

A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA¹

THE SCHOOL AS A PLACE TO EFFECTIVELY EXERCISE HUMAN RIGHTS FOR DISABLED PEOPLE

Madalene Isabel MARIUSSI²

Maria Lourdes GISI³

Ana Maria EYNG⁴

RESUMO: este artigo tem como objeto de estudo a educação em direitos humanos como estratégia para o respeito aos direitos das pessoas com deficiência. Faz referência à construção histórica dos direitos humanos e a contribuição da escola para a efetivação desses direitos hoje assegurados em legislação. A escola é local para propagar uma cultura dos direitos, espaço privilegiado para a convivência em direitos humanos, espaço para compreender e vivenciar a diversidade. Considerando a implementação da política nacional de educação em direitos humanos, foi realizada uma pesquisa junto a 18 professores e gestores de educação básica, que atuam em escolas que possuem alunos incluídos, sobre a percepção existente a respeito da efetividade da legislação vigente que trata dos direitos das pessoas com deficiência. Os resultados evidenciam um discurso que contempla a defesa dos direitos ao mesmo tempo em que demonstra a fragilidade da prática quando relacionada à legislação vigente. Para uma mudança, a escola necessita educar-se para os direitos humanos e todos os envolvidos no processo educativo devem construir coletivamente projetos que possibilitem a vivência dos direitos humanos. Educação inclusiva como garantia de direitos é muito mais do que estar na escola, é contribuir para a igualdade das condições de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Direitos Humanos. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: This article has as object of study the education of human rights as a strategy to respect the rights of persons with disabilities. It refers to the historical construction of human rights, and the school's contribution to the realization of these rights now guaranteed by law. The school is a place to disseminate rights and to exercise a culture of rights, a privileged place for living together the human rights, a place to understand and experience diversity. Considering the implementation of the national education policy on human rights, a survey was carried out with 18 teachers and managers of basic education who work in schools that have included students, and questioned on their perception about the effectiveness of the current legislation that rules on the rights of persons with disabilities. The results evidences a discourse that includes the defense of the rights while demonstrating the frailty of the practice when related to the current legislation. To promote a change, the school needs to be educated on human rights and all the people involved in the educational process must collectively build projects that make the experience of human rights possible. Inclusive education as a guarantee of rights goes beyond being in school, it means contributing to equality of living conditions.

KEYWORDS: Special Education. Human Rights. Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

Busca-se, nesse trabalho, refletir sobre a contribuição da educação em direitos humanos para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência em escolas de educação básica.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300010>

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da em Educação da PUC – PR. Curitiba, PR, Brasil. madalenemariussi@hotmail.com

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC - PR. Curitiba, PR, Brasil. maria.gisi@pucpr.br

⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC - PR. Curitiba, PR, Brasil. ana.eyng@pucpr.br; eyng.anamaria@gmail.com

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵, a educação para pessoas com deficiência, “[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]” (BRASIL, 2007).

Este paradigma educacional representa um novo olhar sobre a inclusão, pois [...] avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007). Nesta perspectiva é importante entender que a escola é local para a disseminação não apenas de diretrizes relacionadas aos direitos, mas para propagar uma cultura em direitos, espaço privilegiado para a convivência, para compreender e vivenciar a diversidade. Se a escola conseguir cumprir esse papel, é certo que haverá cada vez mais pessoas com deficiência nela incluídas e estas terão cada vez mais seus espaços respeitados. Mais do que incluí-las ou propiciar a apreensão do conhecimento acadêmico, é reconhecer a diversidade, respeitá-las e assim auxiliá-las na busca de sua própria superação. Para tanto, o professor precisa ser mais que um repassador de conceitos no espaço escolar, precisa sentir-se e agir também como sujeito de direitos, o que requer que tenha uma formação específica para fazê-lo.

A educação em direitos humanos favorece a inclusão de alunos com deficiências ao propiciar uma reflexão sobre os direitos de cada estudante. Questiona-se, no entanto, se existe equidade no atendimento ao direito às pessoas com deficiência, pois embora se observem avanços do aparato legal, não significa que a legislação tenha conseguido alterar a prática no cotidiano das escolas para pessoas com deficiência.

Esse estudo, portanto, busca investigar como os direitos humanos estão assegurados na legislação e como vem sendo efetivada a legislação relacionada aos direitos das pessoas com deficiência. Buscou-se realizar um estudo em escolas de educação básica que possuem alunos com deficiência incluídos, mediante realização de entrevistas, com o intuito de analisar qual a percepção de professores e gestores sobre a efetividade da legislação vigente.

2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

As declarações e convenções acerca dos direitos humanos evidenciam a garantia de condições legais a todos de não ter ferido seus direitos como ser humano. Todas as sociedades buscam a efetivação dos direitos humanos, entretanto há uma grande distância entre reconhecer e proclamar um direito e sua garantia na prática, pois por mais que se tenham legislações proclamando direitos em sociedades marcadas culturalmente por desigualdades e preconceitos, nem sempre se reconhecem direitos. Conforme Bobbio (2004, p.16) [...] o mais forte argumento [...] contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexecutabilidade (BOBBIO, 2004, p.16).

Os direitos são construídos historicamente, dependem do contexto, do momento histórico, dos atores, que evoluem para a transformação dos direitos, criando as garantias necessárias e novas formas de reivindicação e luta, não bastando que sejam proclamados, pois necessitam ser protegidos e implementadas de fato. Bobbio, ao referir-se aos direitos na atualidade,

⁵ Texto elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007.

considera que não se trata de justificar e sim proteger, não sendo um problema filosófico, mas, sim, político, pois

[...] quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar a ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições (BOBBIO, 2004, p.16).

A consolidação de uma cultura em direitos humanos não é tarefa fácil, especialmente em um país como o Brasil, marcado por imensas desigualdades, no qual parcela da população é excluída da participação ativa na sociedade e em que, muitas vezes, as pessoas não são, na prática, consideradas como seres humanos plenos de direitos. Como produto histórico e cultural, com a evolução da sociedade, novos direitos vão surgindo e como uma sociedade é diferente da outra em relação aos valores, regras, normas, costumes, não se pode falar em direitos iguais e aceitáveis em todas as sociedades,

[...] considerá-los como verdades evidentes em si mesmas; e, finalmente, a descoberta de que, num dado período histórico, eles são geralmente aceitos (precisamente a prova do consenso). O primeiro modo nos ofereceria a maior garantia de sua validade universal, se verdadeiramente existisse a natureza humana, e admitindo que existisse um dado constante e imutável [...] trata-se certamente de um fundamento histórico, e, como tal, não absoluto [...]. (BOBBIO, 2004, p.17-18).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelas Nações Unidas em 1948, delinham-se os direitos básicos. Ela marca o início da tentativa de universalização dos direitos. A declaração foi pensada em um momento em que o mundo enfrentava um período difícil, o Pós-Segunda Guerra Mundial. Buscavam-se novos alicerces ideológicos para as bases de uma cultura de paz, para se evitar novas guerras, promover a democracia, negociando conflitos e o fortalecimento dos direitos humanos. Mas, segundo Santos (1997, p.20), há uma intencionalidade nesse momento para direcionar a Declaração de Direitos,

[...] se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente a seguir à segunda Guerra, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos.

De certa forma, os direitos não são isentos à medida que passam a ser assumidos nas sociedades e estão a serviço de uma determinada classe, trazem consigo valores, afirmações, há interesses neles. Conforme Bobbio (2004), os direitos têm relação com o contexto no qual foram propostos, portanto, são históricos e modificam-se pelas necessidades que emergem a cada momento distinto, são produtos da civilização humana. “[...] os direitos emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem (BOBBIO, 2004, p.16).

Não basta proclamar um direito, mas, sim, são necessárias condições para fazer cumpri-lo, pois às vezes acontecem fatos que dificultam ou impedem a efetivação de um direito. Como exemplo, todos têm direito ao trabalho, mas isso depende de outros fatores relacionados que podem impedir o acesso à realização desse direito. Dessa forma, a questão do direito e sua efetivação são passíveis de inúmeras discussões.

É sabido que os direitos humanos não são universais na sua aplicação [...] mas serão os direitos humanos universais enquanto artefato cultural, um tipo de invariante cultural, parte significativa de uma cultura global? (SANTOS, 1997, p.19).

Os direitos fundamentais surgem em consonância com a demanda de cada época, por essa razão, costuma-se dividi-los em gerações ou dimensões de direitos, amparadas pelo momento histórico em que eles surgem. Explica Bonavides (2006, p.563) que “[...] os direitos fundamentais passaram na ordem institucional a manifestar-se em três gerações sucessivas, que traduzem sem dúvida um processo cumulativo e quantitativo [...]”. Na *primeira geração ou dimensão*, referem-se às liberdades, são frutos das revoluções liberais francesas e norte-americanas, nas quais a burguesia reivindica o respeito às liberdades individuais, a limitação dos poderes absolutos do Estado. Para exemplificar os direitos de primeira dimensão, o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à liberdade de expressão, à liberdade de religião, à participação política, etc. Transcrevemos as palavras de Daniel Sarmento (2006, p.12-13) que afirma que “[...] dentro deste paradigma, os direitos fundamentais acabaram concebidos como limites para a atuação dos governantes, em prol da liberdade dos governados”.

Já os direitos de *segunda geração ou dimensão* relacionam-se às liberdades positivas, reais ou concretas, assegurando o princípio da igualdade material entre o ser humano. A Revolução Industrial foi o grande marco dos direitos de segunda geração, a partir do século XIX, implicando na luta do proletariado, na defesa dos direitos sociais (essenciais básicos: alimentação, saúde, educação, etc.). Nessa categoria de direitos, exige-se uma atuação do Estado no sentido de garantias aos direitos à saúde, à educação, ao trabalho, à habitação, à assistência social, entre outros. Bonavides, ao fazer referência aos direitos de segunda geração, afirma que:

[...] são os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividades, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social, depois que germinaram por obra da ideologia e da reflexão antiliberal deste século. Nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-los da razão de ser que os ampara e estimula. (BONAVIDES, 1993, p. 517).

Os direitos de *terceira geração ou dimensão* referem-se aos princípios da solidariedade ou fraternidade, não se destinando especificamente à proteção dos interesses individuais, de um grupo ou de um determinado Estado, mostrando uma grande preocupação com as gerações humanas, presentes e futuras. Como exemplo, o direito ao desenvolvimento ou progresso, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos, direito de comunicação, de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e direito à paz, que não são concebidos para a proteção do homem isoladamente, mas de coletividades, de grupos. Bonavides, ao se posicionar sobre os direitos de terceira geração, cita os seguintes termos:

Com efeito, um novo polo jurídico de alforria do homem se acrescenta historicamente aos da liberdade e da igualdade. Dotados de altíssimo teor de humanismo e universalidade, os direitos da terceira geração tendem a cristalizar-se no fim do século XX enquanto direitos que não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado. Tem primeiro por destinatário o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta (BONAVIDES, 2006, p.569).

Têm-se, hoje, defesas em relação à existência da quarta e quinta geração de direitos, que estão relacionados à engenharia genética, aos direitos introduzidos pela globalização política e outros relacionados à democracia, ao direito à informação e ao pluralismo.

Nesse contexto, surgem as lutas e reivindicações quanto aos direitos das pessoas com deficiência, já que tal conquista é recente. Os indivíduos com as mais diversas necessidades vivem, em sua grande maioria, isolados do convívio social, considerados incapazes. Tal argumento justificaria a negação de direitos básicos a esse contingente da população, entre eles o direito à educação. Nas últimas décadas, intensificaram-se as legislações reconhecendo seus direitos.

Vale lembrar que os direitos surgem em consonância com a demanda de cada época e na atualidade observam-se políticas educacionais que passam a conferir importância à educação em direitos humanos e à inclusão das pessoas com deficiência, atribuindo um papel de grande importância às escolas.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A preocupação com a promoção de uma educação voltada aos direitos humanos é recente, pois somente em 1995 tem início a década da educação em direitos humanos, que se encerrou em 2004. É com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e com o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aprovado em 2006, que o tema aparece com maior visibilidade.

A resolução 01/2012, do CNE, que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, em seu artigo 2º, explicita como são compreendidos os direitos humanos:

Art. 2 - A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

Mas não basta apenas ter legislações tratando da questão, como nos exemplifica Benevides (2001, p.40):

[...] de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca.

De acordo com a autora, a escola hoje representa um dos principais espaços para o exercício dos direitos em seu sentido mais amplo, uma vez que nela convivem adultos, crianças e adolescentes.

Como vemos o diferente? Essa é uma discussão que se encontra presente já há algum tempo quando se faz referência às pessoas com deficiência e à educação inclusiva. Mas como a educação inclusiva tem acontecido no interior das escolas? Tem-se respeitado de fato os direitos dessa parcela de alunos? Existem diversidades de deficiências e isso depende de qual seja o grau ou intensidade dessa deficiência. Com base nisso, como a escola tem se organizado para

o atendimento a todas essas particularidades desafiadoras que lhe são colocadas? A escola se modificou para o atendimento a essas novas demandas, ou ainda se mantém como um modelo único a todos, hegemônica, sem observar e atender as singularidades?

Sendo a diversidade parte do ser humano, então a escola, sobretudo a pública, espaço no qual há diferentes presenças, é o espaço para socialização, para onde convergem diferentes experiências, por isso ela não poderá se omitir nesse debate. Nesse sentido, é preciso tratar a diversidade com experiências e práticas concretas, construídas a partir dos sujeitos envolvidos com base em suas reivindicações e anseios, olhando-os com o seu olhar, com suas diversas identidades, legitimando uma prática que realmente atenda aos direitos humanos, porque a escola é espaço de socialização.

[...] a diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. Nessa perspectiva, no caso das pessoas com deficiência, interessa reconhecê-las como sujeitos de direitos e compreender como se construiu e se constrói historicamente o olhar social e pedagógico sobre a sua diferença (GOMES, 2008, p.34).

Embora o processo de lutas por garantia de direitos a uma educação inclusiva tenha se iniciado há algumas décadas e tenha havido avanços nas legislações, ainda se vivenciam limitações devido à complexidade que a questão apresenta. É um processo em construção. Sabe-se que não basta estar na escola, a educação inclusiva deve ser mais do que isso, é necessário compreender as diferenças como desafio à garantia do direito à educação plena. Criar na escola uma cultura de direitos e de diálogo que valorize outras culturas. É preciso que todos os envolvidos nesse processo educativo sintam-se sujeitos de direitos para repassar essa vivência para além dos muros da escola. Dessa forma, bem explicita Candau:

Educar para os direitos humanos é bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É na verdade, construir uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos, o que faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda a pessoa humana (CANDAU et al., 2013, p.82-83).

Assim, cabe à escola, representada pelos seus professores e demais agentes envolvidos, a tarefa de, além de preparar para a cidadania, ensinar a ser reflexivo, preparar para uma vivência em direitos humanos, em uma cultura permeada pela diversidade e heterogeneidade. É preciso transformar a escola em um ambiente inclusivo e participativo, no qual todos tenham espaço, sintam-se acolhidos e respeitados, ensinar a conviver na diversidade, que é uma tarefa desafiadora que não se resume à transmissão do que deve ser feito referente aos direitos, mas passa pelo exemplo cotidiano. Em uma escola com esse perfil, certamente os direitos das pessoas com deficiência também são respeitados e vivenciados, pois falar em direitos das pessoas com deficiência está na mesma direção dos direitos de outras pessoas que são discriminadas.

Com todas as mudanças na educação nas últimas décadas com vistas a uma escola inclusiva, tem-se um número maior de pessoas com deficiência no seu interior e, apesar de toda a controvérsia em torno do assunto, o fato é que cada vez mais estes estarão incluídos. Assim, deve-se buscar a efetivação de seus direitos, o que requer muito mais do que simplesmente efe-

tivas a matrícula e frequentar a escola. Portanto, qual é a escola que temos hoje? A escola tem se apresentado como este espaço de garantia de direitos? Cabe questionar: a) Como acontece, na prática, a formação inicial e continuada dos professores para trabalhar a educação em direitos humanos? b) Como está contemplado o tema nos currículos escolares e no projeto político-pedagógico das escolas? c) Como efetivar a interculturalidade no interior das escolas? d) Como se trabalha a diversidade? e) Como está sendo feita a inclusão de pessoas com deficiência? f) Quais os caminhos para uma escola com educação de qualidade social? Encontramos pressupostos enunciados por Estevão que nos dão um caminho a seguir:

[...] no respeito e na tolerância; na predisposição para nos colocarmos no lugar do outro; no diálogo com enriquecimento mútuo e como solução para os conflitos; no exercício do poder com e não de poder contra; no fomento e o cultivo da identidade e da humanidade de cada pessoa; no desenvolvimento da autoestima e do autoconceito; no compromisso com o bem comum de caráter global; na aceitação do pluralismo; da diversidade; na prática de uma pedagogia participativa e de uma aprendizagem cooperativa; na abertura de canais de participação a todos os atores educativos; na consideração da divergência e da criatividade como fatores positivos; na prática do direito a ternura e do dever ao respeito [...] (ESTEVÃO, 2013, p.24).

4 A EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A PERCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

Na educação, principalmente a partir de 1990, tem-se uma série de políticas implementadas que buscam a garantia de direitos das pessoas com deficiência na escola regular, efetivando a educação em uma perspectiva inclusiva. O Ministério da Educação, por meio da secretaria de educação especial, elaborou um documento que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como resultado de uma trajetória histórica, documento que é um marco para a Educação Inclusiva. Nele, levou-se em consideração avanços e lutas sociais que buscaram uma educação de qualidade para todos. Dentre os objetivos propostos pelo documento, tem-se a organização dos sistemas de ensino de forma a garantir o acesso, recursos pedagógicos, acessibilidade com eliminação de barreiras arquitetônicas, instalações, mobiliários e demais equipamentos necessários, para possibilitar a inclusão (BRASIL, 2007).

Como forma de viabilizar os objetivos da Política Inclusiva, o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, também conhecido como Decreto do AEE (Atendimento Educacional Especializado), dispõe como deverá ser realizado o atendimento educacional especializado aos deficientes. Para atender ao decreto, as escolas devem matricular os alunos, público-alvo da educação especial, nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais. As Salas de Recursos são ambientes com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para atender às especificidades dos alunos com deficiência, ofertados em escolas da rede pública ou em instituições especializadas em educação especial (BRASIL, 2008).

Com as garantias legais previstas, buscou-se, por meio de entrevista semiestruturada, conhecer a percepção de professores e gestores sobre os direitos das pessoas com deficiência, a concepção existente e a efetivação da legislação vigente para tanto é apresentada inicialmente a caracterização dos participantes para em seguida apresentar os depoimentos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram desse estudo 18 entrevistados, sendo 12 professores e seis gestores (dois diretores, um vice-diretor, três coordenadores pedagógicos), atuantes em cinco escolas do ensino fundamental da rede municipal e uma escola de educação especial em um município do interior da Bahia. Das cinco escolas municipais de ensino fundamental, duas atendem apenas as séries finais do ensino fundamental, uma atende as modalidades de ensino fundamental séries iniciais e finais e duas apenas as séries iniciais. Duas escolas possuem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo uma referente às séries iniciais e a outra às séries finais do ensino fundamental. Os docentes e gestores estão vinculados a escolas que possuem salas de AEE, sendo que destas, quatro possuem salas do tipo um disponibilizada pelo MEC e apenas uma sala do tipo dois, com equipamentos para atender a alunos com deficiência visual.

Os participantes da pesquisa são quase a totalidade do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino. A idade variou entre 30 e 55 anos, sendo seis participantes entre 30 e 35 anos, três participantes entre 36 e 40 anos, três participantes entre 41 e 45 anos, dois participantes entre 46 e 50 anos e quatro participantes entre 51 e 55 anos. Quase todos possuem especialização, sendo que cinco participantes possuem especialização em educação especial, cinco em psicopedagogia, três em gestão, um em educação ambiental, um em literatura, um em saúde pública. A experiência profissional no magistério é significativa, sendo dois com um a cinco anos de experiência, dois de seis a 10 anos, seis de 11 a 15 anos e seis de 16 a 20 anos.

4.2 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os depoimentos obtidos mediante entrevista evidenciam um discurso que contempla a defesa dos direitos ao mesmo tempo em que demonstra a fragilidade da prática quando relacionada à legislação vigente, conforme pode ser observado nas falas de gestores e professores.

A partir das entrevistas foram identificadas as seguintes categorias: 1) Atuação do professor; 2) legislação vigente; e 3) processo pedagógico.

Quanto à atuação do professor, percebe-se que ele está receptivo à presença do aluno com deficiência em sua sala de aula, porém sente-se despreparado, falta-lhe capacitação e ainda há necessidade de transformação no sistema vigente. As palavras de Sant'ana, quando menciona uma pesquisa realizada com professores no ano de 2005, já decorridos 10 anos, parecem ser atuais, pois apontam as mesmas fragilidades de antes.

Os resultados mostraram que os professores estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, [...] reconheceram a importância de uma educação democrática, que atenda à totalidade dos educandos; no entanto, apontaram que os órgãos administrativos competentes devem tomar as providências necessárias, incluindo a participação ativa de educadores, dos pais e da sociedade para proporcionar aos indivíduos com deficiências um ensino adequado às suas necessidades específicas (SANT'ANA, 2005, p.233).

O exposto pelo autor vem ao encontro das palavras do gestor de escola de Educação Básica que possui alunos incluídos:

A inclusão ainda não é realidade devido à falta de preparo do professor e adaptação das escolas, ainda há muitas dúvidas relacionadas a parte pedagógica de como ensinar estes alunos e como avaliar. A legislação é muito bonita, mas não oferece subsídios para a sua aplicação (PT04).

A professora da sala de AEE diz que:

A educação inclusiva como direito do aluno a uma educação de qualidade, mas é falha não foi pensada na questão do profissional. Dificilmente vai acontecer, muitos profissionais estão em salas de aula apenas para receber seus salários, escolheram a carreira do magistério pelas facilidades e não por vocação, pouco se preocupam com a aprendizagem de seus alunos “ditos normais” e com os com deficiência não estão nem aí. A inclusão foi jogada para as escolas, que não sabem o que fazer com ela, estão preocupadas em vencer os conteúdos para fazer avaliações como prova Brasil, índices do IDEB. A lei pensou bem, mas não estruturou, na minha opinião não precisava de lei, todos tem direito, mas se não tivesse a lei iam continuar escondidos (PT11).

Em relação a categoria *Legislação vigente*, quando os entrevistados referem-se às leis, às políticas de inclusão, reconhecem que a legislação é necessária para que se assegurem os direitos, embora apontem que há falhas na sua efetivação, pois como afirma um gestor, apesar de estar previsto em Constituição (BRASIL, 1988), são necessárias outras leis para cumprir um direito. As políticas ainda requerem amadurecimento, o processo inclusivo talvez não tenha sido totalmente absorvido por ter acontecido sem muitos esclarecimentos prévios aos envolvidos, sem os investimentos necessários, sobretudo na formação do professor conforme Rodrigues:

[...] a Inclusão não deve ser feita a qualquer preço (especialmente se esse preço for barato...). Assumir uma política pública de Educação Inclusiva implica necessariamente um investimento sustentado e prolongado em recursos que possam tornar a escola capaz de responder competentemente a diversos tipos de desafios: o desafio da valorização da diferença, o da diversificação do currículo, do planejamento educacional e o das heurísticas de ensino (RODRIGUES, 2007, p.33).

Na fala dos gestores de escolas com alunos incluídos:

Educação Inclusiva é um conceito vazio e desnecessário, é assistencialista, criado para agradar a grupos de pessoas, atender a reivindicações desses grupos, e não esclarece de fato o que deve ser feito. Para haver inclusão bastaria cumprir de fato o artigo 205 da Constituição Federal (PT01). A Educação Inclusiva vem para agregar, para fazer com que estes alunos se sintam como os demais na sociedade. A legislação favorece a estas crianças, é cumprida embora às vezes alguns professores regentes de classe ainda não têm clareza de como trabalhar e não aceitam totalmente os alunos que estão em suas classes. A legislação vem dar mais suporte aos direitos das pessoas com deficiência, mas não funciona como deveria porque não há fiscalização e nem investimentos suficientes (PT02). Educação Inclusiva é aquela que inclui a todos, com necessidades especiais ou não, cada pessoa é única e tem um ritmo próprio para aprendizagem. E a legislação foi bem pensada contempla todos os aspectos, quem formulou pensou bem mais na prática não acontece, muitas escolas desconhecem a lei e ainda se negam aceitar os alunos (PT05).

Para a professora de turma regular:

A inclusão na fala é bonita, organizada, a lei coloca o aluno na escola, mas a inclusão depende do ambiente, para estar incluído o aluno necessita participar ativamente na escola, todos precisam estar envolvidos, a legislação ela serve de amparo, a escola busca nela o suporte, mas para acontecer precisa de conscientização, o que ainda não existe por todos (PT15).

Em relação a categoria *Processo pedagógico*, são preocupações constantes dos professores: Como e o que ensinar ao aluno com deficiência? Qual a metodologia usar? Como avaliar? Percebe-se que essas questões entrelaçam-se com o que mencionam, como falta de capacitação profissional, tempo, número de alunos por sala, entre outros, o que demonstra que se busca um trabalho diferenciado dos demais, específico, para o aluno com deficiência. Arroyo esclarece que:

A crença na desigualdade mental é incompatível com a igualdade perante o direito à educação. Organizar as turmas, os tempos, os conteúdos escolares tendo como parâmetro a suposta desigualdade mental nos leva à negação do direito igual à educação e ao conhecimento. Esse parâmetro nunca será modelo de democracia e igualdade. [...] Em seu nome, negamos o direito à educação e ao conhecimento a percentagens altíssimas de crianças e adolescentes, de jovens e adultos, sobretudo dos setores populares e dos educandos com necessidades especiais (ARROYO, 2007, p.33).

Mas qual metodologia específica? Parece que se requer mais trabalho em equipe, envolvimento de todos na escola, sabe-se que o professor trabalha isolado, não há articulação entre professor de turma regular, professor de AEE, coordenação, ou ainda se atribui ao professor, acompanhante de aluno, responsabilidades pedagógicas:

A professora participante afirma:

É na sala de AEE que se trabalha a deficiência e na sala regular o trabalho é em conjunto com todos, até porque com 35 alunos em sala é impossível diferenciar o trabalho para os dois ou três alunos com deficiência, e avaliá-los diferente dos demais (PT13).

O professor acompanhante auxilia o professor da sala, buscando atividades diferenciadas, mas tem pouco preparo para isto, quando o professor acompanhante fica a cargo do aluno, este se vê com um professor voltado somente para ele, faz com que ele perceba a sua exclusão, porque ele possui um professor exclusivo para si na sala de aula, ensinando com paciência (PT15).

As mesmas atitudes estão presentes no relato do gestor:

Não há muita articulação entre professores de sala regular, AEE e coordenação, é um trabalho meio solto, falta coordenação, alguns professores até buscam atividades diferenciadas para os alunos, digo ensinar de forma diferenciada, tentam mas de maneira pontual de acordo com a necessidade (PT05).

Observa-se nas respostas dos professores uma crítica ao fato de a inclusão não se efetivar conforme indicado na legislação. No caso dos gestores, existe maior cuidado ao se referir aos problemas relacionados à inclusão. Encontra-se repetição do mesmo discurso presente nas mídias quanto à questão do direito, que todos são iguais, que não deve haver discriminação, etc.

Referem-se às legislações como boas, bem pensadas, atendem a todos os segmentos, porém com falhas quanto à viabilidade na prática, principalmente na questão do preparo do professor. No discurso tentam não demonstrar nenhum tipo de preconceito.

Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? [...] Seguidamente, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não, em indicadores quantitativos (BARDIN, 2010, p.115-116).

Por outro lado, também é nítido que há um grande jogo sobre quem é o responsável, dentre os envolvidos na escola, pelo bem-estar, o aprendizado e a crescimento acadêmico do aluno.

Ao finalizar esse estudo, citam-se as palavras de uma professora de turma regular que demonstra que apesar de todos os obstáculos, a inclusão, mais que um direito humano do cidadão, é uma possibilidade de crescimento pessoal a cada aluno com deficiência presente na sala de aula regular.

Vejo que a inclusão é uma forma deles ter mais chances de uma vida mais digna e feliz, sinto não poder fazer mais por eles devido a minha própria ignorância (PT16).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em direitos humanos e para os direitos humanos é uma ferramenta para a mudança. Mudar nem sempre é tarefa fácil, já que as representações arraigadas nas sociedades, para se transformar, requerem tempo. Por mais que se fale em diversidade, há uma tendência natural, ainda presente, de considerar como positivos ou melhores os valores impostos por determinada cultura, gerando estranhamento ou até rejeição em relação ao diferente, muitas vezes até com atitudes preconceituosas. A presença da diversidade nem sempre é vista como positiva, muitas vezes, trata-se do desigual de maneira negativa, com naturalidade, dependendo do contexto social, cultural ou das relações de poder presentes.

O caminho para as mudanças está sendo construído mediante as legislações como garantias legais que propõem a escola como veículo para a efetivação dos direitos. Mas a escola necessita educar-se para os direitos humanos, para isso, todos os envolvidos no processo educativo devem construir coletivamente projetos que possibilitem a vivência dos direitos humanos. Educação inclusiva, garantia de direitos, é muito mais do que colocar dentro da escola e efetivar a matrícula dos considerados diferentes, desiguais, requer uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, que considere a desigualdade. A educação em direitos humanos torna a escola transformadora da realidade.

Os professores, equipe pedagógica, diretor e demais envolvidos na comunidade escolar precisam fazer da escola um espaço de convivência em direitos humanos, caráter emancipador, a iniciar pelo professor, que deve sentir-se e agir como um sujeito de direitos, capaz de garantir e proteger os próprios direitos e daqueles que ele prepara. Educar em direitos humanos é muito mais que apreensão de conceitos, é vivência, não basta se reunir, discutir e dar enfoque apenas à aprendizagem, esquecendo-se da convivência.

Trabalhar os direitos humanos no interior das escolas contribui para efetivar a garantia dos direitos prescritos nas legislações relacionadas às pessoas com deficiência. Não basta apenas buscar o acesso à escola, mas a permanência com qualidade, sucesso na formação integral, na diversidade de contextos e sujeitos. Para que isso ocorra, vários fatores influenciam, tais como socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores para inserir os conteúdos de direitos humanos nos projetos pedagógicos das escolas.

Com a educação em direitos humanos, com cooperação, com respeito às diferenças, compromisso com a justiça pensada politicamente e com políticas públicas adequadas, na busca de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: JANETE, B; SANDRA, D. P; ARICÉLIA R. N. (Org.). *Indagações sobre currículo, educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-52.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Internacional*, São Paulo, v.6, p.43-50, 2001.
- BONAVIDES, P. *Curso de direito constitucional*. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- BONAVIDES, P. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros, 1993.
- BOBBIO, N. *1909 – A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 nov. 2014.
- BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP*, 01 de 2012. Disponível em: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2012/Resolucao1_30maio2012_DiretrizesEducacaoDH.pdf>. Acesso em: 26 out. 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Decreto n. 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 25 out. 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- CANDAU, V.M. et al. *Educação em direitos humanos e a formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.
- ESTEVIÃO, C. V. Direitos Humanos, Justiça Social e Educação Pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, A.M. (Org.). *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba: CRV, 2013.
- GOMES, N.L. Diversidade e currículo. In: JANETE, B; SANDRA, D.P; ARICÉLIA R.N. (Org.). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p.17-47.
- RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à educação. In: BRASIL (Org.). *Ensaio Pedagógico*. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://www.rsacessivel.rs.gov.br/uploads/1232542845EnsaioxpedagogicosxBrasiliaxMinisterioxdaxEducacaoxSEESP1.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p.227-234, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf> Acesso em: 02 mar. 2015.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.48, p.11-32, 1997.
- SARMENTO, D. *Direitos fundamentais e relações privadas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

Recebido em: 04/03/2016

Reformulado em: 11/07/2016

Aprovado em: 12/07/2016