



ISSN 2763-6739



MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Direitos Humanos e Educação Inclusiva:
pelo direito à educação e à diferença**

<http://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2024.22862>



Jéssica Cenci Gasperin*

<https://orcid.org/0009-0005-6158-071X>



<https://lattes.cnpq.br/9813006391937627>



Gabriela Maria Dutra de Carvalho**

<https://orcid.org/0000-0002-8613-4389>



<http://lattes.cnpq.br/3436731231705656>



* Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PROFEI/UEDESC) e Professora da Rede Municipal de Educação de Veranópolis/RS.

✉ jehcg@hotmail.com

** Doutora em Ciências da Educação na especialidade de tecnologia educativa na Universidade do Minho. Professora Associada no Centro de Educação a Distância, na Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UEDESC).

✉ gabriela.carvalho@udesc.br

**Direitos Humanos e Educação Inclusiva:
pelo direito à educação e à diferença**

RESUMO: Esta pesquisa tem a seguinte problemática como base: qual a relação entre educação inclusiva e os direitos humanos? A partir dela se identifica o seu objetivo principal, que é identificar a relação entre educação inclusiva e direitos humanos. Além disso, objetiva de forma mais específica: explicar quais as características de uma escola inclusiva e seu processo de ensino-aprendizagem; e, apresentar a importância da educação para os direitos humanos, e seus desdobramentos. Para realização desta pesquisa será utilizada como metodologia a revisão bibliográfica de natureza qualitativa, tomando por base a conceituação e visão de autores que discorrerem sobre os dois eixos em destaque. Dentre esses autores pode-se citar Mantoan (2015), Carvalho (2019), Herrera Flores (2009) e Candau (2012), sendo realizada em livros e artigos. Assim, a pesquisa foi dividida em dois subcapítulos, de modo que o primeiro aborda a educação inclusiva, suas características e práticas pedagógicas. Já o segundo trata sobre os direitos humanos e a concepção de educação para os direitos humanos. No decorrer do texto, demonstra-se quais as relações encontradas entre os dois eixos, ou seja, os principais resultados encontrados no estudo. Dentre esses, pode-se citar o entendimento de que além de uma escola inclusiva se torna importante a construção de um mundo inclusivo, no qual todas as pessoas têm acesso às oportunidades de ser e de estar na sociedade de forma participativa, na qual as oportunidades são iguais e as características individuais são respeitadas, sem esquecer da busca constante pela justiça social.

Palavras-chave: Educação inclusiva; direitos humanos; diversidade.

**Human Rights and Inclusive Education:
the right to education and diversity**

ABSTRACT: This research is based on the following question: what is the relationship between inclusive education and human rights? From this question, the main objective is identified, which is to explore the connection between inclusive education and human rights. Additionally, it aims more specifically to: explain the characteristics of an inclusive school and its teaching-learning process; and highlight the importance of education for human rights and its implications. To conduct this research, a qualitative bibliographic review will be used, drawing on the conceptualization and perspectives of authors who discuss both key themes. Among these authors are Mantoan (2015), Carvalho (2019), Herrera Flores (2009), and Candau (2012), with the review being carried out in books and articles. The research is divided into two subchapters: the first addresses inclusive education, its characteristics, and pedagogical practices. The second deals with human rights and the concept of education for human rights. Throughout the text, the relationships between the two themes are demonstrated, that is, the key findings of the study. Among these is the understanding that, in addition to an inclusive school, the construction of an inclusive world is essential, where all individuals have access to opportunities to participate in society, with equal opportunities and respect for individual differences, while maintaining a constant pursuit of social justice.

Keywords: Inclusive education; human rights; diversity.

1. INTRODUÇÃO

Primeiramente, é importante esclarecer aspectos referentes ao conceito de educação inclusiva, tema da pesquisa, e suas relações. Para Martins et al. (2008, p. 19), a educação inclusiva nada mais é que o “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Já para Silva Neto:

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (Silva Neto, et al, 2018, p. 7).

Entende-se, portanto, que a educação inclusiva deve ser o objetivo das escolas para todas as pessoas possam fazer parte do contexto escolar. Em se tratando especificamente dos estudantes, quando se propõe a perspectiva inclusiva, entende-se que tal perspectiva contempla todos os estudantes, não apenas aqueles que são considerados público da Educação Especial. Entretanto, para que a escola se efetive como inclusiva, verdadeiramente, tornam-se necessários questionamentos em relação à sua organização e estrutura, enquanto espaço de acolhimento da diversidade e de formação humana, ou seja, de uma educação voltada para as necessidades individuais e coletivas, necessárias para a efetivação dos direitos humanos.

Um dos questionamentos citados, anteriormente, apresenta-se como fundamental para a compreensão acerca de quais os preceitos necessários para a construção dessa escola que se objetiva, e se apresenta da seguinte forma: Qual a relação entre educação inclusiva e os direitos humanos? Tal pergunta também embasa essa pesquisa, que tem por objetivo principal identificar a relação entre educação inclusiva e direitos humanos. Ademais, objetiva de forma mais específica: explicar quais as características de uma escola inclusiva e seu processo de ensino-

aprendizagem; e, apresentar a importância da educação para os direitos humanos, e seus desdobramentos.

Para realização desta pesquisa foi utilizada como metodologia a revisão bibliográfica de natureza qualitativa, tomando por base a conceituação e visão de autores que discorrerem sobre os dois eixos em destaque. O primeiro aborda a educação inclusiva, suas características e sobre práticas pedagógicas inclusivas, e o segundo trata sobre os direitos humanos e a concepção de educação para os direitos humanos. Dentre os autores pesquisados, é possível citar Mantoan (2015), Carvalho (2019), Herrera Flores (2009) e Candau (2012) sendo a pesquisa realizada em livros e artigos, considerando sua relevância para o trabalho.

2. INCLUSÃO, DESIGUALDADE E DIFERENÇA: EDUCAÇÃO PARA QUEM?

Quando se pensa em inclusão e a educação inclusiva, deve-se ter a clareza de que diante desses conceitos pode ser cabível diferentes interpretações. A primeira, e talvez a mais evidente, é considerar a dicotomia da inclusão como oposto a exclusão. Nesse sentido, para Mantoan (2015), na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos(as) estudantes que fracassam nas salas de aula.

Assim sendo, o que se pretende é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos estudantes, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar e garantir que o ingresso e a permanência dessas pessoas sejam bem-sucedidos em qualquer escola (Carvalho, 2013).

Porém, quando se percebe como a instituição escola se constituiu no Brasil, entende-se que ela nunca foi para todos(as). A escola brasileira é marcada pelo fracasso, pela evasão e pelo insucesso de toda ordem, resultado da exclusão escolar e social dos estudantes, vítimas das condições de pobreza em que vivem, em todos os sentidos. Muitas vezes, o que ocorre é que esse mesmo estudante será

responsabilizado pelo seu fracasso, evasão ou pelo insucesso de sua aprendizagem (Carvalho, 2013).

Para Amaral (1998), os estudos e críticas sobre o chamado "fracasso escolar" revelam a força de certas ideias repetidas acriticamente, pois oscilam entre a patologização e/ou culpabilização do estudante e do professor, que acabam por desviar o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência, dentre elas a econômicas, políticas e culturais, e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando ou ao educador.

Para Bourdieu (1999), os estudantes não competem na escola em situação de igualdade. Ao contrário, são sujeitos socialmente constituídos com uma bagagem social e cultural que têm valor diferenciado, marcando significativamente a sua trajetória na instituição escolar. Ainda para o autor, os gostos, as posturas, os valores da classe social economicamente favorecida são dissimuladamente apresentados como cultura universal, e tendem sempre a favorecer o sucesso (pelo menos no interior da instituição) de um "tipo modal de homem".

Da mesma forma, para Amaral (1998) em nosso contexto social, esse chamado "tipo ideal" corresponde a um ser jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. "A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade." (Amaral, 1998, p.3).

Na atual conjuntura neoliberal, fundada no lucro e pautada pelas leis de competição e mercado que geram seleção e exclusão, a mercantilização dos indivíduos coloca o corpo como uma mercadoria que possui os atributos e as possibilidades de quaisquer dos bens produzidos na sociedade. No entanto, ao longo da história, o homem sempre apresentou dificuldades nas relações com o diferente, nas relações que envolvem aqueles que se afastam dos padrões de normalidade, padrões estes estabelecidos pela própria sociedade (Zoboli; Silva; Bordas, 2009).

Desse modo, as relações sociais, muitas vezes, criam no sujeito o entendimento de inadequação ao padrão, o que acaba por reforçar a ideia de inferioridade ou mesmo de incapacidade de equiparação a sujeitos que socialmente são vistos como superiores. (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017). Para Bordas e Zoboli (2009, p.9), “o ensino para alguns é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os bons e os maus estudantes, por critérios que são, no geral, infundados.”

De acordo com Candau (2011), as diferenças humanas - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam no ser humano em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão, porém são visibilizadas, principalmente, pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

No âmbito da educação, as diferenças também se explicitam cada vez com maior força, e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no seu cotidiano. Como citado anteriormente, a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (Candau, 2011).

Podemos dizer que, ainda que os documentos escolares tragam em seu conteúdo citação de valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças e estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar. (Candau, 2012).

Muitos estudos têm buscado contribuir no sentido de desvelar as práticas discriminatórias no interior da escola. Tais pesquisas apontam que o ambiente escolar pode tornar-se um local de reprodução de preconceitos, sem que haja problematização ou tentativa de desnaturalização do mesmo. (Candau, 2012, p. 20).

A autora ressalta, também, o quanto as práticas discriminatórias afetam o

autoconceito e autoestima de determinados estudantes e os induzem a se verem como inferiores aos demais. Assim, se torna importante refletir sobre os mecanismos que podem favorecer a naturalização de preconceitos e levar ao fracasso escolar. O desafio é conquistar uma cidadania plena, que permita não só afirmar as capacidades pessoais num contexto de convivência solidária, como também, promover estratégias para reverter processos que legitimam uma sociedade estruturada na base das relações hierárquicas ancoradas nas práticas do privilégio e favor, portanto, discriminatórias e preconceituosas. (Candau, 2012).

É importante ressaltar que, embora a escola possa refletir desigualdades estruturais, ela não se resume a um mero instrumento de reprodução, uma vez que possui também autonomia em relação à sociedade na qual está inserida. Afirmar que ela seja apenas um produto da sociedade é negar a riqueza e a possibilidade produtiva da escola. Acreditamos no potencial de mudança da escola e em um tipo de educação que favoreça a inter-relação dos diferentes grupos sociais e culturais, na perspectiva da construção da igualdade, e que a promova positivamente, através de práticas pedagógicas democráticas. (Candau, 2012, p. 25).

Nesse sentido, ao se pensar em escola, de uma forma geral, se faz necessário pensar em um ambiente de natureza multicultural, que atende um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas. É um ambiente, que acolhe indivíduos com múltiplos aspectos, sejam religiosos, políticos, sociais, entre muitos outros (Silva Neto, et al, 2018). Logo, se fazem necessárias práticas que reconheçam a diversidade existente, e mais do que isso que ofereçam o suporte necessário ao diferente público presente no espaço escolar.

Para Carvalho (1998), a educação inclusiva representa um ideal que pressupõe um mundo diferente, em que a agressividade e a competitividade não sejam tão avassaladoras; um mundo no qual a cooperação não tenha como pressuposto moral a piedade, geradora de benemerência. Nesse sentido, a escola inclusiva precisa ser prazerosa, adaptando-se às necessidades de cada indivíduo, promovendo a integração dos aprendizes entre si, com a cultura e com os demais objetos do conhecimento, resultando a partir disso, em um processo de ensino e de aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos e para a vida. (Carvalho, 2013).

Percebe-se que de certa forma a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, já que o(a) estudante da educação inclusiva tem o direito à diferença e suas singularidades, desconstruindo, portanto, o sistema normativo, elitista, com seus mecanismos de produção de diferenças sob o viés ilusório da homogeneidade. Por tudo isso, “a inclusão é um produto de uma educação plural, democrática e transgressora”. (Mantoan, 2015, p. 35).

Assim, entende-se que “incluir” é necessário, tanto para melhorar as condições da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem de todos(as) estudantes, quanto para formar gerações mais preparadas para uma vida sem preconceitos e barreiras em todos os âmbitos. “A proposta inclusiva pressupõe uma nova sociedade e, nela, uma escola diferente e melhor do que temos hoje.” (Carvalho, 2019, p. 91).

Em outras palavras, entende-se também que a escola se apresenta não só como um espaço de construção de saberes, mas também como um espaço de aprendizagem social. Nesse sentido,

a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (Mantoan, 2015, p. 15).

Ainda para Carvalho, o ato educativo, além de pedagógico, é eminentemente político, é preciso elevar a capacidade crítica de todos os nossos professores e professoras de modo a perceberem que a escola, como instituição social, está inserida em contexto de injustiças e de desigualdades que precisam ser modificados. [...] “A formação social é a transformação das condições concretas da vida dos homens. E este é um processo histórico condicionado pelas próprias condições de vida e resultado da ação histórica dos homens.” (Carvalho, 2019, p. 120).

Ressalta-se que os movimentos sociais em prol dos direitos humanos muito contribuíram para a ressignificação dos sistemas educacionais e do papel das escolas. Em vez da seletividade que as tem caracterizado, penalizando inúmeros alunos, com ou sem deficiência ou superdotação, os movimentos filosóficos na educação convergem para o olhar para a coletividade. No próximo subcapítulo discorre-se sobre a educação para os direitos humanos, ressaltando sua importância para a escola e sociedade.

3. EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: CONTRA A DISCRIMINAÇÃO E A FAVOR DA JUSTIÇA SOCIAL

Em um primeiro momento, torna-se fundamental, compreender o que são os direitos humanos e sua importância, para posteriormente poder relacioná-los à temática da educação para os direitos humanos, e mais especificamente com a educação inclusiva. Assim, para Herrera Flores (2009):

os direitos humanos não são categorias prévias à ação política ou às práticas econômicas. A luta pela dignidade humana é a razão e a consequência da luta pela democracia e pela justiça. Não estamos diante de privilégios, meras declarações de boas intenções ou postulados metafísicos que exponham uma definição da natureza humana isolada das situações vitais. Pelo contrário, os direitos humanos constituem a afirmação da luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado (p.19).

O autor ainda afirma que, mais que direitos “propriamente ditos”, os direitos humanos, são processos, ou em outras palavras, o resultado (sempre provisório) das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida (Hererra Flores, 2009). Ainda para ele, “trabalhar com e para os direitos humanos pressupõe, pois, ir contra a “banalização das desigualdades e injustiças globais” que um pensamento descompromissado e acrítico defende” (Hererra Flores, 2009, p.101).

Nesse sentido, de acordo com Candau (2012), a educação em e para os direitos humanos aparece como um potencial especialmente relevante e significativo frente às diferenças que constituem a sociedade, de uma forma geral. A autora ainda

relembra que ela é uma realidade recente no país, pois aparece na segunda metade dos anos de 1980, no clima de mobilização social e afirmação da sociedade civil, inerente ao processo de redemocratização do país. Nessa conjuntura, em 1988 foi aprovada a Constituição Federal Brasileira e em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, importantes para a incorporação no plano jurídico dos direitos humanos dos cidadãos (Candau, 2012).

Ainda para Carvalho, o discurso presente na legislação é bem construído, porém a realidade aponta dificuldades na sua operacionalização, ou na busca das efetivas ações para sua concretização prática, marcada quase sempre por lutas pela preservação da dignidade humana, direito fundamental de todos, sem discriminação. Nessa perspectiva, ainda de acordo com Carvalho:

No primeiro parágrafo do Prefácio do nosso Programa Nacional de Direitos Humanos, publicado pelo Ministério da Justiça em 1996, consta que não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, com as formas variadas de exclusão e com as reiteradas violações aos direitos humanos que ocorrem no nosso país. (Carvalho, 2019, p.13).

Em 1999, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, realizou uma pesquisa de modo a fazer um balanço a respeito da educação em direitos humanos na América Latina. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que para a promoção de uma educação em direitos humanos, torna-se importante que sejam trabalhadas três dimensões básicas:

A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito, já que os cidadãos latino-americanos têm pouca consciência de que são sujeitos de direito. [...] os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer o acesso de formação de sujeitos de direito, nos níveis pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas. Outro elemento fundamental na educação de direitos humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (empowerment), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade [...]. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada um tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social, alcançando também uma dimensão coletiva, favorecendo a organização dos grupos minoritários e sua participação ativa na sociedade. O terceiro elemento, diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais desse processo relaciona-se a educar para o nunca mais, resgatar a memória histórica e romper a cultura do silêncio e da impunidade ainda muito presente em nossos países.

(Candau, 2012, p. 77-78).

Dessa forma, percebe-se que a educação para os direitos humanos, assim como a educação inclusiva, preocupa-se com as questões de justiça social, de modo que sejam cumpridos os desejos e necessidades de todos os cidadãos nos diferentes contextos em que estão inseridos. Entende-se que uma complementa a outra, e que podem ser entendidas como uma só, já que ambas apresentam objetivos semelhantes. Assim sendo, para que essa educação se concretize, de acordo com Ferreira (2013), há mudanças urgentes a serem implementadas nas redes de ensino no que se refere ao dia a dia da prática pedagógica, didática e curricular. “Um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade” (Ferreira, 2013, p.8).

Portanto, as estratégias metodológicas devem estar em consonância com tais finalidades o que supõe a utilização de metodologias ativas e participativas, que exijam a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as técnicas puramente frontais e expositivas, que promovam a interação entre o saber sistematizado sobre direitos humanos e o saber socialmente produzido. Por conseguinte, a educação para os direitos humanos reafirma o seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nessa busca. (Candau, 2012).

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (Candau, 2011, p. 14).

A partir dessa perspectiva, os “direitos humanos devem ser considerados como a colocação em prática de disposições críticas em relação ao conjunto de posições desiguais que as pessoas e grupos ocupam” (Herreira Flores,

2009, p. 89). Entretanto para que esses direitos não sejam utilizados de forma a dar continuidade ao processo exclusão sustentado pelas desigualdades que é resultante da acumulação de capital, é preciso pôr em prática um conjunto de estratégias antagonistas a essa estrutura educacional excludente que sirva de guia ou metodologia de uma ação emancipadora.

Para Freire (2021), a educação para direitos humanos, pela perspectiva da justiça social, é aquela que desperta os dominados para a ação, mobilização crítica e democrática. Nesse sentido, busca-se uma sociedade menos injusta para, aos poucos, se tornar justa. Mas é preciso fazer isso com criticidade. Não aceitar ingenuamente que a escola sozinha seja capaz de tudo, nem “aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também da educação.” (Freire, 2021, p. 44).

Os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também do papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse, ou se ela não pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podemos tudo, podemos alguma coisa. A nós, educadores e educadoras [...] nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar. (Freire, 2021, p. 82).

Nesse sentido, para Silva, Kamianeky, Casagrande (2016), a escola não deve ser somente um espaço de consolidação ou de efetivação do direito à educação. Ela deve ser um instrumento fundamental e imprescindível na formação crítica das novas gerações. Por isso, ela necessita propiciar espaços que possibilitem a experiência do diálogo, da vida em comum, do exercício da cidadania e de reflexão sobre as condições de vida em nossa sociedade. Somente assim será possível fazer da escola um ambiente verdadeiramente inclusivo, justo e democrático para todas as pessoas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos propostos para essa pesquisa, pode-se concluir que ela foi capaz de relacionar aspectos da educação inclusiva com a educação para os direitos humanos, bem como, explicar as características de uma escola inclusiva e as implicações no seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, foi possível vislumbrar a importância da educação para os direitos humanos, bem como, saber o que ela almeja e seus desdobramentos dentro e fora da escola.

Embora tenha-se ressaltado a importância de uma educação inclusiva, pautada nos (e para os) direitos humanos, o que se evidenciam são as dificuldades de implementação dessas práticas, já que desafiam as estruturas tradicionais da escola, gerando questionamentos quanto às suas finalidades e concepções, criando importantes debates que evidenciam contradições entre idealismo e prática educacional.

Entende-se que, enquanto princípio social e educativo, a educação inclusiva e para os direitos humanos pontua a necessidade de ações que garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem significativa para todos os estudantes, de acordo com suas necessidades e potencialidades, considerando mudar práticas que atravessam a história da escola desde o princípio de sua existência, como as práticas comparativas e competitivas da escola tradicional.

De tal modo, um mundo inclusivo é um mundo no qual todas as pessoas têm oportunidades de ser e de estar na sociedade de forma participativa, em que o acesso a essas oportunidades são iguais e as características individuais são respeitadas, sem esquecer-se da busca constante pela justiça social. Ainda, busca-se na escola um espaço para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar no mundo com autonomia e senso crítico. Sendo assim, é papel da escola ser aberta à diversidade, acolhedora e democrática preparando estudantes para uma sociedade também plural. Somente dessa forma a escola cumprirá seu papel social, de forma humana e humanizadora.

Concluindo, percebe-se que, embora as informações presentes nessa pesquisa sejam significativas, sugere-se que a temática seja explanada por outros vieses, por meio de pesquisas aplicadas, por exemplo. Nessa perspectiva, seria possível, descobrir mais precisamente e em diferentes realidades, quais entraves prejudicam a concretização da educação inclusiva e para os direitos humanos, fator limitado ao se considerar a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, esse trabalho pode ser relevante, servindo como ponto de partida para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BORDAS, Miguel Angel Garcia; ZOBOLI, Fabio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. IN.: Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 11 ed. Porto alegre: Mediação, 2019.

_____. Educação Inclusiva com os pingos nos “is”. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, et al. Somos todos(as) iguais? - 1ªED. 2012. ED: Lamparina.

_____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. 2011. Currículo sem Fronteiras, 11(2), 332-344 Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

FERREIRA, Wyndyz. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? Cadernos CENPEC, v. 3, n. 2, p. .p.73-98, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230/255> . Acesso em 01 de Novembro de 2023.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HERRERA FLORES, Joaquin. A reinvenção dos direitos humanos. Disponível em: https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2017/05/A-reinven%C3%A7%C3%A3o-dos-DH-_-Herrera-Flores.pdf . Acesso em 09 out. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Ensinando a turma toda. Revista Pátio – Revista Pedagógica ano V, n. 20, Diversidade na Educação. 2002.

_____. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 1ª reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; et al. Inclusão: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Ernane Nunes; SIMÕES, José Luiz; PAIVA, Fábio da Silva. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. Olh@res, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017.

SILVA, Ana Paula Oliveira da; KAMIANECKY, Mychele; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Educação e direitos humanos: uma reflexão a partir da escola. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5754681.pdf> . Acesso em 10 de out. de 2023.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. 2018. Disponível Em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>>. Acesso em: mar. de 2023.

ZOBOLI, Fabio; SILVA, Renato Izidoro da; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Corpo e alteridade nos complexos de (in)exclusão. IN.: Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em 10 de nov. de 2023.