

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO DOCENTE E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

INCLUSIVE EDUCATION, HUMAN RIGHTS, TEACHER FORMATION AND SCHOOL DEMOCRATIZATION

Valdelúcia Alves da COSTA¹

Resumo: neste artigo são analisadas a formação docente, a democratização da escola e a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, tendo por referência o PNEDH (UNESCO, 2006), ao preconizar a educação como direito em si mesma e meio para o acesso aos demais direitos, considerando as demandas humanas no combate ao preconceito manifestado contra estudantes com deficiência. A análise foi desenvolvida à luz da Teoria Crítica da Sociedade quanto à educação, inclusão, emancipação, autonomia e à problematização da formação na sociedade na qual impera a violência e a violação dos direitos humanos, destacando a educação como capaz de se contrapor à violência e seus efeitos deletérios sobre a escola. Por fim, são discutidas as possibilidades da educação inclusiva no acolhimento de estudantes com deficiência e na afirmação dos direitos humanos em educação em prol da democratização da escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Direitos Humanos. Formação Docente. Democratização da Escola.

Abstract: this article analyses teacher formation, the democratization of schools and inclusive education from a human rights perspective, based on the PNEDH (UNESCO,2006), which advocates education as a right in itself and a means of accessing other rights, considering the human demands in combating the prejudice manifested against students with disabilities. The analysis was developed in the light of The Critical Theory of Society regarding education, inclusion, emancipation, autonomy and the questioning of formation in a society in which violence and violation of human rights prevail, highlighting education as capable of opposing violence and its deleterious effects on the school. Finally, the possibilities of inclusive education in the reception of students with disabilities and in the affirmation of human rights in education in favor of the democratization of the school are discussed.

Keywords: Inclusive Education. Human Rights. Teacher Formation. Democratization of the school.

INTRODUÇÃO

Adorno (2010, p. 119) ao afirmar, no ensaio *Educação após Auschwitz*, “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la”, impulsiona à reflexão e à crítica sobre os desafios da formação docente e a inclusão escolar na sociedade de classes, na qual impera a

¹ Doutora em História e Filosofia da Educação. Professora titular da Universidade Federal Fluminense – UFF. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar. E-mail: valdeluciaalvescosta@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4751-4861>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p159-172>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

competitividade e a lógica produtivista em um movimento contrário à centralidade da educação em direitos humanos.

Estudos sobre Educação em Direitos Humanos são recentes nos países da América Latina, incluindo o Brasil, no qual o debate em prol da educação em direitos humanos iniciou no ano de 2003, com o debate sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (UNESCO, 2006), como uma política pública para consolidação do projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento com capacidade de viabilizar a cultura de direitos humanos, visando o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades culturais e diferenças humanas na escola. O processo de elaboração do PNEDH contou com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e seu engajamento no trabalho de criação do referido Plano. Entre os anos de 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade civil, resultando com a publicação da versão final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH² (UNESCO, 2006), em parceria entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça do Brasil.

A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia. A definição considerada na Educação em Direitos Humanos foi um processo sistemático e multidimensional na orientação da formação do sujeito de direitos. Para tal, articulando as seguintes dimensões:

- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de elaboração coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

É possível identificar no PNEDH (UNESCO, 2006, p.31) contribuições à educação e à inclusão como direitos fundamentais a serem afirmados por intermédio de uma abordagem multidimensional, sistemática e permanente em prol da formação de professores e estudantes, com e sem deficiência, como previsto na concepção de educação em direitos humanos:

(...) vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos

² Disponível em: DIAGRAMAOPNEDH.pdf (www.gov.br) Acesso em 28 de mar. 2023

humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade.

Estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países da América Latina³, revelam os avanços obtidos na educação inclusiva tendo por base os direitos humanos, em um movimento em prol do enfrentamento e superação da segregação imposta historicamente aos estudantes com deficiência na escola, promovendo visibilidade e consciência a respeito das diferenças cognitivas, físicas e sensoriais como sendo inerente à essência humana e, como tal, acolhidas e respeitadas, mesmo sendo desafiador à educação e à escola para afirmação dos direitos humanos como algo universal e necessário na luta contra a violência do preconceito, manifestado contra estudantes com deficiência em situação de inclusão na escola regida pela lógica da produção capitalista, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Esses estudos preconizam como direitos universais a vida, a dignidade, a liberdade, a segurança e a educação:

Artigo 1: Todos os seres humanos 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.

Artigo 2: Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, 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.

Artigo 3. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 26: Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.

Estes artigos têm por referência, dentre outros documentos oficiais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988), afirmando a centralidade dos direitos humanos na educação inclusiva, considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com apoio do Atendimento Educacional Especializado, normatizado pelo Decreto nº. 7.611 (BRASIL, 2011).

³ Brasil (Costa; Leme, 2016; 2014); (Costa, 2018; 2015; 2013;2012); (Crochík, 2018; 2016; 2009); Chile (Montecinos; Briceño; Figueroa, 2016); Colômbia (Builes; Morillo; Cedeño, 2016); Costa Rica (Rodríguez; Sanabria, 2016) e México (Vargas Segura; Cíntora; Arochi; Jacobo; López, 2016).

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS

As políticas públicas, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os movimentos sociais e acadêmicos em prol da inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade histórica no Brasil, têm contribuído para expor as ‘chagas que sangram’ devido à violência do preconceito contra esses grupos, dando visibilidade a essa questão. O que se manteve, por séculos ‘sob o tapete da sociedade burguesa’, atualmente revela sua face, mesmo que ‘maquiada’, provocando mal-estar pela imposição de se sair da ‘zona de conforto’ social que, até então, a segregação proporcionou. Exemplo disso, as instituições especiais e os manicômios que, em mantendo esses grupos longe dos ‘olhos da sociedade’, seriam neutralizados e invisibilizados, não oferecendo desequilíbrio à manutenção da organização social em classes. Mas, os grupos de indivíduos marginalizados não deixaram de existir e a demanda humana por inclusão encontrou apoio social, o que contribuiu para a elaboração de políticas públicas, resultantes mais dos movimentos sociais do que da vontade política do Estado.

A crítica não pode negar isso, nem contribuir para quem se contrapõe à inclusão escolar e ao combate a quem é favorável. Enquanto se discute quem é contra ou a favor da inclusão; ou que a escola não ‘está preparada para tal’ e as(os) professores não ‘foram preparados para lidar com estudantes com deficiência e outros grupos sociais que vivem sob situação de vulnerabilidade’, se contribui mais para manutenção do estado atual da educação no Brasil e menos, bem menos, para sua superação. Então, cabe contribuir para mais avanços sociais no geral e, no específico, para alargar os estreitos caminhos que levam à escola, ao trabalho, à cultura, à vida humana digna, como também para discutir sobre os desafios para afirmação dos direitos humanos mesmo considerando os limites sociais. Para tal, o passado não pode ser ignorado tanto por ser constituinte de nossa formação, quanto porque as causas que permitiram Auschwitz ainda persistem. Consequentemente, como afirmado por Adorno (2010, p. 49): “O passado somente estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.” O presente nos revela isso cotidianamente. Se sonhamos e desejamos o futuro, o passado e o presente nos impulsionam a seguir adiante, com esperança racional, lucidez crítica e ousadia em afirmar as possibilidades e os desafios da inclusão em uma sociedade excludente. Isso, certamente, exige coragem e, sem coragem, não se enfrenta a violência.

A sociedade brasileira tem evitado esforços em prol da afirmação de uma cultura contrária à discriminação das minorias historicamente excluídas e, conseqüentemente, cresce a demanda por inclusão em suas diversas instâncias e pela afirmação da educação em direitos humanos, ampliando-se a consciência do combate à violência provocada pela violação histórica dos direitos humanos, promovendo a matrícula de estudantes com deficiência na escola, sobretudo, nesse momento pós pandemia, com apoio das políticas públicas e da legislação que preconizam a educação inclusiva:

As deficiências não deveriam ser consideradas como impeditivo à inclusão de estudantes, desde que a escola esteja organizada com recursos didático-pedagógicos e profissionais da educação para atender às suas diferenças de aprendizagem. (COSTA, 2010^a, p. 133)

Dessa maneira, a escola atuará na perspectiva da educação inclusiva, com possibilidades de autonomia para estudantes com e sem deficiência. O esforço para o alcance da educação inclusiva deve considerar:

Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais; reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades. (AINSCOW, 2009, p. 20)

Quanto a isso, Costa (2010^b, p. 539) afirma:

A urgência por uma educação democrática parece se constituir como alternativa à superação da diferença de aprendizagem como obstáculo ao acesso e permanência na escola de estudantes com deficiência, como também na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana.

Em relação à educação de estudantes com deficiência, observa-se a urgência de uma educação inclusiva e de movimentos sociais de combate ao preconceito voltado àqueles com necessidades educacionais especiais, considerando-se que a educação, segundo Adorno (2010, p. 141-142) é, antes de tudo, esclarecimento e o desenvolvimento da consciência verdadeira. A educação nessa perspectiva:

(...) seria inclusive da maior importância política; sua ideia, em sendo permitido assim dizer, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Considerando a demanda humana, cultural e social por emancipação, a favor da educação inclusiva e refletindo sobre as políticas de educação e formação docente, decorrentes da legislação vigente, que se inserem como ações políticas, na dimensão sociocultural contemporânea com complexas demandas, é possível afirmar que a educação de estudantes com deficiência deve ocorrer nas escolas junto com os demais colegas. Cabendo, para tal, às(aos) professoras e demais profissionais da escola, possibilitar seu acesso e permanência na perspectiva da educação inclusiva, contando com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preconizado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), oferecido no contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), sendo de suma importância a atuação docente:

A formação de professoras(es) deve abranger também o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de aprendizagem das(os) estudantes considerando novas possibilidades de atuação pedagógica. (COSTA, 2010^a, p. 64)

Nessa perspectiva, criam-se condições para o desenvolvimento da autonomia docente e de identificação entre estudantes, com e sem deficiência, possibilitando a experiência com as diferenças humanas e culturais no combate à violência no cotidiano da escola. Isso é afirmado por Crochík (2009, p. 16), ao analisar o papel da educação no combate à incitação da violência: “Pensar a educação escolar como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites dessa sociedade”.

A educação contribui para a formação de indivíduos autônomos, capazes de refletir e, por sua vez, superar o que possa ser identificado na nossa cultura, na sociedade como forma de manipulação e estimulação à violência sem reproduzi-la, conforme salientado por Crochík (2009,

p. 25): “Uma razão que pense a si mesma e reconheça a violência que pratica, podendo assim dela se desfazer ou ao menos a ela resistir”. Para isso, é necessário afirmar que a inclusão escolar de estudantes com deficiência é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia. Para isso, há necessidade de se pensar a educação inclusiva para que se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de educação e de adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, tendo a escola como *locus* privilegiado.

É importante ressaltar que a escola, ao reforçar o caráter maniqueísta da sociedade, apresenta-se como um espaço de negação humana, levando àquele que se encontra aquém do padrão imposto socialmente a se padronizar, como se quem foge à regra fosse uma ameaça aos outros indivíduos. Na tentativa de combater as diversas formas que a violência se configura no âmbito escolar, faz-se necessário possibilitar a experiência com estudantes que apresentam deficiência. Sendo assim, a(o) professor se permitirá conhecer as diferenças das(os) estudantes na escola ao compartilhar experiências na sala de aula e, conseqüentemente, desenvolver a consciência crítica acerca das contradições e limites sociais, presentes nas relações humanas na escola e nas demais instâncias sociais.

Outro fator importante na educação inclusiva de estudantes com deficiência é a oportunidade do convívio com colegas sem deficiência na escola, oportunizando perceberem-se como indivíduos capazes de se desenvolver em suas diversas dimensões, tais como a social, cultural, psíquica, biológica e econômica. Então, devem ser oportunizados os meios para a organização da escola democrática com vistas à aprendizagem que tenha como eixo norteador a experiência entre diversas subjetividades, ou seja, professoras(es) e estudantes, com e sem deficiência, aprendendo juntos:

(...) a aprendizagem através da experiência, reflexão crítica e a colaboração pode ajudar os professores na sua tentativa de tornar as suas práticas de sala de aula mais inclusivas. Essa concepção leva-nos a pensar que essas abordagens podem levar em consideração a influência de fatores escolares. Em particular, a nossa procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços. (AINSCOW, 2008, p. 21)

Desenvolver práticas pedagógicas inclusivas é admitir que estudantes, com e sem deficiência, podem aprender juntos por intermédio da experiência que contempla a colaboração entre diferentes indivíduos em salas de aula acolhedoras e solidárias e, assim, professoras(es) dispostos a viverem experiências com as diferenças das(os) estudantes contribuem para o desenvolvimento de práticas docentes fundamentadas em princípios pedagógicos inclusivos, democráticos e humanos.

Estudos⁴ demonstram as vantagens da educação inclusiva tanto para estudantes com deficiência quanto para seus colegas sem deficiência. Estudos nos quais foi verificado que a educação inclusiva é um avanço na questão da igualdade, justiça social e afirmação do direito à educação, mesmo considerando seus limites de efetivação em uma sociedade desigual; como também os desafios postos às(aos) professoras para lidar com estudantes que apresentam deficiência, afirmando ainda que a identificação das causas que contribuem às atitudes de discriminação de professoras, em relação a esses estudantes, é central em seu enfrentamento e superação. Cabe questionar quanto à formação docente na perspectiva inclusiva:

⁴ Costa (2013, 2012, 2011, 2010^a, 2010^b, 2007, 2006, 2005, 2004, 2002^a, 2002^b); Costa; Leme (2016; 2014); Crochik (2009, 2006).

- Como é possível pensar uma educação que se volte às diferenças físicas, cognitivas e sensoriais das(os) estudantes em sendo seu enfoque na homogeneização?
- Como pensar uma educação inclusiva sem reconhecer as diferenças das(os) estudantes como sendo integrante de sua subjetividade?
- E como pensar uma sociedade democrática com a manutenção de escolas cindidas entre regulares e especiais?

No enfrentamento de tais indagações, Adorno (2010, p. 143-144) questiona a educação ter por objetivo a adaptação social, embora admita sua necessidade para orientação no mundo:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Assim, mesmo admitindo a existência da ambiguidade da educação tanto para adaptação quanto para conscientização, não deixa de afirmar a possibilidade da educação se voltar à autonomia e à emancipação. Para tal, cabe à educação considerar as contradições sociais não tentando negar sua existência. Para tal, urge ser uma educação política.

Isso implica pensar a escola como local de formação de professores e estudantes críticos, capazes de se contrapor à tentativa de manipulação e dominação imposta pela sociedade de classes e pela produção, mesmo considerando ainda não ser possível negar a sociedade capitalista, mas as possibilidades de problematizá-la e enfrentá-la com a concepção e implementação da educação emancipatória, democrática e política. Assim, a educação “(...) por meio da escola teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação.” (ADORNO, 2010, p. 144).

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS À FORMAÇÃO E À INCLUSÃO

Face ao exposto, apresentamos as questões centrais de nossos estudos, discutidas sob a ótica dos direitos humanos e problematizadas na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade:

- Quais os desafios à formação, à prática docente e à experiência da educação inclusiva?
- Quais os aspectos sociais, históricos, pedagógicos e as atitudes docentes que ainda permitem a segregação e negação dos direitos humanos na educação escolar?
- Quais as causas históricas e sociais que permitem as(os) professores não se ‘sentirem preparados a atuar com estudantes em situação de inclusão nas escolas’, ou seja, se considerarem inaptos a viver experiências ainda não presentes em sua prática docente com as diferenças de ser e de aprender das(os) estudantes?

A escola é organizada nos aspectos de acessibilidade arquitetônica, curricular e pedagógica em consonância com a educação inclusiva e em direitos humanos?

Em nossos estudos, consideramos a educação inclusiva na perspectiva da ampla participação social e, dessa maneira, o direito à educação impõe políticas, atitudes e desafios à sociedade e às professoras(es) atuantes nas escolas, uma vez que não somente as leis democratizam a escola, mas, sobretudo, as experiências democráticas de professores e gestores.

A importância do debate sobre o direito universal à educação, destacando suas influências e consequências, impõe articular as políticas públicas com as práticas educacionais nas escolas; como também conhecer a percepção e as concepções de professoras(es) quanto ao direito à educação por intermédio do debate e reflexão sobre as políticas públicas, as atitudes docentes e os desafios apresentados às experiências inclusivas no cotidiano das escolas brasileiras.

Quanto à implementação das Políticas Públicas de Educação e Inclusão Escolar, estudos de Costa (2018; 2015; 2013; 2012) e Costa; Leme (2016; 2014) revelam que as reformas educacionais, em sua maioria, são alienadas das condições sócio-históricas brasileiras; a formação docente é heterônoma e com ênfase, quase que exclusivamente, nos conteúdos curriculares das áreas do conhecimento, sem conscientização da importância de sua problematização e contextualização histórica e social brasileira e/ou latino-americana; a necessidade da superação da perspectiva reducionista, ou seja, da matrícula obrigatória por lei ao direito social e humano da educação; as atitudes docentes revelam que a maioria de professoras(es) é receptiva à educação inclusiva. Embora, no entanto, sigam lamentando a ausência de preparação, mantendo a heteronomia no pensar e nas práticas pedagógicas; Projeto Pedagógico das escolas deslocado dos direitos humanos e das concepções filosóficas e políticas da educação inclusiva na perspectiva emancipadora; métodos de ensino tradicionais e heterônomos; currículos com ênfase em conteúdos curriculares sem sentido à vida das(os) estudantes, posto que a prática docente não é “(...) meramente a transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais que destacada e, sim, a produção de uma consciência cabal.” (ADORNO, 2010, p. 141); desconhecimento da atual legislação e das políticas públicas de educação inclusiva e dos direitos humanos no Brasil e/ou no contexto latino-americano.

Quanto à formação docente, estudos de Costa (2018; 2015; 2013; 2012) e Costa; Leme (2016; 2014) identificaram as seguintes características:

- fragilidade da prática docente ao não expressar conhecimento teórico e investigativo tanto em relação à educação como direito humano quanto nas atitudes e ações pedagógicas no cotidiano escolar;
- baixo nível de consciência dos limites sociais, do entendimento da sociedade regida sob a égide do capital e do mundo do trabalho, por parte das(os) professoras, constituindo-se como limites à inclusão escolar ao não afirmar a educação como um direito humano e social, na contramão do defendido por Adorno (2010).
- fragilidade no desenvolvimento das políticas internas das escolas que são, em sua maioria, caracterizadas por uma orientação heterônoma e não emancipadora;
- desafios na concepção e implementação de práticas, ações políticas e pedagógicas que promovam a educação inclusiva no cotidiano escolar de maneira coletiva e investigativa;

- a formação docente e as práticas pedagógicas apresentam fragilidade por não serem resultantes da pesquisa e da reflexão sobre a atuação em salas de aula com a presença de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais;
- banalização da formação inicial e ênfase na formação continuada de professoras(es);
- fragilidade no enfrentamento da discriminação na escola em relação às(aos) estudantes com deficiência em situação de inclusão;
- formação predominantemente voltada à adaptação, reprodução social e ao mundo do trabalho; se caracterizando por ser:
- padronizada: com base em modelos pedagógicos hegemônicos, canônicos e aprisionadores de estudantes em uma ação ‘normalizadora’;
- homogeneizadora: não atende à diversidade cultural e às diferenças humanas, nem sequer as de si mesmos;
- alheia ao contexto sociocultural e histórico brasileiro: apolítica e sem consciência problematizadora;
- conservadora: reprodução da prática docente sem autoria; adotando métodos tradicionais de ensino; repleta de estereótipos resultantes de ‘modelos ideais’; ainda manifesta preconceito sem consciência em relação às(aos) estudantes em situação de inclusão escolar.
- Quanto aos desafios da Educação Inclusiva no Brasil, os referidos estudos apresentam as seguintes recomendações:
- atendimento integral à legislação sobre acessibilidade ao espaço físico e aos recursos pedagógicos para atendimento às necessidades educacionais das(os) estudantes em situação de inclusão;
- universalização da educação com qualidade e sustentabilidade nos sistemas locais e na totalidade dos níveis de ensino;
- promoção da autonomia das escolas e profissionais da educação;
- projetos de formação docente que considerem a educação em direitos humanos como seu eixo central;
- planejamento de ensino para além dos recursos técnicos e modelos educacionais heterônomos;
- estudos para desenvolvimento da consciência crítica de professores e gestores quanto aos limites da sociedade de classes, da manifestação da violência na escola contra estudantes em situação de inclusão;
- entendimento das causas e combate do preconceito manifestado contra estudantes com deficiência por intermédio da experiência no cotidiano escolar.

As experiências vividas por professores, participantes dos referidos estudos, expressam a luta em prol da educação inclusiva, contrária à violência e a favor da inclusão escolar considerando o proposto por Bobbio (2004, p. 1): “Somente haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra

como alternativa, quando não mais existam cidadãos deste ou de daquele Estado, mais sim do mundo”, ou seja, que estudantes, com e sem deficiência, possam estudar e aprender juntos, por serem cidadãos de direitos e com demandas educacionais a serem conhecidas e atendidas na escola.

Após um período de pandemia e de retrocesso político, econômico e social, o cenário contemporâneo da educação no Brasil apresenta sinais de recuperação, mesmo considerando os desafios e limites postos aos seus princípios democráticos. Portanto, o direito à educação atualmente enfrenta os desafios do atendimento à diversidade cultural e humana, em busca de acesso e participação, no intuito da superação de reformas educacionais alheias às condições sócio-históricas por desconsiderar: “(...) as necessárias exigências para realizar com aqueles que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação pelo poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles”. (ADORNO, 1996, p. 401).

E, também, por ‘Tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo’. (ADORNO, 2010, p.124), ou seja, em detrimento da postura ética e política, que impele à luta por participação nas instâncias sociais no planejamento, no trabalho em equipe, na circulação de informações, no currículo, na avaliação e, até mesmo, para além da escola.

As barreiras à aprendizagem e à participação de estudantes são concebidas, mantidas e reproduzidas cotidianamente por serem fruto de concepções, crenças e valores culturais; pelo modelo de gestão educacional e pelas práticas docentes nas escolas públicas brasileiras. A educação inclusiva, ao considerar os direitos humanos, demanda o compromisso ético da educação nas diversas instâncias sociais, pela constatação de que “A humanidade não é autônoma e nela os direitos humanos ainda não foram realizados em uma medida mais concreta e decisiva da atual.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 147).

A banalização da humanização, por intermédio da educação, produz uma lacuna entre o direito afirmado e o direito exercido, ou seja, os direitos humanos no discurso assumem centralidade, enquanto na prática ainda são periféricos, ao não serem exercidos na educação e na escola, nas quais:

- Ainda permanece a dimensão dicotômica entre educação regular e especial, mesmo considerando os avanços da educação inclusiva no Brasil;
- Em sua maioria, não tem profissionais com conhecimento sobre educação inclusiva, acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico acessível. Não obstante, algumas escolas apresentam melhores condições para o atendimento às(aos) estudantes com deficiência física e sensorial (cegos e surdos);
- Em relação às(aos) estudantes com deficiência intelectual, as(os) professores seguem pensando e atuando sob a lógica do ensino tradicional, não se permitindo adotar estratégias de aprendizagem e humanização por intermédio da educação. Quanto a essas questões, vale considerar Bobbio (2004, p. 19):

(...) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948 desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários.

Porém, diante da ambiguidade da história, ainda segundo Bobbio, referindo-se a Kant, é necessário um movimento, por parte dos indivíduos, contrário às atitudes de passividade diante do mundo no combate à violação dos direitos humanos no Brasil e demais países da América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo foi possível reconhecer os avanços da educação inclusiva no Brasil, mesmo não negando os impactos dos períodos pandêmico e político sobre as diversas instâncias sociais. No entanto, muito ainda se faz necessário desenvolver quanto à formação docente em sua dimensão teórica e investigativa, para a superação da falsa ideia de que a prática docente e os métodos tradicionais de ensino, sejam pensados como um fim em si mesmos e suficientes no enfrentamento e na problematização dos limites e desafios sociais, impostos historicamente às(aos) professoras como limites humanos. Esse fazer pedagógico banaliza e/ou nega a demanda humana por uma formação teórica que possibilite uma atuação contrária à violência na escola. Admitir essa perspectiva formativa, pela experiência teórica e investigativa contribuirá à humanização de professoras(es) e estudantes a se contrapor à dominação e à inconsciência social, marcas da sociedade de classes em prol dos direitos humanos, tornando possível sonhar com um futuro e que venha de maneira promissora para a totalidade de mulheres e homens na América Latina.

Até então, é adequado afirmar que a sociedade brasileira, representada pelos movimentos sociais e as comunidades educacional e científica, tem obtido avanços em seu esforço em prol da superação da segregação imposta historicamente aos indivíduos com deficiência nas diversas instâncias sociais, como a escola, a comunidade, a cultura e o mundo do trabalho, levando-se em consideração a formação docente, a educação inclusiva e suas possibilidades na perspectiva dos direitos humanos, estabelecidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil, PNEHDH (UNESCO, 2006, p. 25):

Desse modo, a educação é compreendida em si mesma e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a elaboração de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

Tomara que com afirmação e experiência com exercício dos direitos humanos em educação, se afirmem no presente as possibilidades objetivas e condições subjetivas à superação da segregação e discriminação educacional e social. Para tal, se faz necessário e urgente a emergência de atitudes pedagógicas e ações educacionais que se contraponham à inércia e à violência na escola.

Considerando o exposto neste artigo sobre formação, inclusão e educação em direitos humanos, com ênfase em seus desafios e perspectivas, com o intuito de afirmar a democratização da escola e o combate à violência, materializada na segregação histórica de crianças e adolescentes com deficiência, vale destacar a importância de atitudes por parte do corpo docente frente a estudantes com deficiência em situação de inclusão e a educação inclusiva, tendo por referência a afirmação dos direitos humanos nas políticas públicas de educação e inclusão escolar no enfrentamento e combate à manifestação do preconceito, que dificulta o acesso à educação como direito humano. Assim, é possível afirmar que os desafios, que caracterizam uma sociedade desigual contraditoriamente também expressam perspectivas de um futuro, no qual haja espaços

de participação na escola, sobretudo, ao fortalecer a participação coletiva em seu entendimento e realização, para que, assim, a educação não se volte exclusivamente à adaptação e à reprodução da sociedade, na qual impera a lógica do capital. Mas, também possibilite o desenvolvimento humano em prol de uma sociedade justa, que expresse a humanidade de professores, estudantes, com e sem deficiência, no combate à violência:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem, em sua arrasadora maioria, experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também, por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2010, p. 155)

Por fim, reafirmamos que estudos sobre educação, formação e inclusão escolar, na perspectiva dos direitos humanos, podem contribuir no combate à violência, manifestada pelo preconceito contra estudantes com deficiência, sobretudo, se defendermos o afirmado por Adorno (2010): “(...) o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita.” (p.137) e, assim, “A exigência que Auschwitz não se repita **é a primeira de todas para a educação.**” (p.119).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 190p.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**. São Paulo, Brasil, Ano 17, n.56, p. 388-410, 1996.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T. e BARREIROS, D. (coord.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, UNESCO, ANPEd, p. 11-23, 2009.

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p.11-28, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

Acesso em: 28 fev.2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 15 fev.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 mar.2023

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 2004. 212p.

COSTA, Valdelúcia, A. da. La formación, la Inclusión y la Educación en Derechos Humanos en Brasil: retos y perspectivas. In: COSTA, Valdelúcia, A. da.; VARGAS SEGURA, Raúl. (coords.). **Educación en Derechos Humanos: formación e inclusión en Brasil y México**. Niterói, Ciudad de México: Intertexto x CAPES, p. 57-74, 2018.

COSTA, Valdelúcia, A. da.; LEME, Erika, S. Educación Inclusiva en Brasil: aspectos políticos, sociales y humanos. In: COSTA, Valdelúcia, A. da.; VARGAS SEGURA, Raúl. (coords.). **Educación Inclusiva en América Latina: políticas, investigaciones y experiencias**. Niterói, Ciudad de México, D.F., Intertexto x CAPES x CAPUB, p.23-47, 2016.

COSTA, Valdelúcia, A. da. Possibilidades da formação e da pesquisa à Educação Inclusiva. In: COSTA, Valdelúcia, A. da. (org.). **Formação e Pesquisa: articulação na Educação Inclusiva**. Niterói: Intertexto Editora x CAPES, p.17-31, 2015.

COSTA, Valdelúcia, A. da.; LEME, Erika, S. Tecnologias na Educação: desafios à formação e à práxis. **Revista Iberoamericana de Educación** (Impresa), Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (CAEU/OEI), v. 65, p. 135-148, 2014.

COSTA, Valdelúcia, A. da. Experiência pela Educação – Para quê? Formação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, Brasil, v. 26, n.46, p. 245-260, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8029/pdf> Acesso em: 05 mar. 2023.

COSTA, Valdelúcia, A. da. Formação de professores e Educação Inclusiva. In: CARVALHO, Mariza, B. W. B. de; COSTA, Valdelúcia, A. da; MIRANDA, Theresinha, G. (orgs.). **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: pesquisas, experiências e reflexões**. Niterói: Intertexto Editora x CAPES, p.23-34, 2012.

COSTA, Valdelúcia, A. da. Educação Inclusiva – Para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, Maria, G. da.; CARVALHO, Mariza, B. W. B. de. (orgs.). **Faces da Inclusão**. São Luís: EDUFMA, p. 121-144, 2010^a.

COSTA, Valdelúcia, A. da. Políticas Públicas en Educación. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S. L. V.; CÓRDOVA, J. de los S. L. (coords.). **Sujeto, Educación Especial e Integración**. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Ciudad de México, D.F., p. 525-540, 2010^b.

CROCHÍK, José L. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**. Coleção Especial: Biblioteca do Professor, Adorno pensa a Educação, São Paulo: Editorial Segmento, Ano 2, n.10, p.16-25, 2009.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985. 254p.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas. Brasília, D.F., 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423> Acesso em: 29 mar.2023.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 27 mar. 2023.

