

Educação como um direito humano e perspectivas freireanas: inclusão, diversidade e participação

Education as a human right and freirean perspectives: inclusion, diversity and participation

la educación como derecho humano y perspectivas freireanas: inclusión, diversidad y participación

Michele Morgane de Melo Mattos¹

Débora dos Reis Silva Backes²

Resumo: Este artigo discute a educação em direitos humanos e sua relação com a perspectiva da inclusão e participação dos (as) estudantes à luz da pedagogia freireana. Trata-se de uma reflexão teórica, fundamentada nos conceitos de Paulo Freire – educação libertadora e concepção dialógica – à medida que discorreremos sobre os direitos humanos, inclusão e educação libertadora e sobre o direito à participação dos estudantes na escola como intrínseca ao movimento de inclusão. Considera-se urgente que os educadores revisitem as obras do autor na intenção de fortalecer a sua ação em favor da educação para todos, visando à inclusão e participação. Espera-se, com este texto, contribuir com possibilidades de pedagogias outras.

Palavras-chave: *Concepção dialógica. Educação libertadora. Inclusão. Participação.*

Abstract: *This article addresses education in human rights and its relationship with the perspective of inclusion and participation of students in the light of Freire's pedagogy. This is a theoretical reflection, based on the concepts of Paulo Freire – liberating education and dialogic conception – in which we discuss human rights, inclusion and liberating education and the right of students to participate in school as intrinsic to the movement of inclusion. It is considered urgent that educators return to the author's work with the intention of strengthening their action in favor of education for all, aiming at inclusion and participation. It is hoped, with this text, to contribute to the possibilities of other pedagogies.*

Keywords: *Dialogic conception. Inclusion. Liberating education. Participation.*

Resumen: *Este artículo analiza la educación en derechos humanos y su relación con la perspectiva de inclusión y participación de los estudiantes a la luz de la pedagogía de Freire. Esta es una reflexión teórica, basada en los conceptos de Paulo Freire - educación liberadora y concepción dialógica - mientras discutimos los derechos humanos, la inclusión y la educación liberadora y el derecho a la participación de los estudiantes en la escuela como intrínsecos al movimiento de inclusión. Se considera urgente que los educadores revisen las obras del autor con la intención de fortalecer su acción a favor de la educación para todos, apuntando a la inclusión y la participación. Se espera, con este texto, contribuir con posibilidades para otras pedagogías.*

Palabras clave: *Concepción dialógica. Educación liberadora. Inclusión. Participación.*

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF), Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe (UFS), michele.morgane45@gmail.com.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS-UFS), debsilvabac@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Todo indivíduo, independentemente de sua condição sensorial, cognitiva, física, socioeconômica, religiosa, dentre outras, tem direito à educação. Entretanto, para além do acesso à escola, é preciso possibilitar, também, condições às/ aos estudantes de permanecerem no ambiente escolar, considerando a diversidade entre eles/as, sendo necessário, inclusive, realizar mudanças e/ou adequações arquitetônicas, materiais, curriculares ou didático-pedagógicas para atender às demandas da educação na contemporaneidade.

O sistema educacional do Brasil foi forjado de modo cindido, ou seja, uma escola voltada às necessidades práticas e do trabalho – como as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas- e outra privada secundária para atender às demandas da formação da elite brasileira, como observou o intelectual brasileiro Anísio Teixeira (2011; 2007; 2005). Com o processo de industrialização do país e sua demanda por mão-de-obra qualificada, a educação tornou-se necessária. Nesse contexto, alguns grupos sociais ficaram à margem da educação de qualidade, como filhos de escravizados, meninas e pessoas com deficiência, sendo que estes últimos, por sua vez, ao serem considerados inaptos para acessarem a escola pública, foram segregados em instituições especializadas.

Para Teixeira (2011, p. 45), defensor e organizador da escola pública brasileira- considerada por ele como a máquina de criar democracia- até o século XVIII, a escola brasileira tinha como função manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade. Tinha dois objetivos: “a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna”. A formação comum, no entanto, não significava uma formação intelectual, mas sim prática, voltada à construção de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum. Era urgente um sistema de educação único para as elites e para o povo, sem cisão.

Dos tempos de Anísio aos dias atuais, a escola tornou-se mais acessível, o que corres-

ponde a um grande avanço no processo de escolarização, mas a educação de qualidade ainda não é uma realidade no nosso país porque se configura como um privilégio de classes economicamente favorecidas. Para uma educação que reconheça as demandas da diversidade dos (as) estudantes e que seja laica, democrática, pública e participativa, não se deve prescindir de sua análise sob o contexto da sociedade capitalista. Também é preciso pensar sobre o currículo escolar, a estrutura arquitetônica, as condições materiais e as práticas pedagógicas, se são inclusivas, se têm como base a justiça e a redução das desigualdades entre os (as) estudantes e se são comprometidas com o enfrentamento e combate ao preconceito. Inserida no contexto da sociedade sob a égide do capital, a escola reproduz os limites e as contradições sociais e, conseqüentemente, reproduz as desigualdades. Ao visar à emancipação dos indivíduos, por meio da reflexão crítica sobre o seu papel no contexto da sociedade capitalista, a escola torna-se libertadora, trazendo contribuições à transformação da sociedade.

O educador Paulo Freire traz ímpares contribuições à análise da educação brasileira. Ao refletir sobre a estrutura dominante na sociedade que oprime as massas trabalhadoras e classes subalternas, em um primeiro momento, Freire (2019, p. 38) frustra ao dizer que “A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social”. Mas, em seguida revela que, ainda assim, é “indispensável à transformação social.” (p. 38). É a educação para os direitos humanos que convoca os indivíduos à mobilização frente às opressões. Assim, o autor apresenta a educação como uma possibilidade de diálogo com os oprimidos, que liberta, possibilitando às classes subalternas e aos excluídos do processo educacional de qualidade a oportunidade de tomar pertencimento da palavra que historicamente lhes foi negada.

Como educadoras, nos sentimos mobilizadas a refletir sobre a urgência da educação baseada na liberdade, justiça social e igualdade, que considere as potencialidades e singularidades das crianças e jovens educandos. Urge

avaliar as nossas práticas pedagógicas, observando se elas promovem aos estudantes, em suas diferentes condições, a oportunidade de terem sua voz legitimada e de participar dos tempos e espaços da escola.

Nesse sentido, este artigo tece reflexões sobre educação em direitos humanos e sua relação com a perspectiva inclusiva, bem como sobre o acesso e participação dos (as) estudantes, à luz da pedagogia freireana, por meio de uma revisão bibliográfica. Para tanto, inicia-se com as interseções entre direitos humanos, inclusão e educação libertadora; e, em seguida, destaca-se o direito à participação dos estudantes na escola como intrínseca ao movimento de inclusão.

2 DIREITOS HUMANOS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) assegure o direito de todos os indivíduos à educação, na prática, esse direito tem sido efetivado por meio de lutas e reivindicações populares, pois, historicamente, a educação se constituiu como um privilégio para alguns, estruturando-se em padrões de homogeneização instituídos pela sociedade capitalista, assim, a diversidade e, muito menos, a desigualdade entre os educandos, não foram consideradas.

Gomes (2011) destaca que a escola excludente não atendia à grande massa negra e pobre da população, tampouco era comprometida com a luta contra a violência e o racismo. Lembramos também que as pessoas com deficiência estavam segregadas em instituições especializadas, portanto, fora da escola pública. Foi por meio da luta dos movimentos sociais por educação e participação social dos excluídos que o acesso à escola se tornou possível. Mas foi, principalmente, a partir dos anos 1990 que essa luta ganhou um tom mais contundente na busca do direito à diversidade e à educação, sobretudo, com os esforços da Organização das Nações Unidas e suas instituições, que congregaram os países em torno de uma pauta: a universalização da educação.

Na década de 1990, a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, que

resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) representou um marco na universalização do processo educacional, visando à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, buscando garantir não somente o acesso, mas, também, condições de permanência na escola.

Tão importante quanto foi a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, que deu origem à Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), com o objetivo de assegurar às crianças e jovens de diferentes condições o direito de aprenderem juntos em escolas de orientação inclusiva, na intenção de enfrentar e combater o preconceito e a discriminação.

Em se tratando desse aspecto, em 2007, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, com a perspectiva de proteger e garantir a equidade no acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, promovendo o respeito à sua dignidade. O Brasil promulgou a referida Convenção e seu protocolo facultativo, por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Esse documento representou mudanças significativas nas políticas educacionais no país. Exigindo alterações significativas da sociedade para atender às demandas das pessoas com deficiência. Após o estabelecimento da referida Convenção, entrou em vigor a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), denominada de Lei Brasileira de Inclusão (LBI), consolidando princípios e diretrizes do tratado de direitos humanos (ONU, 1948), além de organizar e detalhar as normas a serem observadas para a garantia do exercício dos direitos das pessoas com deficiência, como ressaltam Melo e Cabistani (2019).

Com a reivindicação dos movimentos sociais por educação e sob a influência dos tratados e documentos supranacionais impulsionadores de reformas educacionais nos países, as políticas públicas de educação no Brasil foram se constituindo de modo a assegurar a univer-

salização do ensino. Um desafio para o país que, até as décadas de 1980 e 1990, alcançava números alarmantes nas taxas de analfabetismo e de crianças e jovens fora da escola.

De acordo com o jornal³ Folha de São Paulo (1991), da década de 1990, a taxa de analfabetismo da população era de 20%, sendo que, especificamente na região nordeste, essa taxa se apresentava em 37,54% da população como analfabeta. Destaca-se, nesse período, que os estados de Alagoas, Piauí, Maranhão e Paraíba apresentavam uma taxa de mais de 40% da população como analfabeta.

Goularti (2018) destaca, em sua pesquisa, que, a partir da década de 1970, começou, no país, uma ampla política para reduzir o número de analfabetos formais, sendo que, em 1970, 32,97% da população acima de 15 anos era analfabeta, percentual esse que caiu para 25,34% em 1980, 20,10% em 1991, 12,90% em 2000 e 9,60% em 2010 (MENEZES; IZAGUIRRE, 1994). Tebaldi (2021) discute que, mesmo com a melhora nos índices, as características nacionais em relação ao processo de alfabetização se mantiveram desiguais e renitentes, evidenciando a insuficiência desse processo e o impacto disso na produção do analfabetismo escolar, refletindo na qualidade da educação. Goularti (2018), corroborando com esse entendimento, questiona quanto foco apenas nos investimentos em educação, isoladamente, sem avaliar as complexidades no modelo de gestão pública para reduzir as desigualdades educacionais.

Nesse sentido, cabe ressaltar as contradições das políticas educacionais implementadas no país, principalmente, a partir da década de 1990, pós-Constituição de 1988. Tais políticas foram constituídas tendo como base as recomendações do Banco Mundial que, baseando-se na Conferência Mundial de Educação para Todos, elaborou diretrizes políticas para o período posterior à década de 1990, que, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) tinham como objetivos:

[...] eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais.

É preciso questionar o que é eficácia do ensino para os organismos multilaterais? Considerando que as taxas de analfabetismo no país diminuíram ao longo das décadas, tendo em vista o acesso à escola que foi possibilitado, principalmente, por meio das políticas públicas de democratização do acesso à educação, cabe ressaltar o caráter neoliberal que se impõe na educação, posicionando-a como um meio de instrumentalizar as pessoas em detrimento de sua função humanizadora da sociedade.

A perspectiva inclusiva da educação se insere nesse contexto. Por isso, é necessário refletir criticamente sobre a sua função que é ou, ao menos, deveria ser, resgatar o caráter humanizador da educação, preterido em favor do capital. Ao buscar agregar a todas/os as/os estudantes, independentemente de qualquer condição, e ao valorizar as suas diferenças, compreendemos que inclusão é: “[...] um processo e, como tal, reitera princípios democráticos de participação social plena. [...] Em educação, inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos.” (SANTOS, 2009, p. 12).

Em concordância com o pensamento de Santos (2009), Booth e Ainscow (2012, p. 9) afirmam que “Inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos. Tem a ver com apoiar as escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças”. Isso significa possibilitar a todos e todas um direito

Reportagem do Caderno Cotidiano, Folha de São Paulo, de 4 de agosto de 1991. Conferir: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/8/04/cotidiano/6.html>

que foi negado historicamente a alguns grupos: o direito de estar e fazer parte das diversas arenas da sociedade.

Booth e Ainscow (1998) entendem que inclusão e exclusão são categorias que se relacionam, promovem participação ou marginalização, tanto em relação à classe, raça, gênero, sexualidade, desemprego, quanto às questões específicas da educação de pessoas com deficiência. Frequentemente, inclusão em educação é associada à inserção de jovens e crianças com deficiência na escola regular, essa é uma parte do que corresponde ao movimento de inclusão, mas não se limita a isso, pois, em educação, incluir está relacionado à democracia, à remoção de barreiras, à promoção da participação de todos e todas, à perspectiva da diferença e ao respeito à diversidade dos educandos.

Colaborando com esse entendimento, Mantuan (2017) destaca que, para legitimarmos a inclusão na educação brasileira, precisamos construir as bases de uma escola das diferenças, confrontando o modelo identitário de estudante que vem sendo produzido e reproduzido na estruturação de nosso sistema educacional ao longo do tempo, processo esse que implica esforço considerável a todos nós. Há, segundo a autora, um conjunto de obstáculos fortes e resistentes a serem removidos, cabendo-nos encontrar caminhos para deslegitimar métodos e práticas de ensino voltadas apenas para alguns e que seguem perpetuados. Dessa forma, vislumbramos legitimar a escola como lugar de todos e para todos, delineando assim uma educação inclusiva corporificada na diferença, pautada em um projeto que imprime novos valores, outros modos de ser e de agir, em um processo que está em constante andamento.

É no constante devir da educação que Freire e suas reflexões tornam-se imprescindíveis para pensarmos sobre educação como um direito humano e inclusão. Ao defender uma educação emancipadora, libertadora e construída por todos, no livro *Pedagogia do Oprimido*, o autor entende que:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro

de. Dentro da estrutura que os transforma “em seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 2013, p. 84).

Quando nos referimos à educação para todos não significa a inserção dos marginalizados na escola excludente, mas sim na escola que contribui com a transformação. Freire (2019, p. 38) entende que “a visão ou compreensão dos direitos humanos e da educação dependem de como eu me vejo no mundo politicamente, dependem de com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou educador”.

O compromisso do educador e da educadora com a educação humanizada e humanizadora deve possibilitar aos estudantes a olharem para dentro de si, compreendendo a si mesmo e ao mundo, atravessando e deixando-se atravessar pelos elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e humanos, afetando e permitindo-se afetar, colaborando com a formação de cidadãos plenos de seus direitos e responsáveis atuantes na comunidade em que se inserem, pois eles são protagonistas de sua própria transformação. Na luta pela recuperação de sua humanização, a pedagogia do oprimido é “aquela que tem que ser forjada com ele [o oprimido] e não para ele” (2013, p. 43). Nesse sentido, a busca pela liberdade exige uma permanente luta, pois ela não é uma doação, mas sim, uma conquista.

Partindo de tais considerações, podemos perceber que educação, inclusão e direitos humanos se constituem em elementos que se atravessam nas tessituras que configuram a promoção de um desenvolvimento humano pleno, tendo suas perspectivas baseadas na percepção de posturas que se pautem no reconhecimento das diferenças nas salas de aula, nos pátios escolares, nas ruas, nos currículos, nas comunidades e no mundo, entretanto, não se trata da diferença compreendida como padrão de anormalidade, tampouco se trata da diferença que se constitui em elemento que rotule ou caracterize (hierarquizando) as pessoas, pois, assim, sequestra a dignidade humana.

Portanto, precisamos nos perguntar: Qual educação queremos? Se a educação é para todos, ela precisa ser libertária, necessitando ser conduzida por práticas e condutas que reconheçam os sujeitos em suas singularidades, legitimando a potência de cada forma de ser e estar no mundo, respeitando seus itinerários. Uma educação para a liberdade, para a dignidade e para todos não passa pelo caminho da docilização dos corpos, nem muito menos pela homogeneização das práticas e ações, ela está conectada à vida, em todas as suas expressões diversas, múltiplas e multidimensionais, em movimento, inquietas e ativas.

3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Os tempos e espaços da escola possibilitam a participação de todos (as) estudantes? Esse questionamento provoca-nos a pensar sobre a estrutura arquitetônica, mobiliária e material da escola, assim como o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Dialogam com a diversidade dos estudantes? Possibilitam que se expressem e relatem seus interesses?

É no acolhimento das diferenças dos estudantes que a prática pedagógica se torna inclusiva, dialógica e participativa. Ao exercitar constantemente a consciência de que todos têm direito à participação escolar – pois nenhuma barreira pode impedir a/ao estudante de participar das propostas pedagógicas da escola – somos instigados a pensar na diversidade dos estudantes e a atender às suas possíveis demandas.

Considerar as diferenças é não colaborar com o processo de homogeneização que tende a transformar os indivíduos em seres iguais, conforme determina o sistema econômico-capitalista. As culturas, práticas, potencialidades, singularidades, necessidades, expectativas, narrativas e expressões dos estudantes também devem fazer parte do currículo escolar como formas de expressões da diversidade humana. Quando as propostas educacionais são inclusivas, dialógicas, solidárias e humanizadoras, elas se contrapõem às propostas que acentuam as desigualdades de diversas ordens

dentro da escola. Promover a participação de estudantes pertencentes aos grupos sociais historicamente marginalizados requer do/a docente um comprometimento prévio com essas questões.

É no exercício de encontro com o outro que as diferenças são reconhecidas como próprias da humanidade. Essa perspectiva inclusiva, que valoriza as diferenças, propõe uma ruptura com uma concepção hegemônica de educação, que torna uma cultura hegemônica em detrimento de outras e cujas práticas no cotidiano invisibilizam algumas culturas, consideradas inferiores:

O direito de Ser, sendo diferente. O direito à diferença. Motivos de luta intensa e extrema em uma sociedade composta por diferentes. É insana a ideia de que somos iguais. É desvairada a soberba das instituições de poder de maquinarem formas de ferirem a existência das diferenças. É desumana a violência contra os corpos, as mentes e os espíritos para que deixem, mesmo que por imagem aparente, de serem quem são em suas próprias diferenças. É antidemocrático açoiar pelo medo, diferentes pessoas, em seus diversos pensamentos e modos de conceber a vida, o mundo, os acontecimentos, as coisas e as ideias (ORRÚ, 2021, p. 122).

A escola é um dos espaços de interferência na construção das identidades, podendo valorizá-las, bem como discriminá-las ou mesmo negá-las, como afirma Gomes (2002). Nesse sentido, desde a primeira etapa da educação básica, a escola constitui um cenário favorável à promoção da igualdade por meio de práticas pedagógicas que considerem as diferenças entre os sujeitos como a manifestação da diversidade humana.

No cotidiano escolar, frente à situação de invisibilidade, marginalização ou preconceito, a ação docente pode direcionar-se tanto para minimizar ou negar a situação quanto pode ser para denunciar. É o nível de comprometimento ético com uma educação humanizada que vai direcionar a ação docente. Acolher e legitimar as vozes dos estudantes em situação de opressão é contribuir com a educação libertadora,

ancorada na justiça e solidariedade, onde passam o diálogo e a alteridade, o que significa que a escola deve ser pensada com base nas diversas formas de manifestação da humanidade, agregando as diversas culturas e promovendo a participação, a representação e a valorização de todos os que compõem o espaço escolar.

A educação como prática da liberdade se contrapõe às práticas autoritárias. A educação democrática é minada pelas práticas autoritárias que desumanizam e destroem as potencialidades do aprendiz como um sujeito ativo. Nesse sentido, enfatiza-se a importância do papel do educador e da educadora na perspectiva democrática perante o desafio de ensinar de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes - as hierarquias (HOOKS, 2019).

A população majoritária frequentadora da escola pública brasileira é formada por estudantes negros e negras e de classes economicamente desfavorecidas, além desses, os (as) estudantes com deficiência também estão em quantitativo significativo na escola pública, portanto, é um desafio à escola acolher a diversidade de estudantes, mas isso só será possível quando a escola compreender as suas singularidades. Quando pensamos em uma educação para todos, precisamos ter em mente que a educação deve conjugar valores de igualdade e diferença.

A luta por uma educação igualitária muitas vezes causa confusão sobre quando as diferenças precisam ou não ser ressaltadas. Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 462) pode contribuir com essa questão ao afirmar que: "Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza". Logo, é preciso atentar para que a igualdade reconheça as diferenças e que a diferença não reproduza as desigualdades.

Ao pensarmos sobre diferença, é mister que a consideremos como elemento intrínseco à existência humana, que nos constitui enquanto seres políticos. Cabe à escola abraçar maneiras outras de significar as diferenças em oposição aos sentidos universalistas repro-

duzidos como entendimentos naturais que comportam apenas corpos e existências que se encaixem na ideia de normalidade. Tais normatizações entranharam-se por entre os currículos institucionais, de maneira sutil, transbordando para os corredores, fundamentando as relações. Daí as culturas escolares ainda guardarem discursos e posturas excludentes e exalarem condutas de sujeição.

Pensar em práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas implica em promover ações que tentem atingir as diversas dimensões do ser humano. Destarte, se faz necessário contemplar o sujeito de maneira inteira, promover experiências cognoscitivas, cinestésicas, intuitivas, afetivas e criativas. Pensar em práticas de aprendizagem integradora inclusiva significa pensar o humano o social e dentro de si mesmo, implicado com sua própria existência, na partilha e na comunhão com o outro. Significa possibilitar a cada ser humano o habitar e o habitar-se. Construir espaços de convivência e interdependência entre seres e saberes (ALVES, 2020, p. 220).

Cruz (2021) ressalta, com base em seus estudos, os elementos que compõem o alicerce do pensamento freireano, referendados na possibilidade de conduzir e sistematizar na prática e no processo de formação docente o lugar da pesquisa, da criticidade, do respeito aos diferentes saberes e modos de aprender, da ética, do diálogo, da autonomia, da generosidade, da esperança, da humildade científica, da completa oposição a qualquer forma de discriminação, da reflexão crítica constante sobre a prática, assim como a assunção da identidade cultural e da consciência do inacabamento.

Nesse sentido, ao pensar no papel da educação na construção da sociedade, podemos dizer que a escola é espaço de transformação social ao contribuir com a dissociação entre diferença e inferioridade e ao se comprometer com uma educação que busque erradicar da sociedade o preconceito e a discriminação.

Em uma sociedade estruturada por uma classe que domina as classes consideradas subalternas, Freire entende que é preciso reconhecer o processo de desumanização como

uma realidade histórica e não como uma vocação histórica, tanto nos que têm a sua humanidade roubada, quanto nos que a roubam. Assim, a desumanização é “resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores” (FREIRE, 2013, p. 41).

Darcy Ribeiro, em seu texto Educação no Brasil⁴ (MAURÍCIO, 2018), ao se referir sobre o fracasso da educação brasileira, ressalta o que a história nos lembra para que não deixemos de refletir sobre o passado que ainda se faz presente, pois, mesmo com a abolição (na lei) da escravidão no Brasil, foram os senhores escravizadores que conduziram a República. As marcas da sociedade escravagista no Brasil estão entranhadas na sociedade contemporânea. Essa constituição social de dominação nos leva a pensar que não existe possibilidade de mudança. Como ressalta Freire (2019, p. 17):

Somos um país cuja formação político-social se baseou por séculos na exclusão e na opressão determinadas pela escravidão, pelo senhor dono de terras e de gentes que em tudo e em todos mandavam; na precariedade dos bens de consumo para o bem-estar da sociedade em geral. Assim, herdados na própria carne e em nossa mente, como classe privilegiada, ou apenas dita superior, a prática da desumanização, que nega a própria existência humana: a humanidade em processo permanente de humanização que pode fazer dos indivíduos Seres Mais. Fizemo-nos assim um povo sem a capacidade de ver o outro e a outra, de lhes assistir na garantia de ter todos os Direitos Humanos respeitados, consagrados.

É trazendo à consciência essas questões que a possibilidade de mudança emerge. A pedagogia freireana se constitui em destacado aporte para uma tessitura inclusiva, acolhedora e emancipadora, promotora de práticas pedagógicas que subvertem discursos que percebem o outro enquanto dominado, subalterno, inferior, anormal, impotente. Ela contribui para desestruturar posturas idealizadoras

da diferença enquanto lugar completamente oposto ao que realmente ela se insere. Uma educação que questione e se oponha à relação opressor/oprimido, compreendendo e contextualizando a sociedade, repensando e ressignificando práticas alienantes, na busca por uma educação equânime, libertadora e humanizadora:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja (FREIRE, 2013, p. 45).

É por acreditarmos na importância da participação das/os estudantes com suas diferenças nos movimentos políticos e pedagógicos e pelo seu direito de ser humano, logo, diferente, é que convidamos Freire (2019; 2013; 1998; 1996) a essa reflexão. Como educadoras, nosso desafio é construir nossas experiências e propostas educativas comprometidas com os direitos humanos e atentas às narrativas dos estudantes, suas marcas, suas histórias e a sua comunidade. Freire, (1998, p. 18), ao apontar sua visão da ética na prática educativa diz: “É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À escola, como instituição responsável por agregar e promover produção de conhecimento e aos educadores, como profissionais envol-

⁴ Este texto de Darcy Ribeiro faz parte do livro organizado por Lúcia Velloso Maurício, intitulado Darcy Ribeiro: educação como prioridade.

vidos diretamente com as práticas educativas, cabe à priorização de estratégias que contribuam para tensionar e desmoronar no cenário educacional práticas e condutas segregatórias herdadas e reproduzidas por vários séculos. A proposta da inclusão escolar surge juntamente com as incongruências de um sistema de ensino caracterizado por produzir e reproduzir assimetrias por meio de ações e atitudes que invisibilizam e deslegitimam modos de ser, de pertencer e de aprender, sequestrando grupos e pessoas historicamente consideradas os outros, os diferentes, de seus direitos enquanto seres humanos, relegando-os a lugares de silenciamento, sujeição e apagamento, produzindo o padrão hetero-branco-europeu, normal, dentre outros, diante de todas as especificidades que se contrapõem ao perfil universal instituído.

Partindo da perspectiva inclusiva, a prática educativa deve superar a aprendizagem competitiva e mercadológica, colocando-se atenta às tramas de opressões, priorizando a aprendizagem cooperativa, que compreenda as diferenças enquanto condição multidimensional do viver. Os desafios na concretização dessas práticas são inúmeros, destacando-se a superação de heranças de práticas excludentes que reforçam atitudes discriminatórias e a submissão de pensamentos.

O pensamento freireano, fundamenta-se teoricamente na educação ancorada em mudanças sociais e políticas, as quais são percorridas por processos lentos e complexos, principalmente em contextos multiculturais. Nesse lugar múltiplo e diverso, a educação surge como transformadora da realidade social. A educação como prática da liberdade, diferentemente da prática da dominação, nega o sujeito desconectado do mundo, onde o homem está ausente da sua realidade. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da educação democrática que se contrapõe às estruturas de dominação existentes.

A inclusão é uma perspectiva que se aplica aos mais variados espaços, permeia relações e norteia modos de ser e se mobilizar no mundo. As pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas especificidades reconhecidas, valorizadas

e potencializadas, dessa forma, o pertencimento surge como elemento que promove a participação efetiva dos indivíduos enquanto cidadãos, respondendo às mudanças de sua realidade e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele.

Ao tecer um diálogo entre a educação em direitos humanos, inclusão e participação sob a perspectiva freireana, este texto afirma as possibilidades de uma educação libertadora, dialógica e participativa quando forjada com ele e não para ele - os educandos. Para além do acesso, afirmar a educação como um direito humano é oferecer ao educando o direito à liberdade, outros modos e possibilidade de ser e estar, de pensar e refletir sobre o sistema vigente que é excludente.

A educação libertadora se contrapõe ao processo de homogeneização dos indivíduos impostos pela sociedade que se manifesta por meio da negação das diferenças.

Portanto, urge, em tempos atuais, visitar os conceitos de Paulo Freire para o fortalecimento da luta por uma educação para a totalidade dos (as) estudantes, mas ao mesmo tempo, individualizada, que olhe para as singularidades do sujeito, que seja justa, solidária, inclusiva, democrática, laica e participativa.

REFERENCES

ALVES, Maria Dolores Fortes; PEREIRA FILHO, Adalberto Duarte. Complexidade e inclusão: caminhos, história e tessituras. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 197-224, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/10753>. Acesso em: 25 set. 2022.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: CSIE/LAPEADE, 2012.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **From them to us: an international study of inclusion in education**. London/New York: Routledge, 1998.

- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 22 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de ago. de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência). Brasília, DF, 2009.
- CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. A Educação Especial na perspectiva inclusiva pensada a partir dos princípios da pedagogia freireana. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 3, p. 41-55, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51125> Acesso em: 25 set. 2022.
- GOULARTI FILHO, Alcides; RABELO, Giani. Crescimento, educação e desigualdade social no Brasil: invertendo prioridades. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, v. 3, n. 38, 2018. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/4642>. Acesso em: 25 set. 2022.
- MENEZES, Cynara; IZAGUIRRE, Mônica. Taxa de analfabetismo cai para 20% no país. Folha de São Paulo, **Caderno Cotidiano**, São Paulo, 4 de agosto de 1991. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/8/04/cotidiano/6.html>. Acesso em: 25 set. 2022.
- FREIRE, A. M. MENDONÇA, E. F. (Org.) **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNT6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf>
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Brasil. Educ.**, 2002, n. 21, pp. 40 - 51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 set. 2022.
- HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁS-SIO: Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 199 - 207.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030> Acesso em: 28 set. 2022.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Darcy Ribeiro: educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.
- MELLO, Letícia Souza et al. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, n. 23, p. 118-139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens>.

com.br/defensoria/article/view/112 . Acesso em: 22 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por> Acesso em: 21 ago. 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A Inclusão menor e o paradigma da distorção**. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. P.; FONSECA, M. P. S.; MELO, S. C. (org.) **Inclusão em Educação**: diferentes Interfaces. Curitiba: ed. CRV, 2009.

TEBALDI, Evelin Louise Pavan Ribeiro; DE SOUZA LEMES, Sebastião. Analfabetismo brasileiro: discutindo a insuficiência do processo de alfabetização institucionalizado. **Laplage em Revista**, v. 7, n. 1, p. 82-95, 2021. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/135>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio S. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

UNESCO, Declaração de Salamanca sobre princípios, política práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 18 abr. 2022.

UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades

básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>1994. Acesso em: 18. abr.2022.

Recebido em 27 de setembro de 2023

Aceito em 21 de novembro de 2023