro do processo educativo. Nesse sentido, tanto na perspectiva da formação discente quanto da formação docente.

Na percepção de que a educação é um processo de formação humana, o que implica na nossa humanização e emancipação como seres autônomos e livres, a questão do preconceito se correlaciona com outra questão fundamental no campo educativo: a inclusão. Ou seja, não pode ser a educação segregadora ou elitizadora na sua condição formativa.

Nesse contexto, cabe à educação a responsabilidade, para além do processo de ensino e aprendizagem classicamente reconhecido, uma perspectiva formativa mais ampla e complexa: a de nos preparar para uma vida comum, onde habitam as mulheres e os homens e experimenta-se a liberdade para a ação e a transformação do mundo. Espaço em que os diferentes, a pluralidade e a diversidade se manifestam nas singularidades e a igualdade que se dá na liberação dos homens para essa esfera, a esfera pública ou, efetivamente, a vida política. Nesta perspectiva encontra-se Hannah Arendt (2011) ao tratar da política e da crise na educação como uma crise política.

Por isso, tratar da questão do preconceito é imprescindível na percepção de que, mais do que uma questão didática ou metodológica, é fundamental para pensarmos uma educação inclusiva e os elementos fundantes para a vida comum dos homens. Além de ser “educação para todos”, no sentido de acesso aos conteúdos ou ao espaço escolar, é a “educação de todos” para o reconhecimento e a vivência da nossa condição humana, com e entre os homens.

Partindo da hipótese de que não nascemos preconceituosos, e sim

nos tornamos, importa pensar como promover uma educação que nos conduza para um mundo mais humanizado, inclusivo e não violento. Todos estes são elementos contrapostos aos frutos do pensamento preconceituoso que, em sua máxima expressão, levou à barbárie produzida pelo fascismo e seus projetos de morte e destruição no período do nazismo. Nesse sentido, a premissa do filósofo Theodor Adorno (1995) diante do inominável que representou esse momento, nos lembra que é fundamental para toda perspectiva de educação que *Auschwitz* não se repita.

Nesse contexto, uma educação *contra a barbárie* deve ser uma educação contra a violência, o preconceito, a segregação e todos os seus representativos, como a competitividade e a meritocracia. Numa proposta inclusiva, inevitavelmente, não seria aceitável a perpetuação do mesmo modelo que propõe a distinção dos homens não por suas singularidades, mas por classificá-los em “melhores ou piores”. Isso colabora, efetivamente, para a gestação da barbárie que Adorno (1995) denuncia.

Como já destacamos, não é apenas uma questão pedagógica o que está implicado no problema, mas a compreensão dos fundamentos de um pensar preconceituoso que, ao longo da nossa história vai se constituindo a partir de questões objetivas e subjetivas que permeiam a nossa existência. Ou seja, o preconceito não está relacionado apenas a questões materiais, culturais ou históricas, mas implica também naquilo que está na base da formação da estrutura psíquica das pessoas. No fundo, portanto, perpassa a questão política, como nos apresenta Adorno (1995).

Como ponto inicial para nossa discussão, é interessante uma primeira conceituação da palavra preconceito e sua significação. Para Mezan (apud SILVA, 2003, p. 2), preconceito é

[...] o conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo, se, portanto, adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem.

Dessa forma, a palavra preconceito

[...] refere-se, então, a um conceito formado de forma anterior ou antecedente à constatação dos fatos, utilizando-se de características

julgadas universais, sendo atribuíveis a todos que se encaixam na categoria referida, ou implícitas, naturais ao objeto que é dirigida (RODRIGUES, 2020).

Seguindo esse pensamento, para Crochík (1996) o preconceito independe de um objeto específico para existir, pois é determinado por pensamentos estereotipados do indivíduo. Ou seja, o preconceito existe mesmo sem o preconceituoso ter contato com o objeto que lhe gera sentimentos de ódio ou repulsa, reafirmando assim, o conceito de preconceito expressado por Silva (2003), ao citar Mezan.

Essa relação se dá, segundo Crochík (1996) pelas dimensões psíquicas e sociais que envolvem o preconceito, deixando claro que o objeto do preconceito não segue um padrão. Nesse entendimento, Crochík (1996) cita o estudo de Jahoda e Ackerman realizado em 1969, sobre o antissemitismo, em que afirmam que o preconceituoso tende a depositar seus medos em cima do objeto do preconceito tratando-o como uma prancha de Rorschach. Sobre o teste de Rorschach, esclarece,

[...] compõe-se de uma série de manchas a serem mostradas para os sujeitos, que devem dizer o que percebem nelas, ou seja, pede-se para configurar algo apresentado como desconfigurado, há um objeto não definido ao qual se deve dar significações definidas (CROCHÍK, 1996, p. 48).

O preconceituoso interpreta seu objeto de preconceito de acordo com a imagem psíquica que dele faz, não tendo uma explicação racional para o seu ódio. Por isso, há elementos de base psíquica que permeiam a questão do preconceito.

Concepções históricas também são compreendidas como parte integrante para a origem do preconceito. Nesse caso, talvez o exemplo mais forte seja o que trata do papel civilizador do povo judaico e que remete ao antissemitismo. Historicamente, o fato da participação vedada dos judeus no processo de produção, por não possuírem uma terra própria, limitou-os ao comércio traçando o estereótipo do apego aos bens materiais. Ou seja, uma situação histórica determinou características tomadas como inerentes a esse povo (CROCHÍK, 1996).

Nesse mesmo contexto, podemos comentar brevemente o nosso processo de colonização e a era da escravidão no Brasil, em que os donos

de terras compravam pessoas negras do continente africano como mercadorias, espoliadas de suas existências e transportadas em navios em condições desumanas. Quando chegavam ao Brasil, aqueles que sobreviviam eram tratados como animais, sofrendo torturas físicas e sendo utilizados para o trabalho braçal nas fazendas, cabendo aos homens o serviço nas lavouras e, às mulheres, o serviço doméstico. Nessa perspectiva criou-se um estereótipo de que as pessoas negras não podem ocupar um papel de destaque na sociedade, por exemplo, pois quando ocupam são humilhados a partir de uma percepção estabelecida pelo racismo estrutural de que seriam inferiores, o que é um absurdo.

Além do preconceito racial, poderíamos falar em outras vertentes, como o relacionado à gênero ou à deficiência, também constituídos historicamente. Ao realizarmos uma breve pesquisa em sites de notícias na internet, por exemplo, podemos perceber quantas notícias aparecem tendo como tema principal o preconceito, seja racial, de gênero ou contra a pessoa com deficiência. Destacamos aqui um caso de grande repercussão, o da atendente Danielle da Cruz⁸, humilhada pelo advogado Frederick Wassef, por ser negra. Bombardeando-a com falas, tais como: “[...] ah, mas você é uma macaca. Você come o que derem para você comer”, expressou o interlocutor o racismo, como se sua compreensão sobre a negritude fosse natural, quando, na realidade, demonstra exatamente, que ela é estrutural. Sobre o ocorrido ainda, Danielle diz que Wassef gosta de humilhar as pessoas por seu alto poder aquisitivo, trazendo à tona outra perspectiva de soberania racial e de classe. É o que nos demonstram falas ou considerações como, a clássica expressão “você sabe com quem está falando?”.

Retomando nossa questão, ao analisarmos a pesquisa citada por Horkheimer e Adorno (1978), realizada pelo Instituto de Pesquisa Social⁹ nos Estados Unidos em parceria com o Grupo de Estudo de Opinião Pública, da Universidade de Berkeley (Califórnia), percebemos como o

8 In: BORGES (2020). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/11/16/atendente-racismo-wassef-entrevista.htm>, acesso em 17.nov.2020.

9 A pesquisa a que se referem Adorno e Horkheimer (1978) é o clássico estudo publicado como *The Authoritarian Personality* (A Personalidade Autoritária). Realizado na década de 1940, nos Estados Unidos, o trabalho compunha com outras quatro pesquisas um projeto maior, intitulado *Estudos sobre o preconceito*.

pensamento estereotipado abordado por Crochík (1996) é presente no contexto do estudo. Iniciada nos Estados Unidos antes do término da Segunda Guerra Mundial e concluída logo após a derrota do nazifascismo, a pesquisa tinha como proposta “[...] definir, de um modo coerente e idôneo, quais são as energias e reações humanas mobilizadas, em todos os casos de grande expansão dos movimentos totalitários e sua propaganda” (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 172).

O pano de fundo era o problema, gravíssimo, do ódio de raça e do antissemitismo, considerando o contexto fascista do período. Pesquisa empírica, baseada em entrevistas e análise de dados, ancorada na psicanálise, buscava compreender a questão do preconceito, estando presente o problema do fascismo que, mais do que um modelo de governo totalitário, constituiu-se como um tipo de pensamento de origem preconceituosa. Nesse sentido, no momento em que se perguntava aos entrevistados se eles eram preconceituosos, ninguém se auto declarava nessa condição, mas no decorrer da pesquisa o discurso de ódio aos judeus e a falta de sensibilização da população para o problema vinham à tona. A questão se apresentava então, em entender como se dava essa relação.

Ao abordarmos essa situação, a auto declaração sobre ser ou não preconceituoso, destacamos o momento atual. Pensamos no Brasil, considerando que grande parcela da população não se julga preconceituosa. Conforme relata Isabela Alves (2017), em destaque para o Observatório do Terceiro Setor¹⁰, em uma pesquisa feita pela Skol junto com o IBOPE Inteligência, foi constatado que 83% da população brasileira não se declara preconceituosa, mas em contrapartida 73% confessam que já proferiram comentários preconceituosos e agressivos a algum grupo considerado das minorias¹¹. Outro dado disponível nesta pesquisa é que 45% da população é capaz de perceber o preconceito no seu cotidiano. Porém,

10 O Observatório do Terceiro Setor é uma agência brasileira de conteúdo multimídia com foco nas temáticas sociais e nos direitos humanos. Reúne plataformas de TV, de rádio e digitais para divulgar as boas práticas das organizações da sociedade civil.

11 Cabe o esclarecimento de que o conceito de minorias não implica necessariamente que o grupo representado seja menos numeroso socialmente, mas que sofrem o preconceito ou são desconsiderados politicamente. É a questão do racismo estrutural no Brasil e o tratamento com a população negra que, apesar de ser maioria percentualmente, é menos respeitada socialmente.

metade dessas pessoas afirmam não reagir a essas situações e comentários.

A partir desse breve registro, podemos perceber indícios de que a exclusão das minorias sociais nem sempre ocorre de maneira consciente, pois algumas afirmações estão implícitas nas respostas, aparentemente, por uma “normalização social” mais do que por uma análise racional da questão. Nesse contexto estão presentes relações intrínsecas à nossa educação familiar e construção social, em que agimos com naturalidade sobre as situações preconceituosas em nosso dia a dia, fazendo assim com que haja a naturalização da discriminação.

O indivíduo é formado psicológica e socialmente por crenças exteriores a sua pessoa. Seguindo o pressuposto de que não nascemos preconceituosos, podemos deduzir que somos ensinados a ser pelo ambiente social em que cada pessoa é inserida desde seu nascimento.

Pensando na formação docente, em alguns momentos, passa despercebido que o professor também é um indivíduo com crenças particulares que, por sua vez, também não são tão simples para desvincular do seu trabalho e atitudes. Neste sentido, em muitas situações os docentes, se não refletem e não reconhecem tais condições, como responsáveis pela formação dos discentes, podem reforçar esses elementos do preconceito, como piadas racistas ou comentários homofóbicos, expressão muitas vezes também do seu meio de criação familiar e social e entendidos, geralmente, como fruto de um conhecimento empírico. Na realidade, é uma interpretação equivocada a respeito de grupos ou minorias sociais a partir da generalização de comportamentos individuais que podem se aplicar a qualquer pessoa.

Como já apontamos anteriormente, não é natural o estereótipo, mas construído socialmente e psiquicamente. Parte da presunção de que percepções e fatos isolados se aplicam a todos os indivíduos de um determinado grupo natural ou geneticamente. Para o preconceituoso parecem confirmados histórica e socialmente, mas, na realidade, não encontram respaldo científico para tal afirmação.

Dado esse breve contexto, ao retomarmos as observações sobre a pesquisa analisada por Horkheimer e Adorno (1978), percebemos que os autores identificaram padrões psicológicos em seus estudos e buscaram entender quais fatores externos ao indivíduo poderiam influenciá-lo. Constataram, por exemplo, que as estereotipias provindas de ideologia

política influenciavam as características do pensamento de seus adeptos, que se vinculavam a partidos de caráter autoritário, além das consequências de uma educação familiar problemática.

Por conseguinte, os pesquisadores analisaram que o indivíduo tende a expressar seus sentimentos da maneira com que foi ensinado ou processou sua relação familiar, especialmente com o pai. Se, por exemplo, durante a infância não houve afeto e a figura paterna era autoritária, a tendência é que ele busque se expressar de maneira autoritária, podendo filiar-se a partidos políticos ou grupos sociais que se expressem assim, espelhando-se em figuras que representam o poder absoluto. Ou seja, há uma identificação nesse contexto com o autoritarismo na busca por uma gratificação psíquica. De acordo com Crochík (1996, p. 66),

O tipo autoritário dirige impulsos hostis ao objeto do preconceito. Devido à sua ambivalência frente ao pai, que representa a autoridade, cinde os seus afetos, dirigindo o seu amor ao pai e o ódio àqueles que representam uma ameaça imaginária ao grupo a que pertence. O ódio que sente também é cindido em uma parte masoquista, que emprega para submeter aqueles que julga mais frágeis a si. A experiência e a razão pouco podem fazer para atenuar ou eliminar o seu preconceito e, de outro lado, como a nossa cultura preza a hierarquia, a obediência e a força, não se sente inadaptado a ela.

Deste modo, para o autoritário, seu ajustamento social ocorrerá a partir do prazer que ele sente pela obediência e pela subordinação, manifestando aquilo que a psicanálise identifica como o *sadomasoquismo*¹². Realiza-se mandando em outras pessoas, que ele considera inferiores, mas, paradoxalmente, submete-se de forma irrestrita na obediência ao líder ou ao grupo com o qual estabelece identificação e que reforça os preconceitos que ele apresenta. A esses, considera superiores, tanto o líder quanto o grupo.

Horkheimer e Adorno (1978) abordam, de acordo com a pesquisa, as características padronizadas presentes nos discursos de ódio apresentadas

12 *Sadomasoquismo*: de acordo com o dicionário *Novo Aurélio Século XXI*, significa perversão sexual que consiste na conjugação do sadismo e do masoquismo. O primeiro, implica na satisfação erótica que advém de atos de violência ou crueldade física ou moral infligidos ao parceiro sexual e, por extensão, socialmente, é o prazer com o sofrimento alheio. O masoquismo, por sua vez, é a perversão sexual em que a pessoa só tem prazer ao ser maltratada física ou moralmente e, por extensão, socialmente, é o prazer que se sente com o próprio sofrimento (FERREIRA, 1999).

por aqueles que detêm o poder, que geralmente mostram a face de pessoa comum que deseja fazer do mundo um lugar melhor, mas é perseguido pela oposição. Dessa forma cativam pessoas da população que se identificam com esse discurso, mesmo que ele seja autoritário e desrespeitoso com as demais pessoas ou um grupo específico. Os seguidores desses líderes políticos são denominados “agitadores” (HORKHEIMER; ADORNO, 1978), pois são disseminadores dessa ideologia. Esses líderes políticos, segundo os autores, seguem um truque ensinado por Hitler, que é “[...] a subdivisão do mundo em ovelhas brancas e negras[...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 174). Ou seja, bons e maus, sendo bons apenas aqueles que compactuam dos mesmos pensamentos e maus os que vão contra a doutrina da situação. Dessa forma, esses agitadores espalham o caos em nome do pensamento de um líder, sem se importar com as consequências de seus atos.

Os textos de Horkheimer e Adorno (1978) e Crochík (1996), portanto, nos permitem refletir, mesmo que introdutoriamente, sobre a sociedade atual e, consideramos aqui, também sobre o contexto educacional. Neste sentido, apontando para o campo da Educação, já se apresentam alguns elementos que, inevitavelmente, devem ser considerados nos fundamentos de uma educação inclusiva, como por exemplo, a questão do preconceito e a necessidade de se combatê-lo sempre.

A questão da Inclusão diante de perspectivas não inclusivas

Assim como é importante entendermos o conceito de preconceito, devemos entender também o conceito de inclusão, que já estão interligados nesta discussão.

Inclusão significa incluir, fazer parte, inserir, introduzir, tornar as pessoas participantes da vida econômica, política e social, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade, do Estado e do poder público. Desta forma, inferimos de acordo com a proposta até aqui que a inclusão deve ocorrer em todos os meios sociais, não somente em sala de aula.

A discussão da inclusão ganha força mundialmente a partir de dois marcos que representam, historicamente, o estabelecimento da urgência dessa pauta na agenda dos países e governos signatários no trato das questões com a Educação. O primeiro evento foi o Congresso de Jomtien,

realizado em 1990, conhecido também como Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Neste congresso, reuniram-se organizações de grande importância e referência, como a UNESCO¹³ e a UNICEF¹⁴, além de Organizações não governamentais e intergovernamentais, contando com o apoio também do Banco Mundial. O objetivo desta conferência foi discutir e tornar efetiva uma educação justa, garantindo a todos o direito à educação básica.

A partir desta conferência, originou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (TAILÂNDIA, 1990), que deu enfoque em seu artigo 3 ao artigo 7, a uma educação equitativa, propondo metas e objetivos a serem alcançados, sendo eles:

- Artigo 3- Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- Artigo 4: Concentrar a atenção na aprendizagem;
- Artigo 5: Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- Artigo 6: Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- Artigo 7: Fortalecer alianças.

Por conseguinte, este documento passou a ser considerado um marco para a educação especial. Para sua produção foram analisados dados que mostravam o percentual de crianças e jovens com ou sem deficiências que não tinham acesso à educação básica e, a partir desta declaração, passou-se a buscar suprir as necessidades educacionais de todos os indivíduos excluídos do processo educacional. Desta forma, teve início a discussão sobre uma educação igualitária, fortalecendo assim o debate sobre a inclusão da educação especial. Além disto, foram firmados compromissos com

13 UNESCO - *Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura*: é uma organização das Nações Unidas que busca promover a paz mundial por meio da educação, cultura e ciência. A sigla UNESCO corresponde ao nome em inglês da organização: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (LEITÃO, 2020). Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/unesco/> Acesso em: 31.mar.2021.

14 O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado em 11 de dezembro de 1946, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra. Em 1950, o mandato do Fundo foi estendido com a finalidade de atender, em projetos de longo prazo, crianças e mulheres nos países em desenvolvimento. O UNICEF tornou-se parte permanente das Nações Unidas em 1953 (UNICEF-BRASIL, 2020). Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/perguntas-frequentes> acesso em 31.mar. 2021.

os governos, incentivando-os a criar planos de uma educação para todos que a cada dez anos seriam renovadas, de modo que as metas e diretrizes da declaração fossem contempladas.

O segundo marco é a Declaração de Salamanca, de 1994, documento redigido na Conferência Mundial sobre a educação especial, na cidade de Salamanca, de onde se origina o nome, destacando a importância de uma reforma nos paradigmas educacionais para que houvesse uma adequação de acordo com um movimento da inclusão social (MENEZES, 2001b).

A declaração de Salamanca é considerada inovadora, pois estruturou-se dentro de uma perspectiva de educação para todos, como já comentado anteriormente, consolidada nos anos 90. Além disto, segundo Menezes (2001), ela é “[...] o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70”.

Desta forma, podemos destacar as seguintes conquistas por meio da Declaração de Salamanca:

- Marca o início da inclusão em diversos países, incluindo o Brasil;
- A diversidade passa a ser respeitada;
- Reconhecimento político das diferenças; a consideração da sociedade inclusiva como processo fundamental para a manutenção do estado democrático, tendo como parte integrante a educação inclusiva;
- No final do século XX tornou-se obrigatória a educação inclusiva no campo das ciências humanas.

Apesar destes documentos ganharem destaques na história da educação inclusiva, não só para aqueles que tenham necessidades educacionais especiais, mas também para aqueles que por algum motivo não tinham acesso adequado a educação básica, a educação especial e inclusiva já era parte integrante dos estudos na área da Pedagogia. Passa a ser estruturada em meados do séc. XX, sendo incorporada às Secretarias de Estado e Educação na década de 60, em decorrência da primeira Lei de Diretrizes da Educação Nacional lei 4024/6-1961 (PARANÁ, 2006). O atendimento educacional às pessoas com deficiência, naquele contexto, passa a ser fundamentado pelas disposições da referida lei, que destaca os direitos “excepcionais” à educação, de preferência dentro do sistema geral de ensino.

Este movimento histórico ocorreu em meio às contradições já existentes na educação, por imposição do modo do sistema capitalista, no qual estamos inseridos, e voltada para a perspectiva da educação para o trabalho. Desta forma, a educação especial firmou-se carregada de estereótipos, sendo utilizada para enquadrar aqueles que não se encaixavam nos padrões de *normalidade* e que não produziram frutos para a sociedade.

Neste contexto, a discussão da inclusão no Brasil daquele período apresentava uma perspectiva integradora, onde o aluno deveria se adequar à escola. Só posteriormente, a perspectiva inclusiva que conhecemos atualmente ganhou força, a partir de legislações que se estabeleceram nos anos 80 e com a Constituição Federal de 1988. É a nossa Carta Magna, chamada de “constituição cidadã”, o documento precursor de todo o processo educacional integral, assegurando o direito de todos a uma educação integral e gratuita. Destaca-se em seu artigo 205 (BRASIL, 1988, p.123):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Apesar disso, ainda que a Constituição Federal garantisse os direitos de todos a uma educação de qualidade, em 1994 o Plano Nacional da Educação Especial (PNEE), orientava que houvesse um processo de “integração instrucional”. Essa orientação determinava o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (PNEE, 1994, p. 19). Perpetuava-se ainda o conceito de integração dos alunos sem garantir que as atividades e práticas pedagógicas fossem estruturadas de acordo com a necessidade educacional de cada aluno. Não havia, assim, uma adequação do currículo escolar e, por consequência disso, os alunos eram excluídos

do processo educacional, indo contra as perspectivas do Congresso de Jomtien e da Declaração de Salamanca.

Em contraposição ao PNEE, em 1996 foi estruturada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96 que, em seu art. 59 afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organizações específicas para atender às suas necessidades, fazendo com que voltasse a prevalecer a perspectiva de uma educação para todos.

Nesta condição, apesar dos avanços que se deram na proposição da inclusão na educação, é claro que nem sempre a teoria condiz com a prática. É uma luta constante para que se efetive a inclusão. Por isso, são fundamentais tanto a legislação que se estabelece, como a luta através das políticas afirmativas. Mesmo assim, tudo isso não implica que, necessariamente ocorra a adesão de quem está na ponta, na escola e no cotidiano do processo educativo. Além disso, muitas vezes as legislações manifestam o anseio e a adesão de quem também está na base, mas as condições de trabalho e formação não são correspondentes à idealização daqueles que organizam os documentos. Muitas vezes também há o descumprimento dos legisladores ao aprovarem as leis sem condicionarem efetivamente os recursos necessários para sua aplicabilidade ou, de modo pior, na contramão da própria pauta da inclusão. Ou seja, o discurso e a atitude de líderes políticos e, mesmo profissionais da educação, ainda hoje contribuem para o segregacionismo presente na sociedade e dentro do ambiente escolar.

Exemplo recente dessas dissonâncias é a tentativa de criação da Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2020), que a partir do Decreto 10.502/2020, editado pelo presidente da República, flexibilizava a oferta de uma educação especial aos alunos com deficiência, ficando a critério dos pais e da escola a matrícula desse aluno.

Este decreto, já derrubado, foi caracterizado como um retrocesso na educação especial por especialistas e educadores, pois desresponsabilizava o Estado e as escolas da oferta de inclusão para os alunos com deficiência. Além disso, feria o direito previsto no artigo 206 da Constituição, que esclarece que a educação é vista como princípio de igualdade e garante o acesso e a permanência do indivíduo no ambiente escolar, reforçado pelo artigo 208 que traz a garantia do atendimento desses alunos preferencialmente

no ensino regular. Para agravar a situação, o decreto também retiraria a obrigatoriedade de um professor especializado no atendimento desse estudante no ensino regular, o que tornaria ainda mais difícil a inclusão do aluno com deficiência nesse contexto educacional. Dessa forma, era mais um resquício de segregacionismo e da exclusão, mentalidade que permeia nossa sociedade, na tentativa de legislar por Decreto, sem a discussão necessária e devida que deve envolver um processo de tamanha importância. Por sorte, o referido Decreto foi considerado inconstitucional.-

Outro elemento fundamental, é o currículo. Se temos na padronização do pensamento a produção do currículo ou se, este reproduz os processos de exclusão histórica e social, é preciso pensar também sua construção e fundamentação. São grandes desafios.

Entre estes, evidentemente, a preocupação com a formação de professores é outra questão importante. Não apenas pelo fato de se pensar as didáticas e as metodologias necessárias para o processo da educação inclusiva, mas, inevitavelmente, os fundamentos de uma educação inclusiva e, conseqüentemente, do próprio conceito de educação. Como nos esclarecem CROCHÍK e CROCHÍK (2008, p. 147), “a educação inclusiva é uma proposta importante que nos ajuda a pensar na educação com um todo. A dificuldade que as escolas mostram em relação à inclusão apenas comprova que a noção de educação está pouco clara para essas instituições”.

Neste entendimento, em seu processo de doutoramento, a professora Célia Regina Vitaliano (2007) realizou um estudo na Universidade Estadual de Londrina com os professores dos cursos de Licenciatura intitulado, *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de Licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*.

Com o retorno de 178 professores ativos em 13 cursos de licenciatura da instituição, 84% dos participantes consideraram não ter conhecimento suficiente para trabalhar com a inclusão de alunos com Necessidades Especiais Educacionais – NEE. Do total ainda, 63% mostraram-se interessados em participar de um programa de formação no sentido da inclusão desses alunos e realizaram indicações de temas e metodologias de ensino a serem utilizadas.

Estes dados gerais já mostram a dificuldade que muitos professores encontram para incluir o aluno com qualquer tipo de deficiência. Muitos

se julgam despreparados para trabalhar com esses alunos, alegando que a formação da faculdade não é o suficiente para uma inclusão efetiva. O relato dos professores indica que os cursos de licenciatura deveriam investir mais na preparação para uma educação inclusiva, além do governo investir na formação continuada, valorizando a importância dos professores se especializarem em como incluir esse aluno e alfabetizá-lo de maneira efetiva.

Na contramão do que constata o estudo de Vitaliano (2007), comparando os relatos dos professores com a proposta do Decreto 10.502/20, percebemos que o governante, ao invés de auxiliar os professores em sua formação, para que contemplem melhor a inclusão no ensino regular, optou por defender a segregação desse aluno em salas especiais ou no retorno das “Escolas especiais”, sem o contato com os demais alunos impedindo seu desenvolvimento integral.

Evidentemente, esse é mais um agravante de um governo que não apresentou nenhum projeto coerente para a Educação no geral. Contudo, é importante destacar que, tanto no âmbito da Federação, quanto dos Estados e Municípios, há muita a coisa a se fazer ainda para que se avance mais nas propostas e implementação de uma educação mais inclusiva.

Considerações: por uma perspectiva inclusiva

A proposição de uma educação inclusiva, considerando as reflexões desenvolvidas neste ensaio, deve levar em conta a necessidade de que se pense as questões que envolvem o processo de inclusão para além de sua formalidade legal. Exige pensar seus fundamentos.

Nesse sentido, é inevitável a reflexão sobre questões como as políticas públicas, o currículo e o papel da educação na sociedade. Paralelamente a tais questões, imbricam-se outras, referentes às dinâmicas do capitalismo e seu potencial de reestruturação constante, o que se demonstra, tem tornando prática habitual a imposição de projetos para a Educação determinados por uma lógica de mercado e não por uma perspectiva educacional emancipadora. Nesse sentido cabe destacar que, apesar das referências importantes a partir do Congresso de Jomtien, é evidente que a participação e o aporte do Banco Mundial e das grandes economias nas propostas de uma *Educação para Todos* não foi, evidentemente, por uma questão meramente

altruísta. Por isso, mais do que a importância, se faz necessário entender como a sociedade capitalista influencia na educação através das políticas de governos, pelas práticas pedagógicas de muitos professores que, por ignorância ou mesmo por adesão, coadunam com tais pressupostos e, com isso, também são vítimas e responsáveis pelas defasagens formativas decorrentes dessa interferência social.

Como dito anteriormente, o professor é um indivíduo com suas crenças decorrentes de sua formação familiar, numa percepção muitas vezes predominantemente empírica, e isso não afeta somente professores da educação básica. Afeta, inevitavelmente a estrutura do curso de formação de professores, já que para formar um professor é necessário que outro professor o faça. Esta já era parte da preocupação de Adorno (1995) em seus ensaios em *Educação e emancipação*. Formar implica, na leitura adorniana, formar para a emancipação. Para isto, é necessário superar a *semiformação* e a *deformação* a que estamos sujeitos. Nisso, é fundamental o papel de quem forma, de quem educa, posto que a preocupação de Adorno é a *educação contra a barbárie* pois, depois de *Auschwitz*, permanece para nós a inevitável pergunta: “por que a cultura fracassou”?

Dessa forma, a pesquisa de Vitaliano (2007), nos ajuda a entender o quanto professores se sentem despreparados para fazer uma inclusão efetiva em sala de aula, sejam os recém-formados ou aqueles que já lecionam a um longo tempo. Na pesquisa há relatos de diversos professores, em diferentes níveis da educação, afirmando que o Curso de Formação Docente e o curso de Licenciatura em Pedagogia não os preparou para a realidade escolar. Atribuem a isso, por exemplo, o fato de que na maioria das universidades, a disciplina que envolve a educação especial e inclusiva é opcional, ou é trabalhada somente nos últimos anos do curso, além disso, que a disciplina que envolve adaptação de currículo nem sempre é bem trabalhada dificultando mais ainda a construção do trabalho pedagógico. São problemas que, com certeza existem.

A par disso, empiricamente, talvez a diferença entre os recém-formados para os mais experientes é que eles ainda se arriscam um pouco, buscando maneiras de fazer com que a inclusão aconteça. Os mais experientes, em muitas situações, são mais resistentes a mudanças. Mas, de qualquer forma, a questão principal não seria o agir pelo agir, pela força da vitalidade da

idade, ou simplesmente o acerto estrutural com a oferta das disciplinas. A questão maior é formativa, da busca pela compreensão e o aprofundamento da reflexão sobre o problema da formação do educador, não apenas de inclusão de uma disciplina específica na grade da licenciatura.

Por isso, ao longo da discussão apontamos para fatos que permeiam a educação também em um contexto social, já que ambas são interligadas. É inevitável nos questionarmos sobre a ineficiência da aplicabilidade das leis que garantem o acesso a essa educação igualitária e inclusiva, constatando a dificuldade do encontro entre o ideal e o real, que sempre se apresenta. Nesse sentido, não objetivamos apresentar respostas, mas provocar o pensamento para essas lacunas presentes, tanto politicamente, quanto educacionalmente em nossa realidade.

A inclusão deve ocorrer como processo em toda a sociedade, mas talvez seja na escola que devêssemos ver a inclusão acontecer referencialmente, já que na maioria das vezes é o primeiro local em que temos contato com as diversidades existentes no mundo e, a educação, é um direito constitucional do indivíduo.

Ainda que existam legislações da educação em geral, específicas para a educação especial e a mais simples de todas, a que garante o direito do indivíduo a uma vida digna, se não há incentivo dos governos em aplicar essas legislações e qualificar o professor para vivenciá-las em sua rotina escolar, a inclusão não ocorre. E, quando ocorre não é efetiva, segregando os alunos com mais dificuldades, trazendo à tona expressões da divisão ainda presente no imaginário da rotina escolar. É o caso da divisão em turmas A, B e C, por exemplo, que se dá muitas vezes pela segregação em uma delas dos “piores”, dos “atrasados”, daqueles que “necessitam” de uma adaptação curricular e metodológica e que, geralmente, nenhum professor quer assumir para “dar” aulas. Há muito que se repensar, reafirmamos, mais do que a questão puramente didática ou metodológica, sobre aquilo que pretendemos como educação.

Assim sendo, estes estudos para uma perspectiva inclusiva caminharam no entendimento de que o processo educacional é essencial na vida do indivíduo, comportando o processo de formação na família e o encontro com a escolarização, além da relação com a sociedade e suas pretensões adaptativas. Nesse sentido, o papel da escola como *lócus* de formação para

um processo emancipatório, não pela utopia, mas pela contradição que manifesta, com seus limites e potencialidades, tem que ser considerado. Na escola, a criança se deparará com a pluralidade do pensamento e o conflito com a formação familiar e social, muitas vezes carregada de estereótipos que devem ser quebrados pela educação escolar. Mais do que a simples ideia de formação para a cidadania, conduzir para um processo de emancipação dos sujeitos é fundamental. Nesse contexto, uma formação contra a violência, o preconceito, a barbárie.

Essa formação para uma sociedade não preconceituosa deve ter início na educação infantil, quando se constitui a formação do caráter, os estabelecimentos da rigidez ou das possibilidades de desenvolvimento da criticidade do pensamento. São importantes, portanto, o cuidado e a responsabilidade de introduzir a formação científica adequada a cada idade, percorrendo o processo educativo até a vida adulta. Diante da necessidade de desbarbarização, talvez tenhamos, futuramente, menos adultos apostando na violência das armas, negando a ciência ou manifestando comportamentos homofóbicos, machistas e de qualquer outra perspectiva preconceituosa com relação aos seus semelhantes. Por mais simplória que pareça, fica a esperança de que, se provocarmos o pensamento, desde a primeira infância, é possível que tenhamos adultos capazes de lutar contra as injustiças e os preconceitos existentes em nossa sociedade.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Isabela. Pesquisa revela que o Brasil é um país preconceituoso. In: **Observatório do Terceiro Setor**, 2017. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/pesquisa-revela-que-brasil-e-um-pais-preconceituoso/> acesso em: 10. Nov. 2020.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BORGES, Stella. “Ele gosta de humilhar pessoas”, diz atendente que acusa Wassef de racismo. In: **Cotidiano**. Portal UOL, 2020. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/11/16/atendente-racismo-wassef-entrevista.htm>, acesso em 17.nov.2020.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020. **Decreto Nº 10502/2020**: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria De Modalidades Especializadas De Educação. **PNEE**: política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida/ secretaria de modalidades especializadas de educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial (1994). **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. In.: **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17.mai.2020.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. Teoria crítica e educação inclusiva. In.: Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 134-150, jul./dez. 2008, p. 134-150.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

LEITÃO, Joyce Oliveira. **InfoEscola**: navegando e aprendendo. 2020. Disponível em <https://www.infoescola.com/geografia/unesco/>. Acesso em 31 mar. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em 30 mar. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001b. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 30 mar. 2021.

Oliveira, Elida. Ministério da Educação não gasta o dinheiro que tem disponível e sofre redução de recursos em 2020, aponta relatório. **Educação**. G1. 21/02/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/21/ministerio-da-educacao-nao-gasta-o-dinheiro-que-tem-disponivel-e-sofre-reducao-de-recursos-em-2020-aponta-relatorio.gh.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PARANÁ (Estado). Departamento de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Da Educação Especial para a Construção De Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. **Preconceito**: o preconceito é um artifício usado perante o desconhecido ou estranho, mas que acaba se tornando um grande problema social. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/preconceito.htm#:~:text=A%20ideia%20do%20preconceito%20refere,ao%20objeto%20que%20%C3%A9%20dirigida>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SILVA, Sérgio Gomes da. Preconceito no Brasil Contemporâneo: as pequenas diferenças na constituição das subjetividades. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, p. 2-5. jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932003000200002#1b. Acesso em: 09 set. 2020.

TAILÂNDIA. Declaração de Jomtien. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien-Tailândia: 5 a 9 de março de 1990. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

UNICEF-BRASIL. **Perguntas frequentes**. 2020. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/perguntas-frequentes>. Acesso em 31 mar. 2021.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da Necessidade De Preparação Pedagógica De Professores De Cursos De Licenciatura Para Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Brasileira De Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set. 2007.

OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM RECORTE HISTÓRICO DOS MARCOS LEGAIS QUE INSTRUMENTALIZARAM O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

Silvana de Fatima Travensoli do Carmo

Introdução

A educação é uma prática social que não está desvinculada do modo como a sociedade se organiza em determinado momento histórico. Pode-se afirmar que a educação atende aos interesses que se articulam às perspectivas de conservação ou superação das relações sociais de produção.

Tomando como referência essa reflexão, destacamos que o desenvolvimento de uma educação na perspectiva inclusiva, trilhou um longo caminho até a sua constituição enquanto um direito. Historicamente, as pessoas com limitações físicas ou intelectuais, eram consideradas incapazes e, assim, não poderiam contribuir para o desenvolvimento do sistema produtivo, logo o seu destino era o abandono, preconceito e privação do contato social.

Neste capítulo temos como objetivo abordar sobre os desafios para a constituição de uma educação na perspectiva inclusiva, estabelecendo um recorte histórico dos marcos legais que dispõe sobre esse direito. Ressaltamos que a educação na perspectiva inclusiva precisa ser entendida como um processo global, sendo a escola um local privilegiado para a socialização de diferentes sujeitos, que por meio do contato com o outro, na interação e troca de culturas se desenvolvem nos aspectos físicos ou intelectuais.

As reflexões aqui desenvolvidas encontram-se sistematizadas em três seções. Na primeira, abordamos sobre o tratamento dispensado às pessoas com necessidades especiais em diferentes períodos da história,

destacamos que a forma a sociedade compreende as limitações físicas ou intelectuais, está relacionada aos elementos culturais que se fazem presentes em determinadas conjunturas.

Posteriormente, avançamos nas discussões sobre a internacionalização do debate sobre a necessidade de desenvolver uma educação voltada para as pessoas com necessidades educativas especiais, onde a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – (ONU), com a defesa da educação como um direito social e universal, abriu caminho para a realização de conferências que contribuíram para o estabelecimento de orientações para a educação inclusiva.

Na última seção, realizamos um levantamento de leis e decretos que instrumentalizam o desenvolvimento da educação na perspectiva inclusiva no Brasil. Por fim, em nossas considerações finais indicamos que a educação inclusiva é um desafio e que, embora a legislação, disponha sobre o direito da inclusão é importante que sejam destinados investimentos e recursos para as instituições públicas de ensino e que a formação continuada de professores seja contemplada, como um dos caminhos que contribuem, para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Do extermínio, à segregação e confinamento: o tratamento dispensado às pessoas com limitações físicas, intelectuais e motoras em diferentes períodos históricos

Ao realizarmos um levantamento histórico sobre a educação de pessoas com limitações motoras, cognitivas ou sensoriais, percebemos que em diferentes conjunturas essas pessoas foram consideradas “anormais” e, por isso, alvo de ações que as marginalizavam, segregavam e excluíaam do contato social. De acordo com Aranha (2005):

A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais

especiais enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas. (p. 5).

A segregação, internação em instituições psiquiátricas e isolamento social, que permeava as práticas que excluíam as pessoas com necessidades especiais, denominada “pedagogia da exclusão tem origens remotas, con-dizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico”. (BRASIL, 2004, p. 322). O olhar da sociedade sobre as pessoas com necessidades especiais, historicamente foi guiado por um preconceito, justificado pela compreensão de que essas pessoas eram incapazes de aprender, trabalhar ou gerir suas próprias vidas.

Embora não haja muitos registros históricos, fontes indicam que nos primórdios da humanidade as pessoas que não eram capazes de sobreviver aos desafios impostos pelo meio, como por exemplo movimentar-se com agilidade para fugir de predadores, suportar dias e noites de intenso calor ou frio, falta de comida etc., eram abandonadas.

De acordo com Gugel (2007) a partir do estudo das sociedades primitivas:

Os estudiosos concluem que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem de crianças com deficiências. (p. 12)

Na Grécia Antiga, as crianças que nasciam com alguma deficiência ou mesmo aquelas que adquiriam deficiências no transcorrer da vida, eram “eliminadas” ou abandonadas. Gugel (2007) cita que na obra de Platão “A república” livro IV é possível observar as seguintes recomendações para o tratamento às pessoas com necessidades especiais:

A República, livro IV, 460- Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade, os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que sejam disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém. (p. 63)

Gugel (2007) ainda menciona que Aristóteles na obra “A política”

livro II também traz orientações para a criação de uma legislação específica direcionada às pessoas com necessidades especiais:

A Política, Livro VII, capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada, com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comece, as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não a sensação e vida). (p. 63)

A defesa dessas ideias se justificava pelo fato de que a sociedade grega cultuava a beleza e a perfeição e, nesse sentido, a o nascimento de crianças com algum tipo de limitação física ou intelectual era considerado uma ofensa à sociedade. Na cidade estado de Esparta, os “bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançadas ao mar ou em precipícios” (GARCIA, 2011, p. 03). De acordo com os registros existentes da época, a família de qualquer recém-nascido deveria “apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. Se esta comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai, que tinha a obrigação de cuidá-lo até os sete anos¹⁵ [...]”. (GARCIA, 2011, p. 05). Por outro lado, se a criança fosse considerada, por esse conselho, como “feia, disforme e franzina, indicando algum tipo de limitação física, os anciões ficavam com a criança e, em nome do Estado, a levavam para um local conhecido como *Apothetai* (que significa depósitos”, o qual “travava-se de um abismo onde a criança era jogada. (GARCIA, 2011, p. 05).

Atitudes como essa, não era exclusividade da sociedade grega. Na Roma antiga, as leis das XII tábuas, que deu os subsídios para o direito romano, dispunham que os pais sacrificassem as crianças com limitações físicas ou intelectuais, conforme expõe no fragmento:

*Tábua IV - Sobre o Direito do Pai e do Casamento. - Lei III - O pai de imediato matará o filho monstruoso e contra a forma do gênero humano, que lhe tenha nascido recentemente. (“Tabula IV - De Jure Patrio et Jure Connubii)
Lex III - Pater filium monstrosum et contra formam generis humanae,*

15 Após essa idade a educação da criança era para a guerra e de responsabilidade do Estado espartano.

recens sibi natum, cito necato “). (apud ANATALINO, 2017, p. 05)

Algumas famílias, optavam por abandonar os filhos recém-nascidos à sua própria sorte, em “cestos no rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por ‘esmoladores’, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento”. (GUGEL, 2007, p. 05)

A defesa da prática da eugenia em pessoas com algum tipo de limitação motora ou intelectual, também se faz presente nas ideias lançadas por Seneca (4 a.c. a 65 d.c), um dos mais conhecidos filósofos romanos:

[...] Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguir as coisas inúteis das saudáveis. (SENECA, 2001, p. 234)

Com o passar do tempo, a prática do extermínio, realizada na antiguidade, ceceu lugar para ações que oscilavam entre o assistencialismo ou abandono das pessoas com algum tipo de deficiência no período da Idade Média - (século V ao XV). Nessa conjuntura, os valores propagados pelo cristianismo, condenavam os maus tratos direcionados às pessoas deficientes, as quais passaram a ser atendidas em instituições mantidas pelos senhores feudais. (NUNES; *et al*, 2015)

As limitações de ordem física, intelectual ou motora, na idade média, eram vistas como punição divina, castigo, pecado ou possessão de entidades sobrenaturais. De acordo com Tozetto (2012, p. 15-16) “as crises de epilepsia ou atitudes psicóticas” eram “interpretadas como atos de feitiçaria ou possessões diabólicas”, diante disso, “predominam as ideias de possessão demoníaca, vontade de Deus, doença incurável” e a “prática social centra-se na institucionalização total, na segregação e exclusão. A deficiência passou a ser vista como doença”.

Com o avanço da medicina, no século XVI, houve a tentativa de explicar as causas da deficiência por meio de pesquisas que consideravam a herança genética dessas pessoas. Nesse momento histórico, o paradigma predominante foi o da institucionalização, onde a pessoa “com deficiência era considerada uma eterna criança doente, inválida, incapaz”.

(TOZETTO, 2012, p.16). Essas concepções “determinaram a caracterização das primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência: as de segregá-las em instituições para cuidado, proteção ou tratamento médico”. (TOZETTO, 2012, p.16).

Tozetto (2012) expõe que o “Paradigma da Institucionalização” vigorou entre os séculos XVI e XX, segregava as pessoas com algum tipo de necessidade especial, privando do contato com a sociedade, por meio do enclausuramento em instituições. Essa segregação também incluía, pessoas leprosas, paráliticas, com doenças venéreas, mentais e aquelas considerados “desajustados socialmente”. (TOZETTO, 2012, p. 16)

No século XVIII, houve uma mudança de paradigma em relação ao tratamento de pessoas com necessidades especiais. Neste, prevaleceu o enfoque social, ou seja, a percepção era de que a pessoa com deficiências, possuía limitações, contudo era potencialmente capaz. (TOZETTO, 2012). Tozetto (2012, p. 17) expõe que o enfoque social, priorizava “as pessoas cegas e surdas por apresentarem possibilidades de participação no processo produtivo” e as pessoas que possuíam algum tipo de limitação intelectual eram internadas em instituições psiquiátricas ou assistencialistas.

Destaca-se a criação de um método para a comunicação de pessoas surdas, por meio da linguagem de sinais, pelo médico e matemático Gerolamo Cardomo (1501- 1576), abrindo caminho posteriormente para pesquisas como a de Juan Pablo Bonet (1579-1633) que investigou as causas da surdez e “dos problemas da comunicação, condenando métodos brutos e de gritos para ensinar surdos. No livro *Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, Pablo Bonet demonstra pela primeira vez o alfabeto da língua de sinais”. (GUGEL, 2007, p. 09)

A partir dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da revolução francesa de 1799, os quais inspiraram a elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, foram sistematizados alguns suportes legais para a educação especial, sendo esses, posteriormente retomados na Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948 pela Organização das Nações Unidas – (ONU). (TOZETTO, 2012).

No que se refere às ações educativas de pessoas com necessidades especiais, Rodrigues (2017) pontua que no século XIX, Jean Itard o médico francês, considerado o pai da educação especial, colocou em prática um

programa educativo para pessoas com limitações psicomotoras ou cognitivas. Rodrigues (2017, p. 12) cita uma experiência realizada por Itard, no ano de 1800, quando tentou educar uma criança encontrada na floresta, a qual vivia como “um animal, sem conhecer qualquer forma de comunicação”, sendo essa uma “das primeiras tentativas de educar e modificar o potencial cognitivo de uma criança diferente”.

De acordo com Rodrigues (2017, p. 12) os objetivos de Itard para a educação do menino encontrado na floresta, eram despertar o interesse pela vida social, pela “sensibilidade nervosa”, “ampliar a esfera de ideias”, “levar ao uso da fala” e “exercitar operações da mente”, desenvolvendo práticas educativas que buscavam o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do repertório de conhecimentos da criança.

A partir dessa experiência, surgem outras em diversas partes do mundo. Em 1819, o capitão do exército francês, Charles Barbier (1764-1841) criou um sistema de letras para a comunicação de pessoas cegas. Esse sistema referia-se a “um conjunto de letras, era representado por duas colunas de pontos que por sua vez se referiam às coordenadas de uma tabela. Cada coluna podia ter de um a seis pontos, que deveriam estar em relevo para serem lidos com as mãos”. (GUGEL, 2007, p. 12)

Gugel (2007, p. 12) afirma que mais tarde Barbier “apresentou o seu invento ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris” e entre “os alunos que assistiram a apresentação encontrava-se Louis Braille (1809-1852), então com quatorze anos, que se interessou pelo sistema e apresentou algumas sugestões para seu aperfeiçoamento”. No entanto, “Barbier se recusou a fazer alterações em seu sistema, Braille modificou totalmente o sistema de escrita criando o sistema de escrita padrão – o BRAILLE – usado por pessoas cegas até aos dias de hoje”. (GUGEL, 2007, p. 12)

O debate em relação a educação de pessoas com necessidades especiais, cresceu na Europa e a demanda era a integração dessas pessoas a sociedade, sendo a educação uma prática que poderia contribuir para isso. Desse modo, foram realizadas reuniões e conferências para discutir as estratégias educativas para pessoas com limitações. Gugel (2007, p. 12) contribui para essa reflexão expondo que em Londres em 1904, “realizou-se a Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas, tendo como tema principal a integração na sociedade das crianças institucionalizadas” e ao

“mesmo tempo, nos Estados Unidos, na cidade de Saint Louis, organizou-se o primeiro Congresso Mundial dos Surdos para discutir os métodos de comunicação por sinais e o do oralismo”.

No ano de 1907, ocorreu nos Estados Unidos a Primeira Conferência Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes e, na cidade de Boston e a Alemanha, posteriormente, realizou o primeiro censo demográfico de pessoas com deficiência, tendo como objetivo identificar, quantificar e mapear pessoas que necessitavam de educação e cuidados especiais, naquele país. (GUGEL, 2007, p. 12)

A partir dessas iniciativas e das pressões de movimentos sociais, cujas demandas incluíam a busca pela ampliação de direitos para pessoas com deficiências, o dispositivo da inclusão começou a ganhar fôlego em diferentes países do mundo, conforme apontamos nas reflexões que dão sequência a esse debate.

Marcos internacionais para a inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais

A Declaração Universal dos Direitos do Humanos da Organização das Nações Unidas, elaborada em 1948 após a II Guerra Mundial¹⁶ (1939-1945), estabelece em seu artigo I que “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. (ONU, 1948) e em seu artigo II sinaliza que “Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948).

Ainda de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Humanos, não será realizada “nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania”. (ONU, 1948)

¹⁶ Na II Guerra Mundial cerca de 50 milhões de pessoas perderam a vida e um contingente elevado de seres humanos ficaram mutiladas, adquirindo sequelas físicas ou psicológicas.

Embora a Declaração Universal dos Direitos do Humanos não cite explicitamente sobre as pessoas com necessidades especiais, pode-se compreender que ao dispor sobre a igualdade de direitos à todas as pessoas, independente de suas diferenças, o documento abriu caminho para a realização de conferências que debateram os encaminhamentos e orientações para a educação e inclusão de pessoas com limitações físicas, motoras ou intelectuais.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 na cidade da Tailândia, sistematizou um conjunto de diretrizes para a educação, destacando a importância da educação de caráter universal e no que se refere a educação de pessoas com necessidades especiais, enfatiza que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4)

A partir das conferências realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura – (UNESCO) houve a ampliação das discussões mundiais, para encaminhamentos de ações educacionais com o objetivo de potencializar esforços para a democratização de uma educação inclusiva.

Na Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha pela UNESCO em 1994, os governos reconheceram a necessidade de democratizar a educação para crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais - (NEE). Neste documento, a UNESCO (1994) enfatiza que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” assim, os “sistemas educacionais deveriam designar, implementar programas educacionais que refletissem os propósitos da diversidade que se apresenta no contexto educacional”.

De acordo com a Declaração de Salamanca, caberia aos governos assegurar a prioridade política e financeira para aprimorar os sistemas educacionais adotando o princípio da educação inclusiva nas escolas, bem como a garantia de programas para os professores, tanto em serviço como em formação. Desse modo:

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. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 5)

Reafirmando os princípios e orientações da Declaração de Salamanca, em 2001 a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, foi celebrada na Guatemala, objetivando “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. (BRASIL, 2001)

Essa convenção foi promulgada pelo Brasil, por meio do Decreto n. 3.956/2001, condenando todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e compreendendo que:

Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência a) o termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (BRASIL, 2001)

Ao abordar sobre a Convenção de Guatemala, Tozetto (2012, p. 33) avalia que foi um passo importante o nosso país se tornar signatário do Documento, visto que a partir dessa iniciativa, houve o comprometimento

para a implementação de uma “política pública no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” e a definição de “planos, leis e procedimentos para assegurar educação para todos em consonância com aqueles instrumentos legais”

Destaca-se que garantir o acesso e permanência de todos os alunos no contexto escolar é promover avanços rumo a uma sociedade que reconhece e contribui para a efetivação dos direitos. Consideramos que os direitos só podem ser efetivados quando todos se mobilizam buscando o desenvolvimento de práticas de cidadania, respeito, diálogo, aprofundamento teórico, formação e desconstrução de preconceitos que impossibilitam a inclusão na educação.

Embora, as conferências internacionais e os documentos elaborados a partir delas, constituam um avanço no que se refere ao debate e mobilização para a inclusão de pessoas com NEE nas escolas regulares, destacamos que isso só ocorreu devido ao desenvolvimento de pesquisas científicas e após pressões de segmentos da sociedade civil e das famílias, que mobilizados abriram caminhos para a internacionalização do debate sobre a inclusão, conforme explicita Mendes (2006) ao elencar os elementos que determinaram a mudança de paradigmas em relação a educação de pessoas com NEE:

a) intensificação dos movimentos sociais na década de 1960, que alertavam sobre os prejuízos da segregação e da marginalização, alicerçando uma base moral que resultou na proposta de integração escolar, combatendo a segregação; b) as pesquisas científicas sobre a descoberta de formas de ensinar pessoas que, por muito tempo, foram consideradas incapazes de aprendizado. Somaram-se, ainda, a esses fatores, a organização de vários grupos de pessoas com deficiência, pais e profissionais, que passaram a cobrar políticas para fins de garantir direitos e combater discriminações (p. 390).

Os direitos adquiridos resultam de um processo dialético, no qual a realidade permeada por interesses hegemônicos da sociedade é confrontada e, dessa relação de forças, emerge a possibilidade de uma práxis direcionada para o rompimento em definitivo com as contradições presentes em toda a sociedade. É interessante retomarmos para esse debate a diferenciação estabelecida por Gramsci (2016, p. 21) entre “grande política” e “pequena política”.

Para o filósofo sardo, a “grande política” é constituída pelo objetivo de criar novas relações de hegemonia, sendo essas, orientadas pelos interesses e necessidade das classes subalternizadas. Já a “pequena política compreende questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior da estrutura já estabelecida”. (GRAMSCI, 2016, p. 21). Na pequena política, as demandas são fragmentadas e desagregadas, ao passo que na grande política, são unificadas em torno de um objetivo. Assim, a luta pela educação não se descola da luta pela democratização da educação de pessoas com NEE, pois o direito à educação é universal, sem nenhuma distinção e a “escola precisa incluir não apenas os ‘especiais’, mas todos os alunos” (NUNES; *et al*, 2015, p. 1109) e, sendo assim, “a educação inclusiva, talvez seja, uma das alternativas para os sistemas educacionais começarem a romper com suas diferentes formas de exclusão educacional”. (SANTOS, 2002, p. 31)

O debate da inclusão de pessoas com NEE do ponto de vista das políticas educacionais brasileira

No transcorrer do percurso histórico da formação da sociedade brasileira, o tratamento dispensado às pessoas com necessidades especiais, sejam essas limitações cognitivas, físicas ou motoras, não esteve descolado do movimento mundial. Assim, vemos em nossa sociedade marcas do preconceito, abandono, exclusão e segregação de pessoas consideradas “diferentes” do padrão estabelecido socialmente como normalidade.

É importante também destacar que, no caso brasileiro, o paradigma da inclusão acompanhou as discussões e orientações postas pelos segmentos internacionais. Assim, a Constituição de 1988, através do artigo 205 estabeleceu que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”, para tanto, é essencial a garantia da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Portanto, a partir desse preceito abre-se caminho para a ampliação do debate em torno da oferta da educação para todas as pessoas.

No que se refere a educação especializada, o Estatuto da Criança do Adolescente, instituído por meio da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, definiu um conjunto de direitos para crianças e adolescentes, dentre os quais destaca-se o atendimento educacional especializado

para os portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1990), sendo esse direito contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 a qual preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotados, condições de estudo e de desenvolvimento pleno de suas habilidades. (BRASIL, 1996)

Após a promulgação da LDB é possível observar um conjunto de leis e resoluções que buscam a inclusão de pessoas com deficiências. Dessas podemos destacar:

- Decreto nº 3.298 de 1999 altera a Lei 7853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual “compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999);

- Resolução nº 2 do CNE/CEB de 11 de setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual contempla que o atendimento escolar de alunos com necessidades educativas especiais iniciará na educação infantil, creches e pré-escolas, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001). Assim, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001);

- Resolução CNE/CP nº 1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, definindo “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002), aplicando-se “a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002). A “organização curricular de cada instituição observará” orientações “inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais” cita-se “o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o

exercício de atividades de enriquecimento cultural; [...] (BRASIL, 2002);

- Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais como um meio de comunicação e expressão de surdos, devendo ser garantido, pelo poder público “e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002);

- Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002 do Ministério da educação que aprovou normas para o uso e o ensino do Braille na educação em todas as suas modalidades.

- Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004).

- Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, com destaque para a defesa do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007);

- Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, “dispõe sobre o atendimento educacional especializado”, compreendendo-o como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008). Desse modo, o “atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008), tendo como objetivos: “ I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; “ II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular”; “III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”; e “IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino”. (BRASIL, 2008);

- Resolução n.º 4 de 2 de outubro de 2009 que “institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica, modalidade Educação Especial” – (AEE) (BRASIL, 2009), destacando que a educação especial “se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. (BRASIL, 2009).

A Resolução n.º 4 de 2009, considera como público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Ao definir o público-alvo do AEE, a Resolução n.º 4 de 2009, em seu Art. 5º dispõe sobre a utilização da sala de recursos multifuncionais da escola e os turnos para a realização das atividades do AEE, conforme é possível observar por meio do fragmento:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

- Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, sua finalidade constituída para promover a integração e articulação de políticas, programas e ações no exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. O decreto apresentava um conjunto

17 É importante destacar que a partir do Decreto 7611/2011 foi conquistado avanços importantes na área da saúde otimizando e priorizando as ações no âmbito do Sistema Único de Saúde – (SUS) que instituiu uma rede de cuidados à pessoa com deficiência.

de ações estruturadas nos eixos:

Acesso à Educação; Inclusão social; Atenção à Saúde e Acessibilidade. Cada ação presente nesses eixos é interdependente e articulada com as demais, construindo redes de serviços e políticas públicas na expectativa de garantir acesso as políticas públicas para as pessoas com deficiência, considerando suas múltiplas necessidades e as redes de serviços públicos existentes (OLIVEIRA; SOUZA, 201 p. 01).

- Lei 13146 de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Um dos avanços mais significativos com relação ao processo inclusivo foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), a qual tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL,, 2008 p. 14).

A PNEEPEI apresenta-se com o desafio de atender as diferenças e a educação especial passa a constituir-se numa proposta pedagógica na perspectiva da educação inclusiva que enfatiza a importância de ambientes heterogêneos para o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos.

O conjunto de documentos aqui citados, mostra os avanços no que se refere a oferta da educação inclusiva, contudo é fundamental pontuar que há muito o que se conquistar em termos de direitos para pessoas com necessidades educativas especiais. Sabemos que a realidade do sistema educacional brasileiro é permeada por desigualdades sociais que dificultam a materialização de uma escola realmente inclusiva. Há instituições que não

dispõe de estruturas físicas adequadas para receber alunos cadeirantes por exemplo, profissionais qualificados ou materiais adequados para o trabalho com alunos com baixa visão, surdez, limitações motoras, cognitivas etc.

Desse modo, embora a legislação disponha sobre o direito da inclusão é importante que sejam destinados investimentos e recursos para as instituições públicas de ensino e a formação continuada de professores, contemple orientações pedagógicas para recebimento de alunos que são público-alvo da educação inclusiva, pois a inclusão exige “preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes” (CARVALHO, 1999, p.52).

Conclusão

Ao realizarmos um levantamento histórico sobre a educação inclusiva, verificamos que nas diferentes conjunturas o tratamento dispensado as pessoas com necessidades especiais, foi permeado por práticas de discriminação, segregação e abandono.

Foram necessários séculos de lutas para que pudéssemos avançar para o debate orientado para o desenvolvimento de uma educação realmente inclusiva. Consideramos que embora tenhamos conquistado direitos, amparados por um corpo de leis e decretos que dispõe sobre o direito à educação de pessoas com NEE, ainda é necessário avançarmos, tanto no que se refere a prática desses direitos, quanto a realização de investimentos em instituições públicas de ensino para o recebimento de alunos com algum tipo de limitação.

Pontuamos que quando falamos em educação inclusiva e dos elementos que dificultam a materialização de práticas educativas que de fato promovam a inclusão, é importante trazer para a cena de debates a urgência de romper o preconceito do qual alunos e pessoas com deficiência ainda são alvo em nossa sociedade.

O mesmo preconceito que historicamente condenou pessoas com limitações físicas ou intelectuais à morte, segregação e abandono é o mesmo que atualmente, compreende essas pessoas como incapazes ou diferentes e, assim justificam-se discursos que afirmam que as crianças com

deficiência “atrapalham” o ensino “dos demais estudantes”, visto que é “impossível” estabelecer relações de convivência com essas crianças, conforme afirmou o Ministro da Educação, Milton Ribeiro¹⁸ no ano de 2021, em entrevista à rádio Jovem Pan.

Referências

ANATALINO, J. **O deficiente na cultura greco-romana: a óptica espartana**. São Paulo: Recanto das Letras, 2017.

ARANHA, M. S. Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16, jul. 1990.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais**. Brasília: 2004. 353 p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001- Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Presidência da República Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Data de acesso: **10 dez. 2022**.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Data de acesso: **10 dez. 2022**.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- libras e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 2002**.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as

¹⁸ Em reportagem publicada pelo portal Uol. Disponível em: [ducacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm](http://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm). Data de acesso: 12 de dez. 2022.

Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 2004.**

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Presidência da República Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 2007.**

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Presidência da República Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 2008.**

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Presidência da República Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> . Data de acesso: **10 dez. 2022.**

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1990. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 1990.**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. **Presidência da República Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=I%20%2D%20construir%20uma%20sociedade%20livre,quaisquer%20outras%20formas%20de%20discrimina%C3%A7%C3%A3o. Data de acesso: **10 dez. 2022.**

BRASIL. Convenção da Organização dos Estados Americanos. Decreto n.º 3.956, de 8 DE outubro de 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Conven%C3%A7%C3%A3o%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Estados%20Americanos%20de%20Gua>

temala.pdf. Data de acesso: **10 dez. 2022.**

CARVALHO, R. E. O Direito de Ter Direito. In: CARVALHO, R. E. (Org.). **Educação Especial: Tendências atuais.** Brasília: SEEP, 1999.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** Blog Bengala Legal. São Paulo; 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Data de acesso: **08 dez. 2022.**

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GUGEL, M. A. Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho. Florianópolis: Obra jurídica, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387- 405, 2006.

NUNES, S. da S.; *et al.* Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, n. 04, p. 1106-1119. 2015.

OLIVEIRA, E. V.; SOUZA, D. S de. O plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: Plano Viver Sem Limite, uma leitura sobre a aplicação dos conceitos de territorialidade e participação social. **Revista Espacios**, v. 38, n. 01, p. 22-32, 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Data de acesso: **10 dez. 2022.**

SÊNECA, L. Annaei. Sobre la ira (Ira). In: **Diálogos. Trad. Juan M. Isidro.** Madrid: Editorial Gredos, 2001.

TOZETTO, A. H. K. **Pedagogia Inclusiva.** Ponta Grossa: UEPG, 2012.

RODRIGUES, L. **10 Fatos da história da educação especial que você precisa saber.** Instituto Itard. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/10-fatos-da-historia-da-educacao-especial-que-voce-precisa-saber/#:~:text=mas%20fazer%20do%20sem%20%C3%B3dio,as%20demais%20n%C3%A3o%20sejam%20contaminadas>. Data de acesso: 09 de dez de 2022.

SANTOS, J. B dos. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 11,

n. 17, p. 27-44, jan./jun. 2002,

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS

Ana Cássia Gabriel
Fábio Antônio Gabriel

Neste artigo, temos como objetivo discutir os direitos humanos no âmbito da educação. A dignidade é um princípio da existência do ser humano; assim sendo, ela deve ser abordada no campo escolar, a fim de garantir a construção de uma sociedade mais justa, com seres humanos mais conscientes de seu papel onde quer que se encontrem.

O ambiente escolar é o local propício para aprofundar-se o conceito de comunidade, o que é primordial quando se trata dos direitos humanos, pois, nele, se concentram os meios para se desenvolverem os valores essenciais de respeito, de tolerância e de dignidade que formam o cidadão e o capacitam para a construção de sua cidadania, a fim de que ele contribua para uma melhor comunidade escolar, bem como tornar o jovem ciente dos direitos de cidadania que lhe competem.

Para isso, nesta pesquisa, de natureza bibliográfica, contamos com Boto (2005), Castilho (2019) e Ferreira Filho (2016) para nortear nossas reflexões. E, com Paulo Freire, que tanto contribui para a educação e os direitos humanos, tratamos da importância da educação para a cidadania, visto que ela pode promover os direitos humanos na medida em que dá condições do pleno desenvolvimento dos sujeitos e sua formação para transformar a sociedade na sua dimensão ética e justa.

Direitos humanos e legislação brasileira

Inicialmente, devemos destacar que os direitos humanos são os direitos básicos de todos os seres humanos, desde o momento da sua concepção, que independe de condição social, econômica, de cor e de raça. A todos devem ser garantidos os mesmos direitos de cidadania. Além disso, ao falarmos dos direitos humanos de todos os cidadãos, temos a garantia à

vida, à saúde, à educação, à liberdade, entre tantos outros assegurados em tratados e em leis ao longo do tempo.

Estamos tratando, então, de garantias ao ser humano, amparados por uma ordem jurídica, muitas vezes denominado de direito natural, aquele que é garantido aos indivíduos antes mesmo de uma norma que o regulamente. Castilho (2019) destaca:

[...] esse ordenamento natural ora é visto como um conjunto de regras universais e abstratas (ou seja, eternamente imutáveis e válidas para todos os indivíduos independentemente de sua origem, cultura, raça e etc.). [...] por sua vez, o chamado direito positivo seria o conjunto de normas jurídicas estabelecidas pelo homem. Seria o fenômeno jurídico em concreto, na forma como manifestado pelas diferentes sociedades. (CASTILHO, 2019, p. 10-11).

Em um primeiro momento, é, portanto, de grande importância essa distinção, tendo em vista que o direito natural é norteador da justiça, pois não há uma diferenciação entre os detentores desse direito, uma vez que todos têm o mesmo direito. Assim, a fundamentação dos direitos humanos dá-se mediante reconhecimento dos direitos do homem, em outras palavras, é a declaração da proteção dos direitos do homem.

Com isso, declarações que garantem direitos do ser humano foram feitas, e o direito internacional teve um novo posicionamento depois da Segunda Guerra Mundial. A mais conhecida é a de 1789, chamada Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão¹⁹, que foi considerada como o modelo a ser seguido pelo constitucionalismo liberal.

O novo posicionamento do direito internacional, juntamente aos direitos humanos, e após a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), tem o intuito de assegurar a paz e promover o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi concebida para que todas as pessoas tivessem seus direitos garantidos. Vale destacarmos que regras não são impostas, mas a DUDH evidencia-se como uma norma educativa, qual seja: a de ensinar os cidadãos acerca dos seus direitos e deveres como tal. Na DUDH, afirma-se:

¹⁹ Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades [...]. (ONU, 2022, n.p.).

A Declaração, disposta em artigos, é oriunda de acordos e tratados internacionais, tanto de países signatários quanto de legislações internas. A complexidade do tema de direitos humanos dispõe de artigos que asseguram ao ser humano as garantias e os deveres que devem ser respeitados.

Em se tratando do âmbito do Estado brasileiro, todas as constituições asseguram direitos e garantias, algumas dando ênfase a um tipo de direito e outras nas demais. Em especial, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), vigente em nosso país, elenca, em seu título segundo, os direitos e as garantias fundamentais. Segundo Ferreira Filho (2016, p. 120):

Em todas as Constituições brasileiras, desde a de 1891 (art. 78), a enumeração de direitos fundamentais tem caráter exemplificativo. É o que decorre do art. 5º, § 2º, da Carta em vigor: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados [...]”.

A Constituição vigente no Estado brasileiro, conhecida como “Constituição Cidadã”, está diretamente interligada à DUDH, garantindo a todos os cidadãos os seus direitos e deveres e trazendo os direitos humanos como uma temática social.

A importância dos direitos humanos para a sociedade

A partir da Segunda Guerra Mundial, para que fosse assegurada a vida das pessoas, em 1945, a ONU foi instituída, tendo a missão de estabelecer regras e criar mecanismos que garantissem a eficácia das normas dentro dos Estados, em busca da pacificação entre as nações.

A missão precípua da ONU é manter a paz. Os países-membros que a constituem se propõem a lutar pela paz e pelo desenvolvimento mundial. O direito humanitário impõe-se como uma forma de coibir a violência no âmbito internacional. A ONU desempenha, ainda, o papel de reguladora

das relações entre Estados; assim, passou a ser vista como uma garantidora da paz em âmbito internacional, responsabilizando os transgressores pelos atos de seus agentes em campo nacional. Desse modo, Castilho (2019, p. 133) afirma que: “Juridicamente, isso significou, por um lado, a relativização do conceito de soberania estatal; por outro, a valorização da pessoa humana, que, de objeto, passou a ser reconhecida como verdadeiro sujeito de direito internacional”.

Contudo, destacamos que, mesmo nos propósitos trazidos pela Carta das Nações Unidas, que diz respeito a um tratado que estabeleceu a ONU²⁰, deixou de ser definido o que seriam direitos humanos, motivo pelo qual, em 1948, se criou a DUDH, documento que traça princípios que se destacam como marcos, a fim de averiguar tais aspectos. Dois pactos foram, então, assinados com o objetivo de suprir lacunas: o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos²¹.

A DUDH tem por base assegurar que todos são iguais e têm os mesmos direitos e deveres garantidos. Assim, no decorrer de seus artigos, ela discorre sobre o direito à vida, à saúde, à educação, à moradia, entre tantos outros inerentes à vida humana (ONU, 2022). De acordo com Castilho (2019, p. 141),

[...] ao lado dos direitos civis e políticos, a Declaração consagrou também direitos econômicos, sociais e culturais, demonstrando não existir nenhuma incompatibilidade lógica entre eles. Mais uma vez, a ideia de gerações de direitos humanos ressalta a noção de cumulatividade, e não de superação.

Além disso, podemos constatar que há uma universalidade dos direitos humanos no Artigo 2º da DUDH, quando declara que todo ser humano é abrangido por direitos que, muitas vezes, foram restringidos a uma parcela da população.

Rezende (2005) analisa, em seu artigo *As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bonfim, Euclides da*

20 Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em 23 jan. 2023.

21 Disponíveis respectivamente em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf e <https://www.cne.pt/content/onu-pacto-internacional-sobre-os-direitos-civis-e-politicos>. Acesso em 23 jan. 2023.

Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro, que, na seara da responsabilidade social na garantia dos direitos humanos a todos, há enquadramentos que levam a verificar um outro ângulo da questão: o do parasitismo de certos setores, como a corrupção, a exploração do trabalho, entre outros que desiguam os cidadãos. Para Rezende (2005, p. 30): “A responsabilidade social de todos na construção de uma sociedade não fundada em múltiplas formas de violações emergiria de um amplo processo de inclusão social e política que seria fruto da efetivação da instrução pública e universal”.

Há, no Estado brasileiro, uma diferenciação de poder aquisitivo desde o começo do processo de urbanização e de industrialização, um cerceamento à condição igualitária entre os cidadãos, pois, no lapso de tempo, instalou-se uma grande margem de pobreza e de analfabetismo. Por consequência, os trabalhadores perderam as condições econômicas em relação aos patrões. Uma das hipóteses trazidas por Bonfim (1993, p. 123 *apud* REZENDE, 2005, p. 30) é a de que “[...] somente a educação social – pautada na propagação de valores altruístas, de interesses coletivos e de respeito aos direitos e aos deveres de todos” – poderia ser a base para uma mudança em toda a sociedade para a valorização de forma igualitária de todos os cidadãos.

Bonfim (1993 *apud* REZENDE, 2005) relata que a educação é a chave para essa mudança, para transformar a realidade social, para que o aluno saiba de sua valorização como cidadão, tendo amparo para que não haja distinção de cor, de raça entre os indivíduos, condições que devolveriam a sensação de segurança aos não privilegiados, e os componentes dessa classe se sentiriam mais importantes na sociedade.

Por essa razão, por mais que haja uma DUDH, caso não se alimente e se garanta a todos os cidadãos uma vida plena, com direitos inerentes à sobrevivência, de nada ela valerá, na hipótese de o indivíduo não a conhecer e não souber o verdadeiro significado de ser cidadão. Ainda, no que tange aos dirigentes, é necessário que estes conheçam e compreendam todo o processo educacional, pois, além de ser algo garantido, é fundamental que haja mais políticas públicas voltadas ao empregado, com o intuito de garantir o futuro de toda uma nação.

A educação escolar como direito humano

No Artigo 26 da DUDH, existem pontos a serem analisados. A primeira parte diz que: “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental” (ONU, 2022, n.p.) – vemos, então, que a educação deve ser garantida a todos, de forma gratuita, e, assim, nesse primeiro momento, analisamos que é um ponto de partida para todos os cidadãos a fim de que possam iniciar suas vidas de forma ética. Nesse sentido, a entidade escolar é uma forma de produzir cultura, sendo ela uma garantia dentro dos direitos humanos e, também, uma forma de produzir cidadãos éticos e responsáveis, capazes de cumprir com suas obrigações.

A educação é de grande importância para a vida de cada um de nós, uma vez que nos faz conhecer a nós mesmos e acerca da necessidade de evoluirmos ao longo da vida; assim, a segunda premissa do Artigo 26 da DUDH destaca: “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” (ONU, 2022, n.p.). Podemos observar, nessa segunda parte, o quanto a evolução do indivíduo está diretamente ligada à educação, pois ele evolui a partir da compreensão dos seus afazeres e do conhecimento da ética, cujos princípios devem nortear sua conduta em relação aos demais e dentro da sociedade.

Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada em colaboração com a sociedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 137). Mais uma vez, a educação está diretamente ligada ao desenvolvimento do cidadão, da pessoa humana, e tende a ser o principal meio a se desenvolver social e eticamente dentro da sociedade, pois é necessário o conhecimento que a educação oferece para uma qualificação profissional, para que, assim, todos possam se inserir no campo de trabalho.

Contudo, mesmo com a educação sendo um ponto fundamental na vida do cidadão, garantida pela DUDH e pela Constituição Federal, há muitos obstáculos que aparecem ao longo da garantia desse direito do cidadão. Segundo Castilho (2016, p. 145), “[...] o direito à educação assim concebida não inclui somente o acesso à escola. Como vimos, é também

sinônimo de educação de qualidade, com a qual indivíduos desenvolvem conhecimentos e habilidades aplicáveis à vida diária”.

No direito à educação, a cultura escolar deve ser um conjunto de práticas voltadas ao bom desempenho do indivíduo, que a escola, de certa forma, cria e cultiva. Dessa maneira, é necessário que se tenha qualidade e dimensão da expansão de tal cultivo dentro da sociedade. Sendo a educação um dos meios essenciais para que todos disponham de uma vida mais adequada, a fim de crescerem profissionalmente e terem uma boa qualidade de vida, também é necessário que haja apoio dos pais, para que tenham filhos éticos e disciplinados na instituição escolar. Para tanto, é preciso que os pais, igualmente, tenham tido acesso aos meios que a educação propicia para que transmitam aos filhos os princípios basilares da ética.

Se aos pais tiver sido negada tal formação, dificilmente eles terão condições de abrir caminho aos filhos, talvez por falta de incentivo, ou por carência de formação. Por isso, é preciso, de extrema urgência, que se tenha uma nova visão do quanto a educação se impõe como medida inarredável para a formação do cidadão, a fim de que ela possa contribuir para o seu próprio crescimento, ciente das condições de cidadão que vive em uma comunidade e contribui com sua parcela para o desenvolvimento próprio e da comunidade onde vive, e, assim, haja um avanço na sociedade, de modo que todos convivam mais eticamente e sejam conhecedores de seus direitos.

Todo conhecimento adquirido em âmbito da instituição escolar perpetua pela vida do indivíduo, desde os pontos positivos como os negativos. Por isso, é basilar um estudo voltado a garantir aos indivíduos uma vida digna, plena, ética, e que jamais seja palco de memórias negativas e destruidoras da vida do ser humano.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (BOTO, 2005, p. 90).

Urge, portanto, garantir aos cidadãos um estudo de qualidade, a partir de políticas públicas que privilegiem o investimento em melhorias da qualidade de ensino, que devem ser aplicadas para toda a população,

em especial no Ensino Fundamental, tendo em vista que é garantido tanto na Constituição como na DUDH. Afinal, o futuro de um país ético está diretamente ligado aos fundamentos da qualidade escolar.

Os direitos humanos sob a óptica de Paulo Freire

Dentre os eminentes pensadores da área da Educação, Paulo Freire destaca-se e enquadra-se no debate da educação e dos direitos humanos. A educação é um processo universal e deve ser garantido a todos os indivíduos para que possam ter uma formação digna para que, como cidadãos conscientes e responsáveis, contribuam para o desenvolvimento da comunidade em que vivem. Muitas práticas envolvem o processo estudantil. Nesse sentido, Freire (1996), enfatiza a qualificação, a modelação, a disciplina e a educação como formas de garantir um melhor sistema educacional.

Freire (1996) defende que a educação é fruto da boa interligação entre educador e educando nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa relação, ambos, professor e aluno, são detentores do saber e fazem trocas de experiências. Com isso, vemos que, dentro do que é proposto nos Direitos Humanos, esse processo que Paulo Freire aborda – de que o educador e o educando devem, de tal forma, entender-se – deve ser a essência da educação. O diálogo entre as duas partes faz-se imprescindível para que, juntos, desenvolvam o senso crítico na busca pelo saber e pelo desejo de aprender com os conhecimentos produzidos nessa troca.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquieto, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47).

Isso está próximo do que é declarado na DUDH, a qual assegura uma educação digna, com o fortalecimento do desenvolvimento da personalidade humana e respeito aos direitos, já que o elo entre educando e educador se dá pela vivência, pelo aprimoramento do ser humano. Nessa esteira, constrói-se uma nova concepção do que é educação, de forma a contribuir para o crescimento da ação humana, pois, ao propor e ao pensar de uma nova forma, remeteremos a educação a um novo modelo de diálogo, norteados para

a formação de estudantes éticos que valorizem e que respeitem o processo de construção do conhecimento, um novo modelo de vida.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulher e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, p. 33).

Com isso, Paulo Freire propõe uma educação para a construção de um ser humano que compreenda os processos de ensino e de aprendizagem como uma forma de se sentir sujeito no âmbito dos direitos humanos. Desse modo, busca-se o crescimento no instituto da educação, para que sejam éticos, humanos e democráticos (RAMOS; FAGUNDES; ASINELLI-LUZ, 2021). Enfim, Paulo Freire busca trazer uma educação moldada justamente aos direitos humanos, no sentido de formar sujeitos que perseguem a transformação da realidade em que vivem, desenvolvendo a criticidade para que se apropriem dos seus direitos e das garantias que os direitos humanos lhes asseguram.

Direitos humanos na comunidade

Atualmente, estamos inseridos em uma sociedade que impossibilita o pensamento ético, visto que é pequena a margem da sociedade inserida em um campo amplo de educação; além, é claro, da grande desigualdade social que assola boa parte de todo o sistema educacional. Contudo, fazemos parte de uma sociedade que diz ser democrática, com liberdade, com direitos humanos, porém o que percebemos é que o indivíduo acaba sendo aprisionado nas categorias rotuladas pelo sistema que engloba todo o funcionamento da sociedade.

A possibilidade de povoar o mundo com pessoas mais carinhosas e a induzi-las a dar mais carinho não figura nos panoramas pintados na utopia consumista. As utopias privatizadas dos caubóis e vaqueiras da era consumista demonstraram, em vez disso, um expandido espaço livre, uma espécie de espaço vazio do qual o consumidor líquido moderno, inclinando a apresentações solo, e apenas a elas, nunca tem o suficiente. (BAUMAN, 2011, p. 60).

Conforme Bauman (2011), na sociedade atual, que se encontra em uma forma líquida, em que tudo é de fácil acesso, sem muitos conceitos, cheia de rótulos, o indivíduo torna-se vulnerável ao consumismo, pois todos lutam para conquistar os modismos apresentados no mercado. Assim, como em todas as transformações que a sociedade teve ao longo dos anos, a mais difícil de ser transformada vem a ser essa que apresenta uma forma líquida, sem amparo para ser moldada. Entretanto, caso haja enquadramento de uma nova forma de pensar, o indivíduo aprenderia, desde a infância, a ser ético.

Penso que o intelectual deva inserir-se, tomar parte ativa na participação das massas, e as massas tomarem parte ativa na participação do intelectual, para irem construindo juntos esse sonho possível e realizável, porque é a única maneira de responder as exigências que as massas se propõem. (FREIRE; FAUDEZ, 2021, p. 103).

Portanto, os indivíduos podem ser transformados desde que sejam orientados para tanto, como no processo educativo de qualidade, em que eles sejam instigados a buscar seus direitos e garantir que sejam devidamente cumpridos. Consequentemente, eles mudarão toda a sociedade para um futuro melhor.

A contribuição do ambiente escolar para a comunidade

No decorrer deste texto, vimos o quanto o ambiente escolar se abre como um dos direitos garantidos pela DUDH e como está diretamente ligado ao indivíduo em sua relação com a sociedade. Transformações são necessárias para que exista uma contribuição para a vida em sociedade. Dentre tantas, a educação atua como um ponto de partida para uma reinvenção da sociedade, por isso o processo de aprendizagem deve ser empregado de maneira a viabilizar um bom desenvolvimento para o indivíduo.

Com a atual sociedade, a educação tem um papel de transformação, dado que deve instigar o aluno a pensar e a ser crítico em seus conhecimentos, e, assim, começar a transformação da sociedade por meio da educação.

A nova sociedade, porém, não se cria por decreto. O modo de produção não pode ser transformado da noite para o dia. Velhas ideias insistem em ficar. A infraestrutura vai mudando, mas aspectos da velha infraestrutura permanecem em contradição com a nova, que se vem gerando. (FREIRE; FAUDEZ, 2021, p. 134).

Se compararmos esse ideal, diversas modificações devem ser feitas, tanto no campo político quanto econômico e social, pois a educação é um processo que demanda tempo e esforço, visto que o ser humano não é um robô cujos dispositivos funcionam em um lapso de segundo, que a mente humana assimila conhecimentos pouco a pouco, que a formação exige longos anos de dedicação, de esforço. Para isso, o tempo é indispensável, e é preciso que se tenha uma união de todos. “No plano ideal, a escola deve ser instrumento de construção da modernidade. Deve ter a função de formar as novas gerações, com pessoas emancipadas e conscientes de si próprias e de seu papel na sociedade” (CASTILHO, 2016, p. 97).

Fernandes e Paludeto (2010) ajudam-nos a pensar a contribuição dos direitos humanos no âmbito do direito à educação e das igualdades mínimas de oportunidades:

Entendendo que a educação é um direito, as lutas pela educação pública, gratuita, obrigatória e laica ganham espaço no contexto nacional. Observa-se, a partir do final da década passada e início desta, a expansão do ensino fundamental e a abertura para novas vagas no ensino médio; o Estado começa a focar na educação básica, influenciado pelas exigências das instituições financeiras internacionais, como FMI e Banco Mundial. [...]. Assegurar o direito à educação significa não só o acesso e permanência, mas a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 238).

É necessário então ressaltarmos que, dentro dos direitos garantidos pela DUDH, a educação é o ponto primordial para que se promova uma transformação social, em vez de ficar engessado em um mundo inerte. São fundamentais, desse modo, os debates e as transformações que ajudam a formação do pensamento crítico. Nunes e Furlin (2021) destacam a importância de os direitos humanos caminharem com o ideário de uma sociedade democrática. A democracia, surgida na Grécia no século V, constituída de forma excludente naquele contexto, nos dias atuais, demanda a capacidade de pensarmos no respeito à dignidade da pessoa humana, visando uma convivência pacífica na diversidade. Assim sendo, é essencial que busquemos, de todas as formas, defender a democracia que se concretiza quando a diversidade humana é respeitada e, também, que

pensemos na importância dos direitos humanos no contexto da luta pelo aperfeiçoamento da sociedade democrática. É pela educação que temos a oportunidade de contribuir para que todos tenham as mínimas condições de constituir um projeto de vida e emancipar-se por meio dele (RAMOS; FAGUNDES; ASINELLI-LUZ, 2021).

Considerações finais

Ao discorrermos sobre os direitos humanos, vimos que são vários os direitos garantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, observamos, no decorrer deste texto, que a educação está diretamente ligada a todos os pontos de uma sociedade para que haja uma vida mais digna do ser humano. A Constituição Federal assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado, assim como da família, para que os indivíduos possam dispor de um estudo de qualidade e, também, um preparo para viver sua vida no exercício da cidadania e como uma forma de garantir o trabalho, tendo, dessa maneira, um pleno desenvolvimento da pessoa como ser humano.

Em se tratando da educação, é primordial que, dentro das instituições escolares, se ofereça, aos educandos, condições de preparação para a vida, para um futuro digno, não de forma engessada, mas que contribua para que esses educandos aprendam a ser cidadãos, que aprendam a ler, a interpretar o que leem, a dialogar, a criticar e, principalmente, a garantir seus direitos por meio da educação, base para que eles se desenvolvam profissional, social e financeiramente. Tal formação precisa trazer reflexos para a comunidade em que o indivíduo atue, pois sujeitos que lutam e buscam por seus direitos moldarão uma nova sociedade, valorizando a democracia, a ética, a responsabilidade dos indivíduos perante a comunidade na qual convivem.

A educação é peça principal que move os indivíduos; por isso, é basilar aprimorar os conhecimentos de cada estudante, a fim de torná-los mais autênticos, mais éticos, mais responsáveis. Com Freire (1996), somos convidados a lutar para que todos não só tenham acesso à educação, mas também que a educação não seja “bancária”, no intuito de contribuir para a emancipação do ser humano e para que auxilie os sujeitos a entenderem que

as grandes desigualdades que existem na sociedade não são naturais. Nessa perspectiva, Paulo Freire lutou pela emancipação humana e por uma educação considerada, por ele, como um ato político, no sentido que habilite as pessoas a lerem as diversas situações que elas se depararem na sociedade.

Freire (1992) provoca-nos a pensar na proposta da pedagogia da esperança. Mesmo no exílio, perseguido pela ditadura, Paulo Freire continuou a propagar sua proposta da importância da educação como emancipação humana. Paulo Freire é um profeta da esperança, tendo em vista que a educação, principalmente a pública, pode realizar grandes transformações na vida, mormente dos menos favorecidos. No retorno do exílio, Paulo Freire com suas atividades, continuou contribuindo para que pensemos na importância de manter acesa a esperança. Somos, dessa maneira, convidados a lutar para que o direito humano à educação seja respeitado em todas as instâncias.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidade e universalismos. *In*: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 87-144.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos humanos**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETTO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000200008>

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

NUNES, Daniel; FURLIN, Neiva. Educação em direitos humanos e educação democrática: uma conexão possível?. **Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 38, p. 528-547, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i38.2166>

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. 2022. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 23 jan. 2023.

RAMOS, Luzilete; FAGUNDES, Mauricio Cesar Vitória; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação e direitos humanos na escola. **Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 38, p. 486-500, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i38.2187>

REZENDE, Maria José de. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? as reflexões de Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro. *In*: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 24-58.

A LUTA PELA EDUCAÇÃO COMO DIREITO NOS ACORDOS INTERNACIONAIS E SEUS REFLEXOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA QUESTÃO DE DIGNIDADE HUMANA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Manoel Francisco do Amaral

Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez

Introdução

Pensar a educação como direito e dignidade humana, requer olhar para a mesma à luz da categoria de totalidade, o que representa um grande desafio. Tem-se a consciência de que tal tarefa, não será possível, sem que seja realizado um rastreamento da história da educação no Brasil, no sentido de compreender os movimentos de lutas, as disposições nos documentos legais, a construção de políticas voltadas à educação, tais como seus limites e contradições, quando analisadas na prática social. Para tanto, toma-se como aporte teórico o pensador Dermeval Saviani, por tratar-se de um incontestável “combatente” em defesa da educação brasileira. E, não se trata de educação ao pequeno grupo da elite dominante, mas, educação que alcance o maior número possível de pessoas, democrática, como direito social, sistematizada, pautada em reflexão e fundamentação teórica, na busca por educação de qualidade. Da mesma forma, requer considerar os múltiplos movimentos educacionais que antecederam ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), tanto em nível nacional com o é o caso das legislações brasileiras, quanto em nível internacional como é o caso dos acordos internacionais, tais como, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)”, a “Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1967)”, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagens Jomtien, 1990; a “Declaração de Salamanca 1994”, a “Convenção da Guatemala: Convenção Interamericana

para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com deficiência (2007), dentre outros, haja vista que esses, são relevantes movimentos de luta pela educação como direito, responsáveis por grande parte dos direitos sociais, legalmente garantidos nas leis brasileiras.

Ressalta-se a educação como direito de todos, citada no artigo 26 da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, (1948); igualdade de direitos contra discriminação, educação como um direito humano, defendida na “Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1967)”; a denúncia realizada por ocasião da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990” de que, “mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos”. Tal Declaração, compreende que o domínio da leitura e da escrita, a capacidade de expressão oral, o domínio do cálculo, a capacidade de solucionar problemas, são ferramentas necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver suas potencialidades, viver, trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento e da vida social; a “Declaração mundial sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento da criança nos anos 90”, aponta para a relevância de que se “garantam oportunidades educacionais para todas as crianças, independentemente de sua origem e sexo; que preparem a criança para o trabalho produtivo e para as oportunidades de aprendizagem para toda a vida”, pois a educação é uma relevante ferramenta para a formação e dignidade humana.

A “Declaração de Salamanca 1994” reporta-se às múltiplas Declarações das Nações Unidas, em relação aos “princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” e ainda, as declarações com foco ao atendimento e disposição de oportunidades para pessoas com deficiência, o que exige um olhar especial dos órgãos governamentais e poder público de modo geral, para assegurar que “a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (UNESCO, 1994), ao apontar que a educação é um direito fundamental de toda criança e que cabe à escola pautar-se em uma pedagogia inclusiva, eficaz no combate às atitudes discriminatórias, o que não dispensa a aplicação de políticas financeiras para o atendimento educacional especializado, haja

vista que a inclusão vai muito além da garantia da vaga na escola, ela requer investimento para aquisição de materiais, adequação de prédios e equipamentos e a valorização de profissionais da educação.

A “Convenção da Guatemala: Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999)”, segue a mesma linha de reflexão, ao defender que as pessoas deficientes têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (idem) e, ainda que, a educação como direito às pessoas com deficiência, somente será garantida se os governantes investirem recursos no sentido de facilitar o acesso a uma vaga em instituição escolar, mas também se, junto à garantia de vaga estiverem garantidos outros direitos tais como o transporte público de qualidade e de acordo com as necessidades da pessoa deficiente, investimento para construções de novos prédios escolares e/ou reformas dos existentes levando-se em conta a política de acessibilidade, empenho para se colocar em prática uma política de formação dos professores afim de que os mesmos tenham condições de intervir precocemente de acordo com as necessidades da pessoa com deficiência.

Ressalta-se a necessidade de a universalização da educação básica, como ferramenta primordial para que todas as pessoas se apropriarem da cidadania, ou seja, se o sujeito não está dotado com, no mínimo, a educação básica, torna-se impossível atuar de forma crítica na atual sociedade, principalmente porque é movida por grandes transformações, o que só se consegue com vontade e força política, em prol da Educação, com vista a atingir todos com o desenvolvimento de planos de ações nacionais. Se a questão da educação como direito tem sido tão discutida nos acordos citados anteriormente, a “Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência/ 2007” manteve a mesma linha de luta, ao defender os direitos de serem tratadas antes de mais nada como pessoas; dotadas de protagonismo, desejos, peculiaridades e contradições, mas que antes de tudo, pessoas que lutam por seus direitos sociais. Portanto, cabe ao poder público garantir não somente o acesso à escola, mas, oferecimento de educação de qualidade. Se a educação é um direito, este deve estar carregado de qualidade.

1. A presença da educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948, tem como objetivo principal a defesa pelos direitos humanos, levando-se em conta a dignidade do homem, por considerar a relevância de ações políticas que promovam a proteção dos direitos humanos.

Ressalta-se que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dentre outros, são direitos humanos, a liberdade, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (idem); segurança; ser reconhecido como pessoa; gozar de igualdade e defesa perante a lei e os tribunais; garantia de não imposição de “pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso” (idem); direito à vida privada; liberdade de ir e vir; procurar e de gozar asilo, em caso de perseguição, exceto em perseguição provocada por crimes de sua responsabilidade; nacionalidade; direito de contrair ou dissolver matrimônio; direito à propriedade; liberdade de pensamento; segurança social; livre escolha de emprego e remuneração justa, repouso, lazer e direito à educação. Não é demais apontar que tais direitos acabaram por ser contemplados na Constituição brasileira de 1988.

Conforme o artigo 26 da Declaração, “todo ser humano tem direito à instrução” (idem) e, embora não surja no texto a palavra educação, compreende-se que a palavra “instrução”, remete-se à ideia de educação e mais, compreende-se a necessidade da educação como direito humano, gratuito a todos, sem distinção, discriminação ou qualquer preconceito. Se o assunto em pauta no momento, é a educação como um direito humano, vale a penas trazer à tona o acordo fruto da “Convenção sobre os Direitos da Criança”, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas realizada em 20 de novembro de 1989 e oficializado como lei internacional em 1990. Ressalta-se que, segundo a UNICEF, “A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção, mas sinalizaram sua intenção de ratificar a Convenção ao

assinar formalmente o documento” (UNICEF, 1989).

Tomando-se como base as indicações da “Convenção sobre os Direitos da Criança”, *em seu artigo 18, verifica-se que ao Estado Parte e entenda-se ai, o Brasil, nação participante da Convenção, a obrigação de empenhar-se para garantir a educação das crianças, criação de instituições e serviços para o cuidado das crianças, inclusive com assistência aos pais, até mesmo com fornecimento serviços sociais e creches no caso de pais que trabalhem. No artigo 20, a preocupação com a educação volta-se às crianças privadas do seio familiar seja temporariamente ou definitivamente.*

A preocupação com o público da educação especial, surge no artigo 23, ao apontar a necessidade de se garantir o acesso à educação, capacitação, reabilitação, “preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento cultural e espiritual” (idem); da mesma forma que a presente Convenção exige que haja por parte do Estado a preocupação com o oferecimento de uma educação pautada “padrões mínimos estabelecidos pelo Estado” idem).

Em 06 de novembro de 1992, o Governo Itamar Franco, torna público o Decreto Nº 678, pelo qual “promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969”. Ressalta-se a morosidade para a legalização de um documento que garanta os direitos humanos; passaram-se 23 anos entre um evento e outro, o que coloca em dúvida as preocupações dos governantes para com o povo. Mas, o que estabeleceu o documento elaborado durante a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), em termos de educação, como direito?

É salutar apontar que a referida Convenção reitera os direitos apontados na Declaração Universal dos Direitos humanos de 1948 e, referente à educação, percebe-se que tal assunto surge nos artigos 12, o qual trata da “Liberdade de consciência e de religião” (COSTA RICA, 1969), segundo o qual, “os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções” (idem). Da mesma forma, o artigo 42, remete-se à ideia de que os países que aceitaram as regras da referida Convenção, devem prestar contas às Comissões Executivas do Conselho

Interamericano Econômico e Social e do Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura.

Ressalta-se que o Estado de São Paulo, por meio do Decreto n. 42.209, de 15 de setembro de 1997, “Institui o Programa Estadual de Direitos Humanos, cria a Comissão Especial de acompanhamento da execução desse programa e dá providências correlatas”, o qual, em seu Anexo, a que se refere o artigo 1.º do referido Decreto, aponta para a necessidade de:

Desenvolver programas estaduais e apoiar programas municipais, para assegurar a todos os grupos sociais o direito de participar na formulação e implementação de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, habitação, meio ambiente, segurança social, trabalho, economia, cultura, segurança e justiça (SÃO PAULO, 1997).

Especificamente sobre Educação, o item 4 do Anexo é bastante claro ao apontar para a relevância de se cuidar da qualidade do ensino público, inclusive com formação continuada, melhorias salariais, melhorias das condições de trabalho do professor; instituições de ações que elevem a participação dos pais e dos colegiados da escola, ou seja, a prática da gestão democrática com a possibilidade de “participação de pais, professores e estudantes e fortalecer os conselhos de escola, as associações de pais e mestres, os grêmios estudantis e outras entidades comunitárias” (idem).

Não se pode desconsiderar a relevância de tal instrumento legal como ferramenta para a garantia da educação como direito, no entanto, passados mais de 20 anos da promulgação do referido Decreto, a educação tem sido garantida como direito humano e social? É o que se pretende responder ao término de tal pesquisa. No entanto, a suspeita tende para a negativa, haja vista o abandono que as escolas públicas têm sentido nas últimas décadas, com a falta de recursos financeiros para manutenções, o clima de insegurança e desrespeito sofrido tanto por professores quanto por alunos das escolas públicas, como o caso da Escola de Suzano, Raul Brasil, atacada em 13 de março de 2019. Ressalta-se que logo após massacre ocorrido no interior da escola, o então **ministro** da Educação, **Ricardo Velez Rodríguez**, em 22 de março de 2019, anuncia, conforme publicação do Jornal “Estadão” que “como um alento à comunidade escolar de Suzano, Raul Brasil, informo que o MEC antecipou o repasse anual do

PDDE” (Programa Dinheiro Direito na Escola); anuncia também encontrar-se com o prefeito, Rodrigo Ashiuchi, de Suzano, para estudar a viabilidade do modelo cívico-militar na escola.

Ações como essas, imediatistas e despropositais não garantem a educação como direito, apenas comprova o despreparo da maior autoridade responsável pela educação no país, a falta de comprometimento com o fortalecimento de um sistema nacional de educação. Que alento financeiro suprirá as perdas das famílias ou da equipe escolar? O que de fato necessita é um olhar com responsabilidade para com a garantia da educação como direito, o que inclui política pública de investimentos contínuos, para atender a todo um sistema nacional de educação e, não ações pontuais e desvinculadas. Se a educação é um direito humano e social, cabe aos órgãos públicos garantir o acesso do aluno à escola e condições dignas para que este permaneça na escola. Infelizmente, não é o que impera na atual conjuntura da política educacional do Brasil.

2. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1967)

O acordo firmado por ocasião da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, adotada a partir da Resolução n.º 2106-A da Assembleia das Nações Unidas, de 21 de dezembro de 1965, foi aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 23, de 21 de junho de 1967 e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, a qual entrou em vigor no Brasil em 4 de janeiro de 1969 e foi promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8 de dezembro de 1969 e publicada no D.O. de 10.12.1969.

O presente acordo toma como base a Declaração Universal dos direitos Humanos, baseado nos princípios de dignidade e igualdade inerentes a todos os seres humanos, os Estados Membros participantes comprometem-se a tomar medidas necessárias para o cumprimento dos objetivos das Nações Unidas e dentre eles “promover e encorajar o respeito universal e a observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos sem discriminação de raça, sexo, idioma ou religião” (BRASIL, 1969).

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos

proclama “que todos os seres humanos nascem livres e iguais sem dignidade e direitos e que toda pessoa pode invocar todos os direitos estabelecidos nessa Declaração, sem distinção alguma, e principalmente de raça, cor ou origem nacional” (idem), Considerando ainda que “todas as pessoas são iguais perante a lei e têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação e contra qualquer incitamento à discriminação”(idem), com intuito de cumprir os princípios prescritos na “Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e assegurar o mais cedo possível a adoção de medidas práticas para esse fim” (idem),
Fica estabelecido em seu artigo 1º e parágrafo 1º:

Para fins da presente Convenção, a expressão “discriminação racial” significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (idem).

Ressalta-se que tal Declaração, aponta para a educação como direito, ao defender em seu artigo 7º que:

Os Estados Membros comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura, e informação, para lutar contra preconceitos que levem à discriminação racial e promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos, assim como propagar os propósitos e os princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração das Nações Unidas Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção (idem).

Reitera-se que de acordo com a Declaração obtida por meio da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a educação, omo, a cultura e a informação, é tida como uma ferramenta importante para que o homem possa lutar contra todas as formas de discriminação e portanto, cabe a todos os governantes investirem esforços a fim de que tal direito seja de fato garantido a todos os seres humanos, à sociedade civil, manter-se vigilante para, continuamente, cobrar garantia de tal direito.

3. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990

Esta declaração, remete-se ao que dispõe o artigo XXVI da Declaração Mundial dos Direitos Humanos. No entanto, apesar de o documento apontar que “toda pessoa tem direito à instrução” (idem), e entenda-se a isto, o direito à educação, há uma denúncia de que:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (idem, 1998).

Diante do exposto, percebe-se a defesa da ideia de que o ser humano, melhor preparado educacionalmente, tem melhores condições culturais para cobrar os seus direitos. A educação é vista como uma das ferramentas para a exigência dos direitos sociais, o que nem sempre é levado em conta pelas pessoas menos preparadas.

O quadro de milhões de seres humanos na pobreza, o grande número de pessoas analfabetas, os constantes cortes de gastos públicos, principalmente nos países capitalistas, a deterioração da educação, o volume de informações disponíveis, necessárias à sobrevivência humana e ao bem estar social, as considerações em relação aos direitos sociais e à capacidade

de se comunicar, “combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável” (UNESCO, 1998). Portanto:

Os membros da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo-se que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamam a seguinte *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1998).

Ressalta-se que a citada Declaração é composta por 10 (dez) artigos, todos voltados à garantia da educação como direito e sabe-se que, a Lei 9394/96, Lei de diretrizes e Bases de Educação Nacional, tem como um de seus documentos de base, o artigo 1º desta Declaração, tais como, “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998). Este artigo aponta para o fato de que não basta que o aluno esteja presente na escola, ele precisa ser dotado com as ferramentas necessárias para aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem, tais como:

A leitura e escrita, a capacidade de expressão oral, o domínio do cálculo, a capacidade de solucionar problemas, assim como, a formação para “habilidades, valores e atitudes, necessários para que

os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (idem).

Aponta-se ainda o artigo que ao atender às necessidades básicas de aprendizagem, conseqüentemente dotará o ser humano para viver de acordo com as normas sociais, promover a educação de outros, indignar-se com as injustiças sociais e com a destruição do meio ambiente; desenvolve a possibilidade de “ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais, em um mundo interdependente” (idem, 1998). O artigo, ressalta ainda que, “a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma, ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (idem), ou seja, se se pretende uma sociedade mais justa e desenvolvida culturalmente, é preciso investir esforços e recursos financeiros para o desenvolvimento da educação básica.

Percebe-se que, se a LDB, tem como base a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, como um dos documentos legais, então já tinha a ciência sobre a importância do investimento na educação básica como meio de formação humana. Portanto, pergunta-se: a quem interessa o não investimento na educação básica como tem ocorrido até os dias atuais? A quem interessa o bloqueio de verbas públicas para a educação como tem ocorrido no governo de Jair Bolsonaro, em final de mandato? Suspeita-se de algo bastante intencional, ou seja, desenvolver a educação para quê. A quem interessa um povo mais aculturado e consciente? Poderia este em tais condições, dotar-se de mais criticidade e, portanto, cobrar mais dos governantes os seus direitos sociais. Não é de se esperar que haja a ratificação de maiores investimentos em educação.

Fazem parte da pauta de tal declaração “bandeiras de lutas” tais como, a universalização do acesso à educação com equidade, portanto, se hoje, há a Lei 13.005 de 24 de junho de 2014 (PNE), o processo de construção de uma legislação que tem como “pano de fundo” a inclusão, há de se

observar que tal luta “vem de longe”, como é perceptível nesta Declaração, a qual defende segundo o artigo 4º que, não basta apenas a garantia da matrícula mas que muito além disso, é de suma importância que a escola ofereça meios para que haja uma efetiva aprendizagem do aluno, ou seja, este, tem o direito de desenvolver o domínio de conhecimentos e habilidades, úteis à vida, bem de acordo com o pensamento defendido por Lukács, formação para a vida. Ressalta-se que a partir da concepção de totalidade, de fato a educação não deve ter como pressuposto, apenas a preparação para o mercado ou mesmo às necessidades imediatistas, mas preparação contínua no processo de formação humana, desde o nascimento do indivíduo e por toda a sua vida, o que exige, conforme o artigo 6, a necessidade de se “propiciar um ambiente adequado para a aprendizagem” (idem), “garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem” (idem). Da mesma forma ressalta-se que:

Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração (idem).

Compreende-se que a Declaração, revela uma preocupação com as condições para a educação tanto das crianças e adolescentes, quanto dos adultos, ou seja, acena para a inclusão das pessoas com idade acima da educação obrigatória, como é o caso da educação dos pais dos alunos. A educação se revela como um direito também para as pessoas com idade mais avançada, o que vem ao encontro do que prescreve o Estatuto do Idoso, Lei 10741 de 2003.

Se a Declaração em questão, é relevante por defender a educação como um direito humano, ao mesmo tempo, abre espaço para as privatizações ao defender a necessidade de se fortalecer as parcerias. Embora reconheça a obrigatoriedade dos governos em nível federal, estadual e municipal, assumirem a responsabilidade para com a educação básica de todos, reconhece-se também as suas limitações em termos de financiamentos de recursos financeiros quando então aponta para a tarefa de construção de

novas alianças, inclusive com setores privados; o que pode ser questionável.

É importante apontar que a Declaração reconhece a relevância do papel dos professores, dos gestores, e das demais pessoas que trabalham com a educação. Tal situação é de suma importância, haja vista que, geralmente, os governantes não dispensam a atenção que merece à contratação de funcionários na medida da necessidade da escola e dos alunos. Outros órgãos que ganham relevância é o setor de planejamento e finanças, até porque, que educação seria oferecida aos alunos, na condição de não existência de planejamento e/ou finanças? Não se educa uma sociedade sem investimento em recursos humanos e financeiros ou ainda sem planejamento. Da mesma forma, além de apontar, para a relevância da relação entre escola e família, ressalta-se que, “as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas” (idem).

Levando-se em consideração a categoria de totalidade à luz do pensamento de György Lukács, pode se apontar que o artigo 8º, o qual prescreve os requisitos para uma “educação para todos” (idem), está muito de acordo, haja vista que para o mesmo, a concretização da educação básica como critério de formação individual e social e porque não dizer formação humana, exige a implantação de “políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico” (idem). Para que a educação de fato aconteça como um direito público e subjetivo conforme prescreve a Lei 9394/96- Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, em seu artigo 5º, há necessidade de “um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (idem).

Como apontado em artigos anteriores, o artigo 9, dispensa esforços para a necessidade de investimentos em recursos financeiros para melhor desenvolver a educação e ressalta-se ainda que “educação básica constitui certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país” (idem). Diante disso, o poder público tem por obrigação esforçar-se para as “dotações orçamentárias aos serviços de educação básica” (idem), o que pode inclusive exigir remanejamento de recursos financeiros de outros setores, haja vista que “agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de

todo projeto social” (idem).

Considera-se que se ainda que, só um lugar de paz, pode gerar condições para que todos os seres humanos, sejam beneficiados com a proposta da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (idem), no sentido de garantia do “direito de todos à educação” (idem). O mais relevante a destacar dos resultados dessa conferência é prioridade dada à educação como um direito de todos, sem distinção de credo, raça, cor, classe social, orientação sexual, etc. A garantia da educação como direito, público, subjetivo e coletivo, deve estar em primeiro lugar nas políticas públicas de qualquer país. No entanto, Saviani, (2017, p.64), faz uma crítica em relação a essas ideias no Brasil, no que diz respeito ao Plano Nacional de Educação que, apesar de longa vale a pena a leitura. A saber:

Com a eleição de Tancredo Neves para Presidência da República, em 1985, teve início o período chamado de “Nova República”. Nesse novo contexto político foi editado, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Tal plano tomou como referência, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” proclamada na reunião realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. O foco central desse plano foi o ensino fundamental acrescido da etapa da educação infantil em sua fase pré-escolar, correspondente à faixa dos 4 aos 6 anos. Mas esse plano praticamente não saiu do papel, tendo prevalecido nesse período uma espécie de democratismo que pretendeu substituir a “estratégia de formulação de políticas, de planejamento e gestão tecnocrática, concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário para o polo oposto, da fragmentação e do descontrole, justificado pela descentralização” (KUENZER, 1990, p.61). Porém apesar da retórica democrática os mecanismos autoritários foram mantidos (SAVIANI, 2017, p.66)

Infelizmente, há que se apontar que, com base na citação anterior, as políticas brasileiras, apesar de reconhecer a relevância do movimento em defesa da educação como direito, não revela empenho político e econômico que possa de fato, impactar de forma positiva e para atender maior número de pessoas; pelo, contrário a hegemonia pela economia, não trata a educação como investimento e sim apenas gastos. Como apontou Jair Messias Bolsonaro em seu plano de governo na área da educação por ocasião da campanha eleitoral para Presidência da República em 2018, que os recursos destinados à educação já são suficientes para oferecer uma

educação de qualidade. Portanto, pergunta-se: como se revela a preocupação com a garantia da educação como direito, na atual conjuntura política? Naquele momento havia uma suspeita-se de que, com base nos interesses econômicos e a proposta de política neoliberal que impera no atual governo, somado ao controle fiscal, não há priorização da educação. No entanto ao término do seu governo em 2022, a suspeita torna-se uma certeza, mesmo que provisória, haja vista que, as instituições de ensino superior têm sofrido com o brusco corte de verbas para a educação, conforme mostra a manchete em uma publicação de João Alves em 06/10/2022, ao apontar que “Governo corta R\$ 2,4 bi da educação e ameaça funcionamento de Universidades”.

4. A educação como direito na Declaração de Salamanca 1994

Tomando-se como base as múltiplas Declarações das Nações Unidas, em relação aos “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” e ainda, as declarações com foco ao atendimento e disposição de oportunidades para pessoas com deficiência, o que exige um olhar especial dos órgãos governamentais e poder público de modo geral, para assegurar que “a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (UNESCO, 1994); levando-se em consideração que “o acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; reconhecendo ainda a relevância da participação dos órgãos internacionais, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada no período de 7 a 10 de junho de 1994, da qual participaram 88 governos e 25 Organizações Internacionais, em Assembleia em Salamanca- Espanha, reafirmaram o “Compromisso com a Educação para Todos” (idem), pela própria “necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (idem), o que não dispensa o pensar criticamente na estrutura e nas ações para atender à educação especial. Foram proclamados, dentre muitos artigos:

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 proveem 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).

Ressalta-se, a necessidade urgente, de os governos atribuírem prioridades financeiras, no sentido de melhor atendimento às políticas de aprimoramento dos sistemas educacionais “com intuito de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (idem). Para tanto, todas as crianças devem estar matriculadas em escolas regulares. Ressalta-se ainda, a relevância de “mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais” (idem), tais como, a participação das famílias, pais, comunidades e “organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão, concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais” (idem), o que, não dispensa, investimento na formação dos professores especializados para trabalharem para tal público.

A Declaração de Salamanca, reporta-se a vários seminários ocorridos para discussões prévias, preparatórias do Encontro Mundial e, no artigo 2, aponta que:

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. (UNESCO, 1994).

Aponta-se que o princípio de inclusão da Declaração de Salamanca está para além da ação da inclusão das pessoas com deficiência; ressalta-se

também a urgência da inclusão de todas as crianças “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (idem); as políticas públicas devem contemplar também, crianças que vivem nas de rua, exploradas pelo trabalho, oriundas das diversas regiões, populações nômades, tais como ciganos e profissionais de circos, enfim as políticas de educação devem contemplar “as crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (idem).

E, se a as dificuldades de aprendizagens estão presentes na escola por algum motivo, cabe às unidades escolares buscar meios, estratégias para alcançar o seu fim, objetivo final que é o de levar o aluno ao sucesso na aprendizagem e sobre as crianças da educação especial, há “um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças” (idem). Compreende-se que a Declaração de Salamanca, defende a proposta de adaptação curricular, no entanto o termo usado é o de “arranjo educacional” (idem). e, isto é o que caracteriza a instituição como “escola inclusiva” (idem), haja vista que:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994).

Compreende-se que a partir da visão de escola inclusiva, há uma mudança de paradigma da escola que pretende que o aluno, adapte-se à escola para a que a escola adapta-se ao aluno, ou seja, “assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança” (idem) e de tal maneira, acredita-se na possibilidade de redução da evasão e repetência escolar, tão presentes nos sistemas educacionais. Portanto, se houver mudança de olhar, é possível melhorar o desempenho e conseqüentemente os índices dos resultados escolares.

Defende-se a ideia de que as escolas inclusivas, além de identificar e trabalhar de acordo com necessidades específicas dos seus alunos, quanto ao ritmo de aprendizagem, deve assegurar educação de qualidade a todos por meio de “currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola” (idem), tais como, atendimento de profissionais da saúde, assistência social, suporte extraescolar. Uma criança com deficiência de qualquer natureza, ela não precisa de pena ou dó, precisa de solidariedade e essa construção torna-se mais eficaz com a educação inclusiva que está para muito além da garantia de vaga escolar, mesmo que garantida na educação regular. No entanto, tal serviço, é indispensável. Mas a Declaração de Salamanca aponta também para os adultos com deficiências, para as mulheres que historicamente fazem parte de um grupo em desvantagem, em relação aos homens, inclusive no quesito educação escolar. Trata-se de ver a inclusão universal como direito e dignidade humana.

Conclusão

A leitura dos vários documentos referentes aos acordos internacionais, dos documentos legais brasileiros, como por exemplo, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, quando o então Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Congresso Nacional, por do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, revela que o governo brasileiro, acatou o acordo internacional; os atos internacionais referentes à convenção entraram em vigor no Brasil em 31 de agosto de 2008, publicado em livro sob título *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007)*, pela Secretaria de Direitos Humanos (2010), no então governo da Presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff. Percebe-se que a defesa dos direitos humanos à educação das pessoas deficientes, estão muito claros, no entanto, é preciso não desconsiderar que os Estados devem reconhecer o direito à educação das pessoas com deficiência, o qual deve ser garantido sem qualquer forma de discriminação e levando-se em conta os

princípios da igualdade de oportunidades.

Reconhece-se que é urgente assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2011, p.48), dentre outros, com foco no “pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (ONU, 2007), o que exige que as pessoas deficientes, não sejam excluídas em hipótese alguma no processo de educação.

Ressalta-se ainda a necessidade de se garantir além do acesso à educação inclusiva, a qualidade e gratuidade tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio “em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (idem), com as devidas adaptações, com base no que foi estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Aponta-se ainda a necessidade de garantia de “aquisição de competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade” (idem). A educação como direito só se efetiva quando todos, inclusive as pessoas com deficiência, tiverem acesso à educação e de qualidade.

Os movimentos, sejam eles nacionais ou internacionais, sobre os direitos das pessoas com deficiência têm sido contundentes em sua defesa, no entanto, pelas contradições existentes entre o que prescreve a legislação e a realidade objetiva, em relação aos investimentos e o que de fato ocorre nas instituições públicas por conta do não cumprimento das legislações e pela falta de priorização em educação no Brasil, considera-se a necessidade de constante vigilância por parte da sociedade civil e o próprio Ministério Público, quanto ao que prescreve a Constituição do Brasil de 1988, **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA** (Lei n.º 8.069/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996; Plano Nacional de Educação, Lei 13005 de 2014; Lei e a Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015, a qual “institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no sentido de acompanhar e cobrar dos agentes públicos que os direitos objetivos sejam garantidos como direitos subjetivos haja vista que a dignidade da pessoa humana só se conquista com respeito

aos Direitos Humanos e dentre estes, de forma especial, o direito à educação pois, uma pessoa dotada com sua formação plena e emancipatória poderá cobrar dos governantes o cumprimento dos demais direitos sociais.

Referências

ALVES, João. *Governo corta R\$ 2,4 bi da educação e ameaça funcionamento de Universidades*. Disponível em: Governo corta R\$ 2,4 bi da educação e ameaça funcionamento de Universidades - A Nova Democracia. Acesso em: 14.dez.2022.

BRASIL. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>. Acesso em: 22.out.2018.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992*. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em 24.out.2018

BRASIL. LDB :*Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, (PNE)*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 18.jul.2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 24.ago.2018.

BRASIL. *Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969*. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: D65810 (planalto.gov.br). Acesso em: 17.dez.2022.

BRASIL. *Lei 13146, de 06 de julho de 2015*. Institui da lei brasileira de in-

clusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).

ESTADÃO. (jornal). *Ministro da Educação diz estudar militarização de escola atacada em Suzano*. Disponível em <https://outline.com/T4byNt>. Acesso em: 25.mar.2019

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*; tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. –São Paulo: Boitempo, 2010.

ONU. *Declaração mundial sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento da criança nos anos 90*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex42.htm. acesso em: 11.out.2018.

ONU. Organização das Nações Unidas *Declaração Universal dos direitos humanos*. Disponível em: <http://brasa.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf> Acesso em: 05. Out.2018.

SÃO PAULO. *Decreto nº 42.209, de 15 de setembro de 1997. Institui o Programa Estadual de Direitos Humanos, cria a Comissão Especial de Acompanhamento da execução desse programa*.

SAVIANI, Dermeval. *Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual*. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01.mai.2017.

SAVIANI, Dermeval. *Da LDB (1996) ao Novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*.- 5.ed. rev. e ampliada- Campinas, SP: Autores Associados, 2016. M (Coleção educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação*. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em: 20. Jan. 2019.

UNESCO, CONSED. *Educação para todos. O compromisso de Dakar*. Disponível em: Disponível em: <https://pt.slideshare.net/nfraga/educacao-para-todos-o-compromisso-de-dakar-2000>. Acesso em: 10.out. 2018. UNICEF/BRASIL. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html. Acesso em: 24.out.2018.

VALENTE, Ivan. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, DP&a, 2001.

SOBRE AUTORES E ORGANIZADORES

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais - GPCATE (UEPG) Suas pesquisas concentram-se na linha de História da Educação e Política Educacional, com ênfase em Movimento Estudantil. Email para contato: audiboutin@hotmail.com.

Alexandre Mazetto Vieira: Graduado em História pela UENP (2009) e mestre em Ensino de História pela UEPG (2020), atua na Educação Básica desde 2008. É professor efetivo de História da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desde 2012 e trabalha com formação docente continuada desde 2015. Contato: alexandremazetto@yahoo.com.br.

Alfredo Moreira da Silva Junior: Graduado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP , Especialista em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP , Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP . Professor Associado e Diretor do Centro de Ciências Humanas e Educação no Campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Coordenador da Especialização Em Ciências da Religião e Ensino Religioso e Coordenador do Núcleo de Pesquisa em História das Religiões na mesma instituição. Ampla experiência na docência e em atividades administrativas e técnicas nas áreas de História, Filosofia, Administração e Educação. Interesses na pesquisa: Epistemologia, Hermenêutica, Ética nas Organizações, História e Ciências da Religião. Contato: alfredo@uenp.edu.br.

Ana Cássia Gabriel: Bacharel em Direito pelas Faculdades Integradas de Ourinhos; Licenciada em Sociologia pela Universidade Metropolitana de

Santos. Professora de Sociologia e Projeto de Vida no Colégio Rio Branco (Santo Antonio da Platina PR) e Colégio Miguel Dias (Joaquim Távora PR). Email: anacgabriel.ag@gmail.com.

Andressa Ferreira: Licenciada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestranda em História Social pela UEL. Atualmente é professora de História pela Secretaria da educação do estado de São Paulo. Contato: andressa.ferreira2409@gmail.com.

Diego Augusto Gonçalves Ferreira: Graduado em Filosofia, História e Pedagogia, especialista em ensino de Filosofia, História e em Coordenação Pedagógica, é mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação - Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação PAIDEIA/UNICAMP, atua como coordenador pedagógico e professor de História e Filosofia no Ensino Fundamental, além de desenvolver projetos de extensão universitária. Contato: diego_augustogf@hotmail.com.

Fábio Antônio Gabriel: Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Realizou estágio pos-doutoral em Educação na referida universidade. Professor de Filosofia da Rede Estadual do Paraná. Professor colaborador do Centro de Letras, Comunicação e Artes do Campus de Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com.

Jean Carlos Moreno: Doutor em História. Professor Associado do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professor do quadro permanente do PPGHIS UEL e do PROFHISTÓRIA UEPG. Contato: jeanmoreno09@gmail.com.

João Vicente Hadich Ferreira: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação e licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia / *Campus* de Cornélio Procópio e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) / *Campus* de Jacarezinho, ambos da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação (GEPEPEE

- UENP) e do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura (UNESP). Contato: joaohadich@uenp.edu.br.

José Adriano de Oliveira: Graduado em Letras, especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia, é mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Estudos Pós-graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro do Grupo de Estudos Leitura, Ensino e Discurso (LED/PUC-SP), atua como professor de Língua Portuguesa e Filosofia no Ensino Fundamental e Médio, além de desenvolver projetos de extensão universitária. E-mail: adrianohamlet@gmail.com.

Kyllian César Pires: Bacharel em Gestão em Saúde Ambiental/ Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Uberlândia, Técnico de laboratório Ambiental; Consultor em Saúde Ambiental e Coletiva. Contato: fisio-mis@yahoo.com.br.

Manoel Francisco do Amaral: Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- SP (UNICAMP), com tese defendida em 28/02/2020 , sob título “A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE GYÖRGY LUKACS: TRABALHO, HUMANIZAÇÃO, SINGULARIDADE E TOTALIDADE COMO PRESSUPOSTOS ONTOSSOCIAIS DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA”, Mestrado em Educação pela UNICAMP (2013); Graduação Letras pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2008); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itapetininga (1992); exerce a função de Supervisor de Ensino, designado, na Secretaria Estadual de Educação, Diretoria de Ensino Campinas Oeste; é Diretor de Escola Titular de Cargo na EE Professora Maria Julieta de Godoi Cartezani- Campinas-SP; atuou como Professor do Ensino Superior da FATEC/ Faculdade de Tecnologia/ Centro Paula Souza de São Roque e Indaiatuba, nas Disciplinas, Leitura e Produção de Textos; Comunicação e expressão e Comunicação empresarial, no período de 2015 a 2017; Professor Titular de Cargo da Disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 2014-2015; Professor Titular de Cargo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba- SP, no período de 1999-2010; 2013; Professor Titular de Cargo

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 1987-2018; possui trabalhos publicados nas Linhas de Pesquisas Epistemologia e Ensino de Filosofia, Ética Política e Educação e Educação e Direitos Humanos, no Brasil, no México, Colômbia e em Portugal; artigos publicados em revistas e jornais; livro e capítulos de livros; atua como parecerista da Revista Filosofia e Educação da Unicamp; em 02 de maio de 2022, assumiu a função de Professor Doutor na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, para ministrar as disciplinas EL 485 A- Filosofia e História da Educação e EL 774 G- Estágio Supervisionado I, em jornada parcial de trabalho com carga horária de 12 horas semanais. Contato: manoelpaideia@yahoo.com.br.

Maria Isabel Silva de Moraes: Graduada em Serviço Social pela Anhanguera Educacional (2016) e Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário do Triângulo (2001), Mestre em Biologia Funcional e Molecular, Modalidade Fisiologia Geral e Biofísica - Linha Estudos Neurais, Aprendizagem e Comportamento, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2007). Como pesquisadora, foi Colaboradora de Projetos na UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, e mais recentemente, de 2018 a 2020 no curso de Gestão de Saúde Ambiental/Saúde Coletiva da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Tem interesse nas temáticas de Movimentos sociais, Assistência Estudantil, Educação Inclusiva, Diversidade, Sexualidade e Gênero, Indicadores Sociais e Políticas Públicas. É Escritora e Membro da Academia Independente de Letras. Atualmente, é Assistente Social na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), atuando na Diretoria de Assuntos Estudantis e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: fisiomis@yahoo.com.br.

Maria Larissa da Silva e Silva: Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPEPEE – UENP). Contato: marialarissa1718@gmail.com.

Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez: Possui graduação em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Adamantina

(1990), graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Adamantina (1991), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1998) e graduação em Letras - Faculdades Integradas Maria Imaculada (1998). Atua na área da Educação desde 1991 e atua como Supervisora de Ensino - Diretoria Regional de Ensino Campinas Oeste. Concluiu o curso de Psicanálise Clínica no ano de 2020, na cidade de Campinas- SP; foi aluna Especial da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- SP desde o primeiro semestre de 2019, no Grupo Paideia, sob orientação do professor César Aparecido Nunes.

Silvana de Fatima Travensoli do Carmo: Mestre Profissional em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/- UEPG). Pós-graduação em Alfabetização (UEPG), Pós-graduação em Educação Especial (UEPG), Especialização em Psicopedagogia (IBEPEX). Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEPG). Bolsista Capes (2021-2022). Professora de Educação Especial na rede estadual de ensino do Paraná. Integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação (HISTEDBR), Projeto de Extensão Laboratório Lúdico Pedagógico (LALUPE/UEPG). Contato: siltravensoli@gmail.com.

PARA CONHECER AS DEMAIS COLETÂNEAS JÁ
ORGANIZADAS, VISITE

www.coletaneascientificas.com

