



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Linda Carter Souza da Silva

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UM  
ESTUDANTE CEGO

Natal/RN

2018

LINDA CARTER SOUZA DA SILVA

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UM  
ESTUDANTE CEGO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva.

Natal/RN

FEVEREIRO/2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Silva, Linda Carter Souza da.

Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego / Linda Carter Souza da Silva. - Natal, 2018.  
174f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

Orientadora: Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva.

1. Educação em Direitos Humanos - dissertação. 2. Educação Inclusiva - dissertação. 3. Práticas Pedagógicas - dissertação. 4. Estudante Cego - dissertação. I. Silva, Luzia Guacira dos Santos. II. Título.

RN/UF/BSE-CE

CDU 37:342.7

LINDA CARTER SOUZA DA SILVA

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UM  
ESTUDANTE CEGO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Inclusiva. Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão em contextos educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018.

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva – UFRN  
Presidente – Orientadora

---

Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto – UFPB  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre - UFCG  
Suplente Externo

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Paiva Magalhães - UFRN  
Examinador Interno

---

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva – UFRN  
Suplente Interno

Ao meu avô Geraldo (*in memoriam*), aos meus pais,  
esposo e irmãos por acreditarem em mim.

Em especial, aos meus sobrinhos, para  
que no futuro possam partilhar das alegrias proporcionadas  
por quem escolhe a busca pelo conhecimento como objetivo de vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos ensinamentos e o acolhimento diante dos desafios da vida. Obrigada por me permitir chegar até aqui.

Aos meus pais, pelos referenciais de integridade e educação, os quais nortearam minha caminhada no desafio diário de ser/viver. Tudo é por vocês e para vocês!

Ao meu companheiro de vida, meu esposo Luiz Gomes. Meu exemplo de militância e luta pelas causas daqueles que historicamente estiveram à margem. Obrigada meu amor, pelas noites de estudo partilhadas, pela paciência, pelo incentivo, por acreditar em mim!

Aos meus irmãos, Larissa e Wellington Junior, por me apoiarem na ponte estabelecida nesses dois anos entre Mossoró-Natal e vice-versa. Pelas conversas, momentos de distração e lembranças da nossa doce infância, me trazendo força para continuar!

A minha querida orientadora, professora Luzia Guacira, pela orientação cuidadosa, mas sobretudo pela humanidade que exala em forma de diálogo e compreensão. Muito obrigada por confiar no meu trabalho!

Aos professores que compõem a linha de Educação e Inclusão em contextos Educacionais, pelas relevantes contribuições durante os seminários, que assim nos permitiram construir e reconstruir o percurso da nossa pesquisa.

Aos colegas da pós graduação pelos conhecimentos e os olhares diversos sobre educação, que nos permitiram tecer novos horizontes. Principalmente as colegas Erlane e Mariane, por dividirem comigo esse percurso.

A equipe da Escola Estadual Padre Sátiro Cavalcanti Dantas, pela compreensão e incentivo na concretização dessa jornada. Vocês são meu maior exemplo de como se constrói Educação Pública de qualidade. Obrigada Clécia, Tanilde, Verônica, Velusia e Madalena

A toda equipe da Escola Estadual Antônio de Souza Machado, por me permitir trabalhar com os alunos com deficiência como professora de Educação Especial.

Aos professores participantes da pesquisa, denominados aqui por Flora, Aurélia, Conceição, Úrsula, Fabiano e Sérgio. Ao aluno cego denominado aqui por Antônio.

Aos professores da banca por aceitarem dialogar junto conosco sobre o produto final desse processo.

Aos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Vana Rousseff por me oportunizarem o acesso a uma universidade pública e de qualidade, obrigada por acreditarem na classe trabalhadora!

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”. (Paulo Freire)

## RESUMO

O estudo em questão, parte da necessidade de reflexão sobre os desdobramentos do movimento histórico e político em prol do processo de reconhecimento e promoção de direitos, entre esses a inclusão escolar, de grupos historicamente marginalizados, tais como o de pessoas em condição de deficiência. Tal reflexão, apoiada nos pressupostos teóricos que fundamentam a Educação em Direitos Humanos e a Educação Inclusiva, buscou resposta ao questionamento: As práticas pedagógicas dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam princípios relacionados à Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos no contexto de escolarização de pessoas cegas, na escola comum? Na busca por respostas, enveredamos na pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa (STAKE, 2010; DENZIN & LINCOLN, 2006), do tipo Exploratória (GIL, 1999), tendo por método o Estudo de Caso Instrumental em Stake (2010). Traçamos como objetivo geral: analisar *se e como* as práticas pedagógicas de professores dos Anos Finais de uma escola pública do município de Mossoró/RN, dialogam com os princípios da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos em sala de aula com estudantes cegos. Como objetivos específicos: identificar as concepções de professores que tem estudante cego nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobre Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Práticas pedagógicas; Observar se nas práticas pedagógicas desses professores os princípios da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos se materializam; e estabelecer a relação, ou não, entre as concepções sobre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos com a prática pedagógica observada. Na construção dos dados utilizamos da entrevista semi-estruturada (LAKATOS & MARCONI, 2003), com roteiro de entrevista comum, aplicada com seis professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, a observação não participante (GIL, 1999). Os dados foram registrados em gravador e em diário de campo (BOGDAN & BIKLEN, 1994; GOLDENBERG, 2003). A leitura, interpretação e análise dos dados fundamentam-se na interpretação direta e na soma categórica (STAKE, 2010), tendo por variáveis passíveis à análise: Educação Inclusiva; Educação em Direitos Humanos e Prática Pedagógica. Os resultados dessa investigação apontam que, a Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos teoricamente dialogam entre si, porém na escola, campo de pesquisa, ainda há necessidade de atrelar e melhor compreender os princípios que as fundamentam. Sobretudo, compreender que tais princípios devem estar contemplados em um currículo flexível, nas estratégias de ensino e nos recursos didáticos que ajustem o acesso ao conhecimento a estudantes cegos, de forma a proporcionar-lhes aprendizagens significativas, além da tomada de consciência sobre os direitos garantidos constitucionalmente, com fins a promoção da cidadania plena. Faz-se, ainda, necessário o aprofundamento teórico e prático nos campos da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos, por todos os professores entrevistados e demais membros da escola por meio, de formação continuada para que os conhecimentos em torno das temáticas possam se consolidar e tornarem-se uma realidade no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas e Estudante cego.



## ABSTRACT

This study starts from the need to reflect about the repercussions of the historical and political movement for the process of recognition and promotion of rights, among which stands out the school inclusion of historically marginalized groups, such as people with disabilities. Such reflection, based on the theoretical assumptions substantiating Human Rights Education and Inclusive Education, sought to find answers to the question: Do the educational practices of teachers of the Final Years of Elementary School show principles related to Inclusive Education and Human Rights Education in the context of teaching blind people in the regular school? When searching for answers, we embraced the research of qualitative and quantitative approach (STAKE, 2010; DENZIN & LINCOLN, 2006), typified as exploratory (GIL, 1999), adopting the method of Instrumental Case Study, according to Stake (2010). Regarding the general objective, we outlined: to analyze *if* and *how* the educational practices of teachers of the Final Years of a public school in the town of Mossoró/RN dialogue with the principles of Inclusive Education and Human Rights Education in the classroom with blind students. As for the specific objectives, we aimed: to identify the conceptions of teachers that have a blind student in the Final Years of Elementary School about Human Rights Education, Inclusive Education and Educational Practices; to observe if the principles of Inclusive Education and Human Rights Education are materialized in the educational practices of these teachers; and to establish the relationship, or not, between the conceptions about Inclusive Education and Human Rights Education and the observed educational practice. When constructing the data, we used semi-structured interview (LAKATOS & MARCONI, 2003), with a common interview script, which was applied with six teachers of the Final Years of Elementary School, as well as non-participant observation (GIL, 1999). The data were registered in a recorder and a field diary (BOGDAN & BIKLEN, 1994; GOLDENBERG, 2003). The reading, interpretation and analysis of the data are underpinned by direct interpretation and categorical sum (STAKE, 2010), with the following variables likely to be analyzed: Inclusive Education; Human Rights Education and Educational Practice. The results of this survey highlight that Inclusive Education and Human Rights Education theoretically dialogue with each other, but in school, research field, there is still a need to attach and better understand the principles substantiating them. Overall, one should understand that such principles should be included in a flexible curriculum, teaching strategies and didactic resources capable of adjusting the access to knowledge to blind students, in such a way as to provide them with meaningful learning, in addition to awareness of the constitutionally guaranteed rights, with the purpose of promoting full citizenship. Moreover, there is a need to deepen theoretical and practical knowledge in the fields of Inclusive Education and Human Rights Education on the part of all interviewed teachers and other members of the school, through continuous training so that the skills related to the issues can be consolidated and transformed into a reality in everyday school life.

**Keywords:** Human Rights Education; Inclusive Education; Educational Practices; Blind Students

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação entre prática social, prática pedagógica, prática educativa e prática docente .....	76
Figura 2 - Imagem panorâmica do pátio da escola Florescer .....	87
Figura 3 - Vista lateral do acesso à escola.....	88
Figura 4 - Sarau Literário (2016).....	90
Figura 5 - Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Florescer .....	93
Figura 6 - Sala de aula regular do 9º ano da escola Florescer .....	95
Figura 7 - Relação entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos .....	149

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sobre o Ensino na Rede Municipal de Mossoró/RN no ano de 2016..	81
Quadro 2 - Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades, matriculados na Rede Municipal de Ensino de Mossoró .....	82
Quadro 3 - Alunos com cegueira matriculados na Rede Municipal de Ensino de Mossoró com base no Educacenso 2015 .....	85
Quadro 4 - Quantitativo de alunos do turno vespertino matriculados na escola Florescer no ano de 2016.....	89
Quadro 5 - Perfil dos docentes entrevistados .....	96
Quadro 6 - Repetição das categorias comuns nas concepções dos docentes sobre Inclusão Escolar .....	99
Quadro 7 - Diário de Campo - Registro da aula da professora Flora .....	100
Quadro 8 - Repetição dos dados categóricos na aula de Língua Portuguesa da professor Flora .....	102
Quadro 9 - Correspondência entre mediação docente e diálogo .....	106
Quadro 10 - Repetição das categorias comuns nas concepções docentes sobre inclusão escolar do estudante cego.....	108
Quadro 11 - Repetição das categorias comuns nas concepções dos docentes sobre Educação em Direitos Humanos .....	116
Quadro 12 - Diário de campo - Registro da aula da professora Aurélia.....	120
Quadro 13 - Repetição dos dados categóricos da aula da professora Aurélia .....	122
Quadro 14 - Correspondência entre Estratégia de Ensino e Comportamento do estudante. ....	124
Quadro 15 - Repetição das categorias comuns nas concepções dos docentes sobre suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.....	129
Quadro 16 - Repetição das categorias comuns nas concepções dos docentes sobre suas práticas pedagógicas com fundamento na educação em direitos humanos .....	135
Quadro 17 - Diário de Campo - Registro da aula da professora Conceição .....	138
Quadro 18 - Repetição dos dados categóricos da aula da professora Conceição .....	139
Quadro 19 - Correspondência entre Iniciativa do estudante e Prática docente .....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD	Associação Brasileira de Desportos para Cegos
ABPCA	Associação Brasileira de Professores Cegos e Amblíopes
ABREV	Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional da Pessoa com Deficiência
ANDHEP	Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós Graduação
APROCOM	Associação Pró-Comunidade
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BOPE	Batalhão de Operações Policiais Especiais do Rio Grande do Norte
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPED	Centro Acadêmico de Pedagogia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEC	Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDAN	Centro de Estudos, Documentação e Articulação da Cultura Negra
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEDH	Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos do Rio Grande do Norte
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CODEM	Coordenadoria de Direitos Humanos e Defesa das Minorias
COEDHUCI	Conselho Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CQA	Coletivo Quan An
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DV	Deficiência Visual
EDH	Educação em Direitos Humanos
EI	Educação Inclusiva
FACEN	Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal
FACEX	Faculdade para executivos
FATERN	Faculdade de Excelência Educacional do Rio Grande do Norte
FETRAN	Festival Estudantil Temático de Trânsito
GAM	Grupo Autônomo de Mulheres
HUOL	Hospital Universitário Onofre
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IERC	Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
IIEDH	Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação

NEEPDH	Núcleo Estadual de Educação para a paz e direitos humanos
ONCB	Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONG's	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEEDH	Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos
PME	Plano Municipal de Educação
PM/RN	Polícia Militar do Rio Grande do Norte
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBOTP	Referências Básicas para a Organização do Trabalho Pedagógico
REDH	Rede de Educação em Direitos Humanos
SEARH	Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH/PR	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEJUC	Secretaria de Justiça do Rio Grande do Norte
SEJUV	Subsecretaria de Juventude do Rio Grande do Norte
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBC	União Brasileira de Cegos
UBS	Unidade Básica de saúde
UEI	Unidade de Ensino Infantil
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal do Semi-Árido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNP	Universidade Potiguar

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DAS INTENÇÕES A EFETIVAÇÃO DA PESQUISA.....	15
1.1 APORTES METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	25
2. LUTA HISTÓRICA E POLÍTICA DAS PESSOAS COM CEGUEIRA E O MOVIMENTO PELOS DIREITOS HUMANOS.....	34
2.1 - CEGUEIRA E DIREITOS HUMANOS SOB A ÓTICA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE .....	34
2.2 DIÁLOGOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA AMÉRICA LATINA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM QUESTÃO .....	51
2.3 A PESSOA CEGA ENQUANTO SUJEITO POLÍTICO E A BUSCA PELA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL .....	66
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	71
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISE CONCEITUAL .....	71
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....	77
4. ESCOLARIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE CEGO: O (DES) ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	81
4.1 O LUGAR DE ONDE FALAMOS E COM QUEM FALAMOS: PARTES DE UM TODO .....	81
<b>4.1.1 Conhecendo o campo empírico da pesquisa: a Escola Florescer .....</b>	<b>86</b>
<b>4.1.2 (Re)conhecendo os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>94</b>
4.2 VARIÁVEIS E CATEGORIAS DAS CONCEPÇÕES E DAS PRÁTICAS.....	98
A) EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	98
a.1) Categoria – Direito de aprender .....	99
a.2) Categoria – Acesso ao conhecimento .....	106
a.3) Categoria - Necessidade .....	107
a.4) Categoria – Transformação .....	108
a.5) Categoria – Escola não está adequada/não está pronta.....	109
a.6) Categoria – Acompanhamento/ajuda de um profissional.....	109
a.7) Categoria – Difícil .....	110
a.8) Categoria – Interação.....	110
a.9) Concepções fundamentais para a discussão - Pessoa com Deficiência e Cegueira.....	111
B) EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	113
b.1) Categoria – Acesso aos direitos .....	116

b.2) Categoria – Garantia de direitos.....	118
b.3) Categoria – Atender as necessidades .....	125
b.4) Relação entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos .....	126
C) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	128
c.1) Categoria - Recursos e Materiais Didáticos .....	130
c.2) Categoria – Difícil/dificuldade .....	131
c.3) Categoria – Participação.....	132
c.4) Categoria – Respeito.....	135
c.5) Categoria – Valorização .....	136
c.6) Categoria - Preparação para a vida em sociedade .....	137
4.3 ECO DA VOZ SILENCIADA: A FALA DO ESTUDANTE CEGO.....	142
5. CONSIDERAÇÕES .....	147
REFERÊNCIAS .....	154
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA(DOCENTES) .....	169
APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESTUDANTE CEGO).....	172
APÊNDICE 3: QUADRO DE OBSERVAÇÕES – DIÁRIO DE CAMPO .....	174

## 1 INTRODUÇÃO: DAS INTENÇÕES A EFETIVAÇÃO DA PESQUISA

Refletir sobre educação requer, sobretudo, desvendar a conjuntura histórica, política e social que permitiu traçar os caminhos até então alcançados.

A educação brasileira toma *corpus* sob os auspícios da luta de classes, revelando assim, recortes das desigualdades imbricadas no seio de uma sociedade seletiva e, conseqüentemente, excludente. Segundo Paro (2002, p. 14); “A educação se apresenta como um terreno em disputa, desempenhando o papel de instrumento nas mãos do grupo social ou dos grupos sociais que lograrem mantê-la sob seu controle.”

Portanto, a educação como ponte para ações e posicionamentos ideológicos que assume-se dual, ora sendo marca de um modelo elitista e opressor em que, os conhecimentos são construídos a partir de uma lógica de mercado onde sujeitos são pensados como força motriz para o trabalho; ora assumindo-se como ação libertadora, em que, as vivências desses sujeitos são pressupostos fundamentais para uma formação reflexiva e humana. Sendo um dos caminhos para sistematização dos saberes, compreende-se que, o modelo atual ainda apresenta parte de sua organização pautada na materialização de um conhecimento hegemônico, podendo se impor em relação a outros conhecimentos (SANTOS, 2006).

Desse modo, é necessário desvincular-se de uma educação com uma postura embasada em certezas inquestionáveis e verdades absolutas como parâmetro para a constituição do ser. Assim, coadunamos com Japiassu (1978) quando afirma que ao invés de vivermos como se fôssemos propriamente a verdade, se faz necessário nos aproximarmos dela, percebendo-nos como seus pesquisadores em não como seus defensores.

Essa padronização formativa tem partido de uma concepção de sociedade homogeneizante em que, os fatores sociais e econômicos delimitam espaços e lugares de atuação no mundo. Nesse parâmetro, a educação vem sendo embasada na divisão de saberes e de classes, que se caracterizam de acordo com seu viés social, de forma não harmônica. Por outro lado, de acordo com Oliveira (2016, p. 96): “A educação sob a perspectiva da “razão dialética” passa a ser compreendida como manifestação sociocultural humana e contraditória, pois não se dá de forma mecânica, mas numa relação de conflito.” O que pode dar impulso ao movimento de participação e luta social.

É a partir dessa ótica que nos propomos a refletir a escola enquanto parte constituinte dessa sociedade da uniformização, ou, sociedade da alienação, sendo, em grande parte das



vezes, a reprodução desse ‘formar-se hegemônico’. Pensar a escola para além do espaço físico e organizacional torna-se um compromisso ético, político e social de todo pesquisador.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a proposta educativa de grande parte das instituições escolares vai ao encontro dos propósitos fundamentais que norteiam a educação formal da atualidade, que conforme Mészáros (2008, p.55) tem como umas das principais funções:

[...] produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

É, portanto, na busca por contribuir com o rompimento desse modelo estático de escola com padrões consensuais e harmônicas pré-estabelecidas que a Educação Inclusiva, enquanto proposta de formação de uma escola que se transforma *para e com o outro*, tem alcançado caminhos que emergem na quebra da expectativa normativa, pois considera os sujeitos em suas particularidades e diferenças, proporcionando um novo paradigma educacional que busca atender a todos e a todas indistintamente.

Portanto, em consonância com a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - Unesco (1994, p. 11) entende-se que o princípio fundamental de uma escola inclusiva, assumida na estrutura de ação da Educação Especial: *Item 7*. “(...) é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.” Sob este princípio a legislação internacional e nacional tem norteado as práticas educativas no contexto das escolas para que se tornem inclusivas. Assumem, portanto, uma postura de fundamental importância para a proposição, monitoramento, avaliação e execução de políticas públicas educacionais que busquem diminuir disparidades históricas e sociais que se estabeleceram no decorrer de séculos de práticas excludentes voltadas aos mais diversos grupos que compõem a sociedade, entre esses, os de pessoas negras, com deficiência, crianças em situação de rua, ciganos, indígenas, entre outros.

Para fins, desse estudo, nos deteremos no decorrer dessa dissertação aos aportes que dialoguem sobre a presença ou ausência dos princípios da Educação Inclusiva e da Educação

em Direitos Humanos nas práticas pedagógicas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco na escolarização de pessoas cegas na escola comum.

O censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010) traz indicadores que nos permitem delimitar aspectos referentes ao público alvo dessa pesquisa. Em nível macro tem-se 46 milhões de pessoas com deficiência, entre elas, estão a visual, física, auditiva e intelectual. Desses dados iniciais 18,6% da população tem deficiência visual com maior recorrência entre pessoas com idade acima de 65 anos e, em sua grande maioria, do sexo feminino. Deste percentual, 3,2% apresentam baixa visão e 0,3% cegueira. Nesse trabalho adotaremos uma conceituação para fins educacionais que, caracteriza a cegueira como ausência total da visão, que requer no processo de aprendizagem da leitura e escrita o uso do Sistema Braille, como o uso de aparelhos de leitura óptica, programas de tratamento de texto e de sintetizadores de voz (SILVA, 2008; IBC, 2014).

Nossas indagações se iniciaram na direção de buscar onde estão essas pessoas, público alvo da modalidade de ensino Educação Especial, quando pensamos e falamos em Educação Básica e em Escola Regular. Sabemos que em 2016, de acordo com o Censo Escolar<sup>1</sup> as matrículas na Educação Especial somaram 971.372 na Educação Básica e, mais especificamente ao ingresso em classes comuns do ensino regular, esse número chegou a 796.486 matrículas, o que revela uma grande proporção desses sujeitos presentes nas escolas regulares, vislumbrando assim, a permanente busca pela inclusão escolar. Ainda, de acordo com o Censo Escolar 2016, desse quantitativo de matrículas na Educação Básica (Escolas Especiais e Escolas Comuns), 76.470 são cegos, surdocegos ou têm baixa visão.

O processo de transformação das escolas que temos em escolas inclusivas, ou seja, aquelas que decidem junto com os alunos os aspectos que devem ser eliminados, modificados, substituídos ou acrescentados (SASSAKI, 2003) com vistas a equiparação de oportunidades, se assume no contexto da educação brasileira em meados da década de 1990. Corrobora com um novo pensamento sobre a escola enquanto espaço multifacetado, sendo, portanto, um lugar

---

<sup>1</sup>O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 09 Jan. 2017.

de diversidades. Nessa escola, busca-se eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e, preponderantemente, atitudinais. O que vem requerendo a mudança de concepções de mundo e, por que não concepções sobre a vida, a educação, as relações sociais que se estabelecem cotidianamente nos diferentes lugares e grupos nos quais somos atuantes.

Só assim, em nosso parecer, se podem vislumbrar práticas pedagógicas caminhando no sentido de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, apontando para um horizonte onde em um dado momento, o que se diz e o que se pratica se fazem coerentes (FREIRE, 1996).

Compreender as práticas pedagógicas no contexto da escola regular a partir do lugar da pessoa com deficiência e, para fins desse trabalho, da pessoa com cegueira exige revisões permanentes dos conceitos de Educação Inclusiva, Educação em Direitos Humanos e de Pessoa cega, entendendo o penúltimo como pilar fundamental para uma prática educativa inclusiva, que perpassará toda discussão desse estudo.

Pensando na concepção de uma escola para todos, assumimos o conceito de Educação Inclusiva (EI) referido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.1), a saber:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Compreendemos para além do texto legal que, a Educação Inclusiva retoma aspectos inerentes às diferenças individuais e coletivas dos sujeitos, buscando atender as necessidades específicas e gerais de todo e qualquer estudante no contexto da escola, como materialização do compromisso ético-político com base na garantia de direitos constitucionalmente adquiridos (PRIETO, 2006). Para ampliar a discussão sobre tais aspectos recorreremos a outros documentos normativos e ideias de teóricos, tais como Ainscow, (2009), Stainback, W. e Stainback, S. (1999) e Carvalho (2016).

É a partir desse cenário que buscamos refletir a pessoa cega na escola regular sob a égide de uma educação que nos moldes atuais assume-se como inclusiva e fundamenta-se em uma proposta de transformação social. Sobre essa perspectiva, reportamo-nos a conceituação de Educação em Direitos Humanos (EDH) comungando com o Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2013, p. 34) que afirma:

A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros.

O conceito de Educação em Direitos Humanos admite uma amplitude que decorre de um processo histórico, social e político e que reverbera na construção de uma ponte acessível com base na luta permanente pelo combate à violação dos direitos humanos, também no contexto educativo. Para dialogar sobre os aspectos que perpassam a definição de Educação em Direitos Humanos nos embasamos em teóricos como: Sacavino (2000), Candau (2007), Silva (2015), e em documentos como Brasil (2007; 2012).

Nesse estudo, buscamos compreender que a Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos se aproximam como propostas que buscam subsidiar as demandas de grupos historicamente excluídos da sociedade. Porém, na escola ainda se encontram distanciadas, compreendidas como eixos dissonantes. O que reverbera em práticas fragmentadas e individualizadas. A Educação Inclusiva, tem se tornado pauta direcionada à inclusão das pessoas com deficiência. Enquanto que, a Educação em Direitos Humanos ainda é pouco discutida no contexto da escola, muitas vezes, limitando-se ao campo dos direitos e deveres de alunos, professores e pais.

Portanto, esse texto dissertativo traz reflexões sobre o possível diálogo que pode se estabelecer entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos a partir das práticas pedagógicas de professores de um estudante cego da rede pública de ensino no município de Mossoró/RN. Nosso intuito é o de contribuir para reflexões dialógicas que sejam transversais às temáticas, tendo como o foco a luta pelo reconhecimento e o exercício efetivo dos direitos das pessoas com cegueira na escola regular.

Acreditamos que a relação entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos no contexto da escola pode levar à compreensão dos sujeitos em sua incompletude e inacabamento. Logo, partindo, de uma perspectiva de escola que conscientiza e contribui na formação de um cidadão participativo, crítico, emancipado, promovendo a igualdade de oportunidades de forma democrática e coletiva. Uma escola que reflete suas práticas cotidianamente, repensando sua concepção de educação que “[...] passa a ser entendida e desenvolvida como um direito humano e, portanto, inclusiva para todos sem qualquer distinção” (SILVA, 2015, p. 112). Esta se assume como aquela que oportuniza equiparação de

direitos. Caracterizando-se como unidade para práticas educativas fundamentais e insubstituíveis na formação social e humana de todo e qualquer cidadão.

Contudo, a construção da emancipação dos sujeitos com deficiência na escola requer, sobretudo, um redirecionamento reflexivo sobre o *Eu* (sujeito singular) atrelado ao *Nós* (sujeito plural), e do compromisso coletivo da comunidade escolar que, assume-se enquanto agente mediadora das relações de combate ao preconceito e a exclusão, buscando oportunizar meios para a efetivação de uma nova realidade.

Desse modo, esse estudo justifica-se, portanto, pela fundamental importância de se abordar a perspectiva do movimento histórico pela garantia dos direitos humanos em consonância com a luta pela inclusão escolar de pessoas com cegueira, como também, por permitir a construção de um diálogo entre a Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos quando, ainda, se apresentam poucos estudos que trazem essa inter-relação com foco na pessoa com cegueira. (QUEIROZ, 2013; ROCHA, 2014; BARROS, 2014; XEREZ, 2015; SELAU, HAMMES e DAMIANI, 2015; MARIUSSI, GISI e EYNG, 2016).

O interesse pela temática advém da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN (2008-2012). Nesse período tivemos a oportunidade de vivenciar um trabalho de campo, relacionado à disciplina de “Psicologia da Educação” em que, acompanhamos as diferentes fases do processo de aprendizagem da pessoa cega no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte - IERC. Esse foi nosso primeiro contato relacionado às pessoas na condição de cegueira. No semestre seguinte, pudemos nos aproximar com maior aprofundamento da temática durante a disciplina de “Introdução a Educação Especial”, tendo a oportunidade de ampliarmos os horizontes quanto a inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e escolar.

Durante o percurso na graduação estivemos relacionando os estudos acadêmicos às temáticas ligadas a pessoa com cegueira. Dentre as formações, podemos destacar um Curso de Iniciação a Braille (IERC), Curso de Atendimento de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior (UFRN), Curso sobre O Uso da Audiodescrição na Instituição de Ensino Superior (UFRN), dentre outros. Como também, nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que teve por tema “O uso da audiodescrição na inclusão escolar de alunos com deficiência visual em uma escola pública de Natal/RN”. Outro fator preponderante foi a atuação junto ao Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED-Paulo Freire) tendo a oportunidade de debater sobre as lutas dos grupos historicamente marginalizados.

Após a graduação, continuamos por essa busca incessante por conhecer e, mais especificamente, aprofundar-se na área da Educação Inclusiva. Então, investimos em formações na área da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Curso de Formação de professores do Ensino Fundamental com foco na inclusão escolar, Capacitação como Ledor, transcritor e audiodescritor além da Especialização em Educação em Direitos Humanos (MEC/SECADI/UFRN), que teve como desdobramento conclusivo o trabalho intitulado por: “Pessoas com Deficiência e acesso a direitos: práticas inclusivas na escola regular” com a intenção de estabelecer uma ponte acessível entre os campos teóricos e práticos da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos através de um plano de intervenção realizado em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte.

Somado a esses fatores, a participação em eventos acadêmicos relacionados à temática e o exercício da docência junto à rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, tendo a oportunidade de trabalhar com estudantes da Educação Especial, com os mais variados tipos de deficiências, dentre elas: a deficiência auditiva, o autismo, a paralisia cerebral e a deficiência intelectual, além de estudantes com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup> decorrentes de altas habilidades/superdotação. Tais experiências de formação inicial e continuada e de atuação pedagógica como professora dos Anos Iniciais e da Educação Especial<sup>3</sup> tem servido de estímulo na busca pelo conhecimento científico nesta área por meio da pesquisa acadêmica.

Assim considerando, externamos a importância de se estabelecer aproximações com a temática de estudo por meio da pesquisa, pois comungamos com o posicionamento de Gatti (2002, p.11), quando afirma que “a pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma

---

<sup>2</sup>De acordo com Bueno &Meletti.(2011, p.369), o termo necessidades educacionais especiais é utilizado inicialmente na Declaração de Salamanca para caracterizar crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994). Isto indica que a deficiência é entendida como uma expressão localizada da diversidade que compõe as chamadas necessidades educacionais especiais.

<sup>3</sup> A professora da Educação Especial tem por função: “Atuar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de acordo com o turno da sala de aula comum dos estudantes público alvo da educação especial, previsto na Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB nº 19/2010; (...) colaborar com o professor titular, na mediação do processo de ensino-aprendizagem do educando (Resolução, 02/2012 CEE/CEB, art. 11, inciso VI); Atuar de forma articulada com os demais professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, quando for o caso, ao coordenador, gestores e demais profissionais da escola. (SEARH, 2015)

reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico.”

Peculiaridades e características estas decorrentes, em nosso parecer, da experiência obtida nesses nove anos dedicados à educação, dos valores vivenciados, da nossa crença na educação como um direito inalienável e como caminho, também, para “[...] a reflexão crítica dos seres humanos acerca de sua existência e suas experiências, em todos os sentidos” (SILVEIRA, 2014, p. 82).

Para o estudo em apreço fizemos, a priori, um levantamento da literatura nacional sobre a temática, descrito abaixo, com o objetivo de vislumbrar o panorama de pesquisas já realizadas e mapearmos a produção acadêmica na área, na intenção de servirem de arcabouço teórico para reflexões e discussões pertinentes ao nosso estudo, como também comprovando a necessidade de estudos que articulem as temáticas. Além de nos determos aos aspectos teóricos que norteiam nosso posicionamento acadêmico e ideológico, traçando nossas escolhas metodológicas através dos referenciais sob os quais nos debruçamos e dialogamos.

O levantamento da literatura nacional sobre a temática foi realizado nos sites da Scielo, da Revista Brasileira de Educação Especial, da Revista Ibero-Americana de Educação, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de periódico e no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No Banco de Teses e Dissertações da Capes e demais sites e periódicos, delimitamos nossas buscas no período compreendido de 2008 a 2016. Os descritores utilizados foram: “Direitos humanos, Cegueira e Educação Inclusiva.” Nesse levantamento, identificamos quatro dissertações de mestrado que perpassavam a temática, ao passo, que não há nenhuma tese. Sendo que, apenas uma das dissertações trazem o foco na pessoa cega. Tratemos pois do que encontramos nas dissertações:

a) A dissertação intitulada por *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: uma contribuição para a sua compreensão à luz da legislação brasileira*, de Afrânio Roberto Pereira de Queiroz (2013), traz contribuições a partir de sua experiência vivenciada na Universidade na condição de professor de um estudante cego. A inquietação perpassa as indagações sobre os direitos garantidos aos universitários com deficiência visual de acordo com a legislação brasileira. Diante disso, o pesquisador se detém a uma análise profícua de documentos e legislações específicas voltadas à garantia do direito à educação da pessoa com deficiência visual.

b) O estudo realizado junto a modalidade da *Educação Infantil como direito fundamental da criança cega congênita de 0 a 5 anos*, é o tema da dissertação de Railda Lopes da Rocha (2014). Ela busca através de uma pesquisa exploratória compreender a inclusão de crianças cegas em espaços públicos de educação infantil no município de São Paulo, tendo o direito à educação como norte para garantir a efetividade no exercício da Educação Especial e compreendendo a escola como fundamental na luta por garantia de direitos.

c) A pesquisa de Celmira Alfredo Barros (2014), que tem por título: *A inclusão social da pessoa com deficiência através do direito humano à educação* traz-nos à realidade de Angola após a assinatura do Memorando da Paz, em 2002, e a luta para garantir o direito à educação para as pessoas com deficiência, com ênfase na acessibilidade. A dissertação aborda questões relacionadas aos direitos ao ensino inclusivo para o alcance da dignidade humana, justiça e igualdade, e o combate à violação desses direitos.

d) Rogério Saraiva Xerez (2015) procura fazer o entrelaçamento entre o direito à educação através da Educação Inclusiva com foco nas pessoas com deficiência em seu estudo, intitulado por: *Direito Fundamental à Educação: pessoas com deficiência e a educação inclusiva*. O trabalho de natureza teórica traz como aporte a Constituição Federal (1988) e suas colocações acerca da pessoa com deficiência e os princípios de igualdade, dignidade e inclusão social, também nas leis infraconstitucionais.

Nas revistas e sites anunciados foram encontrados apenas dois artigos científicos: um de Selau, Hammes & Damiani (2015) intitulado por: “Direitos Humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros”, no qual apresentam uma pesquisa de campo em que, os autores entrevistaram cegos egressos da Educação Superior sobre as práticas pedagógicas docentes no contexto da universidade, analisando-as sob a ótica dos princípios da educação em direitos humanos.

O segundo artigo encontrado: “A escola como espaço para efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência”, de Mariussi, Gisi & Eyng (2016), trata de achados investigativos acerca de uma pesquisa empírica realizada com 18 professores e gestores da educação básica que atuam junto a estudantes com deficiência. Os autores apresentam e discutem, os princípios da educação em direitos humanos e o olhar desses sujeitos acerca da legislação vigente voltada para os direitos da pessoa com deficiência.

Esse breve resumo do mapeamento das produções acadêmicas na área do nosso estudo permitiu-nos perceber que a temática que envolve Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva com vistas à inclusão escolar da pessoa com cegueira ainda apresenta-se



com poucos debates no campo dos estudos acadêmicos. Também foi possível perceber que as pesquisas sobre Direitos Humanos no contexto da escola estão ligadas a concepção da educação como um direito fundamental para o exercício da dignidade humana.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 25), esse modelo de educação apresenta-se: “[...] como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”. Ainda podemos destacar, o foco nos profissionais da Educação Básica, sob a perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase nas pessoas com deficiência e a Educação em Direitos Humanos<sup>4</sup>, o que torna o desenvolvimento de nossa pesquisa de real importância para fomentar o debate em torno da cultura de uma escola inclusiva com ênfase nos direitos humanos.

Partindo dessas reflexões iniciais e na busca por possíveis respostas as nossas inquietações, elencamos a seguinte questão de pesquisa: As práticas pedagógicas dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam princípios relacionados à Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos no contexto de escolarização de pessoas cegas, na escola comum? Tal questionamento norteia nosso percurso na construção desse trabalho dissertativo, a fim de considerar a inclusão de pessoas cegas na escola comum como um direito permanente e indissociável das questões gerais que perpassam o debate sobre os direitos humanos. De forma mais ampla, refletindo a educação como um direito negado durante séculos a grande parte da população, caracterizando-se atualmente como uma conquista histórica no campo dos direitos humanos, mais especificamente, dos direitos sociais.

Consideramos, portanto, que essa dissertação poderá contribuir significativamente para o aprofundamento substancial dos conhecimentos na relação entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos, trazendo ainda, novos elementos que permitam pensar em uma escola onde estudantes cegos construam sua formação ética, política, social e humana sob a égide de uma cultura de respeito às diferenças e valorização da Diversidade<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> A seguinte ação programática, proposta no documento, expõe: “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.” (p.33)

<sup>5</sup> Diversidade, segundo Carvalho e Almeida (2012, p. 78): “(...) é exatamente o termo que, mais tem sido utilizado na disseminação da idéia de que o ser humano não tem uma única identidade, um único corpo ou, menos ainda, uma única forma de pensar.” O que comunga com Silveira (2007, p. 223) quando afirma que o termo: “Representa a multiplicidade da vida, a sua variedade, as suas variantes.”

Ainda, pode trazer relevantes contribuições ao contexto social e escolar, em particular, ratificando a pessoa cega como sujeito de direitos e reforçando a luta por direitos e sua efetivação na escola, por meio de ações pedagógicas e atitudes prospectivas e inclusivas.

### 1.1 APORTES METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Projectar é fácil quando se sabe o que fazer. Tudo se torna fácil quando se encontra o modo de proceder para alcançar a solução de algum problema, e os problemas que se nos deparam na vida são infinitos: problemas simples que parecem difíceis porque não se conhecem os problemas que se mostram impossíveis de resolver.

(MUNARI,1981, p. 12)

Considerando o que nos diz Munari (1981), ingressamos no mestrado ciente do que queríamos investigar e do como proceder. Para tanto, delineamos a metodologia pela qual entendíamos que encontraríamos as repostas para a questão que nos inquietava, compreendendo-a no dizer de Minayo (2015, p.14) como

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

No entanto, iniciamos nos caminhos da investigação revendo, redefinindo instrumentos e técnicas para responder a questão inicial de pesquisa: As práticas pedagógicas dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam princípios relacionados à Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos no contexto de escolarização de pessoas cegas, na escola comum?

Para tal questionamento interpomos nosso objetivo geral: Analisar *se e como* as práticas pedagógicas de professores dos Anos Finais de uma escola pública do município de Mossoró/RN, dialogam com os princípios da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos em sala de aula com estudantes cegos.

É sabido que o conhecimento começa a ser sistematizado na Grécia Antiga por meio da filosofia. As concepções platônicas trazem a *episteme* como efetivação da razão, revelando àquela enquanto ciência. Assim, têm-se os primeiros passos para a busca de uma resposta, o

que vem a ser objeto da ciência. Desse modo, a filosofia epistemológica indaga como esse conhecimento é produzido e por quem é produzido.

Entendemos que, o conhecimento é produzido na relação entre sujeito e objeto de forma dinâmica e contínua. Dependendo das relações que se estabelecem a concepção de conhecimento varia. Desse modo, assumimos um posicionamento científico no qual a interação entre sujeito e objeto pressupõe um movimento de produção de conhecimento. Sendo assim, nossa matriz epistemológica centra-se na perspectiva histórico-dialética na qual:

[...] as categorias de totalidade, contradição e historicidade pode superar a identificação positivista entre objetividade e neutralidade e superar também a concepção metafísica de universalidade substituindo-a pela noção de que a universalidade do conhecimento constituiu-se em produto histórico da totalidade da práxis social humana (SAVIANI & DUARTE, 2012, p.53)

Ainda, reforçamos nossa escolha pela abordagem histórico-dialética, anunciando o pensamento de Sanchez Gamboa (1998, p. 16), quando afirma que:

A epistemologia dialética, além de restaurar as relações entre a Filosofia e a Ciência, tem como objetivo resgatar o primado do sujeito e do objeto e sua inter-relação no processo do conhecimento humano. Conhecimento que, pelo fato de ser processo, está mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade na qual se produz; razão pela qual, as condições históricas dessa produção são fundamentais na compreensão da produção científica.

Karl Marx fundamenta sua análise na realidade que, sendo contraditória se supera na síntese. Essa contradição se fundamenta na separação da sociedade em classes através do modo de produção que embasa as relações sociais e, revela o lugar do homem no seio dessa sociedade: “mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que represemos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.” (MARX, 1998, p. 19)

Logo, refletir o conhecimento a partir do desenvolvimento e relações sociais sob uma ótica histórica da humanidade e separação social vai ao encontro dos diferentes processos de exclusão, os quais, as pessoas com deficiência enfrentaram ao longo de suas histórias de vida.

Nessa perspectiva de produção de conhecimento comungamos com Kuhn (1987, p.257) quando nos adverte que “o conhecimento científico, como a linguagem, é intrinsecamente a propriedade comum de um grupo ou então não é nada. Para entendê-lo, precisamos reconhecer as características essenciais dos grupos que o criam e o utilizam.” Sendo assim, a partir de uma matriz epistemológica na perspectiva histórico-dialética, que se fundamenta na

contradição como elemento gerador de tensão de conflito, o conhecimento se dá por meio do desenvolvimento entre teoria e prática de grupos dominantes nas relações de poder.

De acordo com Gadotti (1983, p. 27) a dialética do conhecimento é “[...] uma dialética sujeito-objeto, o resultado de uma interação constante entre os objetos a conhecer e a ação dos sujeitos que procuram compreendê-los.” É nessa relação sujeito-objeto que construímos nosso estudo sem desvincular das categorias do materialismo histórico e dialético<sup>6</sup> fundamentais para o processo de produção do conhecimento científico.

Essa relação permite um conhecimento em movimento e inacabado em que, a teoria estática se (re)constrói por meio da curiosidade científica e indica questionamentos. Buscamos, portanto, com a proposição desse estudo, romper com um conhecimento científico que se estabelece sob a égide hierárquica, elitista e antidemocrática de uma ciência historicamente subalterna a interesses de grupos dominantes. Desse modo, destacamos a importância de dialogar com o conhecimento científico em torno da temática de Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva, com foco nas práticas pedagógicas voltadas às pessoas cegas na escola regular.

A pesquisa em tela apresenta-se como uma investigação quantitativa e qualitativa. Esta, por sua vez, pode ser definida genericamente na atualidade, como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.17).

Tais práticas materiais e interpretativas de que falam os autores transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Envolvendo, portanto, uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, significando o estudo das coisas em seus cenários naturais, na tentativa de entender, ou interpretar, os fenômenos em termo dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006).

Voltando-se para o campo socioeducacional, a pesquisa qualitativa, segundo Sadín Esteban (2010, p. 127), se constitui em

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários

---

<sup>6</sup>Conforme Oliveira (2016, p. 125): “O olhar dialético-histórico de Marx para a realidade social apresenta como principais categorias: a totalidade, a contradição e a relação. Com isso, a ciência não é vista como neutra, mas histórica e política, e os fenômenos sociais analisados em suas contradições, de forma articulada e numa visão de totalidade.

socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Permite-nos entender as interações humanas através da análise dos significados e das transformações inerentes que perpassam o processo de construção do conhecimento.

A escolha da abordagem qualitativa, portanto, remete-se as nossas perspectivas teórico-metodológicas, enquanto sujeito atuante no campo da educação. Pois, permite-nos buscar a compreensão das relações que se estabelecem no contexto da escola, lócus da pesquisa, a partir dos sujeitos específicos (professores e estudante cego) e dos pontos pré-estabelecidos (concepções e práticas). Além de conduzirmos uma análise interpretativa e descritiva em consonância com a frequência dos acontecimentos observados, sem restringir os sujeitos à contagem de ações ou falas, mas ampliando as reflexões sobre os acontecimentos de modo a interpretar o estudo analisado, tal como norteia a abordagem qualitativa.

Nessa perspectiva a atuação do pesquisador é, no dizer de Sadín Esteban (2010, p. 129), imprescindível, uma vez que se torna no: “*instrumento*<sup>7</sup> principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela. Essa questão envolve uma formação específica do pesquisador, em nível teórico e metodológico, para abordar questões de sensibilidade e percepção”.

Nossa investigação também nos permitiu aproximar-nos da pesquisa quantitativa e abranger a importância dos seus aspectos para a construção e organização dos dados, subsidiando-nos na percepção da frequência dos acontecimentos durante a observação realizada em sala de aula e, mais especificamente para comprovar a frequência das incidências dos fatos descritos em nosso diário de campo, dando-nos a possibilidade de aventar uma teoria explicativa sobre os mesmos (CHIZZOTTI, 2010).

Ainda, podemos definir o estudo realizado como Pesquisa Exploratória, pois, parte de uma realidade social, trazendo discussões direcionadas a uma visão geral sobre determinado fato. (GIL, 1999). Nesse percurso, delineamos como método investigativo o Estudo de Caso e, mais especificamente, o Estudo de Caso Instrumental (STAKE, 2010). Desse modo, se faz salutar refletir questões preponderantes sobre o Estudo de Caso enquanto método escolhido, considerando, sua singularidade sem desconsiderar suas múltiplas complexidades.

Conforme Yin (2001) um estudo de caso é: “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os

---

<sup>7</sup> Grifo nosso

limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (p. 32). Em Stake (2010, p.11) o estudo de caso “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”

Portanto, entendemos que utilizar esse procedimento como viés metodológico na escola, campo de pesquisa, nos proporcionou atentar para as inúmeras possibilidades e especificidades presentes na escola da atualidade. Por conseguinte, também reportou-nos à investigação de um cenário multifacetado e polissêmico em que, as relações sociais se entrelaçam na constituição de um movimento holístico e permanente na escola.

Assim, tomamos como base a premissa do método de *Estudo de Caso Instrumental* por meio do qual buscamos estudar um caso particular para obter uma maior compreensão sobre uma temática mais ampla. Segundo Stake (2010, p. 16) esse tipo de estudo se revela necessário quando nos encontramos com “una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular.”

Trazendo a explicação de Stake (2010) para o contexto do Caso estudado em nossa investigação, fazemos entender que ele se caracteriza por analisarmos a inclusão de um estudante cego na escola regular - *caso em particular* - para obtermos maior compreensão sobre o ‘se’ e o ‘como’ as práticas pedagógicas de professores junto ao estudante cego tem dialogado com os princípios da Educação em Direitos Humanos e da Educação Inclusiva.

Para tanto, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, com questões fechadas e abertas que nos permitiram aproximar-nos dos entrevistados de forma mais dialógica, abrindo precedentes para que os mesmos estivessem à vontade para revelar seus sentimentos, seus anseios, suas aflições e suas práticas pedagógicas cotidianas, considerando a presença do estudante cego em suas aulas ou vice-versa, no caso da entrevista junto ao estudante (LAKATOS e MARCONI, 2003)

Outra técnica utilizada e muito importante na construção dos dados foi a observação não participante. Essa técnica se fez salutar no desenvolvimento da nossa pesquisa, pois, pensando na escola enquanto espaço de transformações e de indelével complexidade pautadas na tessitura social das diferenças, a observação possibilita um olhar cuidadoso e amplo sobre as relações e as práticas que a constituem diariamente (GIL, 1999). Durante o processo de observação na sala de aula consideramos os itens propostos por Gil (1999, p. 102):

a) **Os sujeitos.** Quem são os participantes? Quantos são? A que sexo pertencem? Quais as suas idades? Como se vestem? Que adornos utilizam? O que os movimentos de seu corpo expressam? b) **O cenário.** Onde as pessoas se situam? Quais as características desse local? Com que sistema social pode ser identificado? c) **O comportamento social.** O que realmente ocorre em termos sociais? Como as pessoas se relacionam? De que modo o fazem? Que linguagem utilizam?

Para registrar os dados qualitativos utilizamos-nos de um gravador e dois roteiros (apêndice 1 e 2) previamente organizado para a realização das entrevistas, como também um quadro de observações (apêndice 3), contemplando aspectos como: descrição do espaço físico, descrição do professor/a, metodologia adotada, atividades desenvolvidas, conteúdos ministrados e relações interpessoais, para o registro das notas de campo. Durante a observação, utilizamos o diário de campo, no qual anotamos cuidadosamente tudo aquilo que vimos, ouvimos, vivenciamos e pensamos no decorrer da construção dos dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994), com vistas a nos posicionarmos posteriormente, de modo interpretativo sem desvincular o sujeito e o contexto de suas particularidades (GOLDENBERG, 2003).

Durante esse processo, desenvolvemos a triangulação. Segundo Stake (2010): “La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.” (p.98). Por isso, a necessidade de validação das entrevistas junto aos entrevistados, além da ratificação das observações através da triangulação metodológica, ou seja, uma revisão dos registros anteriores como meio de comprovar as interpretações. Ainda de acordo com Stake (2011) a triangulação contribui para que o pesquisador reconheça que a situação é mais complexa do que pensava no início.

Já o percurso de leitura, interpretação e análise dos dados requereu organização e embasamento teórico-metodológico no momento de selecionar, examinar, classificar e categorizar os dados coletados no campo empírico. A priori, iniciamos com a transcrição das entrevistas à medida que eram concluídas, de forma que pudéssemos oportunizar ao entrevistado a leitura dessa transcrição. Em seguida, digitávamos os registros escritos no diário de campo, o que facilitou, a posteriori, colocar essas anotações no quadro de observações.

Com base nas proposições de análise dos dados de Stake(2010) buscamos delimitar as variáveis da nossa pesquisa de campo, classificando os dados recolhidos e elencando categorias em acordo com nosso objetivo geral: Analisar *se* e *como* as práticas pedagógicas de professores do Anos Finais de uma escola pública do município de Mossoró/RN, dialogam

com os princípios da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos em sala de aula com estudantes cegos. Como desdobramentos desse objetivo, delineamos os objetivos específicos da nossa pesquisa:

- Identificar as concepções de professores que tem estudante cego nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobre Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Práticas pedagógicas;
- Descrever se nas práticas pedagógicas desses professores os princípios da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos se materializam;
- Estabelecer a relação, ou não, entre as concepções sobre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos com a prática pedagógica observada.

Assim, o processo de codificação e interpretação das variáveis elegidas: *Educação Inclusiva, Educação em Direitos Humanos e Práticas pedagógicas*, visam descentralizar e conduzir comparações repetidas na busca por eixos norteadores, categorizando-os. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221):

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.

Para Stake (2011, p. 36): “Los datos classificados se obtienen, sobre todo, por médio de categorías em que se divide una variable.” A análise e interpretação dos dados ocorrem por meio da soma categórica e da interpretação direta. Na primeira, se utiliza a soma de exemplos até que se possa dizer algo sobre eles como conjunto ou classe. Essa mesma soma categórica busca significados relevantes ao tema e indicam como as partes se relacionam entre si. Na segunda, a análise ocorre por meio das falas contextualizadas com o intuito de contribuir para a construção de significados para o estudo.

Portanto, nos debruçamos nos escritos dos autores citados de forma a delimitar as variáveis e categorizar os dados construídos para analisar e interpretá-los considerando a fundamentação teórica, a base empírica adquirida por meio das entrevistas, sob a perspectiva da interpretação direta e, por meio dos registros do nosso diário de campo, cuja análise deu-se na consideração da repetição dos dados categóricos. Dessa forma justificamos o motivo da pesquisa caracterizar-se como de abordagem qualitativa e quantitativa.



Para a apreciação desse estudo dividimos a sua apresentação em quatro (4) capítulos: No capítulo *Introdutório: Das intenções à efetivação da pesquisa* – situamos a temática, conceitos, o aporte teórico, nossas motivações, processo metodológico, e estruturação do trabalho dissertativo.

No segundo capítulo: *Luta histórica e política das pessoas com cegueira e o movimento pelos direitos humanos* - apresentaremos uma contextualização a partir dos períodos históricos sobre as pessoas com cegueira e Direitos Humanos, ainda nos debruçaremos sobre os aportes históricos e políticos da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos na América Latina, além do movimento de luta pelos direitos humanos das pessoas cegas no Brasil, entendendo esse processo de forma dialógica. Discutiremos também, o processo que, através da luta pelos direitos humanos culminou nas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, com ênfase na pessoa com cegueira.

O terceiro capítulo: *Práticas pedagógicas em Educação Inclusiva e em Educação em Direitos Humanos* - nos deteremos nas práticas pedagógicas inclusivas sob a perspectiva dos direitos humanos, situando-as sob os vieses: conceitual e educacional. Permitindo-nos evidenciar os elementos que devem nortear práticas pedagógicas inclusivas que se traduzam na defesa da dignidade e na garantia dos direitos das pessoas com cegueira no contexto da escola comum.

O quarto capítulo: *Escolarização de um estudante cego: o (des) encontro com a educação em direitos humanos e os princípios da educação inclusiva* - iniciaremos com a apresentação sobre o lugar de onde falamos e com quem falamos para o desenrolar da investigação e, então, apresentaremos os resultados da pesquisa de campo a partir das variáveis: *Educação Inclusiva, Educação em Direitos Humanos e Prática Pedagógica* dialogando com autores que discutem as temáticas, analisando e refletindo se e como os professores dos anos finais do ensino fundamental da escola campo de pesquisa tem desenvolvido suas práticas pedagógicas a partir dessas perspectivas.

Partindo das entrevistas e do processo de observação, apresentaremos pontos cruciais que nos permitiram refletir a importância do diálogo permanente que se deve estabelecer entre os dois posicionamentos educacionais, ideológicos e políticos que se traduzem na Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos. Ainda, julgamos ser fundamental dar voz e vez ao estudante cego. Buscamos compreendê-lo a partir da sua história de vida, das suas concepções sobre inclusão, escola e a prática pedagógica de seus professores.

Por fim, nossas colocações finais e as reflexões inerentes a um processo que, perpassa nossa formação social, profissional e acadêmica, situando-nos enquanto professora da educação básica, pesquisadora e como cidadã comprometida com luta dos historicamente excluídos e a efetivação dos direitos que lhes são cabíveis na Constituição Brasileira (1988). Para além da escrita ficam apontamentos e desdobramentos que permitem dar continuidade a pesquisa acerca do diálogo entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos no contexto da escola comum.

## **2. LUTA HISTÓRICA E POLÍTICA DAS PESSOAS COM CEGUEIRA E O MOVIMENTO PELOS DIREITOS HUMANOS.**

Neste capítulo, traremos considerações sobre a história social, política e educacional das pessoas com deficiência. Delineando nosso percurso através de uma ótica que por um longo período de tempo sustentou o lugar das pessoas com cegueira distante da concepção de sujeito de direitos. Desse modo, buscaremos refletir avanços no campo dos direitos humanos, situamo-nos, nos diferentes contextos que traçam intencionalidades e posicionamentos dos sujeitos. De forma dialógica, teceremos considerações que permitem refletir dialeticamente a Cegueira e Direitos Humanos na formação da sociedade; a Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos no contexto da América Latina enquanto decorrência da luta histórica por Direitos Humanos, no contexto global e local. Além disso, em uma terceira seção abordaremos as questões da Cegueira e dos Direitos Humanos no Brasil.

### **2.1 - CEGUEIRA E DIREITOS HUMANOS SOB A ÓTICA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE**

O mundo egocêntrico formula a concepção de homem que constitui-se a partir de si e para si, em um movimento que tenciona uma sagacidade forjada nos paradigmas ou modelos pré-estabelecidos que se encontram no seio da exclusão. Longe da busca pelo esmaecimento, mas atento a historicidade que se faz e se refaz nos itinerários cotidianos, compreender as continuidades e rupturas deste cenário e o lugar que a pessoa cega ocupa, requer aprofundamento e compromisso no entendimento dos cerceamentos que ao longo do tempo ocasionaram uma mácula social inquestionável, principalmente no campo da promoção dos direitos humanos.

O nascedouro histórico que subjaz as práticas direcionadas as pessoas com deficiência assenta-se na Antiguidade (4.000 a.C – 476 d.C). Como ponto de partida para nosso estudo, situamo-nos na Grécia Antiga (1.100 a.C – 146 a.C), mais especificamente, nas cidades-Estados de Atenas e Esparta, onde o infanticídio voltado aquelas crianças que ao nascer apresentavam deformidades físicas ou mentais era uma prática comum. Estas eram abandonadas em desertos, montanhas ou precipícios, revelando assim, as primeiras formas de exclusão. Conforme Martins, L. (2015, p.15-16):

Na Grécia, especialmente em Atenas, havia uma tradição estatal de cuidar das crianças desde o período de concepção e gravidez. Aquelas fracas e

defeituosas, identificadas no nascer pelas comissões de mulheres instaladas nos templos de Ilithya (deusa dos partos) eram eliminadas, logo após, sendo jogadas do alto dos montes ou “expostas”, ou seja, eram abandonadas em lugares ermos, à própria sorte.

Essas práticas eram, inclusive, respaldadas legalmente (Lei de Licurgo em Esparta e Lei de Solón em Atenas). O que reitera não necessariamente a ausência de leis ou normas que guiavam a conduta humana, mas a tese de uma lacuna na garantia dos direitos voltados às pessoas com deficiência nesse período. Platão, em *A república* já direcionava o tratamento voltado a esse público, podemos evidenciar no diálogo abaixo:

Sócrates - Estes encarregados levarão os filhos dos indivíduos de elite a um lar comum, onde serão confiados a amas que residem à parte, num bairro da cidade. Para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto.

Glauco – É um meio seguro de preservar a pureza da raça dos guerreiros. (PLATÃO, 1997, p. 162)

Nesse contexto, encontra-se a pessoa cega enquanto sujeito privado de direitos básicos a manutenção da vida. A literatura grega nos traz histórias que ilustram a ideia de cegueira enquanto castigo, autoflagelação, revelação divina ou a própria sabedoria. A cegueira de Dáfnis revela que uma promessa de amor eterno não cumprida resulta na privação da visão como castigo. Já uma das tragédias gregas mais conhecidas como a de Édipo Rei revela a cegueira em duas vertentes: Tirésias, profeta cego, como exemplo de revelação divina e a autoflagelação do próprio Édipo ao tomar sobre si a morte do pai e o casamento com a mãe. Em suas palavras, ele revela a ausência da visão como sinônimo da própria morte: “Não quero mais ser testemunhas de minhas desgraças, nem de meus crimes! Na treva, agora, não mais vereis aqueles a quem nunca deveria ter visto, nem reconhecerei aqueles que não quero mais reconhecer” (SÓFOCLES, 2005, p. 91) Ainda, podemos citar Homero, poeta cego, autor de obras épicas como *Ilíada* e *A Odisséia*, uma referência de sabedoria.

As próprias histórias da Grécia Antiga refletem uma concepção de cegueira que se apresenta sob um viés de (re)construção de uma dualidade que associa visão ao conhecimento e cegueira a ignorância. A quebra de paradigmas que coloca o cego enquanto conhecedor, profeta e sábio e o desejo pela ausência da visão enquanto castigo que se apresenta em Dáfnis e Édipo, retoma reflexões dualistas embasadas na ideia de antagonismo.

Ainda nesse cenário, a concepção de direitos com base no ordenamento jurídico tem suas primeiras nuances através do código de Hamurabi<sup>8</sup>, o pensamento de Amenófis e, também por meio das ideias de Buda. Na própria Grécia, a concepção de direito consolida-se através do direito natural, imutável ao ser humano. O filósofo Aristóteles afirma que a lei universal, tampouco muda, pois se trata de uma lei natural, ao passo que as leis escritas mudam (ARISTÓTELES, 1991). Portanto, a lei natural assume-se como base para um direito fundamentado em uma concepção inflexível e eclesiástica. A tragédia de Antígona<sup>9</sup> nos remete a esse fundamento do direito, como obediência as leis divinas.

Contraditoriamente, a democracia Ateniense coloca a lei escrita como forma de combate aos desmandos governamentais, de acordo com Comparato (2010, p. 24):

Essa convicção de que todos os seres humanos têm direito a ser igualmente respeitados, pelo simples fato de sua humanidade, nasce vinculada a uma instituição de capital importância: a lei escrita, como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada.

Schmitt (2007) afirma que foi através do Direito Romano que surge os direitos individuais, sendo contrários aos arbítrios estatais. Como exemplo, a lei das doze tábuas se apresenta através de concepções de liberdade, propriedade e da proteção aos direitos dos cidadãos. Contudo, a realidade da pessoa com deficiência apresentava-se dissonante. Os patriarcas com base na Lei das Tábuas XII eram: “(...) autorizados a matar ou abandonar seus filhos recém nascidos que apresentassem defeitos, havendo, porém uma exigência a ser cumprida: a de apresentá-los a um grupo de cinco pessoas, que deveriam atestar sua anormalidade.” (MARTINS, L., 2015, p. 14). A assertiva embasa as ações que marcaram a seletividade dos direitos individuais, o que negou a possibilidade de sobrevivência das pessoas com deficiência.

Comparato (2010, p. 53) refere que “a proto-história dos direitos humanos começa nos séculos XI e X a.C., quando se institui, sob Davi, o reino unificado de Israel, tendo como capital Jerusalém”. O reinado de Davi instituiu a figura do rei-sacerdote, pela primeira vez na

<sup>8</sup> O código de Hamurabi é um conjunto de leis criadas na Mesopotâmia (Séc. VII a.C) pelo rei Hamurabi. O código é baseado na antiga lei de Talião “olho por olho, dente por dente.”

<sup>9</sup> A tragédia de Antígona, filha de Édipo Rei, vem a tona após a morte dos seus irmãos que lutaram pelo trono de Tebas. O tio, Creonte, que assumira o trono, estabelece que Polínice, um dos irmãos não poderia ser enterrado com as honrarias tradicionais dos funerais. Antígona, em nome das leis naturais desobedece Creonte e enterra o irmão despojado. Creonte em nome da obediência as leis escritas ordena ao seu filho e noivo de Antígona que mate-a, o que mais tarde após fugir e casar-se com a mesma, vem a concretizar-se.

história não se assumia nem rei, nem legislador, mas delegado do Deus superior e responsável por cumprir as leis divinas. É nesse contexto que a visão judaico-cristã coloca a lei escrita enquanto sagrada, a tradução da própria divindade. Porém, essa lei era utilizada, entre outros apontamentos, para destituir a condição de dignidade humana das pessoas com deficiência no período histórico designado no velho testamento da Bíblia. Podemos referendar tal afirmação através do livro de Levítico, Capítulo 21, versículos 18-24, quando expõe sobre a lei acerca dos sacerdotes:

Nenhum homem em que houver deformidade se chegará: como homem cego, ou coxo, ou de nariz chato, ou de membros demasiadamente compridos, ou homem que tiver o pé quebrado, ou quebrada a mão, ou corcovado, ou anão, ou que tiver belida no olho, ou sarna, ou impigens, ou que tiver testículo quebrado. Nenhum homem da semente de Arão, o sacerdote, em que houver alguma deformidade (...) O pão do seu Deus, das santidades de santidades e das coisas santas, poderá comer. Porém até ao véu não entrará, nem se chegará ao altar.

Pontualmente, sobre a cegueira, a Bíblia traz colocações que divergem de acordo com o período histórico, social e cultural em que se insere a abordagem. A ideia de cegueira no velho testamento naturalizou-se como punição de pecados e sinônimo de impureza, restringindo assim o acesso a lugares específicos no templo. Em contraponto, atitudes negativas em relação à condição sensorial da pessoa cega, também era tida como pressuposto para castigos, tal como registrado no livro de Deuteronômio, capítulo 27, versículo 18a, afirma: “Maldito aquele que fizer que o cego erre o caminho!”

O fulcro das passagens bíblicas que colocam a figura da pessoa cega enquanto protagonista se dá, já no novo testamento nos livros dos evangelhos: Mateus, Marcos e Lucas. A visibilidade que a pessoa de Jesus de Nazaré incitava através de suas ações aqueles socialmente marginalizados pode ser relatada através de histórias como a do Cego de Jericó (Mateus, Cap. 20, versículo, 29-34; Marcos, Cap. 10, versículo, 46-52; Lucas, Cap. 18, versículo, 35-43), A cura de dois cegos e um mudo (Mateus, Cap. 9, versículo, 27-34), A cura de um cego de Betsaida (Marcos, Cap. 8, versículo, 22-26).

Portanto, acreditamos que um novo tempo desenhou-se sob os auspícios da importante presença de Jesus Cristo, enquanto ser humano e revolucionário em sua época, que espalhava ensinamentos sobre amor, fraternidade, caridade e igualdade. No entanto, a omissão à condição social que se traduzia em pobreza revelada pela imagem dos cegos mendigos que se assentavam pelos caminhos, permanecia na proeminência do discurso da população que

relaciona deficiência ao pecado. Ratificando tal dualidade com fundamentos na Idade Antiga, porém enfatizando-se a partir da Idade Média através das contradições inerentes ao cristianismo pregado pela Igreja Católica.

A compreensão sobre direito que se propunham na visão judaico-cristã era permeada pela apropriação e (re)construção dos fundamentos judaicos sobre trindade, monoteísmo e a concepção de homem enquanto imagem e semelhança de Deus que, coloca o cristianismo em ascensão e propaga a percepção do ser humano como “igual” perante Deus, desvinculando-se da superioridade de um único povo propagada pelos judeus. Os discursos de Jesus Cristo fundamentam a base teológica dos direitos, como por exemplo, no sermão da montanha relato na Bíblia, no livro de Mateus, capítulo 5, versículos do 5 ao 9, quando o texto expõe:

Bem-aventurados os mansos, porque eles herdarão a terra; bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque eles serão fartos; bem-aventurados os misericordiosos; porque eles alcançarão misericórdia; (...) bem-aventurados os pacificadores, porque eles serão chamados filhos de Deus.

A partir de uma leitura sob a perspectiva do direito, inferimos sobre os princípios do direito humanitário por meio da pacificação dos povos, exposto na seguinte assertiva da Declaração sobre os Direitos dos Povos e da Paz (1984): “Proclama solenemente que os povos de nosso planeta têm o direito sagrado à Paz.” e ainda sobre a concepção de direito no âmbito da Justiça, conforme a Carta das Nações Unidas (1945), quando propõe: “(...) reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional.” É fato que, de alguma forma, já perpassavam os discursos em que Cristo ensinava valores fundamentais para a tolerância, respeito e convivência humana.

A Idade Medieval (476 d. C. – 1453) caracteriza-se a partir da queda do Império Romano Ocidental e as sociedades medievais são fortemente marcadas por uma heterogeneidade tolhida pela Igreja. Nesse cenário, as ações voltadas às pessoas com deficiência se tracejavam através do dilema caridade-castigo: “(...) as crianças com deficiência, como cristãos, possuem alma, portanto não podem ser sumariamente sacrificadas. Por outro lado, são passíveis de pecado e merecem castigo divino.” (MAGALHÃES, 2002, p. 30). Com a forte influência da Igreja Católica essas práticas concretizaram-se através do isolamento em asilos, instituições caritativas e hospícios, como também em mortes na fogueira da Santa Inquisição. Sobre esse fato, Martins, B. (2006, p. 54) referenda:

O dispositivo caritativo medieval, importante que foi, mitigando as árduas condições de vida prevaletentes, não deixa, no entanto, de ser marcado por uma forte ambivalência no que às pessoas com deficiência diz respeito. Isto porque, a atenção privilegiada que estas recebiam no fornecimento de cuidados, oferta de esmolas e acolhimento em instituições, convivia com interpretações dominantes, inspiradas pelos valores cristãos, que lhes eram profundamente desfavoráveis. O acometimento da deficiência era mormente interpretado no período medieval como o resultado de uma punição divina, associando a pessoa com diferenças corporais visíveis à ideia de pecado.

Tomando como base a premissa da estética corporal, esse público esteve sob o foco de diversas interpretações que perpassavam associações ligadas ao sobrenatural, o demoníaco e o cômico. A primeira colocava a pessoa com algum tipo de limitação em um plano superior, conforme Silva (2008, p.51) sobre a ideia da pessoa cega na Idade Média: “[...] tinham o poder de vidência, da adivinhação, do sobrenatural, como compensação pela visão perdida.” A segunda associação, trazia as pessoas com deficiência como fruto de “possessão demoníaca e de feitiçaria, ficando o “tratamento” a cargo dos sacerdotes (...) eram alvos de cerimônias de exorcismo e de castigo.” (MARTINS, L., 2015, p. 22).

Por fim, o cômico na Idade Média surge como uma “fuga” aos festejos estáticos e formais proporcionados, tanto pela Igreja como pelo Estado Feudal, trazendo entre outros apontamentos, a questão da corporeidade enquanto fundamento do riso e do cômico, tal como expressa Bakhtin (2008, p. 3-4):

O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se a cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro da diversidade, essas formas e manifestações - as festas públicas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, *os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros*, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica, vasta e multiforme, etc. – possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular. (grifo nosso)

É nesse cenário medieval que as pessoas cegas compõem as primeiras assertivas sobre a ideia de deficiência como defeito ou monstruosidade como referida pelo autor. Portanto, grupos que estivessem em condição de vulnerabilidade social eram direcionados ao exercício da caridade cristã, enquanto forma de remissão de pecados e salvação dos considerados “protetores”, revelando assim, o olhar de objetificação lançado a pessoa com deficiência. Nesse período, formula-se a imagem de que:

[...] o homem com cegueira vai ser aquele que não se “distrai” olhando para fora de si, com o empírico ou mundano. O homem com cegueira tem o privilégio de olhar para dentro de si, de mergulhar em sua essência e, assim,



reencontrar-se com o mundo inteligível das ideias, da substância primeira do humano, ou reaproximar-se de Deus, de quem se afastou no pecado original (CAIADO, 2014, p. 39).

Sendo assim, a pessoa cega na Idade Média protagoniza relações de cuidado como fundamento do cristianismo, em contraponto, ainda perdura a presença do cego-mendigo nas portas das igrejas já espalhadas desde a era de Jesus Cristo. Através da fundamentação bíblica essas figuras ocupam um lugar de destaque em relação a outras deficiências, como por exemplo, a deficiência mental (hoje nomeada por deficiência intelectual) em que, por se caracterizar através de um comportamento desviante, apresenta-se nesse período por meio de um processo severo de confinamento, marginalização social e também extermínio. Segundo Martins, B. (2006, p. 55): “As pessoas cegas ocuparam lugar especial enquanto destinatários de cuidado, podendo inclusive afirmar-se que foram dos mais beneficiados com a centralidade adquirida pelas instituições eclesiásticas.”

A reflexão em torno dos direitos em um panorama marcado pelos ditames do feudalismo e do cristianismo vem caracterizada por manifestações contrárias ao modelo vigente através de documentos como a Declaração das Cortes de Leão (1188) e a Carta Magna(1215)<sup>10</sup>; a segunda trazendo uma abordagem que colocava alguns direitos como “intocáveis”, caracterizando o princípio dos Direitos Fundamentais<sup>11</sup>. O exercício da garantia de direitos volta-se a determinadas classes sociais, caracterizando o pressuposto da seletividade da época. Desse modo, Comparato (2010, p. 58) afirma:

No embrião dos direitos humanos, portanto, despontou antes de tudo o valor de liberdade. Não, porém, a liberdade geral em benefício de todos, sem distinções de condição social [...] mas sim, liberdades específicas, em favor, principalmente, dos estamentos superiores da sociedade.

Nesse período surgem as primeiras experiências de organização da sociedade em classes, o que historicamente vem justificando a separação e a rotulação dos povos. A ligação da Igreja com o Estado colocava os sujeitos da classe subalterna de forma homogeneizadora e submissa perante a ação Estatal. Aquele que se posicionava contrário as ideias era considerado inimigo do Estado e herege diante da ordem divina. Em contraponto, de acordo

---

<sup>10</sup> A Declaração das Cortes de Leão caracteriza-se como resultado da luta dos senhores feudais contra o Estado Nacional nascente. A Carta Magna Inglesa foi um documento que visava limitar o poder do rei na busca por direitos individuais dos homens livres e privilégios dos barões, sem atingir o baixo estamento, ou seja, o povo.

<sup>11</sup> “[...] direitos positivados nas constituições, nas leis, nos tratados internacionais” (COMPARATO, 2010, p. 71)

com José Soder (1960) é preciso enfatizar dois aspectos importantes que surgem a partir do Cristianismo enquanto um dos fundamentos à afirmação dos direitos humanos: a dignidade humana e a fraternidade universal.

Um dos grandes nomes que rege a discussão no campo do direito baseado na universalidade do cristianismo nesse período é Santo Tomás de Aquino, o mesmo, divide as leis em três tipos: a lei eterna, a lei natural e a lei humana. Segundo o autor “la ley eterna no es otra cosa que la razón de la sabiduría divina en cuanto principio directivo de todo acto y todo movimiento.” (p. 723). Já, sobre a lei natural “[...] son los primeros principios de la ley moral que el hombre conoce desde el inicio de sus razonamientos prácticos.” (p. 731). Por fim, Santo Tomás de Aquino define a lei humana como: “[...] la utilidad de los hombres.” (1993, p. 745). Desse modo, os princípios básicos sobre as leis que regem as ações humanas em qualquer âmbito, delimitam-se sob as definições de Santo Tomás de Aquino. Sobre isto, Dalmo de Abreu Dallari (1999, p. 54) afirma:

No final da Idade Média, no século XIII, aparece a grande figura de Santo Tomás de Aquino, que, tomando a vontade de Deus como fundamento dos direitos humanos, condenou as violências e discriminações, dizendo que o ser humano tem direitos naturais que devem ser sempre respeitados, chegando a afirmar o direito de rebelião dos que forem submetidos a condições indignas.

De todo modo, vale ressaltar que o predomínio do direito natural fundamenta a vigência e a força jurídica da época. Em interlocução, os primeiros ensaios sobre a igualdade entre os homens se inicia. Na contramão da história, a pessoa com deficiência foco da visão teológica do ascendente cristianismo da época, continua a reiterar a impossibilidade de ascensão, de forma a ser caracterizada enquanto corpo negado, disforme, objetificado, fruto do pecado.

Ressaltamos que, na prática a afirmação da igualdade enquanto fundamento do direito apresentava-se apenas nos discursos, pois o exercício do cristianismo durante séculos contrapondo-se aos ensinamentos de Jesus Cristo: “[...] continuou admitindo a legitimidade da escravidão, a inferioridade natural da mulher em relação ao homem, bem como a dos povos americanos, africano e asiático colonizados, em relação aos colonizadores europeus” (COMPARATO, 2010, p. 30).

A Idade Moderna (1453 – 1789) desvela seu protagonismo através do declínio gradual do feudalismo e ascensão do capitalismo. O encontro das Américas por Cristóvão Colombo, o surgimento do protestantismo, a guerra dos Trinta Anos e o início da Revolução Francesa são alguns dos acontecimentos que regem esse período histórico. Os conhecimentos nos campos

da astronomia, ciência, matemática, medicina, entre outras áreas alavancaram mudanças sociais, éticas, políticas e econômicas enfatizando as relações de poder.

Essas relações se dão por meio de uma base dual: o belo x feio, forte x fraco, capaz x incapaz, normal x anormal. Além de temas como o homem e suas capacidades racionais, a solução de problemas, desvinculação da igreja e das verdades absolutas, surge também os pensamentos humanista e iluminista, que sugerem uma nova postura com base na razão e na centralidade do homem, capaz de modificar a sua realidade.

Na modernidade, ser pessoa com deficiência é estar passível a interpretação organicista, requerendo tratamento e, assim possibilidade de “cura” ou reabilitação. Revelando que, as limitações físicas, sensoriais e cognitivas dos sujeitos delimitam seu lugar de ser, estar e intervir no mundo. Nessa direção, Martins, L. (1999, p. 132) pondera: “Se na Idade Média a diferença/deficiência estava associada ao pecado, ela passa a ser correlacionada a uma disfunção orgânica.” Concomitante, Magalhães (2002) reafirma que de um lado a perspectiva clínico-médica se constrói por meio de um discurso científico acerca da deficiência, propondo formas de reabilitação, enquanto dá ênfase a aspectos congênitos, constitucionais e clínicos.

Atrelado a esse fator, podemos evidenciar o impacto da transição do feudalismo para o capitalismo, em que o homem assume-se enquanto eixo central das relações e processos que se estabelecem em sociedade. O protagonismo assumido coloca-o como uma máquina determinante das relações sociais, do modelo de produção e, conseqüentemente, do lucro. Enquanto corpo é considerado como uma máquina em funcionamento constante, cujas partes devem estar “funcionando” harmonicamente, caso contrário, toda e qualquer desarmonia revelará uma disfunção caracterizada como deficiência, excepcionalidade, incapacidade (BIANCHETTI, 1995). Portanto, se na Idade Média a deficiência estava associada ao pecado, na Idade Moderna se relacionava à disfuncionalidade.

As primeiras experiências educacionais voltadas as pessoas com deficiência surgem a partir do período do renascimento: O atendimento as pessoas surdas através do monge Ponce de Leon com foco na oralização e John Wallis com ênfase na fala e escrita (séc. XVI); Juan Pablo Bonet com as primeiras iniciativas no método de sinais (séc. XVII); Abade Michel de L'Epée com a primeira escola para surdos pobres e ricos (Séc. XVIII); também o atendimento as pessoas cegas através do ensino de letras cortadas em madeira com Rampazetto e Franciscus Lucerns (séc. XVI); Hasdoreer na Alemanha com o ensino da escrita sobre taboas de cera; A “Carta sobre os cegos para os que veem” de Diderot e a representação de caracteres

em alto relevo por Valentin Haüy (Séc. XVIII), apenas no século XIX surgem as primeiras experiências no campo da deficiência intelectual. (SILVA, 2008; MARTINS, L., 2015).

A cultura visuocêntrica toma *corpus* no debate sobre a construção do conhecimento, predispondo a escrita como meio acessível a informação e formação dos sujeitos. Os próprios filósofos adotam uma postura científica de que não há entendimento sem antes ter estado nos sentidos. Em o Discurso do Método, Descartes se contrapõe a tal afirmação, quando pressupõe: “[...] a diferença de que o sentido da visão não nos assegura menos da verdade de seus objetos do que os do olfato ou da audição; ao passo que nem nossa imaginação nem nossos sentidos nos poderiam certificar de coisa alguma, sem a intervenção de nosso entendimento.” (DESCARTES, 1979, p. 43)

As pessoas com cegueira passam a ter seu lugar na modernidade, sob dois vieses específicos: “Em primeiro lugar, na perda de protagonismo das leituras religiosas e metafísicas que acabariam por abrir caminho à ideia da deficiência visual. Em segundo lugar, nas vias que se forjaram para o acesso das pessoas cegas ao conhecimento e ao saber livresco.” (MARTINS, B., 2011, p.37).

Apesar de ainda prevalecer à noção biomédica, a abordagem sociológica da cegueira inicia o processo de retirada do foco da deficiência como defeito ou ausência e predispõe a questão da diferença. Sobre este fator, Magalhães & Cardoso (2010, p. 54) afirmam: “A deficiência é um tipo de diferença que se apresenta por meio de atributos físicos, sensoriais, psicológicos, mentais ou comportamentais. Entretanto, o mais importante não é o atributo em si, mas a significação social a ele imputada.”

Foi nesse período que se delimitou os parâmetros sobre o conceito de norma e, conseqüentemente o que estivesse fora da norma, o desvio. Sendo, possível estabelecer o lugar daqueles considerados desviantes através da marginalização social e pressupondo uma possível inserção por meio da normatização. De acordo com Siqueira & Cardoso (2011, p. 1334) o processo de normatização: “[...] se dá pela forma que o indivíduo estigmatizado<sup>12</sup> se adapta a sociedade, a fim de reduzir sua diferença das normas culturais. Este processo de normatizar os estigmatizados em relação as normas culturais, afeta o conceito de si da pessoa.”

---

<sup>12</sup> Estigma é uma marca ou atributo socialmente depreciativo em que aspectos negativos delineiam o modo como a pessoa é considerado por outro. (GOFFMAN,1988)

Ser cego na Idade Moderna requer adequação à norma como forma de reconhecimento social. Sendo a cegueira uma condição patológica e fruto de um olhar de objetificação do sujeito, o viés capitalista o rejeita, pois esse não se adequa a uma concepção de homem ágil, produtor e que gera lucro, fruto do capital. Esse modelo não se associaria a uma pessoa na condição de cegueira. Afinal, a sociedade visuocêntrica continua associando a privação da visão a alienação e ausência de conhecimento e, conseqüentemente incapacidade.

O nascedouro da concepção social dos direitos humanos se constrói em um espaço de conflito e luta por garantia de direitos. Com base na racionalidade que imperava na Idade Moderna, o principal filósofo desse período, Immanuel Kant, inaugura o conceito de pessoa como sujeito de direitos universais, anteriores e superiores a todo o Estado. (COMPARATO, 2010). Para Kant, o direito natural para o homem é o direito em que ele mesmo é legislador.

Concomitante, a efervescência das navegações marítimas traz ao porto de Gênova, um cenário inesperado, roedores, transmissores da peste negra invadem toda a Europa Ocidental, provocando mortes que se comparavam as estatísticas da primeira guerra mundial. O grande índice de mortalidade desenhado por esse fator histórico, tornou: “[...] subitamente escassa a oferta de trabalhadores — e os camponeses sobreviventes descobriram que, de repente, sua força havia crescido na luta secular que travavam contra os senhores.” (TRINDADE, 1998, p. 4). Os camponeses ganham força e assumem um viés de luta por direitos nesse contexto, ao mesmo tempo, surge uma nova classe como símbolo de força e resistência, mas também de interesses específicos, a burguesia. A burguesia fundamentou um conceito de democracia moderna que não se caracteriza pela defesa de uma maioria pobre, em detrimento, de uma minoria rica, mas sim na defesa dos proprietários ricos contra o governo. Como também, consolidou a ideia de Cidadania<sup>13</sup> atrelada ao indivíduo masculino, dotado de razão e proprietário, em uma sociedade centrada na cidade. Dos séculos XV ao XVIII, a Europa Ocidental se desenhava da seguinte forma: “Os camponeses continuaram se rebelando, o comércio seguiu se desenvolvendo, as cidades crescendo, conquistando autonomia e se diversificando socialmente, a burguesia se fortalecendo, a nobreza e o clero perdendo terreno (ao menos no plano econômico).” (TRINDADE, 1998, p. 5).

Em 1689, os primeiros ensaios que culminaria na perspectiva dos direitos humanos, ainda com base nos direitos civis e políticos se delineiam através da Bill of Rights, ou seja,

---

<sup>13</sup> Para fins desse estudo, compreendemos o conceito de Cidadania como: “Aquele em que os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam”. (RIBEIRO, 2002, p. 115)

uma carta de direitos criada e aprovada pelo parlamento inglês. A era dos direitos humanos tem seu primeiro registro na Declaração dos Direitos de Virgínia (1776), duas semanas após esse registro, tendo como foco o desmembramento das amarras inglesas, tem-se a independência dos Estados Unidos tendo como fundamento a:

[...] filosofia jusnaturalista da época e na tradição constitucional inglesa. Além de limitarem o poder arbitrário dos governantes sobre a pessoa (o que já existia nos textos anteriores da ex-metrópole), ampliavam a autonomia dos indivíduos em relação ao Estado. Tratavam apenas de direitos civis e políticos, nenhuma cogitação de direitos sociais (isso não cabia no credo liberal). Mesmo os direitos civis e políticos enunciados, teriam — malgrado o "universalismo" que perpassava as "Declarações" — que percorrer uma longa jornada pela frente até começarem a ser estendidos a homens mais pobres, a escravos, a índios e a mulheres. (TRINDADE, 1998, p. 32)

O ápice dos direitos humanos se dá através da Revolução Francesa (1789) com o tema: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, mais pontualmente, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (em Francês: *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*) em que traz uma marca indelével de passagem do Antigo Regime para um novo tempo marcado por garantia dos direitos individuais dos franceses. Sobre as relações de aproximação e afastamento que se estabelecem entre a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França, Bobbio (2004, p. 42) afirma:

Ambas as Declarações partem dos homens considerados singularmente; os direitos que elas proclamam pertencem aos indivíduos considerados um a um, que os possuem antes de ingressarem em qualquer sociedade. (...) *porém*, Os constituintes americanos relacionaram os direitos do indivíduo ao bem comum da sociedade. Os constituintes franceses pretendiam afirmar primária e exclusivamente os direitos dos indivíduos (grifo nosso).

Fundamenta-se, também, um conceito de liberdade enquanto direito garantido que, “[...] no mundo moderno teve imensas ligações com a ascensão da burguesia europeia e as mudanças culturais e políticas que advieram desse processo, cujo marco temporal inequívoco foi a revolução francesa” (FERRERI, 2011, p.17). É sob este prisma que surge o Estado de Direito sob uma ótica da cultura liberal burguesa, com o intuito de limitar o poder do governante e garantir o direito público e subjetivo dos cidadãos, reconhecendo assim os direitos individuais. Norberto Bobbio (2005, p. 18), considera que o:

[...] Estado de direito significa não só subordinação dos poderes públicos de qualquer grau às leis gerais do país, limite que é puramente formal, mas

também subordinação das leis ao limite material do reconhecimento de alguns direitos fundamentais considerados constitucionalmente, e portanto em linha de princípio invioláveis.

Esses direitos, da forma que se fundamentaram, oportunizaram a organização de outros grupos de resistência, que se propunham oposição ao modelo liberal por acreditar que a constituição do Estado de direito se apresentava como aporte da burguesia. Ainda assim, o grupo dominante embasava-se em concepções próprias como liberdade de ir e vir, liberdade de opinião, de crença, de voto, entre outros tipos de participação social. Este tipo de direito corresponde a primeira geração dos direitos humanos<sup>14</sup>.

O cenário forjado nesse contexto, traz novas perspectivas com relação a pessoa com deficiência, segundo Fonseca (1987, p. 10 apud SILVEIRA BUENO, 2004, p. 73): “a Revolução (*francesa*) foi, nesse sentido, um novo período em que as atitudes filosóficas e antropológicas se conjugaram numa perspectiva mais humanista da deficiência.”

A contemporaneidade traz a Revolução Científica e Industrial como aporte para a expansão do capitalismo. O ser humano e a evolução de suas relações com fundamentos na individualidade reverberam, colocando os sujeitos em uma posição de indissociabilidade das pautas relacionadas a mão de obra qualificada para a produção em massa e, conseqüentemente a competitividade. A burguesia que anteriormente se fundamentou no Jusnaturalismo para combater o feudalismo e absolutismo, agora, já como classe dominante se embasa no positivismo<sup>15</sup>.

O século XIX subsidia os princípios do socialismo e ventila os fundamentos da solidariedade nos direitos humanos, abrindo o caminho para o reconhecimento dos direitos sociais que englobam o direito ao trabalho e os diferentes direitos do trabalhador assalariado; o direito à seguridade social (saúde, previdência, e assistência social), o direito à educação e, de modo geral, como referido no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (art.11), citado por Comparato (2010, p. 78) “o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como uma melhoria contínua de suas condições de vida”.

---

<sup>14</sup> A primeira geração dos direitos humanos refere-se a uma concepção individualista que delimita Estado e não-Estado. São vistos como direitos inerentes ao indivíduo e tidos como direitos naturais, uma vez que precedem o contrato social. (LAFER, 1988)

<sup>15</sup> O Jusnaturalismo diz respeito ao direito natural, intersubjetivo do indivíduo. Enquanto que o positivismo refere-se ao direito positivado pelo Estado.

Os novos direcionamentos às pessoas na condição de cegueira ainda transitam entre os períodos históricos. Surge a figura de Valentim Haüy, pedagogo francês, que através da gravação de letras em alto-relevo proporciona a pessoa cega ter acesso a leitura nos contextos da França e Rússia. Louis Braille, aluno de Haüy, aos 12 anos toma conhecimento de um código militar de comunicação criado por Charles Barbier e, então em 1825, cria um sistema de leitura e escrita acessível às pessoas cegas em que, utiliza-se de diferentes combinações de seis pontos em relevo em duas colunas com delimitações de um espaço tátil, assim, surge o sistema braile. (SILVA, 2008, MARTINS, L., 2015).

Tanto Valentim Haüy, quanto Louis Braille, concebem as primeiras experiências educacionais voltadas às pessoas cegas na contemporaneidade sob a perspectiva do uso dos sentidos como possibilidade de aprendizagem. Conforme Caiado (2014, p. 41): “A posição de que a cegueira pode ser compensada pelo desenvolvimento de outros órgãos sensoriais traz o fundamento filosófico empirista de que o conhecimento humano se dá pela experiência sensível.” No Brasil, através do decreto 11.428 de 12 de setembro de 1824 é criado o Imperial Instituto de Meninos Cegos, primeira instituição educacional direcionada ao público, atual, Instituto Benjamin Constant (IBC).

Já o século XX é marcado pela luta da classe trabalhadora em favor não apenas do reconhecimento mas garantia de direitos trabalhistas, o que traz a tona as condições precárias e exaustivas de trabalho, nesse contexto, surge a segunda geração dos direitos humanos<sup>16</sup>.

A lógica produtiva do trabalho caracteriza as pessoas com deficiência sob os parâmetros da ineficiência e ineficácia. Alijando-as de participação social e coletiva no processo de construção conhecimento e de força produtiva para o trabalho. Segundo Piccolo & Mendes (2012, p. 57):

Quanto mais avançou o capitalismo, mais individualizado se tornou o homem. Este elevado estado de desenvolvimento trouxe novos problemas de ordem e controle social em sua composição. Dentre estes conjuntos de problemas, o corpo aparece como portador de novas variáveis, sendo dividido não apenas entre ricos e pobres, alimentados ou subnutridos, submissos ou indolentes, fortes ou fracos, como observamos em estádios históricos anteriores. Passa a ser também definido entre mais ou menos favorável ao investimento rentável, aqueles com perspectivas de maior ou menor grau de sobrevivência e, claro, aqueles se mostram mais ou menos

---

<sup>16</sup> A segunda geração dos direitos humanos surgem “a partir das constituições de Weimar e a Mexicana, principalmente. Estas previram assistência social, direitos sociais e trabalhistas às populações dos territórios a que estavam vinculadas e inauguraram uma expansão de direitos em todo o globo.” (VALENÇA & PAIVA, 2014)



proveitosos para receber o novo treinamento e disciplina necessária a produção gestada pela máquina.

Durante esse período, se fortaleceu as ideias da institucionalização e segregação social. Martins, L. (2015, p. 25), expõe que: “[...] as pessoas com deficiência, juntamente com os loucos, doentes, mutilados de guerra, entre outros indivíduos tidos como incapazes, foram encaminhadas a locais de internação, sob a tutela do Estado, pois não se adaptavam às exigências de uma sociedade produtiva.” Esse período, ainda perdurou por toda primeira metade do século XX. Houve marcas que traçaram uma história de perversidade e falta de humanidade quando, por exemplo, o nazismo se utilizou da esterilização para evitar a perpetuação de pessoas com deficiência, também, eliminando-as como forma de conservar “a pureza”, “soberania” e “privilégios” da raça considerada superior.

As duas grandes guerras mundiais delinearão um novo cenário social, político e econômico na sociedade. Após a segunda guerra, a crise do Estado Social se inicia, abrindo precedentes para a construção do Estado democrático de Direito. Conforme Theodoro Filho (2005, p. 235) nesse Estado: “[...] a comunidade assume um papel de relevância fundamental na produção e consecução do direito; a atividade do cidadão exige uma participação ativa da comunidade na atividade política e no processo jurídico decisional.”

Conseqüentemente, as duas guerras, foram palco de barbáries que projetaram um desafio sob a concepção de corpo, o aumento significativo de pessoas mutiladas e, assim um modelo diferenciado de pensar e organizar-se no e com o mundo:

Após as duas guerras, o fato de inúmeras pessoas, que, antes eram consideradas dentro do padrão da normalidade, voltarem para casa com algum tipo de mutilação, também contribuiu para aumentar a consciência de que as pessoas com deficiência e outras necessidades especiais tinham direitos, como quaisquer outros (MARTINS, B., 2011, p. 17).

Mais especificamente, a ampliação de artefatos visuais em consequência da guerra, coloca as pessoas com cegueira sob a mira de investimentos no campo da educação e reabilitação, esta última ainda com traços de compaixão e inferioridade, algumas vezes caracterizando-se sob a forma de opressão social. O assistencialismo ainda perdura, porém a partir da segunda metade do século, após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (UNESCO, 1948) um contexto social, político, legislativo, econômico e cultural é pensado como meio de garantir direitos historicamente negados. A terceira e última geração dos Direitos Humanos surge com a efetivação desta declaração, aprovada pela

Assembleia Geral das nações unidas em 10 de dezembro de 1948. Consagrando a universalidade dos direitos sociais em que, segundo Bobbio:

[...] a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. (BOBBIO, 2004, p. 19)

Mesmo com a significativa conquista, conforme Silveira (2007, p. 251): “Apesar de sua aprovação por unanimidade, a Declaração de 1948, na implementação dos seus princípios encontrou enorme dificuldade porque sua formalização jurídico-política não se acompanhou da instauração de uma Cultura de Direitos Humanos.” Em 1950, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) adaptou o sistema braile para todas as línguas, sendo o Brasil o primeiro país da América latina a reconhecê-lo como código oficial para o desenvolvimento da leitura e escrita de pessoas cegas (SILVA, 2008).

O final da década de 1960 demarca um cenário de reivindicações por direitos civis<sup>17</sup>. Os diversos grupos historicamente marginalizados lutam por igualdade no contexto de suas diferenças e na busca por uma sociedade democraticamente emancipatória. Esse mesmo período é marcado pelo advento do neoliberalismo e uma nova crise na prática dos direitos humanos com um acentuado aumento de mortes por fome e doenças que poderiam ser evitadas. O Estado Mínimo<sup>18</sup> avança com seu viés retrógrado e privatizador.

Nessa conjuntura política e social, o modelo de integração social e educacional<sup>19</sup> toma corpus diante do debate em torno da pessoa com deficiência. Visando inserir o público em

---

<sup>17</sup> De acordo com Carvalho (2001, p. 9 apud Lima 2004, p.58), “(...) São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual.”

<sup>18</sup> O Estado ao se isentar parcialmente de suas responsabilidades para com a sociedade, delega ao privado parte disto, assim, tem-se nesse cenário o discurso que afirma ser das pessoas a responsabilidade por seu progresso ou fracasso desenvolvendo a competitividade e o individualismo (BALL E MAINARDES, 2011).

<sup>19</sup> A integração educacional decorreu da aplicação do princípio de “normalização”e, nesse sentido, a escolarização das crianças com deficiência deveria ocorrer em instituições de ensino regular. Tal modelo, tornou-se prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e, nos E.U.A., a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”), definida por Sprinthall & Sprinthall (1993:559 apud EMYGDIO SILVA, 2009), como “a Magna Carta da educação para todas as crianças que têm sido excluídas das classes normais em função da sua condição deficiente”.

questão nos padrões de normalidade, propõe-se que esses sujeitos possam conviver em sociedade, porém, adequando-se as relações, aos espaços e as limitações estabelecidas. Apesar das tentativas de avanços, os ecos simbólicos separatistas e segregadores que ainda perduram e continuam a implicar na descaracterização das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos.

Ainda segundo Martins, B (2011, p. 98) nos anos 70, principalmente em países centrais do sistema mundial surgiam:

[...] perspectivas sociais da deficiência articuladas com um idioma de direitos, (direito à dignidade, ao trabalho, à segurança economia, à saúde, ao lazer), os anos 80 marcariam a crescente internacionalização do tema da deficiência e a sua articulação com a linguagem dos direitos humanos.

Desse modo, o modelo social de deficiência, fortifica-se diante de uma concepção de “incapaz” que busca lutar contra práticas opressivas que recaem sob suas condições físicas, cognitivas e/ou sensoriais. Os aportes legais a nível mundial, tais como, a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental (1971), a Declaração em defesa dos direitos das pessoas deficientes (1975) e o ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) são alguns dos marcos históricos que consolidaram o diálogo entre deficiência e direitos humanos, sendo formas de enfrentamento aos traços excludentes que por séculos omitiram-se mediante as diversas formas de resistências.

A supremacia do paradigma da inclusão parte da formulação de um documento intitulado por “Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, aprovado no ano de 1993 sob o viés de defesa dos direitos das pessoas com deficiência como uma questão de direitos humanos. Ainda, consolida-se através da Convenção sobre Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência, em 13 de Dezembro de 2006, sendo, um marco legislativo que coloca a sociedade enquanto promotora de ações que venham garantir a inclusão como concretude dos direitos humanos. Sendo ratificada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de Julho de 2008.

Desse modo, a inclusão canaliza ações de cunho social tendo como foco a pessoa com deficiência. Não é a pessoa que se adapta ao modelo vigente, mas a estrutura social que se (re)faz no sentido de garantir que os processos de interação se estabeleçam, compreendendo a importância desses sujeito como parte de um todo. Comungamos com Mendes (2006, p. 367) a inclusão social pressupõe uma perspectiva em que:

[...] as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual, todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Portanto, a transversalidade da inclusão traz um novo tempo em que se reconhece a necessidade de estabelecer a pessoa humana em sua dignidade, integralidade, universalidade e diversidade. Considerando que, a história da pessoa cega em suas mais diferentes fases dialoga com a forma de enxergar o ser humano em cada tempo histórico, social e político com ênfase no ideário sobre direitos. A questão dos Direitos Humanos perpassa por diferentes posicionamentos no âmbito mundial e nacional. Devendo-se lançar um olhar aguçado no combate as violações dos direitos humanos como compromisso com o ser humano. Ainda nos dias atuais, a ausência de aportes legais em contextos de diversos países subsidiam diferentes tipos de violações contra os direitos sociais, civis, políticos e econômico de mulheres, criança, imigrantes, negros, indígenas e tantos outros grupos em situação de vulnerabilidade. Em suma, as rupturas de cada período, permitiram interpor sentenças e tecer novos trajetos, diálogos e aproximações. Compreendendo a incompletude do ser humano como um processo de deslocamento com fins na busca por reconhecimento, visibilidade, inclusão e efetivação de direitos.

## 2.2 DIÁLOGOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA AMÉRICA LATINA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM QUESTÃO

A América Latina<sup>20</sup> se consolida após 2ª Guerra Mundial com a fundação em 1948 da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) vinculada as Nações Unidas, passando assim, a ser reconhecida mundialmente como território autônomo. Caracterizada também, pelo fato de as línguas predominantes serem português, espanhol e francês (línguas derivadas do latim), diferenciando-se assim dos países da América Anglo-Saxônica como Estados Unidos, Canadá, algumas ilhas do Caribe e a Guiana na América do Sul. Além disso, as dimensões territoriais, linguísticas ou étnicas, representam outro fator preponderante na diferenciação entre os dois blocos, de tal modo que:

---

<sup>20</sup> Compreende ao todo 20 países, sendo eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

[...] a expressão América Latina se difunde intimamente associada ao conceito de sub-desenvolvimento que aparece na década de cinquenta. Então, América Latina passa a ser sinônimo de instabilidade política crônica; estrutura produtiva atrasada e em certos casos arcaica; dependência total ao capital norte-americano; estrutura fundiária reorganizada pelo capital monopólico; acentuado crescimento demográfico. São estes processos concretos, próprios do século XX, que deram conteúdo histórico à ideia de América Latina. (BRUIT, 2000, p. 11).

É sob esse recorte ideológico e político que, teceremos reflexões a respeito da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos como fenômenos resultantes da luta incessante por direitos humanos que emerge durante o período compreendido como Anos de Chumbo no Brasil e que se instauraram por grande parte da América Latina, as ditaduras civis militares. Tendo incidência em países como Paraguai (1954-1989), o Uruguai (1973-1984), a Argentina (1976-1983), a Bolívia (1971-1978 e 1980-1981), o Peru (1968-1980) e o Chile (1973-1990), considerando contextos específicos, durabilidade, ascensões e decadências, inclusive com articulações de formas de opressões, torturas e desaparecimento de presos políticos entre alguns dos países, como por exemplo, a operação Condor que, garantiu tal aliança entre Brasil, Argentina, Uruguai e Chile.

Diante disso, a sociedade civil, os movimentos sociais, as Organizações Não Governamentais (ONG's), entre outros grupos, iniciam um processo de luta coletiva pela manutenção e conquista dos direitos e liberdades fundamentais, sendo a educação, como prática libertadora, um dos eixos centrais de oposição aos ditames ditatoriais. Conforme Zenaide (2016, p. 44): “[...] situamos o direito à resistência como princípio fundante da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil no período da transição democrática.” Portanto, essa proposta de educação tem seu nascedouro no combate as diferentes formas de violação de direitos, com o intuito de embasar uma educação como forma de combate a alienação e meio para conscientização, conforme Rodino (2016, p. 120):

Las décadas de 1960 y 1970 vieron el inicio de su formulación en la región y sus primeras experiencias aplicadas en el campo de la educación no formal de adultos. Estas ocurrieron subsumidas dentro de la gran corriente de educación popular<sup>21</sup> y liberadora liderada por Paulo Freire, como parte de la acción conscientizadora y contestataria frente a los autoritarismos que predominaban en los países de la región.

---

<sup>21</sup> Conforme Freire (2014, p. 120) educação popular: “(...) é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática.”

Atualmente, através dos estudos no campo da Educação em Direitos Humanos é possível tencionar debates e discussões por meio do resgate histórico desse período, o que segundo Sacavino (2000) se caracteriza como a educação para o “nunca mais”, isto é, aquela que traz a memória dos diferentes tipos de violência exercidas, além do combate ao silenciamento. Portanto, uma educação que se coloca enquanto transformadora, no sentido de, formar através da história vislumbrando ações consolidadas no campo do combate a violação de direitos. Essa perspectiva alinha-se a uma proposta que, será materializada posteriormente, na luta pela Educação Inclusiva.

De acordo, com Rodino (2016) a década de 1980 é marcada por duas vertentes: a difusão dos conhecimentos sobre direitos humanos no campo jurídico-político da Educação em Direitos Humanos e do fortalecimento de experiências não-formais junto a organização não-governamentais, com ênfase em setores progressistas da igreja e ativistas dos direitos humanos. Revelando, portanto, a construção de uma identidade regada pela pluralidade de significados em torno da formação do ser humano. O que comunga com a luta das pessoas com deficiência, como sujeitos representativos dessa pluralidade sendo, portanto, passos importantes para a consolidação do direito a educação enquanto ferramenta para a inclusão. Colocando-o como sujeito múltiplo, crítico, cidadão, ativo e formador de opinião, a partir de espaços construídos mediante necessidades e características próprias. É nessa efervescência pela democratização da América Latina que esses espaços, surgem a partir dos movimentos populares, buscando se afirmarem enquanto lugar de construção coletiva e de combate as repressões. Ainda de acordo com Zenaide (2016, p. 49):

Durante a década de 80, com a ascensão dos movimentos populares na América Latina, foi possível tencionar o projeto de democracia tutelada pelas forças armadas proposta pelos ideólogos norte-americanos. Por outro lado, a divisão e a dispersão do campo popular com os longos anos de ditadura foram enfrentadas através da emergência de organizações combativas, movimentos de massa, sindicais e populares que passaram não só atuarem na resistência contra o autoritarismo, como nas lutas por justiça social e políticas públicas, confrontando o modelo neoliberal hegemônico.

Vale destacar, o papel do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH-OEA), fundado em 1980 e que deu início aos diálogos que se estabeleceram entre universidade, ONG's e movimentos sociais em toda a América Latina. Em seguida, o Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (IIEDH) que emerge com o intuito de

estabelecer uma agenda formativa sobre a temática envolvendo países como Argentina, Brasil, Uruguai, Panamá e Costa Rica.

Nesse período, ainda predominava o paradigma da integração social e educacional, em que, o público historicamente excluído, necessitava adaptar-se ao modelo vigente. Sendo, pauta de luta por igualdade em direitos e reconhecimento das diferenças, o que posteriormente, vem se concretizar como inclusão. Ao mesmo tempo, o conceito de Educação em Direitos Humanos se fortalece para além do sinônimo à resistência, ampliando seus horizontes e afirmando-se como alternativa para consolidação da democracia<sup>22</sup>. De tal modo, que, educar sob os auspícios dos direitos humanos deveria funcionar como exercício de garantia e proteção de direitos, mas também de denúncia e repúdio aos diferentes tipos de violações que se alargavam também nos contextos das grandes cidades. Segundo Sader (2007, p. 08):

Essa foi a maior conquista da educação em direitos humanos, que começou na resistência à ditadura, com a repressão diretamente política, mas sobreviveu posteriormente, incorporando-se - ao que tudo indica com permanência - ao discurso democrático. Deixou de ter a conotação de repressão a opositores políticos e, conforme foi se aprofundando a degradação das condições de convivência nas grandes metrópoles - especialmente nas suas periferias -, passou, cada vez mais, a funcionar como marco de denúncia da falta de condições de segurança individual.

Como desdobramento dessas ações, em 1988, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Protocolo de San Salvador) ratifica o compromisso de inúmeros países da América Latina, com a prática dos direitos humanos como promoção de vida da pessoa humana, sendo também, pressuposto fundamental para o direito à educação. O que vai de encontro a um modelo pré-estabelecido de sociedade aos moldes da ideologia neoliberal. Pensar a reformulação da concepção de direitos humanos e a prática da educação em direitos humanos nos países latino-americanos se apresenta como um contraponto ao modelo dominante, sendo fundamental refletir sobre a adoção de políticas públicas que se efetivem como possibilidade de ascensão do debate e ações efetivas nessa área.

Até esse momento, ainda não se evidencia nos anais da educação brasileira espaço para a Educação Inclusiva, porém, o ano de 1988 será significativo, uma vez que o Brasil, em seu

---

<sup>22</sup> Conforme Bobbio (2000, p.7) entende-se por democracia: “[...] uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo as formas autocráticas, como a monarquia e a oligarquia.”

processo de redemocratização, assume na Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, o compromisso com o: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Marco legislativo que vem embasar a ascensão do paradigma da inclusão educacional, posteriormente.

Assim, a Educação Inclusiva caracteriza-se enquanto contribuição do movimento por direitos humanos, que a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos passa a compor junto com outras perspectivas o arcabouço teórico prático da luta por igualdade de direitos. A partir da década de 1990, tanto a Educação Inclusiva como a Educação em Direitos Humanos corporificam-se por meio da institucionalização. Os debates ampliam-se de tal modo a reconhecer a necessidade de reafirmar através de aportes teóricos e legais a base para uma prática educativa em espaços formais com pujantes aspectos do educar/em para direitos humanos de forma inclusiva. Vale ressaltar ainda, que esses modelos de educação assentam-se como um espaço fundamental para a concretização das políticas públicas, ou seja, para a intervenção do Estado enquanto promotor do sentido público das ações governamentais. Sobre esse aspecto, Arroyo (2011) expõe:

Na medida em que no movimento pró-direitos se avança no reconhecimento de todo cidadão sujeito de direitos, as formas de pensar o Estado mudam: passa a ser visto como agente da garantia de direitos, não mais benfeitor, nem pai-dos-pobres, nem solução. As políticas passam a ser pensadas como políticas de direitos, escola, universidade, instituições públicas de direitos, não de privilégios. (p. 92)

Seguindo essa linha de pensamento, o primeiro marco fundamental para refletir e estruturar aspectos concernentes a Educação Inclusiva se dá na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien – 1990). Com foco no reconhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, o documento enfatiza o preponderante papel da educação no enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Sendo um compromisso firmado em âmbitos, nacional, estadual e Municipal.

Ludeña (2009, p. 10) afirma:

El término educación inclusiva hace referencia a una transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que los mismos provean una educación de calidad a todas las personas por igual, adaptada a su diversidad, independientemente de su origen social, de su cultura o de sus circunstancias personales.



A Educação Inclusiva, que é fruto da luta por direitos humanos, surge de questionamentos embrionários a um sistema educativo seletivo, estático, conteudista e dominante. Sendo uma proposta que parte da luta por igualdade em direitos e sugere como caminho o reconhecimento das diferenças. Abranger a temática é, portanto, uma forma de aprofundar a busca pela compreensão de uma exclusão histórica, social e educacional, partindo de suas causas e revelando suas consequências.

Buscando fazer essa retomada histórica e política de forma dialética, apontamos também a importância do Plano Mundial de Ação para a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia (1993) adotado pelo Congresso Internacional sobre a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia da Organização das Nações Unidas - ONU que recomenda que os Estados adotem programas e estratégias com foco na educação em direitos humanos e divulguem informações na área. No mesmo ano, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993) reitera através do seu plano:

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos.

Desse modo, a escola apresenta um papel fundamental como lugar de concretudes. Devendo proporcionar a cidadania como ponte entre direitos e sociedade civil. Educando-se e educando para atuação no mundo. Sendo também, espaço para a efetivação da Educação Inclusiva como materialização da educação como um direito e uma forma de convivência.

Em 1994 a Conferência Internacional de Educação em Genebra apresenta o Plano de Ação Integrado sobre a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia, como também no mesmo ano, o Brasil apresenta um relatório ao comitê dos Direitos Humanos das Nações Unidas. Entre os desdobramentos dessas ações tem-se a promulgação da Década da Educação em Direitos Humanos (1º de Janeiro de 1995 a 31 de Dezembro de 2004) em que, o foco se assenta na criação ou intensificação de programas e planos em Educação em Direitos Humanos. Já no campo da Educação Inclusiva com ênfase na Educação Especial, outro aporte legal que sistematiza os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais é a Declaração de Salamanca (1994). O documento conceitua as escolas inclusivas como aquelas que:

[...] devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (p.5).

Um dos grandes desafios que se delinearam durante o surgimento e consolidação dessas iniciativas nos países da América Latina desvela-se como enfrentamento a uma sociedade engessada historicamente por um contexto de negação de direitos da classe subalterna. Portanto, toda e qualquer forma de intervenção que vislumbre romper com o *status quo* social recebe diferentes manifestações contrárias.

No campo da Educação em Direitos Humanos, a invisibilidade da temática na formação inicial e continuada dos professores que, acarreta conseqüentemente, déficit de discussão e conscientização dos estudantes sobre o tema na Educação Básica, traz graves conseqüências na formação social e humana de ambos, sob a ótica da luta por conscientização a respeito dos direitos humanos.

Conforme estudos como os de: Oliveira (2009), Pires, J. & Pires, G. (2011), Rico (2010), entre outros, na Educação Inclusiva, o não reconhecimento das diversidades inerentes aos seres humanos impacta de forma negativa na formação de professores e alunos. Mais especificamente, voltando-se as pessoas com deficiência é possível ressaltar a não adaptação curricular, além de estratégias de ensino improvisadas como resultados desse não reconhecimento. Não atendendo, portanto, as necessidades educacionais no contexto da escola comum.

No Brasil, em 1996 tem-se a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e da primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos que, mais tarde, alcançaria reformulações nos anos de 2002 e 2010. Nesse mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.393/96), traz elementos constitutivos do debate em torno da Educação Inclusiva com foco na Educação Especial e da Educação em Direitos Humanos com ênfase nos conteúdos relativos aos direitos humanos.

Em 1997 o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos, o que revela o quanto é recente o debate no campo da educação em/para direitos humanos em nosso país. Mais pontualmente, sobre as pessoas com deficiência tem-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1999), enfatizando, portanto, as iniciativas voltadas à garantia dos direitos de todo e qualquer cidadão independente de sua condição física, sensorial ou cognitiva.

Ainda nesse ano, educadores da América Latina durante um seminário promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH-OEA), elegem três dimensões que devem nortear os estudos no campo da Educação em Direitos Humanos: o já citado “Educar para o nunca mais”, o empoderamento dos sujeitos e grupos historicamente excluídos e a formação do sujeito de direito<sup>23</sup>.

O início do século XXI é marcado por um movimento que visa fortalecer o debate no campo institucional através da aprovação dos planos nacionais na área da educação em direitos humanos <sup>24</sup>e dos planos nacionais na área da educação inclusiva<sup>25</sup>. Os primeiros provêm do resultado da Conferência Regional de Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe (2001), o qual, conforme Zenaide (2016, p. 66) identificou: “o distanciamento entre a realidade e as estruturas constitucionais e o papel importante da sociedade civil.” Diante disso, os países adotam medidas que buscam promover diálogo entre União, Estados e Municípios na propagação da Educação em Direitos Humanos. Podemos evidenciar, tal asertiva na fala de Rodino (2016, p. 100):

Estas dependencias generalmente empiezan a establecerse a nivel de la administración central; pero en los países federales, como Argentina, Brasil y México, conforme avanza la década de 2000 se van abriendo también a nivel provincial o estadual y, en algunos casos, incluso municipal. Conforme se van creando instancias institucionales relacionadas con derechos humanos, nacen programas educativos especializados para llevar adelante sus objetivos –los que suelen empezar como exclusivos de la instancia en cuestión y gradualmente se van coordinando intersectorialmente, por ejemplo, con los Ministerios de Educación.

Já os planos com ênfase na Educação Inclusiva trazem direcionamentos diversos, tendo entre os focos: o atendimento aqueles e aquelas que nunca ingressaram ou abandonaram os

---

<sup>23</sup> Anteriormente citado, o termo Sujeito de Direito implica em: reforçar no cotidiano através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera política, através da institucionalização do sufrágio universal e da igualdade perante a lei, que a mobilizam para transportar sua dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade. (SACAVINO, 2000, p. 45)

<sup>24</sup> No Brasil, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); No Panamá, Plano de Ação Integral para Educação em Direitos Humanos (2003); No México, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Na Bolívia, Plano Nacional de Desenvolvimento “Bolívia Digna, Soberana, Produtiva e Democrática para Viver Bem” (2001-2006); No Peru, Plano Nacional de Direitos Humanos (2006-2011); Na Venezuela, Plano Nacional de Direitos Humanos (2010).

<sup>25</sup> No Brasil, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Na Argentina, o Plano Nacional de inclusão educativa (2004); No Uruguai, o Plano de Equidade (2007); No Equador, o Plano Nacional de Inclusão Educativa (2006); Na Guatemala, a Política de Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2008), entre outros.

estudos; a articulação entre políticas setoriais (saúde, emprego, educação); superação da pobreza e desigualdades sociais, mas principalmente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, como enfatiza o documento intitulado por Educación Inclusiva em América Latina y el Caribe: Um análisis exploratório de los informes nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008, ao afirmar: “ em vários contextos la dimensión normativa de la educación inclusiva aún se percebe en estrecha relación com la problemática de los derechos de las personas com discapacidad.” (p.5)

No Brasil, a busca por orientar as instituições educacionais com base em uma cultura que respeite e reconheça a dignidade da pessoa humana materializa-se a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que, tem sua primeira versão datada no ano de 2003. Outro ponto preponderante é o fortalecimento e sistematização das discussões na universidade através da criação da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós Graduação (ANDHEP). Ainda, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República se solidifica como Ministério, passando assim, a protagonizar mais ações inclusivas e de efetivação dos direitos humanos voltados às minorias e assumindo a Educação em Direitos Humanos como política pública.

Nesse mesmo ano, o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade é criado com a finalidade de apoiar a transformação dos sistemas de ensino, em sistemas educacionais inclusivos com direcionamento à formação de gestores e educadores. Tal Programa encontrava-se atrelado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania.

No ano seguinte é lançado o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2004), o qual se divide em três fases: a primeira, a Educação Básica; a segunda, a Educação Superior e dos profissionais de Justiça, segurança e servidores públicos; a terceira, Educação e Mídia. Tal documento, em sua publicação mais recente, entende Educação em Direitos Humanos, por:

Um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o

comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (2012, p. 3)

A assertiva evidencia uma Educação em Direitos Humanos para além do conhecimento teórico, mas convoca a uma prática em direitos humanos que emancipa e reconhece a completude do ser humano. O fortalecimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH-3, (2007), aquece a luta pelos direitos fundamentais no exercício da dignidade humana. Além disso, no mesmo ano, surge o projeto de capacitação de educadores da rede básica de ensino com foco na Educação em Direitos Humanos (REDH BRASIL), o que vem mostrar o compromisso assumido pelo País com a um projeto de sociedade e de escola com foco na democracia.

Paralelamente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem contribuir significativamente com a sistematização dos aportes teóricos e legais para a construção de políticas públicas que possam proporcionar uma educação equânime para todos e todas. Por estar, intrinsecamente atrela a perspectiva da Educação Inclusiva, o documento fundamenta-se na concepção dos direitos humanos que, coloca igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008). Ainda nesse ano, a UNESCO promoveu a Conferência Internacional sobre Educação em Genebra, cujo tema foi: “A educação inclusiva, estrada do futuro”. Na qual, se buscou reiterar a educação inclusiva como pressuposto para uma sociedade inclusiva.

O ano de 2009, protagoniza a I Conferencia Internacional: “Inclusión Educativa para las Personas con Discapacidad: Ruta hacia la Inclusión Social y Educativa”, em Lima, Perú. Trazendo, para a América Latina e Caribe o entendimento da Educação Inclusiva como parte de um esforço coletivo com foco na qualidade, equidade, acesso, diversidade e participação, assim como a Educação em Direitos Humanos.

A resolução CNE/CP nº 1, de 30 de Maio de 2012 (Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos) vem enfatizar o compromisso assumido pelo Brasil em disseminar práticas sociais, políticas e institucionais através da Educação em Direitos Humanos, conforme o exposto: “A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012).

A Educação em Direitos Humanos já apresenta percursos sólidos no Brasil e em todo continente Latino-Americano. Um dos grandes desafios se traduz em consolidar seu compromisso histórico com mudanças efetivas que possa viabilizar uma sociedade inclusiva, principalmente, para os setores populares (CANDAU, 2007).

O percurso da Educação em Direitos Humanos e da Educação Inclusiva no Brasil, como também, em grande parte da América Latina foi construído a partir da luta de classe, luta ideológica, luta política, luta para alcançar direitos para todos e não, apenas, para parte da população. Um marco normativo importante e atual no Brasil, refere-se à aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146 de 6 de Julho de 2015 -, que busca assegurar e promover, em condições de igualdade, os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência com foco em sua inclusão social e cidadania.

Mesmo diante dos avanços nos marcos legais é possível evidenciar práticas ocorridas no seio da sociedade brasileira que, em nada, alinha-se a essas conquistas, como por exemplo: cometer “justiça” com as próprias mãos, como prática aceitável diante de uma suposta inoperância do estado. Outro ponto que tem causado perplexidade constitui-se a partir do desrespeito as pessoas com deficiência enquanto estudantes da rede privada, estando passíveis à cobrança de taxas diferenciadas e abusivas em função da deficiência.

Isso demonstra que, atualmente, o debate sobre Direitos Humanos no Brasil passa por uma situação delicada. Em um primeiro momento, por exemplo, deixa de constituir-se enquanto um Ministério junto às demandas das mulheres e igualdade racial e é diluído no Ministério da Justiça e Cidadania, voltando a ser Secretaria. Após enfrentamentos e pressão popular o atual governo brasileiro recria o Ministério dos Direitos Humanos. Porém, as ações vêm na contra mão de um processo que deveria ser emancipatório.

O direito a terra tem sido retirado da população indígena e do campo, o direito à liberdade de expressão tem sido reprimido nas manifestações de forma violenta e desumana, os direitos trabalhistas são negociados com os mantenedores do capitalismo vigente. Assim, vale ressaltar, que todo e qualquer diálogo que se constituiu nas entranhas dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos estão na seara dos Direitos Humanos.

Já no campo da Educação Inclusiva, o debate tem sofrido duros golpes. Com os cortes orçamentários e congelamento de gastos também na Educação com a aprovação da Emenda Constitucional nº 55, dentre outras medidas, o país tem vivenciado um processo de sucateamento do ensino público, em que, as populações historicamente marginalizadas tem sido alvo de perdas consideráveis. Projetos de Lei a nível municipal tem proibido debates

sobre gênero e sexualidade no contexto da escola, a preponderância das religiões com base no fundamentalismo cristão tem norteado práticas pedagógicas e a invisibilidade das abordagens relacionadas a cultura afro-brasileira. Estes são apenas alguns dos aspectos contidos no Projeto de Lei intitulado “Escola sem Partido” – Projeto de Lei 867/2015, que evidencia o esmaecimento da Educação Inclusiva e, também da Educação em Direitos Humanos, por uma busca fadada ao fracasso de constituir uma educação neutra no contexto social atual.

Soma-se a essa discussão, a necessidade de se pensar também a partir do nosso lugar. De tal modo, que nos imbricamos na tarefa de trazer aspectos referentes ao debate sobre Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva no contexto do Estado do Rio Grande do Norte. A primeira, tem seus primeiros apontamentos a nível estadual, através do Decreto 15.987 de 3 de Abril de 2002, o governador do Estado no período, institui o Programa Estadual de Direitos Humanos. Em sua primeira versão o documento enfatiza como uma das propostas de ações:

- 1.1. Introduzir noções de direitos humanos no currículo escolar, no ensino de primeiro, segundo e terceiro graus, pela abordagem de temas específicos e correlatos.
- 1.2 Promover cursos de capacitação de professores para ministrar disciplinas ou desenvolver programas interdisciplinares na área de direitos humanos, em parceria com entidades não governamentais.

Assinalando ações concomitantes a esfera nacional. Nesse período, a Educação Inclusiva com foco na Educação Especial já alçava a passos largos, sua consolidação, pelo menos no âmbito legal. Podemos retomar que, após o Paradigma da Inclusão no início dos anos de 1990, o Estado do Rio Grande do Norte assume mediante a Lei Estadual Nº 6.255/1992 em seu artigo 1º, o compromisso de assegurar as pessoas ‘portadoras de deficiência’ o atendimento na rede regular de ensino (SEVERO, 2012). A Resolução Nº 01/96/CEE reitera o atendimento educacional a ‘Portadores de deficiência’, altas habilidades e condutas típicas, trazendo o termo deficiente social, para aqueles que não estivessem em acordo com os padrões estabelecidos socialmente. O que revela que, mesmo em tempos de inclusão, as marcas sociais sobrepunham-se a mudanças e transformações de cunho inclusivo. Apenas no ano de 2003, tem-se a elaboração da Resolução Nº01/2003/CEE, que visa disseminar orientações e esclarecimentos aos profissionais das escolas quanto aos procedimentos administrativos, técnicos e pedagógicos relativos às condições pessoais, de acesso, permanência e efetiva aprendizagem dos educandos em geral, revelando assim, um viés mais inclusionista.

Em consonância, o movimento Nacional pela consolidação da Educação em Direitos Humanos ramifica-se entre os Estados e municípios de tal modo que, no ano de 2005, é constituído o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos do Rio Grande do Norte (CEEDH) com foco em políticas de cunho educativo no campo da EDH. Em linhas gerais o CEEDH era composto por:

Órgãos públicos, organizações da sociedade civil, instituições de ensino e outras com atuação em uma das cinco áreas do PNEDH (...) para realizar: 1. articulação e mobilização para o desenvolvimento de ações na área das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos (EDH); 2. coordenação do processo de elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH); 3. Incentivo à proposição de ações educativas e de produção de pesquisas nas cinco áreas do PNEDH; 4. mobilização, incentivo e orientação na organização dos comitês municipais /regionais de EDH. (SOUSA, 2014, p. 170)

No mesmo ano, é realizado o I Encontro Estadual de Educação em Direitos Humanos, na cidade de Natal/RN em que foi criado um coletivo para a elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH). A Constituição do PEEDH surge como desdobramento das movimentações nos níveis macro e micro, ou seja, nacional e local. No âmbito da Educação Inclusiva é efetivada a matrícula antecipada para estudantes com deficiência nas escolas da Rede Estadual. Sendo possível apontar, portanto, a busca por preparar e organizar as escolas para receberem tal público, considerando o processo de inclusão educacional.

Em 2008, o planejamento do documento se fortalece com maior participação da sociedade civil, poder público e Instituições de Ensino Superior (UFRN, UERN, FATERN, FACEN, FACEX). Dentre outras ações, também surge a:

Primeira edição do projeto Direitos Humanos em Tempos de Desumanização, promovido pelo CEEDH-RN através de uma parceria entre a Rede Estadual de Direitos Humanos - RN (REDH-RN) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com o apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) e o Ministério da Educação (MEC). (<http://www.dhnet.org.br/dados/jornais/edh/estaduais/rn/index.htm#comite>)

A história da Educação em Direitos Humanos no Rio Grande se apresenta com inúmeras lacunas que se reverberam em inconsistências nas articulações junto a sociedade civil e os órgãos interessados em consolidar a temática através de aportes legais e teóricos no campo da educação, como caminho de prevenção as diversas violências. Em reunião



organizada pelo CEEDH, ainda no ano de 2008 e com a participação das seguintes entidades: Conselho Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte (COEDHUCI-RN); o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte (SINTE-RN); a Ouvidoria da Defesa Social; a Coordenadoria de Direitos Humanos e Defesa das Minorias (CODEM) da Secretaria de Justiça (SEJUC) do Rio Grande do Norte; a Subsecretaria de Juventude do Rio Grande do Norte (SEJUV).

Também participaram: a Polícia Militar do Rio Grande do Norte (PM-RN); o Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) do Rio Grande do Norte; a Ouvidoria do Sistema Penitenciário da Secretaria de Justiça (SEJUC) do Rio Grande do Norte; o Coletivo Quan An (CQA); o Centro de Estudos, Documentação e Articulação da Cultura Negra (CEDAN); a Associação Companhia Terramar; o Grupo Autônomo de Mulheres (GAM) e Fórum Estadual de Mulheres do Rio Grande do Norte; a Associação Pró-Comunidade (APROCOM).

Ainda foram protagonistas, o Projeto Espaço Tear do Município de São Miguel do Gostoso, no Litoral Norte do Estado; a Associação Zoon Fotografia; o Canal Futura; a Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal de Natal/Gabinete do Vereador de Natal Hermano Moraes, Instituto Brasileiro Pró-Cidadania de Recife (Pernambuco) e a cooperante alemã Steffi Boes, nesse contexto se propôs que o PEEDH estivesse elaborado até o final do ano, o que não aconteceu. Trazendo, prejuízos significativos para os diversos setores que pautam a luta por direitos e a inclusão na sociedade.

Concomitante a esse período, a resolução Nº 02/2012-CEE/CEB/RN vem fixar normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial a nível estadual, estando atrelada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a qual estabelece o compromisso de assegurar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e etapas de ensino, em ambiente que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Apenas no ano de 2014 encontramos algumas ações pontuais que indicam a retomada do tema da Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Norte. Dentre elas apontamos a realização do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos pela UFRN (2014-2015). Além, da aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) que traz entre suas dimensões: educação: movimentos sociais, inclusão e direitos humanos e, entre suas estratégias, a busca da inter-relação entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos, explícita de tal forma:

Implementar políticas de formação inicial e continuada em direitos humanos para os profissionais da educação, observando o que determinam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, garantindo a aprendizagem da língua brasileira de sinais, do sistema de leitura e escrita em braile e a discussão e inclusão de pessoas com Deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades, Transtornos Funcionais e Dificuldades de Aprendizagem. (PEE/RN, 2015, p. 38)

No ano de 2016, o I Encontro de Educação em Direitos Humanos realizado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e, mais recentemente através do Núcleo Estadual de Educação para a paz e direitos humanos (NEEPDH), o I Seminário Estadual de Educação em Direitos Humanos, entre os dias 10 e 11 de Outubro de 2017. Em sua proposta visava “implantar e implementar políticas públicas de estado que discutam a temática com os sujeitos de direito, com o objetivo de produzir um documento com a representatividade ampla nas diversas áreas; da educação, da sociedade civil e governamental.” (REALISE DO I SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. In: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC000000000161723.PDF>>. )

Na Educação Inclusiva sob a perspectiva da Educação Especial, a Resolução nº 03/2016 CEE/CEB/RN, atualiza e fixa Normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial compreendendo esse atendimento como um conjunto de atividades de cunho pedagógico e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente.

Em suma, analisamos que, a Educação em Direitos Humanos, aos poucos, tem assumido o lugar que lhe é oportuno no âmbito da formação de educadores, estudantes e comunidade escolar. O documento preliminar, intitulado por Referências Básicas para a Organização do Trabalho Pedagógico (RBOTP), proposto com o intuito de delinear diretrizes de construção da identidade da escola a partir do conhecimento de sua realidade no Estado do Rio Grande do Norte., entende a rede pública por: “(...) espaço privilegiado para a construção e *consolidação da cultura dos direitos humanos*, da cultura de paz, da formação integral e cidadã dos estudantes proporcionando condições indispensáveis para que possam ampliar suas experiências e saberes.” (2017, p.9, grifo nosso).

A Educação Inclusiva vem se consolidando, principalmente, junto à Educação Especial, como tem sido comum em grande parte dos países latino-americanos. Porém, é salutar substanciar a notoriedade pujante aos demais grupos considerados “minorias”, que devem ser

parte desse modelo educacional, pois em nosso entendimento não se pode ofuscar as lutas históricas específicas que compõe a luta por direitos humanos. É preciso ouvir todas as vozes, em todos os lugares.

Em suma, nos indagamos: Como fortalecer propostas no sentido de Educar em/para os direitos humanos se as ações governamentais não se fizerem contínuas e efetivas? Como almejar uma escola inclusiva sem uma sociedade de fato inclusiva? Enfatizamos que os vieses da Educação em Direitos Humanos e da Educação Inclusiva encontram-se em uma linha tênue que reverbera na escola enquanto lugar de mudança, contribuindo para a ocorrência de modificações na sociedade. Eis o grande e atual compromisso do diálogo a ser estabelecido entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos na escola: ser caminho para a inclusão com foco na efetivação dos direitos humanos em um território de intensa disputa e naturalização de violações nas suas mais cruéis formas e facetas.

### 2.3 A PESSOA CEGA ENQUANTO SUJEITO POLÍTICO E A BUSCA PELA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Durante um longo período da história a cegueira esteve em um lugar obscuro, como sinônimo de privação de luz e presença de trevas. Ocupar uma posição de subalternização desenhou, para as pessoas cegas, uma história marcada por privação de direitos fundamentais para a manutenção da vida em sociedade.

No Brasil, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), surgem iniciativas que buscam a consolidação desse documento enquanto Carta Maior dos direitos humanos. No campo de atenção às pessoas com deficiência visual, em 1950 surge o modelo de organização *Associativista*, como resultado de interesses econômicos e com foco no trabalho entre pares com fins na sobrevivência, tal como assevera Lanna Junior (2010, p.29):

As primeiras associações de cegos surgiram no Rio de Janeiro, resultado de interesses eminentemente econômicos. Os associados eram, em geral, vendedores ambulantes, artesãos especializados no fabrico de vassouras, empalhamento de cadeiras, recondicionamento de escovões de enceradeiras e correlatos. Ao contrário dos asilos, hospitais e mesmo das escolas especializadas, fruto da caridade e da filantropia ou de iniciativas governamentais, as novas associações nasciam da vontade e da ação dos indivíduos cegos que buscavam, no associativismo, mecanismos para a organização de suas lutas e melhoria de sua posição no espaço social.

Outra realização importante no campo da deficiência visual, como já citado, foi à adaptação do Sistema Braille para todas as línguas, nesse mesmo ano, pela UNESCO. Dois anos antes, em 1948, a então Fundação para o Livro do Cego no Brasil, fundada em São Paulo/SP por Dorina de Gouvêa Nowill<sup>26</sup>, em 11 de março de 1946, recebeu, da Kelloqq's Foundation e da American Foundation for Overseas Blind, uma Imprensa Braille completa com maquinários, papel e outros materiais, que veio possibilitar o alargamento dos horizontes na construção do conhecimento pelas pessoas com cegueira.

Tem-se, também a criação, em 14 de dezembro de 1954, do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), no Rio de Janeiro, sob a iniciativa de Dorina Nowill e Dr. Rogério Vieira, então, presidente do Instituto Benjamin Constant e em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada a direção do Instituto Benjamim Constant que, mais tarde, é assumida pelo Ministério da Educação, sendo nomeada por Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) no início da década de 1960. Inclusive foi questionada por novas organizações associativistas, estas, apresentavam um caráter mais amplo e plural, no sentido de iniciar uma defesa no campo da luta por direitos humanos das pessoas cegas.

Prieto (2006, p. 37) afirma que: “Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais de e para pessoas nessa condição reivindicaram seu direito a ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum.” O que caracterizou o modelo integracionista, já mencionado. Em 1962, conforme Martins (2015) é criado o 1º Centro de Reabilitação de Cegos pela Fundação Dorina Nowill para cegos.

Com o contexto da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o cenário educacional foi tomado por ações repressivas de cunho educacional, ideológico e político, assim como os direitos econômicos, sociais, políticos, de organização e de expressão, o direito à privacidade entre outros, da maioria da população foram violados (SADER, 2007). Contraditoriamente, nesse período, já consolidada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (4.024/61), foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com a finalidade de planejar,

---

<sup>26</sup> Dorina de Gouvêa Nowill, nascida em São Paulo, no dia 28 de maio de 1919, ficou cega aos 17 anos de idade, vítima de uma doença não diagnosticada. Ela foi a primeira aluna cega a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos, conseguindo a integração de outra menina cega num curso regular da mesma escola. Especialista em educação de cegos pelo Teacher's College da Universidade de Columbia, em New York, EUA, também colaborou para a elaboração da lei de integração escolar, regulamentada em 1956.

coordenar e promover a Educação Especial em diferentes níveis, considerado um marco efetivo da política nacional na área da Educação Especial no Brasil.

Ainda assim, as pessoas com deficiência visual continuaram na busca por reconhecimento a nível nacional. Segundo Rosa e Dutra (2006, p.19):

É nesse período que se vê reforçada a segunda vertente do modelo associativista brasileiro, ou seja, o estatuto da representação nacional, alçada ao mundo tiflológico com as promessas de organizar o movimento em todo o país, estabelecer uma ponte de diálogo entre as entidades locais, o governo e as instituições da sociedade civil, representar a coletividade cega brasileira e lutar em defesa de suas necessidades básicas e fundamentais.

Nesse contexto, também surge o movimento intitulado “Nada sobre nós sem nós<sup>27</sup>” que desencadeou um processo de luta e protagonismo das pessoas com deficiência, nunca antes visto no país, também com base nos princípios dos Direitos Humanos. Em meados dos anos de 1970, as pessoas com deficiência, enquanto grupo também se fortaleceram de modo a se organizarem a partir de um movimento político de defesa pela garantia de direitos sociais e civis.

Logo após a Declaração em defesa dos direitos das pessoas deficientes (1975), no Brasil, é criada a “Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”, no ano de 1979, com o intuito de estabelecer um diálogo permanente entre os Estados e fortalecer a luta reivindicatória por direitos. A coalizão teve seu fim, a partir do terceiro “Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”, dando lugar às organizações por área de deficiência, criadas, principalmente, entre 1984 e 1987 (LANNA JÚNIOR, 2011).

Com a proclamação oficial do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes<sup>28</sup> –AIPD”, em 1981, com o tema: “Participação plena e igualdade”, pela ONU, houve grande repercussão em todo o país, inclusive, mostrando, a visão da imprensa sobre esse público. Nesse contexto surge um movimento de combate ao uso de termos pejorativos como: “paralítico”, “retardo mental”, “ceguinho”, entre outros, estabelecendo um debate constante sobre as terminologias voltadas a caracterização da pessoa com deficiência. Sasaki (2002, p. 1) afirma: “a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente

---

<sup>27</sup> O lema “nada sobre nós sem nós” se apresenta como uma ideia que se assenta sob a participação plena das pessoas com deficiência nas decisões que dizem respeito a seus interesses. O lema surge em 1962 sob o viés do paradigma da integração e é disseminado a partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981). (SASSAKI, 2007)

<sup>28</sup>O Dia Internacional das Pessoas com Deficiência é celebrado todos os anos no dia três de dezembro.

eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que aproximadamente 14,5% da população brasileira possuem.”

No ano de 1984, foi criada a União Mundial de Cegos e, como desdobramentos a “Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos - Febem” que, convivia com outras entidades específicas, tais como: “Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC), a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABREV) e a Associação Brasileira de Professores Cegos e Amblíopes (ABPCA)”. No dizer do autor, a criação da Febem, gerou “uma disputa de legitimidade da representatividade dos cegos no âmbito nacional.” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 59),

Os conflitos internos perpassaram décadas, as representações das pessoas cegas disputaram visibilidade mundial, nacional e local. Os movimentos sociais favoreceram a criação de um sujeito coletivo e social, formado no exercício da luta política que engendrava o contexto histórico de redemocratização do Estado Brasileiro. (SADER, 1995), que surge durante o período de ditadura militar. Conforme Ferreira (2014, p.64):

Ao final deste período nacional o esforço para se reencontrar um sistema de governo que promovesse a cidadania no país, fez com que os direitos humanos aparecessem como uma alternativa para os que estavam nas prisões, nas comunidades de base, na renovação dos sindicatos, na reconstrução dos movimentos sociais, na luta dos familiares de mortos e desaparecidos, e nos grupos de resistência, em geral, no sentido de construir um caminho de transição para a democracia.

O interesse público em relação aos direitos das pessoas com deficiência se materializou na estrutura do estado brasileiro, em 1986, com a criação da “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE” e a “Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, no ano de 1989. (LANNA JUNIOR, 2010)

Influenciado pelo movimento internacional de cegos tem-se a criação da União Brasileira de Cegos (UBC) que representava o Brasil na União Latino- Americana de Cegos e diante do governo brasileiro. Todas essas organizações coletivas contribuíram para se pensar o paradigma da inclusão a partir dos anos de 1990. Entre as ações pós ditadura militar, podemos citar: a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em 1999, que visava garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em 2005, a pessoa com deficiência visual conquista o direito de permanecer com o cão-guia em todos locais públicos ou privados de uso coletivo (Lei 11.126).

Em julho de 2008, foi fundada por iniciativa de mais de 60 Entidades de e para deficientes visuais de todo o país, a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), como Organização Não-Governamental e sem fins lucrativos, com o objetivo de “assegurar a todos os brasileiros com cegueira, surdocegueira ou baixa visão o direito constitucionalmente garantido de determinar os rumos de suas próprias vidas” (<http://www.oncb.org.br>). Tal organização trabalha articulando suas Entidades afiliadas por todo o território nacional, com o objetivo de dar-lhes estrutura e representatividade política, além de apoio técnico, social e pedagógico.

As estatísticas apontam para o crescimento da população com deficiência visual em proporção no futuro próximo, em decorrência de fatores como o aumento progressivo da expectativa média de vida e, por consequência, da população geral de idosos. Tais números, quando apresentados junto ao corrente quadro social brasileiro, vêm apenas demonstrar a relevância de se unificar o movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência visual brasileiras, em uma grande iniciativa que lhes dê proporção e representatividade. Sendo reconhecidas não pela ausência do sentido da visão, mas como humanos e, portanto, detentores dos direitos outorgados como conquistas históricas das pessoas com deficiência no Brasil.

### 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, abordaremos as nuances referentes às práticas pedagógicas através de um olhar conceitual, refletindo-as ante as perspectivas e desafios que se traduzem sob a ótica de uma educação que se propõe inclusiva, ao passo que se materializa como uma questão dos direitos humanos. Buscando portanto, traçar um fio condutor em que essas concepções de educação sejam base para a compreensão de uma prática pedagógica em um cenário educacional polissêmico, multifacetado e pautado na diversidade.

#### 3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISE CONCEITUAL

A etimologia da palavra “prática” em sua mais tenra essência, faz menção a um conceito que aponta para a execução repetida de um trabalho, com fins na aquisição da perfeição, podendo também, assumir-se como o desenvolvimento de uma habilidade em um determinado ofício, adquirida por um prolongado exercício repetitivo (MICHAELIS, 2015).

Na educação, a prática está associada diretamente ao fazer pedagógico, ou seja, são os meandros que possibilitam a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. Sendo parte fundamental do exercício da docência, a reflexão sobre a prática é pedra basilar na construção do nosso texto dissertativo, não a restringindo a repetição, perfeição ou habilidade, mas ressignificando-a no cotidiano da escola atual. Outro termo aliado e definidor da intencionalidade sobre a qual nos propomos a discutir se remete a prática “pedagógica”. A palavra em si, apresenta sobre quais práticas nos debruçaremos. Sendo, portanto, indissociável da ação e revelando sob quais aspectos - didático/educativo -, estamos ancorados.

Julgamos ser essencial o debate teórico no campo das práticas pedagógicas, por entendermos que sua conceituação contribui na construção do ser/fazer-se professor. Conforme Zabala (1998, p. 16): “A prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc”. Por isso, a prática pedagógica é intencional. Ela revela a linha de pensamento e posicionamento histórico, social e político sobre a qual o educador está embasado sem desvincular-se da complexidade que lhe é inerente.

Contudo, essa prática pedagógica não deve estar dissociada de elementos teóricos, os quais, necessários a uma prática que se constitua reflexiva devem ser norteadores da ação. Zabala (1998) afirma que esses instrumentos teóricos permitem que a análise da prática possa



abranger diversas dimensões através de fontes: sociológica ou sócio-antropológica, epistemológica, didática e psicológica, sendo essas, fontes de informação para a tomada de decisões sobre os diferentes âmbitos que abrangem a própria prática. Do mesmo modo, a intervenção do homem na natureza gera cultura, a ação do educador junto ao educando, através da prática pedagógica, gera conhecimento. E não que a prática pedagógica doe esse conhecimento ao educando, mas proporciona caminhos para a construção de novos saberes.

A escolha dessas fontes está intrinsecamente carregada de significados sociais, sendo espelho de uma relação fundamentada no projeto de sociedade o qual se está vinculado. A base de uma prática pedagógica encontra-se aliada a uma prática educativa. Sobre esse fator, Libâneo (2013, p. 17) afirma: “[...] a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas”. Refletir a prática educativa é pensar sobre a educação. Mais especificamente, pensar a ação do ato educativo.

Tardif (2014) define três concepções fundamentais da prática educativa advinda da cultura ocidental. A primeira agrega a prática educativa a uma arte, sendo fruto de uma imitação ou reprodução do que artista imprime através da matéria vinda da natureza. A segunda associa essa prática a técnica permeada de valores, sendo subjetiva e objetiva. Ora assume-se guiada por normas e interesses específicos, ora é uma ação técnica e instrumental com base em conhecimentos objetivos. A terceira coloca a prática educativa como interação, em que, toda forma de atividade desenvolvida tem por finalidade a ação dos seres humanos que agem um em função do outro.

Pimenta & Anastasiou (2002, p. 178) expõem: “[...] uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante à educação. Portanto, ela é uma prática social.” Desse modo, ser docente se constrói no campo da intervenção e não da neutralidade, sendo uma prática educativa, portanto, uma prática social. Ainda compreendemos que a prática pedagógica traz em seu cerne três concepções fundamentais à sua materialização: os conhecimentos, saberes e competências, que se articulam na constituição de ser/fazer docente.

Libâneo (1998) coloca o trabalho docente<sup>29</sup> como uma modalidade específica da prática educativa, isto é, parte de um todo imbricado em uma sociedade com interesses de grupos

---

<sup>29</sup> Ferreira e Hypólito (2010), “caracterizam o trabalho docente como um trabalho diferenciado de outros na medida que envolve alto grau de subjetividade, e, em relação a ele, não se tem uma medida absoluta daquilo em que se resulta”.

sociais opostos em que, a elite dominante sobrepõe sua ideologia a classe trabalhadora. É possível evidenciar tal assertiva na escola, quando analisamos os conteúdos, os livros didáticos, a organização sócio-espacial, entre outros aspectos que, revelam, muitas vezes, a subordinação da prática pedagógica a modelos pré-estabelecidos.

Em contraposição, comungamos com Freire (1996, p. 102) ao expor:

[...] minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.

A prática pedagógica requer, sobretudo, imbricar-se no processo. Canalizar ações que possam reverberar em resultado de rupturas com paradigmas engessados e inoperantes no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a prática pedagógica é um meio, não é o fim do processo, em última instância, espera-se que o resultado desta ação seja a intervenção do educando junto ao meio social, participando e promovendo as mudanças necessárias que a sociedade enseja.

Vale ressaltar que, a conceituação de prática educativa e prática pedagógica dialogam dialeticamente entre si. Para Freire (2014), a prática educativa não deve centra-se nem no educador, nem no educando, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas deve compreender as relações entre esses componentes, materializando-se no uso por parte do educador ou da educadora de métodos, técnicas e materiais. Para Franco (2012) a prática pedagógica acontece através de uma ação científica sobre a práxis educativa na busca por compreendê-la, transformá-la e explicitá-la aos seus protagonistas, por meio de um processo de conscientização.

Essa prática pedagógica não deve estar dissociada das contradições e da totalidade, enquanto categorias de análise. É na sala de aula, espaço multifacetado, ora dual, ora dialógico que se apresentam as contradições inerentes as relações humanas. É também nesse espaço educativo que, a totalidade se faz através de um todo coerente, estabelecendo relações entre os elementos que a constituem. (LUKÁCS, 1967 *apud* Franco, 2012, p. 163).

Inferimos, que toda prática pedagógica em sua concretude é permeada por antecedentes. Antes de materializar-se em sala de aula, a prática pedagógica é composta por indagações

---

pertinentes a construção dessa ação. Inquietações que revelam nosso posicionamento epistemológico, nossas escolhas metodológicas, nossas opções por recursos e materiais didáticos e, sobretudo, nossa posição política frente ao mundo. Também é constantemente reformulada, repensada e reestruturada, ora por uma introspectiva e permanente reflexão do educador sobre seu compromisso enquanto mediador e formador de cidadãos críticos e participativos na sociedade, ora podendo ser direcionada por aspectos externos, tais como: políticas educacionais. Sendo, portanto, impostas.

Contudo, compreendemos ser essencial para o professor que, suas práticas estejam alinhadas a sua história, sua formação, seus posicionamentos políticos e sociais. Sem desvencilhar-se da importância de considerar de forma dialógica a história, a cultura, a formação para quem se direciona a prática. Conforme Freire (2014, p.71): “Não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha”.

Para que isso seja possível, se faz necessário compreender a sala de aula como espaço de diálogo em que, transgredir regras sociais impostas, reagir as opressões do capitalismo hegemônico e romper com paradigmas de um modelo educacional estático requer, sobretudo, práticas pedagógicas que se assumam como práticas sociais. Saviani (2009) afirma que o ponto de partida seria uma prática social, comum a professor e alunos. Essa está embasada em agentes sociais e níveis de compreensão diferentes sendo suporte, contexto, pressuposto, alvo, fundamento e a finalidade da prática pedagógica.

Outro fator preponderante é a diferenciação entre prática pedagógica e prática docente, compreendendo também o momento de encontro entre ambas. De acordo com Franco (2012, p. 160):

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno.

Esse professor é aquele que assume sua prática pedagógica em uma perspectiva emancipadora. Considerando, a neutralidade uma ação que intimida as ideias, a criticidade e o exercício da cidadania. Desenvolve sua prática docente a partir de uma leitura da realidade, promovendo uma ação contextualizada e intencional. Sob essa vertente de pensamento

Colares *et al* (2011) coloca que a prática docente não é vazia e sem conteúdo, também não é improvisada e imediatista. Essa prática é (re)planejada junto aos interesses e as necessidades da comunidade escolar, tendo por objetivo a problematização de situações.

A construção do conhecimento é transversal a todo e qualquer ato educativo. Compreender a essência do conhecimento popular ou sistematizado, requer sobretudo, entender como se dá o processo de conhecer. Desse modo, a importância de atrelar teoria à prática retoma aspectos fundantes da prática pedagógica de professores, como as variáveis que possam intervir nesse processo. Conhecer e ser sujeito atuante de sua prática requer do professor, flexibilidade, compromisso e formação permanente.

Sobre a reflexão da prática por parte do professor, Freire (2014, p. 85) afirma: “É pensando sua prática, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida.”

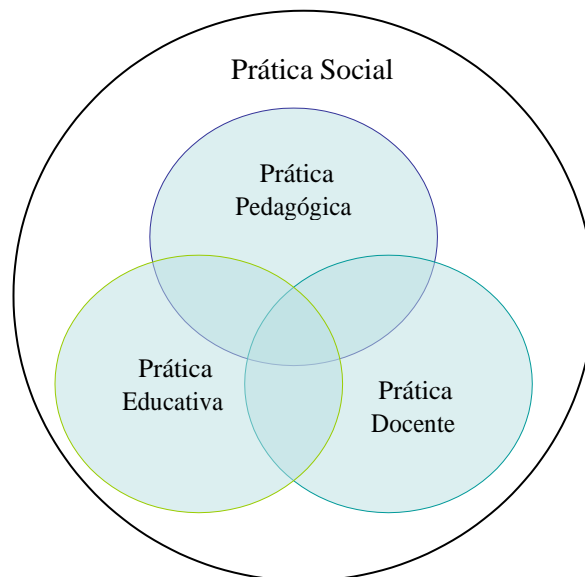
A prática docente também não é adquirida imediatamente à formação inicial do professor, tal qual a construção do conhecimento, a prática docente é um processo. É esmerada a partir das experiências concretas no meio educacional. Como disse Freire (2005) o educador não se torna educador num determinado dia da semana em uma determinada hora, é uma construção individual e coletiva carregada de sentidos.

Ao mesmo tempo, esse processo se faz concomitante a construção do conhecimento, também, por parte do estudante. Sendo esse sujeito e objeto do conhecimento, parte da realidade. Na escola, a construção do conhecimento é parte da prática, onde estão imbricados, o planejamento, a aplicação e a avaliação. (ZABALA, 1998). Elementos indissociáveis nos delineamentos da intervenção pedagógica. Portanto, passíveis a reflexão permanente. Esses elementos devem trazer em seu cerne as decisões, princípios, ideologias e estratégias constituintes de uma prática que, possa se caracterizar como pedagógica.

É na escola que a prática pedagógica acontece. Sendo ponto de partida das nossas reflexões sobre nosso lugar de ser e estar em sociedade. Devendo, portanto, considerar o exercício das práticas como caminho para a democratização e mudança social, como afirma Saviani (2009, p. 71) sobre a prática pedagógica: “Contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza do próprio trabalho pedagógico”.

Diante do exposto, entendemos a importância da reflexão em torno da prática do professor ou professora no contexto da escola que se quer inclusiva. Evidenciamos a substancialidade dos conceitos aqui apresentados, retomados no esquema abaixo:

Figura 1 - Relação entre prática social, prática pedagógica, prática educativa e prática docente



Fonte: Autora, 2017.

A figura traz a dialogicidade assumida entre os conceitos. Ora confundindo-se entre si, ora assumindo as especificidades que lhes são cabíveis. Refletir a prática pedagógica e sua intencionalidade revela a efetivação de uma prática docente desvinculada da neutralidade, sendo questionadora e reflexiva. Sem esses elementos a prática docente se apresenta mecanizada e descontextualizada e, para que isto não aconteça se faz necessário alicerçá-la em bases sociais, ideológicas e políticas que busque a formação humana no contexto da emancipação e intervenção na realidade, sendo também, prática social.

Portanto, coadunamos com Freire (2005) quando expõe sobre o fato de pensar criticamente e rigorosamente a prática que participo ou a prática dos outros, para assim, compreender a razão de ser da minha prática, para em seguida aperfeiçoá-la para melhor. Por fim, reiteramos a necessidade de refletir a prática de forma justa, com base nos parâmetros que dialogam com a Diversidade Humana, afim de, concretizarmos uma prática inclusiva, ou seja, uma prática com fundamento nos direitos humanos.

### 3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola devem estar amparadas em aportes teóricos e legais que conduzam os caminhos a serem percorridos. Para além disso, é preciso assumir uma postura filosófica em relação a fundamentação dessas práticas, fugindo de uma suposta neutralidade, na verdade, disfarçada de ideologia dominante. Compreendemos que, uma educação amparada pelo viés inclusivo e com foco nos direitos humanos traz contribuições substanciais na reflexão das estratificações sociais que reduzem as populações excluídas a parâmetros desumanizadores.

O processo de reflexão permanente da prática está alinhado a diversos fatores que constituem o âmbito escolar, tais como: currículo, projeto pedagógico da escola, metodologias, estrutura física, conteúdos e o processo de conhecimento específico de cada aluno. Não se pode desconsiderar que, esses fatores influenciam a prática pedagógica do professor. Há também outro fator importante, um professor ou professora que se assume inclusivo constrói suas práticas junto aos seus pares, de forma dialógica e participativa, afinal, uma escola com base na Educação Inclusiva não se trata da: “[...] ação de apenas um profissional da educação. Penso ser impossível uma prática inclusiva que seja conduzida com margem razoável de sucesso através da docência isolada.” (BEYER, 2009, p. 79).

Por isso, é necessário ressignificar a escola inclusiva, de forma que, não se deposite apenas no professor a responsabilidade didático-pedagógica no processo de incluir estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. É preciso construir uma cultura inclusiva, em que todos e todas sejam parte do processo, sendo sujeitos atuantes, cooperativos e solidários, assumindo a luta pelo direito à educação desse público em todas as suas especificidades, enquanto compromisso pedagógico, político e social.

Comungamos com Pires (2009) ao coibir a necessidade de que práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no âmbito da diversidade devam ser fruto de uma didática especial, pelo contrário, elas devem ser desenvolvidas em um processo de adequação do ensino geral e comum às necessidades de todos os estudantes. Portanto, em uma perspectiva inclusiva.

Outro apontamento é a importância de relacionar as necessidades dos alunos à reflexão permanente da prática. Revisar a prática pedagógica inclusiva decorre da compreensão sobre a

inclusão como deslocamento, em movimento constante, potencializando assim, as tarefas que lhes são peculiares. Partir da realidade vivenciada pelos estudantes, considerando suas histórias de vida e os lugares que ocupam enquanto público da Educação Inclusiva revela sensibilidade à luta histórica e política, além da amorosidade que deve caracterizar a prática pedagógica inclusiva, uma vez que nela está implicada a criatividade, a competência científica e a “[...] recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a tarefa fenece.” (Freire, 2012, p. 29).

A prática pedagógica inclusiva deve dialogar intrinsecamente com a prática pedagógica em Educação em Direitos Humanos. Entendemos que, a base fulcral dessa relação se traduz na compreensão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola como materialização da garantia de direitos. Para que, isso possa acontecer se faz necessário o professor ou professora, assumir-se agente mediador do processo de aprendizagem desses alunos. Substanciando suas práticas pedagógicas a partir das necessidades desses e colocando-os no centro do processo.

No campo da Educação em Direitos Humanos, Magdenzo (2005 *apud* Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino & Amorim, 2013) expõem alguns princípios que devem orientar as práticas com fundamento em Educação em Direitos Humanos, tais como:

- Princípio de recorrência: Refere-se à constância que deve se consolidar através da temática dos Direitos Humanos na escola. Apresentando-a através de diferentes situações de forma que seja possível interiorizá-la e vivenciá-la;
- Princípio da vida cotidiana: Reconhecer e analisar as situações cotidianas relativas aos Direitos Humanos, tanto nas questões que retomam a violação quanto na afirmação;
- Princípio de Integração: Os temas e questões relativos aos Direitos Humanos devem integrar as diferentes áreas curriculares e o projeto político-pedagógico das escolas;
- Princípio de Coerência: Consolidar uma coerência permanente entre o que se diz e o que se faz. Mostrando através das atitudes, dos diálogos estabelecidos em sala e das atividades propostas.
- Princípio da Apropriação: Alunos e professores trabalhando ativamente os temas propostos, situando-os a partir de sua existência. Promovendo interiorização e atribuição de sentido.
- Princípio da Construção coletiva do conhecimento: Os educadores e educadoras são convocados a estimular uma atitude ativa dos alunos e alunas, buscando o diálogo

grupais, debates, entre outras formas de práticas participativas. Favorecendo assim, a ética, a solidariedade e o compromisso.

Nessa linha, acenamos para os caminhos a serem trilhados para que uma prática pedagógica embasada nos direitos humanos aconteça de forma a gerar conhecimento, promover autonomia e emancipação, refletir a existência e as relações entre os diferentes grupos que compõem a sociedade, articular diferentes saberes sendo base transversal para os mesmos, além de proporcionar, empoderamento, reconhecimento, cidadania e combate a violação de direitos.

Conforme Carvalho (2014) a prática pedagógica em Educação em Direitos Humanos assume-se em um saber docente sobre Direitos Humanos, isto é, um conjunto de saberes específicos e importantes, tais como: valores éticos, subjetividade, histórica conceitual e institucional dos direitos humanos, pluralidade cultural e política, respeito à diversidade, entre outros. Subsidiando assim, à prática do educador em direitos humanos, sendo esses, relacionados com outros três saberes: saber curricular, pedagógico e experiencial, articulado a duas dimensões: a transformadora e a emancipadora.

O primeiro saber diz respeito à flexibilidade do currículo com o intuito de contemplar os conteúdos concernentes à temática. O segundo saber faz referência às estratégias e recursos utilizados na articulação entre conteúdos e temas relacionados aos direitos humanos. O terceiro saber retoma a aplicação desses direitos na vida cotidiana, determinando sua importância. Essa prática deve ser fio condutor para ações que se concretizem através de fatores éticos e políticos na escola. Construindo uma formação sólida e crítica para todos da comunidade escolar.

Ainda, de acordo com Farias (2014, p.284) a educação em direitos humanos é: “[...] uma prática educacional afirmativa dos valores contidos nos direitos humanos, que reconheçam e possibilitem a fruição dos mesmos.” Desse modo, inferimos que, a educação em direitos humanos também deve ser a própria prática com foco nesses valores, os quais estão concernentes com o paradigma da educação inclusiva: dignidade humana, liberdade, igualdade e solidariedade, dentre outros.

Em tempos de individualidade exacerbada e de egocentrismo latente, o desafio das práticas pedagógicas com ênfase nos direitos humanos é promover também, sociabilidade, respeito, interação e coletividade. Compreendendo o outro enquanto parte, mas sendo o todo,



também, como semelhante, passível a concretização dos mesmos direitos cabíveis a todos, considerando a igualdade na diferença. Gomes (2016, p. 119) reitera:

As práticas pedagógicas pautadas nos Direitos Humanos são um conjunto articulado de ações que transversalizam o cotidiano público escolar, constituindo-se assim, em um esforço político pedagógico em aproximar, o máximo possível, o que se pensa sobre a escola e o trabalho que nela se desenvolve.

Portanto, as práticas que se caracterizam inclusivas e com base na EDH devem fomentar uma educação crítica, solidária, democrática e libertadora. Onde os educandos, público alvo da Educação Inclusiva, são participantes ativos na construção de uma sociedade justa e emancipadora.

O desafio se constitui na relação entre prática social e prática pedagógica. Pensá-las dialogicamente contribui com o desenvolvimento da sensibilização, das análises e a busca pela compreensão da realidade. Por isso, o professor se torna eixo central desse diálogo. Sendo formado e formador sob a lógica da educação inclusiva e da educação em direitos humanos, esse profissional humaniza-se e, assim, gera questionamentos sobre o modelo social vigente, indignando-se e fazendo seus interlocutores refletirem criticamente acerca de sua realidade, contribuindo para o reconhecimento e a promoção de uma cultura inclusiva com ênfase nos direitos humanos.

#### 4. ESCOLARIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE CEGO: O (DES) ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, nos deteremos ao lócus da pesquisa de campo, buscando situar o lugar de onde falamos, com quem falamos e sobre o que discutimos no decorrer da estadia no campo empírico para, então, apresentarmos os dados construídos e sua análise orientada pelos estudos de Stake (2010). A partir das variáveis: *Educação Inclusiva*, *Educação em Direitos Humanos* e *Prática Pedagógica*, delinearemos a escrita propondo a reflexão sobre as aproximações e distanciamentos entre elas e as concepções e práticas, em diálogo com o aporte teórico trazido na fundamentação sobre as temáticas. Por fim, traremos a fala do estudante cego e, suas interpretações sobre inclusão, escola e as práticas pedagógicas dos seus professores.

##### 4.1 O LUGAR DE ONDE FALAMOS E COM QUEM FALAMOS: PARTES DE UM TODO

A cidade de Mossoró<sup>30</sup>, lócus da nossa pesquisa, de acordo com dados coletados pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP, 2016), apresenta o seguinte cenário educacional (QUADRO 1), a nível de município:

Quadro 1 - Dados sobre o Ensino na Rede Municipal de Mossoró/RN, no ano de 2016.

	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	NÚMERO DE DOCENTES
Ensino Pré-Escolar	72	4.554	211
Ensino Fundamental	85	12.716	526

Fonte: INEP, 2016

<sup>30</sup> Situada no Oeste Potiguar, é considerada a segunda maior cidade em nível de população do Estado do Rio Grande do Norte, estando atrás, apenas da capital, Natal. O nome deriva dos primeiros habitantes da região, os índios Monxorós. De acordo o IBGE(2016), o município apresenta uma população de 291 937 habitantes distribuídos em uma área territorial de 2.099,333 km<sup>2</sup>. A cidade se caracteriza por um clima semi árido com predominância da caatinga. Possui uma história de luta e resistência, marcada por episódios como o primeiro voto feminino do Brasil, a libertação dos escravos cinco anos antes da lei áurea, além do enfrentamento histórico ao bando de Lampião. Sua economia se apoia na fruticultura, produção de petróleo e sal marinho.

Diante do exposto, podemos perceber a abrangência da rede quando nos referimos ao número de escolas, sendo, as de Ensino Pré-Escolar denominadas por Unidades de Ensino Infantil (UEI's), de um número menor que as escolas do Ensino Fundamental. O número de matrículas no Ensino Fundamental é quase três vezes maior que no Ensino Infantil, isso se justifica pela implementação da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos como forma de assegurar o acesso e permanência das crianças e adolescentes com a faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade na escola. Segundo Beauchamp, Bagel & Nascimento (2007, p. 7):

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa.

Nesse cenário se encontram as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação que, segundo os dados disponibilizados pela Divisão da Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Mossoró/RN (QUADRO 2), tem-se a seguinte realidade de matrículas na rede municipal de educação:

Quadro 2 - Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades, matriculados na Rede Municipal de Ensino de Mossoró

2015	Série	C	BV	SS	DA	DF	DI	AUT	APG	SRT	TDI	MUL	AH	Tot.
	Ed. Infantil	1	7	3	3	23	31	28	1	0	2	5	4	108
Fundamental I	7	16	12	10	31	216	27	2	2	41	12	8	384	
Fundamental II	1	11	9	10	16	85	6	1	0	9	8	1	157	
EJA	0	0	0	0	1	9	0	0	0	3	0	0	13	
Total Geral	9	34	24	23	71	341	61	4	2	55	25	13	662	

Legenda: C= Cegueira; BV= Baixa Visão; SS = Surdez Súbita; DA= Deficiência Auditiva; DF= Deficiência Física; DI= Deficiência Intelectual; AUT=Autismo; APG=Asperger; SRT= Síndrome de

Rubinstein Taybi; TDI = Transtorno Desintegrativo da Infância; MUL = Deficiências Múltiplas; AH= Altas Habilidades.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – Divisão da Educação Especial. Mossoró/RN, 2015.

Os dados, ora apresentados, foram disponibilizados pela Divisão da Educação Especial, parte da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do município de Mossoró/RN. Durante a pesquisa, os dados referentes ao ano vigente (2016) não estavam disponíveis para consulta. Analisando o quadro, tem-se a dimensão do compromisso que o município de Mossoró deve assumir diante do quantitativo e da variedade de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade presentes na rede municipal de ensino. Conforme O Plano Municipal de Educação (PME) de Mossoró, aprovado pela Lei 3.298 de 04 de Agosto de 2015, esse compromisso se reflete, ao menos, no aporte legal, na Meta 4 que, se caracteriza por:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Entretanto, se faz imprescindível reforçar durante o período decenal de vigência do plano o esclarecimento das atuações de cunho inclusivo, afim, de garantir que, essas ações transformadoras possam oportunizar equidade ao público em questão.

Mais recente, a Proposta Pedagógica da Divisão de Educação Especial (2016) do município traz aspectos concernentes as concepções e princípios inclusivos em que se deve ancorar as práticas nas Unidades de Educação Infantil e escolas da rede municipal de Mossoró, tendo por objetivo principal: “ampliar o olhar diferenciado em todas as ações para contribuir com tempo de observação, escuta e busca de novos caminhos que flexibilizem e ampliem as possibilidades de aprendizagem.” Desse modo, a proposta elenca o público-alvo das intervenções formativas proporcionadas pela rede durante o ano corrente, como visto no fragmento abaixo:

**Professores do Atendimento Educacional Especializado** Oferecer formação continuada aos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino com o objetivo de que esses profissionais sejam agentes importantes no processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades.

**Professores do Programa LIBRAS nas escolas:** encontros sistematizados com os professores de LIBRAS para estudos e planejamento.

**Formação de supervisores com foco no processo inclusivo:** Promover formação para os supervisores pedagógicos em parceria com os professores do AEE para maior acompanhamento as escolas.

**Encontro formativo com estagiários**

**Encontro formativo para os diretores.** (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016)

Sob a proposição de refletirmos a Educação Inclusiva e sua aplicabilidade no contexto da sala de aula e, ainda sabendo que as ações voltadas aos professores de sala de aula regular acontecem de forma pontual e insuficientes para que possam sentir-se seguros e capazes de atender as demandas do público em questão, ressaltamos a necessidade de se investir em ações formativas que atendam esses docentes que, diariamente constroem educação na relação com a Diversidade em suas múltiplas facetas. Portanto, enfatizamos que ações formativas poderiam ser realizadas em parceria com as instituições de nível superior.

A cidade de Mossoró tem duas universidades, sendo uma estadual, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); a outra a nível federal, a Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA) e; um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). As duas primeiras contemplam o Ensino Superior a nível de graduação e pós graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), a última, formação na Educação Básica, mais especificamente, no contexto do Ensino Médio Integrado (técnico e profissionalizante), além de graduação e pós graduação (*lato sensu*).

De forma, articulada as três instituições oferecem o Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) visando o desenvolvimento de pesquisas teórico-práticas com foco nos processos de ensino e aprendizagem na escola pública. Portanto, inferimos ser necessário estabelecer articulações entre Ensino Superior e a Educação Básica no município, com fins, a proporcionar subsídios teóricos e práticos no processo de formação inicial e continuada dos docentes, tencionando uma cultura de reconhecimento e práticas de cunho inclusivo.

Tomando como base, os elementos constitutivos acima citados, buscamos o ingresso no campo da pesquisa que, se deu através de um processo de busca pelo lócus empírico. *A priori*, o levantamento dos estudantes com cegueira presentes na rede Municipal de ensino, nos permitiu identificar a seguinte realidade: um/uma aluno(a) na Educação Infantil (Nível IV), no

Ensino Fundamental: um/uma aluno(a) no 1º ano, três alunos(as) no 2º ano, três alunos(as) no 3º ano e um aluno no 8º ano, isso com base no Educacenso<sup>31</sup>, como mostra o quadro 3:

Quadro 3 - Estudantes com cegueira matriculados na Rede Municipal de Ensino de Mossoró com base no Educacenso 2015

EDUCAÇÃO INFANTIL		E. F. (ANOS INICIAIS)		E.F. (ANOS FINAIS)	
Série	Quantidade de alunos com cegueira	Série	Quantidade de alunos com cegueira	Série	Quantidade de alunos com cegueira
Maternal I		1º ano	1	6º ano	
Maternal II		2º ano	3	7º ano	
Infantil I		3º ano	3	8º ano	1
Infantil II	1	4º ano		9 ano	
		5º ano			

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – Divisão da Educação Especial. Mossoró/RN, 2015.

Esse quantitativo de estudantes com cegueira se divide entre Zona Urbana e Zona Rural do município de Mossoró/RN, estando sete estudantes na primeira e dois na segunda. Diante do cenário, o município de Mossoró já vem assumindo um compromisso com a inclusão em suas mais diversas vertentes, entre elas, tem-se a instrução normativa nº 01/2010 do Conselho Municipal de Educação no artigo 2º que aponta subsídios específicos para o processo de avaliação da pessoa com deficiência visual:

II – Para alunos com deficiência visual o processo de avaliação deve ser considerado os seguintes aspectos: a) O aluno com deficiência visual (cegueira) tem como apoio no processo de leitura escrita o sistema BRAILLE, cuja tradução deve ser feita pelo próprio professor ou através do atendimento educacional especializado; b) Para o aluno com baixa visão serão utilizados recursos de ampliação visual, quais sejam recursos ópticos; c) Como critério avaliativo o professor deve saber se o aluno domina o sistema Braille. Caso contrário, a leitura das questões deverá ser feita oralmente pelo próprio professor, com apoio do atendimento educacional especializado; d) Produzir os instrumentos de avaliação em formato Daisy, acessível para os alunos com deficiência visual.

Após o mapeamento optamos por dialogar com a instituição na qual estava matriculado o estudante do 8º ano<sup>32</sup>, na Zona Urbana. O critério de escolha se deu pelos seguintes fatores:

<sup>31</sup> O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=135:educacenso>>. Acesso em: 02 de novembro 2016.

1) a pesquisa junto aos docentes permitir concepções e práticas variadas sobre o processo educacional de um mesmo estudante, pois, é característica dos Anos Finais do Ensino Fundamental a presença de diferentes professores licenciados junto a uma turma, o que não seria possível nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2) os sujeitos – se estudante: ser cego; se professor(a) ser efetivo do quadro da rede municipal de ensino de Mossoró/RN; lecionar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na turma aonde esteja matriculado um estudante com cegueira. Como critério de exclusão elegemos: Não desejar participar voluntariamente da pesquisa.

Antes de iniciarmos a investigação propriamente dita, reelaboramos o projeto de pesquisa inicial e o submetemos ao Comitê de Ética em pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL), de forma que após todo processo de tramitação obtivemos aprovação, sendo comprovada através do CAEE: 59247316.4.0000.5292.

A seguir, apresentaremos a escola na qual a pesquisa foi desenvolvida; os professores com os quais foram realizadas as entrevistas e observadas as práticas pedagógicas em sala de aula; o estudante cego, sobre o qual falamos, assim como as variáveis e categorias elencadas para a análise e interpretação dos dados, com base em Stake (2010), por meio da interpretação direta e da soma categórica.

#### **4.1.1 Conhecendo o campo empírico da pesquisa: a Escola Florescer**

O primeiro contato com a escola foi no mês de julho/2016 quando apresentamos a pesquisa. Inicialmente, a diretora e a coordenadora pedagógica recomendaram que retornássemos na semana seguinte para conversar com o corpo docente. No retorno, apresentamos a pesquisa aos professores do estudante na condição de cegueira, esses atuantes no turno vespertino, e obtivemos aceitabilidade de seis deles. Entre os docentes, se dispuseram a participar da pesquisa a professora da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, aonde se dá o Atendimento Educacional Especializado – AEE<sup>33</sup> e os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Inglês e Geografia que, para efeito da

---

<sup>32</sup> Único estudante na condição de cegueira da rede de Ensino de Mossoró/RN, a estar frequentando os Anos Finais do Ensino Fundamental.

<sup>33</sup> “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.”(BRASIL, 2008, p. 1)

Pesquisa e com a intenção de preservar suas identidades nominamos por: Úrsula, Flora, Sérgio, Aurélia, Conceição e Fabiano, respectivamente, personagens da literatura brasileira.

Com os participantes definidos, realizamos um levantamento sobre a escola, buscando informações relativas à quantidade de turmas, de alunos, professores e funcionários; também sobre a estrutura física, a organização e os projetos realizados, assim como a respeito dos serviços oferecidos aos estudantes com deficiência e o levantamento de documentos que nortearassem as práticas pedagógicas dos professores, tais como o Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno.

A Escola Florescer<sup>34</sup> (FIGURA 2) nasce do sonho de uma jovem que muito cedo se dedicou ao magistério, contribuindo na educação de crianças na zona rural do município de Mossoró/RN. Esta jovem nutriu o sonho de ser professora que foi interrompido após uma viagem para Roraima, onde contraiu malária, vindo a falecer em 26 de Maio de 1985.

Figura 2 - Imagem panorâmica do pátio da escola Florescer



**Fonte:** Blog da escola. Mossoró/2016

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Em um primeiro plano, à esquerda parte de um cercado contendo plantas variadas. À direita, plantas diversas em jarros e uma fileira composta de fundos de garrafa pet, coloridos. Ao centro uma grande árvore. Nas laterais, grandes colunas que dão acesso aos blocos das salas de aula.

A escola criada no ano de 1989 para homenagear a jovem, tendo como ênfase a educação infantil no âmbito da rede privada, foi municipalizada dez anos depois. Funciona nas instalações atuais desde o ano de 2003. Está localizada na zona oeste da cidade de Mossoró/RN e atende a um público considerado de classe média baixa. O perfil desse público desenha-se sob um viés que contempla grande parte da estrutura das famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social ou em situações de risco: pais separados e filhos sob a

<sup>34</sup> Foi utilizado um nome fictício para caracterizar a instituição.



responsabilidade dos avós, nível de escolaridade que se assenta, em sua maioria, no Ensino Fundamental, sendo, trabalhadores no ramo da construção civil e indústria, para os homens. Domésticas e/ou dona de casa, para as mulheres.

A estrutura física da instituição é composta por 7 salas de aula, 1 sala de recurso multifuncional, 2 blocos de banheiros, sendo um bloco masculino e outro feminino. Dispõe também de 2 banheiros para pessoas com deficiência, 1 banheiro de funcionários, 1 sala de informática, 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 secretaria e 1 sala de diretoria, 1 sala de almoxarifado, 1 galeria e 1 pátio coberto, além de um amplo espaço externo (FIGURA 3).

Figura 3 - Vista lateral do acesso à escola



**Fonte:** Blog da escola. Mossoró/2016

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Em um primeiro plano, um grande carretel colorido nas cores azul, verde e vermelho. Ao fundo, árvores e um orelhão.

A instituição conta com 44 profissionais, estando distribuídos da seguinte forma: 21 professores, 12 servidores de apoio técnico, 01 intérprete em Libras, 02 coordenadoras pedagógicas, 05 auxiliares de serviço geral, 02 merendeiras e 01 gestora.

Os professores estavam divididos entre os turnos: matutino e vespertino. No turno matutino o quadro estava composto por oito professores concursados e uma professora do AEE, ainda vale ressaltar a presença de duas auxiliares que acompanhavam os estudantes com deficiência. No turno vespertino, o quadro estava composto por dez professores concursados, um intérprete em libras e uma professora do AEE, ainda com duas auxiliares que acompanhavam os estudantes com deficiência. Na escola há o serviço de professor itinerante que contava com duas professoras de Libras que iam duas vezes por semana à instituição.

No ano de realização da pesquisa de campo, 2016, havia 312 alunos matriculados e distribuídos entre os turnos: matutino e vespertino, sendo 7 turmas pela manhã e 7 turmas à tarde. Daremos ênfase à distribuição das turmas que contemplam o turno em que a pesquisa empírica foi desenvolvida, situando quantidade total e os estudantes com deficiência presentes em cada turma, de acordo com o exposto no quadro 4:

Quadro 4 - Quantitativo de alunos do turno vespertino matriculados na escola Florescer no ano de 2016

SÉRIE	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR TURMA
6º ano A	29	2
6º ano B	29	0
7º ano A	32	4
7º ano B	31	5
8º ano A	24	1
8º ano B	25	4
9º ano U	37	1
TOTAL	207	17

Fonte: Secretaria da Escola Florescer. Mossoró/RN, 2016.

No total, a escola atendia 28 estudantes com algum tipo de deficiência. Destes, 11 matriculados no turno matutino e, 17 no turno vespertino, apresentando as seguintes deficiências: Cegueira, Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Autismo, Deficiência Física, Surdez, Deficiência Auditiva e Paralisia Cerebral.

A escola desenvolvia projetos internos, de cunho pedagógico e social. Entre eles, ciclos de palestras abertas à comunidade escolar, revelando assim, a preocupação de garantir a interação entre escola e família, de modo, a proporcionar, novos fazeres e estabelecer relações de proximidade e respeito mútuo. Dentre os temas abordados, estão: Doenças sexualmente transmissíveis/AIDS; Violência e drogas; Gravidez na adolescência; Relações interpessoais; Alimentação saudável; autonomia e consumo sustentável. Entre os parceiros que contribuíam para que essas ações fossem efetivadas estão: Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Potiguar (UNP), Unidade Básica de saúde (UBS) do bairro e comunidades religiosas.

No ano de 2016, também foram desenvolvidas atividades como: o Seminário da família com orientações sobre relação familiar e um Curso de produção de flores artesanais oferecido

para as mães dos alunos. Enfatizamos, também, os projetos de cunho pedagógico, tais como: prevenção e combate sobre temas como Dengue e Bullying, Educação para o trânsito e o Sarau literário. Este último, sendo realizado pela turma concluinte dos Anos Finais, como podemos evidenciar abaixo, na figura 4:

Figura 4 - Sarau Literário (2016)



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora. Mossoró/2016

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. No pátio da escola, plateia sentada de frente a um palco onde ocorre uma apresentação literária. A direita, o bloco de aulas, com mesas dispostas cobertas com toalhas branca e verde. No centro da mesa, garrafas de vidro decorativas.

Outros projetos foram estimulados por iniciativas externas, tais como: o Projeto “Nas ondas da leitura”, uma proposta integrada pela Rede Municipal de Ensino que tinha por objetivo incentivar a leitura e escrita como construção criativa e significativa. O projeto denominado “FETRAN Pedagógico” (Festival Estudantil Temático de Trânsito), desenvolvido em nove escolas da rede, sendo uma parceria entre a prefeitura da cidade e a polícia rodoviária federal e, o “Projeto de Robótica”, um diálogo proporcionado aos estudantes do 9º ano, em parceria com a UFERSA. Com esse projeto os alunos da escola, junto aos seus técnicos e alunos de Ciências da Computação da UFERSA receberam o prêmio de robótica na categoria *Solução Inovadora* durante o evento da *First Lego League*, 2016.

A escola, campo de pesquisa, fundamenta o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) na Pedagogia Histórico-Crítica, que segundo Saviani (2015, p. 105): “entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social”. Desse modo, a escola se propunha a dialogar junto a toda comunidade escolar: docentes, funcionários, alunos, gestão e

pais e/ou responsáveis, como parte dos segmentos que visam construir o conhecimento a partir da interação entre sujeito e objeto.

O PPP foi construído a partir de dois eixos fundamentais:

O tipo de pessoa que se pretende formar e o tipo de conhecimento que se deseja que ela possa construir, uma vez que não se pode desvincular o modelo de sociedade que se quer construir, da formação que deve ser dada ao sujeito que se espera que seja seu construtor. (PPP, 2015)

Portanto, a escola assume sua proposta pedagógica através de um posicionamento dialógico considerando os sujeitos como parte de um todo, em suas particularidades e amplitudes.

Consonante, o objetivo geral da escola é: “Possibilitar ao aluno condições para o desenvolvimento de habilidades e competências básicas necessárias a sua formação ética e social bem como o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico.”

Dentre os objetivos específicos podemos elencar:

- Orientar o aluno para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- Desenvolver a capacidade de aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores sociais e éticos;
- Possibilitar a compreensão da necessidade do fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social e;
- Compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes, e dos valores em que se fundamentam a sociedade.

A instituição compartilha um posicionamento que revela a avaliação de forma contínua e cumulativa, com foco em instrumentos integradores de conteúdos curriculares, podendo ser realizada de forma individual ou coletiva e, compreendendo que o ato de avaliar perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem (PPP, 2015). Desse modo, se faz salutar perceber as nuances que discorrem da lógica adotada pela escola sobre avaliação, podendo assumir-se em duas vertentes, como dual ou dialética. Comungamos com a segunda, pois, compreendemos que, quando avaliamos o processo de aprendizagem, vivenciamos um processo de auto avaliação docente, em que, o ensinar e o aprender tornam-se indissociáveis.

Na prática, os professores da Escola Florescer avaliavam os estudantes por meio de procedimentos como testes e provas, atribuindo notas bimestrais. Conforme Libâneo (2013, p. 219): “O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle.” Portanto, é preciso reformular concepções e práticas avaliativas no contexto da escola, tendo como eixo norteador a avaliação enquanto processo de formação educacional e social. Em consonância Paro (2016, p. 122) se posiciona:

Além de insuficiente como indicador da qualidade da educação, pois se presta a aferir (precariamente) apenas um dos elementos da cultura, os exames e provas podem ser também bastantes nocivos para a própria qualidade da educação, particularmente quando eles passam a ser o balizador de todo um sistema de ensino.

Outro documento norteador é o Regimento Interno da instituição que fomenta espaços, princípios e atribuições. As normas institucionalizadas são de extrema necessidade para as práticas e ações vigentes. Sobre avaliação o documento retifica em seu artigos:

Art.54 – A avaliação, caracterizada como um processo de diagnóstico, acompanhamento, reflexão, orientação e transformação da prática escolar, e terá como princípio geral: o aprimoramento da qualidade de ensino.

Parágrafo único – A avaliação abrangerá o processo de ensino e aprendizagem bem como todas as atividades de apoio ao mesmo.

Art. 55 – A avaliação interna, processo organizado pela escola, será subsidiada por procedimentos de observações e registros contínuos e terá por objetivo possibilitar o atendimento sistemático e contínuo.

Como já afirmado, esse processo avaliativo deveria tornar-se reflexivo, entretanto, emerge de um tradicionalismo exacerbado e perverso em que, os sujeitos são colocados em condições homogeneizadoras de aprendizagem. Romper com esse modelo avaliativo imposto pela escola pragmática e elitista requer quebra de paradigmas com um modelo de avaliação que enquadra os sujeitos aprendizes em taxas de sucesso ou “insucesso.” Pressupondo assim, o rótulo através da medição entre níveis de capacidade e incapacidade. Portanto, a proposta avaliativa vai de encontro com as orientações do PPP e do regimento, de tal modo, que se assume contraditória, pois, ao se colocar como diagnóstica, contínua e reflexiva pressupõe-se práticas flexíveis, diferenciadas e inclusivas e, não modelos padrões, estáticos e excludentes.

A escola Florescer é considerada uma escola polo na área da Educação Especial da rede municipal de ensino do município de Mossoró/RN. Por possuir uma sala de recursos

multifuncionais do tipo II (FIGURA 5), ou seja, aquela que dispõe de aparatos específicos voltados ao atendimento de estudantes com deficiência visual, atende também as necessidades complementares e suplementares de estudantes matriculados em escolas da proximidade que não possuem o atendimento educacional especializado. O Projeto Político Pedagógico revela a concepção e dinâmica de atuação da instituição, a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

O Atendimento Educacional Especializado tem como público alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e alunos com altas habilidades da escola e outras instituições educacionais da rede municipal de ensino, que são atendidos no contra turno. A escola recebe alunos nos turnos matutino e vespertino e também presta atendimento individualizado em residências de alunos que não podem se locomover até a escola. (PPP, 2015)

De acordo com especificações do PPP, a escola tem buscado perceber o outro enquanto sujeito de pertencimento. Porém, vale ressaltar que o AEE apesar de caracterizar-se como um avanço no campo da Educação Inclusiva presente nas escolas regulares, ainda não contempla em sua totalidade, ações articuladoras que busquem diminuir as distâncias que persistem em se fazer presentes, sobretudo, como barreiras atitudinais que, por sua vez, isolam, rotulam e desvirtuam a proposta inclusiva. Seu perfil transformador deveria promover além de diferentes formas de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, diálogos permanentes com a comunidade escolar, de forma a fazer perceber-se enquanto espaço de luta pelos direitos do seu público.

Figura 5 - Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Florescer



**Fonte:** Blog da escola. Mossoró/2016

**Descrição:** Fotografia colorida. Em um primeiro plano, ao centro, uma mesa infantil com quatro cadeiras, de cor branca. À esquerda, duas estantes de ferro com três prateleiras, contendo matérias e jogos didáticos, na parede um quadro branco. Ao fundo duas prateleiras de madeira dispostas nas paredes contendo brinquedos, jogos e um globo. À direita uma mesa com um computador.

O AEE da escola Florescer promoveu em 2016, duas formações, tendo como público-alvo, o corpo docente da escola e os pais de alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais. A primeira, intitulada por “A arte como expressão e ampliação das possibilidades de aprendizagem” proporcionou ao corpo docente uma discussão pautada nas diferentes estratégias a serem utilizadas a partir do ensino da arte em suas mais diversas faces, tendo como foco o estudante com deficiência. A segunda tratou questões relacionadas a relação família e pessoa com deficiência sendo mediada pela atuação de uma assistente social. Portanto, subentende-se que o AEE da Escola Florescer vem buscando mediar relações inclusivas entre a comunidade escolar, de modo, a perceber-se como mais um elemento de acesso e desenvolvimento dos estudantes com deficiência, afim de, desnaturalizar a cultura da SRM e dos professores de AEE como único espaço e únicos responsáveis por esse público, buscando transformar um imaginário histórico e socialmente construído a respeito do lugar da pessoa com deficiência na escola.

#### **4.1.2 (Re)conhecendo os sujeitos da pesquisa**

De posse das informações e documentos iniciamos o processo de entrevistas junto aos seis docentes. As mesmas aconteceram individualmente e cada entrevistado/a teve acesso a leitura prévia dos termos a serem assinados para a sua realização. O roteiro de entrevista teve como eixos centrais: Educação em Direitos Humanos e Inclusão Escolar, Deficiência e Cegueira e Prática Pedagógica. As questões relacionavam aspectos referentes a esses eixos, oportunizando assim, que tivéssemos através das falas as concepções dos docentes sobre as temáticas, além de nos permitir conhecer alguns aspectos das trajetórias pessoais. O que nos possibilitou buscar a compreensão de determinados posicionamentos ideológicos, éticos e políticos que perpassam as falas dos docentes.

Também foi realizada uma entrevista com Antônio<sup>35</sup>, o estudante cego, com o intuito de compreender suas concepções sobre Inclusão, Escola e Prática Pedagógica de seus professores. Mesmo não sendo o objetivo principal desse estudo, entendemos que se faz fundamental dar voz e vez aquele que é referência na construção das reflexões que aqui se

---

<sup>35</sup> Nome fictício adotado a fim de preservar a identidade do aluno.



delineiam. O período de realização das entrevistas deu-se durante os meses de outubro e novembro de 2016.

Concomitante, estivemos iniciando as observações no contexto da sala de aula do 9º ano que funcionava no turno vespertino, na qual o estudante cego estava matriculado. A turma era composta por 37 alunos, sendo dois caracterizados como estudantes alvo da Educação Especial, por apresentarem cegueira e dificuldade de aprendizagem.

A faixa etária dos alunos e alunas encontrava-se entre 14 e 16 anos de idade, sendo a maioria de meninos. O contexto sócio espacial da sala de aula (FIGURA 6) se organizava em cadeiras enfileiradas, dois ar condicionado e um ventilador. Números e letras do alfabeto nas paredes, por ser espaço de aprendizagem de estudantes do nível de alfabetização, no turno matutino. Também apresenta um quadro de aniversariantes e um mural com exposição dos trabalhos elaborados pela turma em questão. Como recurso didático-pedagógico permanente: quadro branco e pincel.

Figura 6 - Sala de aula regular do 9º ano da escola Florescer



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora. Mossoró/2016

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Sala de aula com cadeiras dispostas em fileiras. Quadro branco na parede, tendo letras maiúsculas em ordem alfabética, acima. Estudantes conversam entre si.

As observações também se deram na biblioteca e no pátio da escola durante apresentações culturais. Essas ocorreram entre o período de outubro a dezembro/2016. Totalizamos 17 observações, com frequência de dois dias por semana, considerando o horário em que os professores participantes da pesquisa estavam na turma do referido estudante, com



ressalvas para a professora da sala de SRM. O estudante não estava frequentando o AEE. Por ser no contraturno, a mãe alegava que Antônio não acordava cedo devido as medicações que tomava para tratamento de uma depressão. Vale destacar que, as observações sobre a prática pedagógica dos professores foram realizadas mediante a presença do estudante cego em sala de aula, de modo que, por inúmeras vezes, o estudante faltou e, conseqüentemente, não foi possível realizar as observações planejadas, devido sua ausência em sala.

Também enfrentamos algumas barreiras decorrentes de: paralizações de cunho reivindicatório por parte dos docentes, da falta dos sujeitos da pesquisa, cuja ausência determinava a liberação dos alunos; período de aplicação de testes e provas, nos quais, julgávamos não serem propícios para compreendemos as relações e as práticas que se estabeleciam, pois o estudante cego era retirado de sala de aula para realizar a avaliação apenas com a professora auxiliar. O que nos leva a reflexão sobre a totalidade de uma escola inclusiva diante de indagações, como: Por ter uma deficiência o estudante necessita, necessariamente, ser isolado para realizar a avaliação? Em quais ações pedagógicas a deficiência se sobrepõe ao contexto da coletividade dos estudantes, público-alvo da Educação Especial?

Para compreensão do caso em questão, podemos enfatizar alguns apontamentos pertinentes relacionados ao estudante cego: Ele estava na escola como aluno regular, desde o 5º ano do Ensino Fundamental, porém frequentava a Sala de Recursos Multifuncionais desde os oito anos de idade, o que demonstrava através de suas ações certo grau de sociabilidade com a comunidade escolar. Durante as primeiras observações o estudante encontrava-se sem a presença do/a professor/a auxiliar.

Após a explanação inicial, iremos nos deter no perfil dos docentes participantes da pesquisa:

Quadro 5 - Perfil dos docentes entrevistados

IDENTIFICAÇÃO (NOME FICTÍCIO)	DISCIPLINA/ÁREA QUE ATUA	SEXO	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DOCÊNCIA	NÍVEL FORMAÇÃO	CURSOS ÁREAS: ED. INCLUSIVA E/OU E.D.H
Flora	Língua Portuguesa	F	Entre 39 e 49 anos	Entre 10 e 15 anos	Licenciatura em Letras; Especialização: Psicopedagogia	Cursando Especialização em AEE; Formação Continuada na escola.

Aurélia	Ciências e Artes <sup>36</sup>	F	Entre 18 e 28 anos	Entre 5 e 10 anos	Licenciatura História; Especialização: História do Brasil e Patrimônio Histórico e Cultural do RN.	Formação Continuada na escola
Sérgio	Matemática	M	Entre 49 e 59 anos	Mais de 20 anos	Licenciatura em Matemática e Agronomia	Libras e Formação Continuada na escola
Conceição	Inglês	F	Entre 29 e 39 anos	Entre 5 e 10 anos	Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas com especialização em Psicologia da Aprendizagem	Formação Continuada oferecida pela escola
Fabiano	Geografia	M	Entre 39 e 49 anos	Entre 15 e 25 anos	Licenciatura em Geografia com especialização em Gestão Ambiental	Formação Continuada oferecida pela escola
Úrsula	Professora da SRM	F	Entre 39 e 49 anos	Mais de 20 anos	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	Curso de Formação em AEE, Libras, Braille e Formação Continuada oferecida pela Prefeitura.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os dados iniciais nos permitiram traçar o seguinte panorama: há quatro mulheres e dois homens, reforçando a predominância das mulheres enquanto docentes. Apenas um professor não possui pós-graduação a nível de especialização, o que nos mostra que os professores da rede pública de ensino tem buscado cada vez mais aperfeiçoamento, o que pressupõe-se que deveria influenciar diretamente na prática. Ainda, 50% dos professores encontram-se na faixa etária entre 39 e 49 anos de idade, enfatizando certa maturidade do corpo docente. O período de atuação docente varia entre 5 e mais de 20 anos, revelando assim, professores e professoras em início de carreira trabalhando em conjunto com outros mais experientes.

Uma professora é formada em uma área e leciona outras disciplinas que não condizem com sua formação inicial, mostrando as lacunas que recaem sobre as escolas quanto a presença e atuação de professores de disciplinas específicas. Nenhum dos professores mencionou algum tipo de formação na área de Educação em Direitos Humanos, o que nos

<sup>36</sup> Na turma em que a pesquisa foi desenvolvida a professora estava lecionando apenas a disciplina de Artes.

mostra a emergente necessidade de dialogar sobre a temática. Desse modo, a escola assume-se como lugar de formar e formar-se, isso se reflete quando a maioria dos docentes relatou aproximação com a Educação Inclusiva em formações promovidas na própria escola.

Compreendemos os professores como agentes mediadores de relações interpessoais no contexto de sala de aula, tendo como pressuposto a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito crítico e participativo na escola e na sociedade, sendo protagonistas de uma dinâmica escolar com aspectos sociais, culturais, éticos e políticos que comungam em uma formação humana em sua mais tenra essência. Assim, ressaltamos a importância de ouvi-los em seus anseios e perspectivas e, observá-los em suas práticas cotidianas em que, despidos de seus temores, (re)fazem-se enquanto seres humanos e profissionais, nesse jogo simbólico em que os papéis mais que se confundirem, se entrelaçam e se constroem nas incompletudes da vida.

Na sequência, apresentaremos as variáveis elencadas como forma de organizar e sistematizar os dados construídos por intermédio das entrevistas e observações, nos debruçando sob a análise e interpretação dos dados, considerando as orientações de Stake (2010), em que, a disposição das categorias surge a partir das falas dos professores, além da análise dos diários de campo por meio da soma categórica, elencando temas/aspectos que surgem a partir do contexto analisado.

## 4.2 VARIÁVEIS E CATEGORIAS DAS CONCEPÇÕES E DAS PRÁTICAS

### A) EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva tem como referência o princípio da escola para todos e o respeito a diversidade cultural e diferenças individuais, exigindo tanto mudanças nas práticas pedagógicas no ambiente escolar como na formação de professores. (OLIVEIRA, 2009, p. 67)

É fato que, o conceito de Educação Inclusiva se apresenta como um processo, portanto, em construção permanente. Em alguns países como no Brasil, geralmente nos remetemos a inclusão como voltada à crianças com deficiência na escola comum; De forma mais ampla, internacionalmente, esse conceito se apresenta no seio da diversidade (UNESCO, 2004). Por isso, entendemos as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação como parte de um grupo que é principalmente público da Educação Inclusiva. Um todo composto por negros, quilombolas, indígenas, camponeses,

ciganos, mulheres, idosos, população em situação de rua, população carcerária, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT), entre outros, em situação de vulnerabilidade social. Vale ressaltar que, inclusive as pessoas com deficiência podem fazer parte, de forma concomitante desses outros grupos.

Nessa variável encontram-se as falas dos professores e professoras, também os fragmentos do diário de campo que trazem uma análise minuciosa sobre as concepções e práticas com ênfase na Educação Inclusiva e, mais especificamente, com foco no estudante cego. Além da busca pelo entendimento das categorias e temas/aspetos elencados a partir da interpretação direta das entrevistas e observações e da soma categórica de um diário de campo (STAKE, 2010). De acordo com o quadro abaixo as categorias mais utilizadas na compreensão do significado de inclusão escolar, segundo os professores são:

Quadro 6 - Repetição das categorias comuns nas concepções dos docentes sobre Inclusão Escolar

DOCENTES	CATEGORIAS
Flora, Aurélia, Sérgio, Conceição, Fabiano e Úrsula	Direito de aprender; Acesso ao conhecimento; Necessidade e Transformação.

Fonte: Dados da pesquisa/2016

Dentro da variável “Educação Inclusiva” delineamos as categorias, que se seguem:

#### **a.1) Categoria – Direito de aprender**

Iniciamos nossa análise a partir da fala da professora Flora quando afirma que: “[...] a questão de inclusão escolar não é só trazer o aluno com deficiência pra escola, né? É trazer e dar a ele também o direito de aprender da mesma forma que os demais alunos aprendem, mas com as limitações que ele tem. Então, isso é incluir.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA, 2016).

A professora Flora caracteriza a inclusão escolar relacionando-a as pessoas com deficiência e a garantia do direito em aprender, o que comunga com Piccolo & Mendes (2012, p. 60) ao assegurarem que: “[...] a deficiência é ou refere-se, portanto, a uma questão de direitos, tais quais outras formas de discriminação e preconceitos injustificáveis como o sexismo, racismo, homofobia, a intolerância religiosa, etc.” É peculiar à sensibilidade da

professora ao perceber a pessoa com deficiência enquanto sujeito de direito à aprendizagem, tendo o acesso ao conhecimento como passo primordial e ininterrupto de construção humana.

Tomando por premissa Prieto (2006) é possível compreender que há quem defenda o direito do aluno com deficiência na escola, no entanto, a partir do pressuposto que coloca tal aluno como sujeito apenas de socialização e, não, de aprendizagem. Tal discurso acarreta estereótipos pautados na incapacidade, fator histórico atribuído as pessoas com deficiência no contexto escolar. Além de descaracterizar o papel da escola como lugar de aprendizagem para o público, com o intuito de justificar a ineficiência do Estado e da própria escola em garantir políticas e práticas educacionais, respectivamente, que possam de fato, efetivar a inclusão escolar.

No caso da variável Educação inclusiva, a categoria escolhida para análise através da soma categórica foi “direito de aprender”. Consideramos um registro de aula (QUADRO 7), tendo por desdobramentos a repetição dos dados categóricos (QUADRO 8) e a correspondência entre temas (QUADRO 9). Para assim, exemplificar os elementos constituintes desse modelo de análise (STAKE, 2010).

Interpomos em nossas reflexões, o confronto entre teoria e prática, a partir da análise do diário de campo da aula de Língua Portuguesa da professora Flora. O diário analisado encontra-se organizado através da separação em linhas, mais precisamente 26 linhas, das quais iniciamos nossa interpretação. Vejamos:

Quadro 7 - Diário de Campo - Registro da aula da professora Flora

Professor(a): Flora	Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 9º ano – vespertino	Data da observação: 13/10/2016
Conteúdo trabalhado: Leitura, escrita e interpretação textual	
<p>1 - Dia ensolarado e de muito calor, como é comum em Mossoró.  2 - A turma estava com 30 estudantes.  3 - e ainda no primeiro horário se encontrava agitada e com reclamações evidentes devido o calor excessivo.  4 - A professora dita o texto “Essa que eu hei de amar” (Guilherme de Almeida) para que os estudantes escrevam.  5 - O estudante cego chega atrasado, senta-se na mesma cadeira de sempre, próximo a porta.  6 - A professora faz questão de parar o ditado do texto e situar o estudante cego sobre o que tem feito desde o começo da aula,  7 - revelando assim, preocupação com a ambientação do estudante cego no contexto da sala de aula.  8 – A professora retoma a leitura do início e pede que o estudante cego ouça, para posteriormente, responder as indagações junto aos demais.</p>	

- 9 - O texto relata traços físicos e comparações da beleza descrita com elementos naturais.
- 10- Com uma reflexão mais subjetiva, marcas da leitura da poesia, a professora indaga o estudante cego sobre o que é ser bela.
- 11 - O estudante cego responde que ser bela é ser pura.
- 12 - Em seguida, o estudante cego diz que não gostou do poema porque fala de amor e, para ele o amor não existe. Só o amor de família.
- 13 - O estudante cego critica as relações, que tem se tornado cada vez mais comuns, que trazem consigo a violência contra a mulher.
- 14 - O estudante cego posiciona-se com segurança e fluidez, apresenta boa oratória.
- 15 - Sobre a relação de admiração do narrador pela mulher apresentada no texto, o estudante cego diz: “Ele vai continuar sonhando, quando acabar levará um tombo.”
- 16 - Todos riem.
- 17 - A reação do estudante cego demonstra total descrédito e até ironia sobre a relação entre homem e mulher.
- 18 - Um outro estudante faz sua arguição e posiciona-se sobre o texto de forma a defender a real possibilidade do amor entre duas pessoas.
- 19 - O estudante cego, interrompe e diz: “Eu prefiro o vídeo game.” “Eu não preciso do amor do outro, quem quiser me amar que me ame.”
- 20 - A professora busca desconstruir essa concepção do estudante cego sobre o amor, afirmando que existem diferentes tipos de amor,
- 21 - que inclusive o fato da mãe todos os dias trazê-lo até a escola é um ato de amor,
- 22 - que o fato dos colegas guiarem ele pela escola demonstra um ato de amor.
- 23 - O estudante cego diz que ama a vida e a tecnologia mas pode viver sem o amor dos outros.
- 24 - A professora continua a aula falando sobre o amor, sonhos e a vida cotidiana.
- 25 - O estudante cego interrompe e reafirma que ao invés do amor deve prevalecer o orgulho.
- 26 - Uma aluna reafirma a importância do amor no contexto atual onde temos tantas guerras, conflitos e maldades.

Fonte: Dados da pesquisa/2016

A observação mostra que a professora, de forma inclusiva, traz o estudante para o contexto discutido em sala de aula, respeitando suas opiniões e buscando (re)construir percepções equivocadas sobre o amor. Trazendo reflexões a partir do cotidiano vivenciado pelo estudante contribuindo assim, para que seja participativo, crítico e possa assumir um posicionamento mediante aos diálogos construídos em sala de aula. Apesar de utilizar-se apenas da oralidade como mecanismo de comunicação, pois, no contexto dessa observação o estudante estava sem a presença da professora auxiliar e, como não ler nem escreve em braile, se utiliza da escuta e da fala como forma de aquisição e sistematização dos conhecimentos, a professora Flora, consegue desenvolver estratégias que envolvem o estudante na aula.

Portanto, comungamos com Masini (1991, p. 38) quando afirma:

A maneira do D.V. relacionar-se com a professora é importante para que ele utilize e amplie suas possibilidades. A atitude da professora poderá de tutelar ou proteger o D.V., dando-lhes informações diretivas sobre o que fazer; ou poderá ser aquela na qual, como vidente, se posicione frente ao D.V, ouvindo-o (acompanhando o que ele faz nas diferentes situações), contribuindo no que for possível para que ele encontre seus próprios meios de agir e superar obstáculos. Essa relação emancipatória requer por parte do

educador clareza sobre sua própria maneira de ser frente ao D.V., refletindo sobre sua ação educativa.

De todo modo, reiteramos a postura adotada na atuação docente para refletirmos os caminhos do processo de ensino e aprendizagem de modo emancipatório. Entendemos que, a professora Flora, ainda que pontualmente, tem sua prática embasada em uma Pedagogia Progressista com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica, na qual, a educação comporta-se como mediação na prática social. Sendo essa, ponto de partida e chegada – agora ressignificada – da prática educativa. Conforme Saviani (2013, p. 422) dessa Pedagogia decorre um método onde:

[...] cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Método que identificamos na prática da professora, em que, ao problematizar a partir de um texto a subjetividade do amor traz aspectos da vida cotidiana do estudante cego como norteadores da discussão. Desse modo, nos propomos a elencar a partir da categoria Direito de Aprender, alguns temas que perpassam a prática docente da professora Flora. Esses temas partem da conceitualização de *temas émicos*, aos quais: “Son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso. Surgen desde dentro” (STAKE, 2010, p. 29). Os temas ou aspectos que surgem, portanto, na observação da prática pedagógica são: *Participação do estudante*, *Mediação docente* e *Diálogo* que utilizamos no decorrer da análise:

Quadro 8 - Repetição dos dados categóricos na aula de Língua Portuguesa da professor Flora

LINHA	TEMAS OU ASPECTOS		
1			
2			
3			
4		Mediação docente	
5			
6		Mediação docente	Diálogo
7			
8		Mediação docente	Diálogo
9			
10		Mediação docente	Diálogo
11	Participação do estudante		Diálogo
12	Participação do estudante		Diálogo
13	Participação do estudante		Diálogo
14	Participação do estudante		
15	Participação do estudante		Diálogo
16			Diálogo
17	Participação do estudante		Diálogo
18			Diálogo
19	Participação do estudante		Diálogo

20		Mediação docente	Diálogo
21		Mediação docente	Diálogo
22		Mediação docente	Diálogo
23	Participação do estudante		Diálogo
24		Mediação docente	Diálogo
25	Participação do estudante		Diálogo
26			Diálogo

Optamos pela análise de um único registro de aula, de cada variável, por meio da soma categórica por compreendermos que os temas ou aspectos que surgem são transversais às práticas que se fundamentaram de forma inclusiva na sala de aula observada, apesar das metodologias utilizadas pelos professores observados serem diferenciadas. Vejamos, como exemplo, o trecho contido no registro de aula do professor Fabiano, para ratificação dos temas citados no quadro 8:

O professor indaga o estudante sobre o motivo de sua ausência, o mesmo diz ter estado na praia. O professor parte do lugar onde Antônio diz que estava e o indaga sobre o que ele entende por aspectos naturais. Dessa forma, faz uma retomada das discussões realizadas nas aulas anteriores. O professor trabalha a ideia de plano regular e irregular do relevo da terra, instigando o aluno a tatear a mesa para ter a ideia de um plano regular. O estudante mostra-se participativo na aula e dialoga bem com o professor. Partindo de uma situação vivenciada pelo estudante, o professor indaga sobre as percepções aclives e declives no caminho para a praia de Tibau/RN. O professor utiliza de exemplos do cotidiano dos estudantes para falar sobre recursos naturais, como a madeira da mesa, o ferro que a sustenta. (FRAGMENTOS DO DIÁRIO DE CAMPO - REGISTRO DA AULA DO PROFESSOR FABIANO, 2016)

Sobre os temas ou aspectos que surgiram, entendemos que um dos princípios básicos que comungam enquanto assertiva na Educação Inclusiva é, indubitavelmente, a participação. Conforme Karagiannis, Stainback, S. e Stainback, W. (1999, p. 29): “Temos de garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para tornarem-se participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar de um novo tipo de sociedade.” Em suma, a participação ativa do estudante é o primeiro passo para extinguir a invisibilidade que ainda se instaura nos contextos escolares. Seja pela descrença nas potencialidades ou pelo desconhecimento das particularidades é preciso eliminar as barreiras atitudinais e avançar rumo à efetivação da inclusão.

Ainda, conforme Ainscow (2009) a educação inclusiva fundamenta seus princípios na educação como um direito humano. Nesse contexto, o autor elenca valores inclusivos que



devem nortear as práticas, sendo eles: participação, igualdade, compaixão, comunidade, respeito à diversidade, sustentabilidade e o direito. Na análise do diário, podemos perceber alguns desses valores quando o estudante cego participa ativamente da discussão. Respeitando assim, a diversidade, o direito à liberdade de expressão, como também aspectos da igualdade de oportunidades.

A professora Flora desenvolve o processo de mediação através de ações que buscam estabelecer a relação sujeito-objeto. A mediação proporciona a possibilidade de recriação da realidade, ela é representada através do instrumento e do signo<sup>37</sup>. Segundo Vigotsky (2007, p. 54) a atividade mediada: “[...] consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos.” Por sua vez, Calissi (2014) reitera que o significado de mediar encontra-se em possibilitar e potencializar o conhecimento em seu processo de construção pelo estudante.

O caminho percorrido pela docente se dá através do uso da linguagem, que é marcada por signos, sendo essa mediadora do processo inclusivo, o que podemos confirmar em Ochaíta & Rosa (1995, p. 9):

[...] a linguagem (sem dúvida muito relacionada ao pensamento abstrato, mesmo na teoria piagetiana) cumpre um importante papel no desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas. Possuir esta forma de pensamento, fato que permite pensar em termo de hipótese, transforma-se em uma poderosa ferramenta, capaz de remediar os problemas apresentados no acesso à representação figurativa, na ausência da visão. Assim, as pessoas cegas são capazes de resolver as tarefas clássicas deste tipo de pensamento, mas podem até mesmo vir a compreender, mediante hipótese, problemas para os quais não têm acesso perceptivo direto.

Vale ressaltar que, a linguagem de forma isolada, não contempla todas as necessidades que reverberam o contexto de inclusão da pessoa cega na escola comum. Apontamos a necessidade de refletir o uso dos sentidos como caminho para descobertas e aprendizagens múltiplas. Esse percurso pode ser delineado sob o viés da Didática Multissensorial, que de acordo com Ferreira, Camargo e Santos (2012, p. 53):

[...] dá a oportunidade aos alunos de conhecerem os fenômenos por diversos sensores possíveis, dessa forma os alunos têm a oportunidade de tocar, sentir o gosto, ver, ouvir e cheirar, sempre que possível, os materiais multissensoriais, dando assim a possibilidade de alunos com e sem

---

<sup>37</sup> A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKY, 2007, p. 55)

deficiências terem uma melhor assimilação dos exemplos e exercícios propostos pelo professor.

Por isso, o trabalho com os sentidos remanescentes deve aparecer na escola enquanto possibilidade de aprendizagem. A inter-relação entre o ensinar e aprender no contexto inclusivo através da didática multissensorial amplia o conhecimento de forma igualitária. Ainda, conforme Anjos e Camargo(2011):

A didática multissensorial utiliza uma metodologia igualmente válida para alunos com e sem deficiência visual. Por isso, traz benefícios tanto quantitativos (como o aumento de pessoas com possibilidades reais de perceber informações científicas) quanto qualitativos (através do aumento da quantidade de informações recebidas. Isso contribui para a formação de conceitos com significados mais completos).

Assim apreende-se a importância da indissociabilidade entre linguagem e multissensorialidade na inclusão da pessoa cega como oportunidade de proporcionar acesso ao conhecimento e, conseqüentemente afirmar o direito de aprender. O que em nossa percepção contribuiria na compreensão, construção de conceito e no diálogo estabelecido para e com o estudante cego na sala de aula. Não foi evidenciado nas observações realizadas iniciativas que apontassem para uma prática com ênfase na didática multissensorial. Grande parte das exposições pautava-se no uso da oralidade, apenas. Restringindo assim, a apreensão de elementos fundamentais para o processo de aprendizagem do estudante cego e, limitando a concretização da inclusão escolar, principalmente, com relação aos conteúdos que pudessem remeter-se aos aspectos vivenciais.

Adentramos no terceiro tema elencado, o diálogo. Segundo Freire (2011, p. 109): “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” Trata-se, sobretudo, de estabelecer conexões entre mediação docente e participação do estudante cego, de forma, a ultrapassar ações pedagógicas mecanizadas, mas atribuir sentido, vida, transformação a formação social dos estudantes, mas também humanizá-los. Indo, portanto, ao encontro da inclusão enquanto processo permanente de vir a ser. Porém, não se restringe apenas a mediação docente, o diálogo apresenta-se em sua transversalidade a toda e qualquer prática que se faça inclusiva, que se estabeleça a partir de uma ação em que proponha comunicação e interação.

A análise dos dados supõe que se estabeleçam correspondências entre os temas advindos da soma categórica. Vejamos essa relação:

Quadro 9 - Correspondência entre mediação docente e diálogo

	MEDIAÇÃO DOCENTE MENCIONADA	MEDIAÇÃO DOCENTE NÃO MENCIONADA	TOTAL
Diálogo mencionados	7	11	18
Diálogo não mencionados	1	1	2
Total	8	12	20

Na correspondência entre os temas/aspectos foi possível evidenciar sete vezes que a Mediação docente da professora acontecia por meio do Diálogo. Esse diálogo foi primordial para o desenvolvimento da aula, contemplando as relações entre professora-aluno e aluno-alunos. O que permitiu, inclusive, que esse tema – *diálogo* - se evidenciasse mesmo sem a intervenção direta da professora, o que podemos observar na relação entre mediação docente não mencionada e diálogos mencionados (11). Significa dizer que nem sempre o diálogo era mediado pela professora, ocorrendo às vezes na interação entre os próprios estudantes.

#### **a.2) Categoria – Acesso ao conhecimento**

Outra categoria que surge a partir da fala dos docentes é a concepção de inclusão ligada a “acesso ao conhecimento”, atrelada a ideia de garantia de direito, como evidenciamos na fala da professora Úrsula, sobre a sua compreensão a respeito de inclusão escolar: “[...] quando todos os estudantes, todas as crianças tem o direito a ter acesso ao conhecimento” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ÚRSULA, 2016). Faz-se necessário problematizar essa concepção, no sentido de compreender seu significado enquanto conquista histórica no campo da garantia dos direitos voltados as pessoas com deficiência.

Porém, é fundamental não restringi-la as matrículas de estudantes com deficiência na escola comum, mas abranger os desdobramentos que devem se sobressair a partir dela, tal como a permanência e o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes, como é possível verificar também na fala da professora Flora: “[...] É trazer o aluno com deficiência pra escola e trabalhar esse aluno pra que ele possa avançar também” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA, 2016). Além de, analisar as estratégias de ensino, também é preciso que, os recursos didáticos voltados à inclusão escolar da pessoa cega estejam disponíveis para que, o acesso ao conhecimento aconteça em sua completude.

### a.3) Categoria - Necessidade

A categoria “necessidade” embasa a concepção de inclusão sob dois vieses. Em um primeiro momento, como atendimento a uma especificidade como surge na fala da professora Aurélia: “[...] ele tá ali, com a necessidade dele (...) e a gente tem que ao máximo trabalhar em cima disso, né? Dessa necessidade.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA, 2016). Essa ideia mostra o reconhecimento da realidade inclusiva da atualidade, há um público e esse público tem o direito de ser e estar na escola. Em acordo com Carvalho (2016, p. 31):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que *reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos*. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (grifo nosso)

Concomitante, outros professores apontam a inclusão como necessária, como uma necessidade emergente, afirma o professor Sérgio: “Eu acho que se faz necessário a inclusão, né?” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR SÉRGIO, 2016). Inferimos que, seu posicionamento poderá ser de reconhecimento de que diante das diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas, cognitivas e sensoriais, não é possível pensar uma escola na atualidade que não esteja atrelada aos princípios da inclusão. É uma demanda que está posta e que deve ser considerada. Porém, em alguns momentos, sua prática revela aspectos contraditórios, vejamos:

O professor chama alguns alunos para responder questões no quadro e continuar a explicação de forma oral. Antônio sempre de cabeça baixa e mexendo no cabelo. A turma se faz mais silenciosa durante a aula, interagindo aos questionamentos do docente. Uma vez ou outra Antônio conversa baixinho com o colega ao lado. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA AULA DO PROFESSOR SÉRGIO, 2016).

Em suma, comprovamos que, ter o entendimento acerca da necessidade da Educação Inclusiva na atualidade, não ratifica um compromisso com a mesma, também não reverbera em práticas inovadoras. A partir do fragmento, podemos constatar uma prática fundamentada na Pedagogia Tradicional, em que, a supervalorização do conteúdo se intensifica através de uma exposição. Nessa Pedagogia, o papel da escola é: “[...] difundir instrução, transmitir os

conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2009, p. 6).

#### a.4) Categoria – Transformação

Surge na análise das falas, a categoria “transformação”, em que a inclusão escolar é percebida como percurso para alcançar tal perspectiva. Essa transformação concebe uma proposta de educação com base na:

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, melhorias das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos. (CARVALHO, 2016, p. 83)

A transformação, na fala da professora Aurélia, deve partir do professor: “Se transformar para cada vez mais incluir esse aluno.” O que pressupõe a mudança de concepções, posicionamentos e atitudes, no sentido de transformar a si enquanto profissional da educação. Porém, vale ressaltar que, a transformação solitária de um único professor pode se caracterizar apenas como um passo que deve compor um percurso coletivo assumido por uma escola inclusiva.

Já o professor Fabiano (2016), admite que a transformação se propõe também, no nível macro: “[...] as escolas estão sendo depósitos de meninos portadores de necessidades especiais e, não há transformação e a escola não tem o aparato necessário”. Para o professor, se faz imprescindível que o sistema vigente transforme-se para que possa haver mudanças positivas. São pontos fundamentais para que se possa almejar uma escola de fato inclusiva.

Outro fator analisado na variável Educação Inclusiva foi a concepção desses professores a respeito da inclusão do estudante cego em sala de aula regular, vamos analisar, o quadro abaixo:

Quadro 10 - Repetição das categorias comuns nas concepções docentes sobre inclusão escolar do estudante cego

DOCENTE	CATEGORIAS
Flora, Aurélia, Sérgio, Conceição, Fabiano e Úrsula	escola não está adequada/não está pronta; ajuda de um profissional/acompanhamento em sala de aula; difícil; interação.

Fonte: Dados da pesquisa/2016

De acordo com os dados tratados para a organização do quadro 10, as concepções sobre a inclusão de pessoas cegas variam e assumem conotações aproximadas ou distanciadas entre si de acordo com cada docente entrevistado. Sendo pressuposto, para as categorias:

#### **a. 5) Categoria – Escola não está adequada/não está pronta**

Os professores, Flora e Sérgio compreendem que, para que haja a inclusão do estudante cego é necessário que a escola esteja adequada ou pronta. Vejamos a fala da professora Flora (2016): “É um direito que cabe, né? A ele. Mas muitas vezes a escola não tá pronta pra receber. O professor não está pronto pra receber”. O professor Sérgio (2016) ratifica tal afirmativa, ao expor: “Na realidade momentânea é porque as escolas não tão adequada ainda a essa estrutura”.

Acreditamos que, o ponto crucial seja a quebra das barreiras atitudinais. Conforme Sasaki (2009, p.15) formas de quebrar barreiras na dimensão atitudinal no contexto da escola refere-se a:

Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade.

Promovendo assim, a mudança de uma estrutura pautada na formação humana, social e para a convivência com as diferenças. Mesmo com uma Sala de Recursos Multifuncionais, algumas adaptações arquitetônicas e materiais disponíveis, os professores citados parecem alheios a tais instrumentos, nutrindo um sentimento de limitação ou ausência de capacidade para lidar com as diferenças, nesse caso, a cegueira.

#### **a.6) Categoria – Acompanhamento/ajuda de um profissional**

Os professores Sérgio e Conceição compreendem que, para a inclusão da pessoa cega acontecer na escola regular é necessário “acompanhamento”, “ajuda de um profissional para acompanhar”. Ressaltamos que, a frequência de “terceirizar” a ação docente a outro profissional quando relacionada à pessoa com deficiência tem se tornado uma ação comum nas escolas. Entendemos que a retirada do protagonismo do professor titular de sala de aula mediante o processo de ensinar-aprender do estudante cego prejudica o estabelecimento de vínculos afetivos e profissionais, além de evidenciar ausência da busca por conhecer mais sobre as peculiaridades inerentes as diferenças que se apresentam em sala de aula.

Outro agravante já citado faz referência à descrença do professor para o ato de aprender por estudantes em condição de cegueira: “[...] é difícil o professor em si pra trabalhar com aluno cego, o professor com ajuda de um profissional que possa nos acompanhar, talvez sim, mas eu vejo com dificuldade” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR SÉRGIO, 2016). Em nossa concepção tal dificuldade pode estar atrelada a falta de conhecimento e disponibilidade em querer saber e aproximar-se do estudante, o que reforça a ênfase na “ajuda de um profissional”.

#### **a.7) Categoria – Difícil**

Verificamos que o termo “difícil” surge frequentemente na fala de parte dos professores colaboradores da pesquisa, como citado, no parágrafo, anterior. Sendo possível, relacioná-lo ao trabalho pedagógico junto ao estudante cego ou a personalidade do mesmo. Analisando as falas, podemos evidenciar a necessidade de (re)construir junto aos professores, concepções positivas que indiquem possibilidade e, principalmente, o reconhecimento do direito à escolarização e a aprendizagem assegurados por Lei, para que assim, a inclusão aconteça. Além da reformulação do pensamento acerca da personalidade e ações desse sujeito aprendiz, evidenciando as peculiaridades de suas vivências cotidianas no contexto extra escolar.

#### **a.8) Categoria – Interação**

Flora e Aurélia entendem a necessidade de oportunizar a “interação” na escola para que o processo de inclusão da pessoa cega aconteça, como exposto a seguir: “Ele não vai poder ficar só sentado ali naquele lugar, ele tem que interagir, ele precisa interagir.” (ENTREVISTA

COM A PROFESSORA FLORA, 2016). Nesse caso, os olhares diferenciados, sobre o processo de inclusão da pessoa cega desloca o foco do material/concreto, para o atitudinal. Aurélia (2016) reafirma que viver a vida inteira na “escuridão”, referindo-se a cegueira, é desesperador. Por isso, a importância da inclusão do estudante através da interação com os colegas. A concepção da docente sobre inclusão da pessoa cega na escola coloca a escola, como lugar de refúgio do mundo obscuro que, ela julga ser vivenciado pelo pessoa cega. Ressalta, portanto, a interação como escape.

#### **a.9) Concepções fundamentais para a discussão - Pessoa com Deficiência e Cegueira**

Durante essa análise, julgamos ser necessário trazer duas concepções chaves para o entendimento do estudo em questão. São elas: Pessoa com Deficiência e Cegueira. Ambas trazem através da interpretação, elementos constitutivos essenciais para a compreensão da inclusão da pessoa cega na escola comum.

Alguns professores restringem a questão ao termo Deficiência, de modo, a percebê-la como sinônimo de inaptidão da pessoa na execução de algo. Quando indagados sobre o que significa ser uma pessoa com deficiência, podemos evidenciar, as seguintes falas:

*O que eu entendo por deficiência assim...é que todo mundo tem...seja no aspecto da aprendizagem, no aspectos físico, no aspecto emocional. Cada um tem algum tipo de deficiência, que ninguém ta imune de uma deficiência. Agora, a questão é...a pessoa se conhecer pra poder trabalhar isso, não é? Eu acho difícil, a gente detecta mais as dos outros do que a de nós mesmos. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CONCEIÇÃO, 2016, grifo nosso)*

*Acho que a deficiência não vem só ser, um aspecto físico ou motor, ou cognitivo. Deficiência, eu acho que cada um de nós temos, vem a ser as nossas próprias limitações. Porque o aluno ele pode não enxergar, mas ele pode também enxergar de outra forma, com outro olhar, o aluno que não sabe matemática, pra mim ele tem uma deficiência em matemática. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA, 2016, grifo nosso)*

Sob essa ótica, a Deficiência seria descaracterizada enquanto condição congênita ou adquirida do ser humano que, pressupõe adaptações arquitetônicas e comunicacionais e no caso da escola, também pedagógicas, restringindo o termo e sua denominação, a um *status* negativo que se torna sinônimo de dificuldade de aprendizagem. Esse conceito de deficiência comunga com o decreto 3298/99 - já revogado - em seu artigo 4º, que considera: “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere



*incapacidade* para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.” (grifo nosso)

Após um processo de ressignificação do termo, a definição que atualmente é utilizada para determinar vai ao encontro da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) em seu artigo 2º, que afirma:

Aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008)

Em consonância, o professor Sérgio definiu o termo Deficiência, como: “[...] Algumas limitações que deixa o cidadão não participar por igualdade no dia-a-dia.” Já a professora Úrsula define Pessoa com Deficiência, da seguinte maneira: “pessoa com deficiência é uma pessoa que nasceu com alguma limitação, na questão física e que ela pode de alguma outra maneira tentar potencializar de outra forma.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ÚRSULA, 2016). Nota-se a importância da luta histórica e política das pessoas com deficiência para que não sejam rotuladas por termos como “deficientes”, “incapacitados”, ou “portadores”, mas pessoas e, assim sendo, dignas de respeito, valorização e direitos.

Em seguida, nos debruçamos sobre as concepções dos docentes acerca da concepção de Cegueira. Essas se apresentaram através de discursos como: “Pessoa que não enxerga o físico”, “Dificuldade de ver”, “ausência da visão”, evidenciando a compreensão sobre cegueira a partir de uma perspectiva biológica. Sá (2007 *apud* Silva, 2014, p. 55) define que a cegueira é: “alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.”

Já, sobre as implicações da cegueira enquanto restrição na percepção visual do mundo, de forma, a limitar aspectos inerentes aqueles que enxergam pelo sentido da visão, Nunes & Lomônaco (2010, p. 56) afirmam que: “A cegueira é uma deficiência visual, ou seja, uma limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo – a visão.” Ainda emergiram concepções atreladas as práticas cotidianas de uma pessoa sem o sentido da visão como fator excepcional. Isso se revela nas falas ao relatar a aproximação e convivência com uma pessoa cega, de forma, a sobrepor suas limitações em detrimento das possibilidades:

Eu já conheço outros cegos que eu fico impressionada com coisas que eles fazem (...) ele é bem inteligente, altamente inteligente, ele anda de bicicleta, eu fico assim.. meu Deus! Como é que ele faz isso? (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CONCEIÇÃO, 2016)

Aí depois que eu conheci Antônio minha concepção sobre cegueira mudou. Porque assim, ele joga vídeo game. Para mim, até então era algo que somente quem tinha a visão é que poderia jogar, né? Ele joga, ele dispensa totalmente o uso da bengala, então assim, ele se sente muito independente. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA, 2016)

Em nossa perspectiva, falas com esse teor perpassam os mais diferentes ambientes sociais e culturais em que as pessoas com cegueira se encontram, colocando-as sempre como exemplo de superação e quase nunca como uma pessoa com limitação que pode aprender em suas vivências cotidianas, por exemplo, a partir de adaptações e/ou reorganização do espaço e contexto para execução de uma atividade proposta. Ainda comunga com Ormelezi (2006, p.176) quando coloca: “Para os pais, os profissionais e as instituições em geral, a impossibilidade do ver confunde-se com a impossibilidade do existir, do aprender, do comunicar-se, do relacionar-se, do fazer parte, entrar para a cultura e tornar-se sujeito”

Portanto, comungamos com Silva (2014, p. 12) ao afirmar: “[...] a maior diferença em ensinar crianças, jovens e adultos na condição de deficiência começa com o nosso olhar em relação a cada um deles.” Desse modo, entendemos que contribuir para a mudança desse olhar sobre o outro, se torna o primeiro passo, pois, essa reflexão, conseqüentemente, modifica as falas e as práticas, uma vez que em nenhuma delas há neutralidade e por seu meio assume-se posturas em relação aos educandos e a coletividade. (GOÉS, 2013).

Reiteramos a necessidade da responsabilidade ética e pedagógica do professor/a refletir sua ação docente de forma inclusiva, contemplando as especificidades e necessidades desse estudante, sem restringir o processo de ensinar e aprender ao ato da escuta, mas ampliando as possibilidades. De tal modo que, o processo de inclusão escolar indique avanços, revisão da prática permanente e escolhas metodológicas que alcancem esse estudante em sua amplitude.

## B) EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

“A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos”

(ARENDDT, 2010)

A Educação em Direitos Humanos no Brasil e em toda a América Latina apresenta-se como fruto de uma luta histórica e política, sendo parte constituinte da agenda pública que vem buscando, por meio de políticas educacionais garantir o direito a todo e qualquer grupo em situação de vulnerabilidade social a ter direitos.

A análise dessa variável traz reflexões acerca das concepções dos professores sobre Educação em Direitos Humanos, além da leitura atenciosa dos registros de aulas que constam no diário de campo como meio de perceber as nuances que permeiam ou não práticas com foco na temática. Entendemos que, a compreensão dessa variável parte de um macro campo de estudo que surge como matriz jurídica, educativa e reivindicatória, os Direitos Humanos, o qual adotaremos como pressuposto introdutório para aprofundamento das discussões sobre EDH e as relações que podem se estabelecer entre esta e a Educação Inclusiva.

Segundo Carbonari (2008, p.13): “Direitos Humanos são construções históricas de condições para a realização da dignidade humana de cada uma e de todas as pessoas.” Sob essa perspectiva, a partir das entrevistas podemos concluir que as reflexões dos professores e professoras sobre a concepção de Direitos Humanos, ora podem se aproximar da ideia de dignidade humana por se apresentar em consonância com a ideia de garantia dos direitos básicos a manutenção da vida; ora podem alinhar-se com a temática já abordada que, caracteriza os direitos humanos como prerrogativa para defender “bandidos”, o que caracteriza um abismo tendo por referência o conceito de dignidade humana. Podemos evidenciar tais discursos, nos trechos da entrevista abaixo:

A garantia das coisas básicas que o ser humano tem que ter, né? Saúde, educação, acesso a inclusão, principalmente em alguma situação que aquela pessoa precise realmente de uma *assistência do governo, seja da família, então é a assistência básica* que cada ser humano precisa, né? De acordo com suas necessidades. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA, 2016, grifo nosso)

Direitos Humanos, primeiro é preservar a vida. Respeitar a vida de cada um (...) *Muitas vezes, a gente até se chateia, quando os direitos humanos procuram defender pessoas que fazem mal a própria sociedade*, mas infelizmente as leis existem para serem cumpridas e tem que esperar pelo direito da justiça e não pela justiça do homem, né? (ENTREVISTA COM O PROFESSOR SÉRGIO, 2016, grifo nosso)

É preciso (re)construir no imaginário social a concepção de Direitos Humanos, para além do sentido contemporâneo de “assistencialismo” por caridade ou como apenas a defesa/proteção dos que negligenciam a Lei.

Garantir direitos é dever do Estado para com os cidadãos. Estando esses direitos garantidos por lei, é necessário tornar permanente estratégias de monitoramento, compreendendo a necessidade da efetivação. O sentido de “assistência” deve estar para além de auxílio aos necessitados, mas deve pautar-se no cumprimento de ações governamentais com vistas a diminuir as disparidades sociais e econômicas, como ressalta a professora Aurélia, em sua fala. Buscando assim, alcançar a constituição de uma sociedade equitativa. Porém, de acordo Santos (2013):

[...] a posição neoliberal antiestado, da década de 1980 em diante, é reacionária e antidemocrática porque o seu objetivo é dismantelar o Estado social, o conjunto de políticas sociais que deram efetividade aos direitos sociais e econômicos e consolidaram no imaginário popular a ideia de soberania (que fora crucial no pensamento liberal), hoje convertida em anátema, vista como um obstáculo ao livre comércio e à globalização.

Assim, há uma constante disputa com base nas relações de poder que se estabelecem. A concretização de políticas sociais que busquem dirimir a desigualdade, em suas mais sutis facetas, representa ameaça ao desenvolvimento produtivo do capital. Por isso, a importância de assumir a luta por direitos humanos como enfrentamento à exclusão gestada pela classe dominante em sua mais atroz atuação.

Outro ponto crucial a ser debatido e muito comum na fala de grande parte da população atual, inclusive na fala do professor, se trata da visão dos direitos humanos como proteção daqueles que transgridam as leis. O professor inicia sua resposta afirmando que Direitos Humanos é “preservar a vida”, porém, contraditoriamente, mostra-se seletivo quanto a defesa desse direito para àqueles que possam “fazer mal” a sociedade, contrapondo-se ao exposto no artigo 7, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei.”

Sobre esse aspecto, concordamos que a desumanização tem se expandido fortemente enquanto postura coletiva na sociedade atual. Para parte da população àqueles que cometem algum tipo de crime não estão aptos a conviver socialmente e, devem sofrer fisicamente as consequências de seus atos, disseminando diferentes formas de agressão. Em nome destas ingerências, tem se tornado justificável violar princípios éticos e morais construídos ao longo da história da humanidade a fim de manter a “ordem”: Espancar, amarrar e torturar publicamente tem se tornado comum.

Contudo, acreditamos que a Educação em Direitos Humanos é território educativo de combate a violações e prevenção de anomias sociais que tanto tem desconfigurado o suposto

papel civilizatório dos nossos tempos. Por isso, comungamos com Candau (2007, p. 408) quando se posiciona sobre o entendimento de uma Educação em Direitos Humanos que assuma: “uma visão dialética e contra-hegemônica em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural”.

Tomando por base tal premissa, nos perguntamos: como a escola tem reagido diante de uma sociedade que assume certo viés excludente? Como a escola entende a garantia dos direitos humanos? A escola educa na perspectiva dos direitos humanos?

Essas questões introduzem a importância da Educação em Direitos Humanos como humanizadora. Conforme Oliveira e Queiroz (2015, p. 24): “A educação em Direitos Humanos não é uma defesa de bandidos, é a defesa da humanidade em uma sociedade desumanizada, a defesa da razão acima dos pensamentos de ódio e da compaixão acima de uma razão sanguinária.” Logo, com base teórica pautada em Candau (2007), Dias e Porto (2010), BRASIL (2012), Carvalho(2014), Freire (2016), entre outros, subsidiamos o debate da Educação em Direitos Humanos enquanto prática exequível diante das necessidades emergentes de uma escola que efetivamente adote estratégias de proteção aos direitos das pessoas que tenham esses tolhidos, por qualquer motivo.

Em suma, compreendemos, a importância em analisar os posicionamentos dos professores diante do tema. No campo empírico, podemos nos aproximar das concepções e práticas com um olhar direcionado a Educação em Direitos Humanos. Analisemos o quadro a seguir:

Quadro 11 - Repetição das categorias comuns nas concepções dos docentes sobre Educação em Direitos Humanos

DOCENTES	CATEGORIAS
Flora, Aurélia, Sérgio, Conceição, Fabiano e Úrsula	Acesso aos direitos; garantia de direitos; Atender as necessidades.

Fonte: Dados da pesquisa/2016

Dentro da variável “Educação em Direitos Humanos” elencamos as categorias, a seguir:

### **b.1) Categoria – Acesso aos direitos**

É notório que entre a fala dos docentes a compreensão sobre Educação em Direitos Humanos aponta para a categoria “acesso aos direitos”. Colocando a escola, como protagonista desse processo de esclarecimento e busca. Conforme podemos evidenciar através das respostas a seguinte pergunta: Na sua opinião, o que é Educação em Direitos Humanos? “Eu entendo que, educar em direitos humanos seria a parte que a escola trabalharia o aspectos social, do aluno buscar os seus direitos.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CONCEIÇÃO, 2016).

Ainda a professora Flora, reafirma, de tal modo: “Eu acho que é exatamente isso. É tá esclarecendo as pessoas sobre os direitos que ela tem (...) Como se a escola fosse um espaço pra esses ter acesso a esses direitos e ter acesso ao saber o que é.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA, FLORA, 2016, grifo nosso). A última parte da fala da professora sintetiza, nosso posicionamento sobre a EDH como acesso aos direitos.

Ressaltamos esse acesso, como parte de uma proposta educativa que se sustenta em uma concepção de educação pautada na conscientização. Segundo Freire (2016, p. 59): “Quanto mais conscientizados somos, sobretudo pelo engajamento de transformações que assumimos, mais anunciadores e denunciadores nos tornamos.” Essa conscientização encontra-se nos campos internos e externos da instituição escolar. Sendo, práxis<sup>38</sup>, se torna libertadora. Nesse sentido, a escola assumisse enquanto lugar de transformação para professores, alunos e comunidade escolar, em uma seara de formação de novos sujeitos humanizados. Conforme Carvalho (2014, p. 182):

Educar em Direitos Humanos significa sensibilizar, conscientizar e humanizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, e para tanto se faz necessária uma conduta humanizada, pois só é possível educar em direitos humanos quem se humaniza, e só é possível investir na humanização quando temos uma consciência, uma conduta humanizada.

Ainda, podemos ratificar tal concepção no posicionamento do professor Fabiano quando indagado sobre o que é Educação em Direitos Humanos: “*tornar consciente* as pessoas, sobretudo, a escola da garantia dos direitos humanos.” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR FABIANO, 2016, grifo nosso). Porém, o que se pode perceber é um distanciamento entre a teoria e a prática, ao analisarmos parte do diário de campo que se remete a observação de uma das suas aulas:

---

<sup>38</sup> “A práxis, porém, é reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 2011, p. 52)

O professor inicia a aula “liberando” os alunos para beber água. No retorno, delibera 7 minutos para que os alunos produzam um texto sobre os processos de industrialização da Rússia. Porém não há nenhum direcionamento voltado ao aluno com cegueira sobre a atividade proposta, nem de forma escrita, nem de forma oral. O aluno senta-se perto de um colega e apenas conversa. Após o tempo determinado para a atividade o professor pede para que alguns alunos leiam oralmente seus textos, como Antônio não produziu, fica excluído da atividade. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA AULA DO PROFESSOR FABIANO, 2016)

No fragmento, é possível apontar elementos constitutivos de práticas excludentes, conseqüentemente, de práticas que não se consolidam na conscientização como parte da concepção de Educação em Direitos Humanos defendida pelo professor. Como discutido anteriormente, o próprio ato de “tornar consciente” reverbera em mudança para educadores, estudantes, escola e comunidade. Portanto, podemos deduzir que o abismo entre a fala e a prática ainda é uma questão a ser discutida no contexto de formação social, política, ética e educativa do professor/ser humano, pois segundo Lelis (2014, p. 65) não podemos esquecer que:

As disposições profissionais dos docentes são a síntese viva de um conjunto de experiências ligadas às marcas deixadas pela escolarização à qual eles foram submetidos, aos processos de formação prévia e à cultura da organização escolar em que eles construíram a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível.

Contudo, faz-se necessário (re)construir opiniões e ações, delimitando o espaço de atuação docente como percurso de tolerância, reconhecimento e respeito. Ser professor é, sobretudo, rever procedimentos, conceitos e atitudes diante do novo e do desafiador. Considerar a unidade na diversidade.

## **b.2) Categoria – Garantia de direitos**

Outra categoria que, surge na fala dos professores, refere-se a Educação em Direitos Humanos como “garantia de direitos”, vejamos as concepções abaixo:

[...] uma educação onde a escola ver os alunos dela como seres humanos. Com necessidades, com singularidades, com particularidades, né? E que possa atender todas as necessidades desse ser humano e que *também esses direitos sejam garantidos*, não é? (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ÚRSULA, 2016, grifo nosso)

[...] Como se a escola fosse um espaço pra esses ter acesso a esses direitos e ter acesso ao saber o que é. *Cabe a escola garantir, né? Garantir ao aluno esses direitos* e, nós enquanto professores fazemos parte de toda essa equipe que vem lutando e trabalhando para que isso aconteça. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA, 2016, grifo nosso)

É mostrar pra sociedade através da escola que *os direitos estão aí e estão para serem cumpridos*, pra ser seguidos, né? Pra tratar as pessoas com igualdade, né? E cada qual nos seus respectivos lugares. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR SÉRGIO, 2016, grifo nosso)

Como já discutido, historicamente os direitos humanos assumem-se enquanto campo de luta por “garantia de direitos”, de tal modo, a proposta de Educação em Direitos Humanos vem como concretização do direito à educação. Nas concepções dos professores Úrsula, Flora e Sérgio a escola apresenta-se como espaço de efetivação desses direitos. Compreendemos esse fator por dois vieses: Primeiro, o papel da escola como ambiente físico e pedagógico de execução/prática dos direitos humanos. No direito a estar em sala de aula, a ter acesso ao conteúdo de forma inclusiva, como também a ter estrutura arquitetônica, aparatos/equipamentos, estratégias que possam contribuir na relação ensino-aprendizagem.

Segundo, assumindo-se enquanto política e ideológica. Trazendo aspectos como: busca pela conscientização dos estudantes enquanto sujeito de direito, discussões ligadas ao campo dos Direitos Humanos, propondo ações de extensão junto à comunidade, desenvolvendo uma agenda formativa e permanente com os professores e formulando seu currículo através de princípios que orientem à práticas educativas na perspectiva dos direitos humanos. Podemos substanciar tal assertiva, através das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 7-8) ao afirmar: “As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos.”

Analisaremos com atenção o diário de campo a seguir, a partir dessa categoria, compreendendo que, estar na escola é apenas parte e não o todo a ser garantido como direito à educação da pessoa com cegueira. Vejamos:



Quadro 12 - Diário de campo - Registro da aula da professora Aurélia

Professor(a): Aurélia	Disciplina: Artes
Turma: 9º ano	Data da observação: 16/11/2016
Conteúdo trabalhado: Modernismo	
<p>Relato de observação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - A professora entra na sala e cumprimenta os estudantes.</li> <li>2 - Inicia escrevendo no quadro um texto sobre o modernismo.</li> <li>3 - A professora delimita um tempo para que os estudantes escrevam.</li> <li>4 - A turma estava lotada.</li> <li>5 - A professora auxiliar escreve o texto no caderno do estudante cego.</li> <li>6 - Enquanto ela escreve, o estudante cego conversa com um colega.</li> <li>7 - A professora titular inicia a explicação oral através da contextualização histórica, o que acontecia no Brasil no período do Modernismo.</li> <li>8 - Mencionando, também, a semana de arte moderna.</li> <li>9 - A turma estava em silêncio enquanto a professora falava.</li> <li>10 - O estudante cego está de cabeça baixa.</li> <li>11 - A professora mostrou no livro, um quadro: Os operários de Tarsila de Amaral.</li> <li>12 - Nenhuma das duas professoras, descrevem o quadro para o estudante cego.</li> <li>13 - Em seguida, a professora titular menciona o filme Tempos Modernos.</li> <li>14 - Contextualiza cenas, gesticula e não inclui o estudante cego.</li> <li>15 - A professora libera as filas para beberem água, porém indica através de sinalizações visuais,</li> <li>16 - ocultando a presença de um estudante cego na turma com frases do tipo: “Essa fila aqui ó.” O estudante cego levanta-se e outro aluno avisa que ainda não é sua fila.</li> <li>17 - A turma não possui livro, o que dificulta o andamento da aula por se permanecer muito tempo na parte da escrita.</li> <li>18 - Além disso, há uma ausência acentuada de atividades com objetos manipuláveis,</li> <li>19 - o que facilitaria o processo de entendimento do estudante.</li> <li>20 - A professora cita e mostra a obra Abaporu de Tarsila do Amaral</li> <li>21 - e passa o seu livro entre as filas para que os estudantes possam visualizar a imagem.</li> <li>22 - Quando chega a vez do estudante cego, o livro é passado ao próximo colega.</li> <li>23 - A professora explica em sua fala o significado da cabeça pequena e os membros superiores e inferiores maiores que o comum.</li> <li>24 - A professora não descreve elementos importantes e significativos da imagem para o estudante cego.</li> <li>25 - O estudante ou se põe de cabeça baixa ou conversa com colegas, durante toda aula.</li> </ol>	

Fonte: Dados da pesquisa/2016

A observação traz aspectos importantes que revelam processos de exclusão quando tomamos como referência o estudante cego. Por isso, nos indagamos: a escola tem garantido direitos quanto ao processo de escolarização de estudantes cegos?

O papel do escriba é essencial nas atividades em sala de aula, nesse momento assumido pela professora auxiliar. Porém, revela a ociosidade que, muitas vezes, o estudante cego é exposto. Faz-se fundamental utilizar estratégias que envolvam o estudante durante todo processo de aprendizagem. Segundo Silva (2010) um caminho apontado seria o trabalho colaborativo entre estudante cego e colegas de sala de aula. Assim, a interação ultrapassaria as

barreiras da passividade. Além de se proporcionar um ambiente fundamentado no educar em/para direitos humanos.

A descrição de imagens se torna essencial no processo do ensinar-aprender junto a estudantes cegos. A ausência da audiodescrição<sup>39</sup> reverbera em exclusão do estudante aos conteúdos imagéticos presentes no contexto escolar. Além da audiodescrição, as obras de Tarsila, poderiam ser adaptadas, de forma, a torna-las táteis, através do uso de barbante para contorno da imagem. O Filme “Tempos Modernos” de Charlie Chaplin, poderia funcionar como um recurso didático para a compreensão para aspectos relacionados a industrialização, desigualdades sociais e direitos trabalhistas da época. Por se tratar de um filme restrito aqueles e aquelas que fazem uso da visão, se faria necessário que, a professora titular ou a professora auxiliar assumissem o papel de audiodescritora, para o estudante cego, durante a exibição do conteúdo cinematográfico. Assim, a discussão seria ampliada e o estudante ~~cego~~ teria acesso a elementos que ajudariam no entendimento da contextualização política e histórica do período.

É possível, inferir que, a prática da professora encontra-se em consonância com uma Pedagogia Tradicional. Podemos identificar apenas a exposição oral e a centralização do processo de ensino-aprendizagem através de uma cultura da homogeneização, onde todos aprendem através das mesmas estratégias. Como citado, anteriormente, práticas pautadas nesse modelo enfatizam a exposição do conteúdo.

Outro fator preponderante refere-se a considerável distância com os atuais documentos norteadores que devem pautar as práticas pedagógicas dos docentes com ênfase nos direitos humanos, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) que reafirma em uma de suas diretrizes sobre a: “*promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.*” (p. 12, grifo nosso).

Insistimos em questionar se é possível considerar que unicamente, o acesso a uma sala de aula em escola comum, promove os princípios do respeito aos direitos humanos. Sendo

---

<sup>39</sup> A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos. (MOTTA e FILHO, 2010)

que, o acesso as adaptações didático-pedagógicas necessárias e a própria invisibilidade do estudante em sala de aula demonstra desrespeito a sua condição enquanto sujeito de direito.

Buscamos focar nossos esforços, no sentido de entender a partir da categoria *garantia de direitos*, como se dá a leitura e análise dos dados por meio da soma categórica (STAKE, 2010). Foi possível identificar, a partir da própria observação os seguintes temas émicos: *Recurso didático, Estratégia de ensino e Comportamento do estudante*.

Quadro 13 - Repetição dos dados categóricos da aula da professora Aurélia

Linha	Temas ou aspectos		
1			
2	Recurso didático		
3			
4			
5	Recurso didático		Comportamento do estudante
6		Estratégia de Ensino	Comportamento do estudante
7		Estratégia de ensino	
8		Estratégia de ensino	
9		Estratégia de ensino	Comportamento do estudante
10			Comportamento do estudante
11	Recurso didático		
12			
13	Recurso didático	Estratégia de ensino	
14		Estratégia de ensino	
15			
16			Comportamento do estudante
17		Estratégia de ensino	
18	Recurso didático		
19			
20	Recurso didático	Estratégia de ensino	
21	Recurso didático		
22	Recurso didático		
23		Estratégia de ensino	
24		Estratégia de ensino	Comportamento do estudante
25			Comportamento do estudante

A busca por garantir direitos à pessoa com deficiência na escola deve ser uma prática compromissada com os princípios da Educação em Direitos Humanos. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), essa educação tem por finalidade promover uma educação para a mudança e transformação social, pautada nos seguintes princípios:

I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012)

Portanto, partindo da análise empreendida por meio dos temas/aspectos é possível perceber a ausência de princípios da Educação em Direitos Humanos, na prática da professora Aurélia. Em que, a garantia de direitos limita-se ao acesso a sala de aula. As Estratégias de ensino e Recursos didáticos não reconhecem as diferenças inerentes ao contexto escolar influenciando diretamente o comportamento do estudante cego.

Refletindo, portanto, na desigualdade de oportunidades diante da construção do conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, alijando o direito à educação em sua plenitude. O que reafirma o predomínio da cultura dominante como base para o currículo, os conteúdos e as práticas que permeiam a escola atual. Conforme Candau (2008) apenas através da Cidadania Aberta e interativa é possível reconhecer as assimetrias no campo do poder entre os grupos, na perspectiva de mediar conflitos para assim estabelecer relações solidárias.

O primeiro tema - Recurso didático, de acordo com Souza (2007, p. 111) se traduz em: “todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos” O que pressupõe que, não se trata de um único modelo de material (livro ou imagem), mas de uma variedade que, em sua essência possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as limitações físicas, sensoriais e cognitivas dos estudantes.

Dessa forma, a escolha dos recursos didáticos na escolarização de um estudante cego pode ser decisiva para que a aprendizagem aconteça, portanto, a atenção necessária a adequação de materiais para que se tornem acessíveis comunga com uma educação para os direitos humanos. Os recursos didáticos utilizados não reconhecem as diferenças presentes em sala de aula, inclusive com relação a condição visual do estudante cego. Como também, não garante a Dignidade Humana em sua completude, pois priva esse estudante de ter direito a comunicação e informação em sua integralidade.

O segundo tema, a estratégia de ensino, se materializa exclusivamente, na aula expositiva. O que não contribui quando a disciplina é o Ensino de Artes, sobretudo, porque na escola ainda se tem como foco as artes visuais, o que limita a utilização dos outros sentidos por parte do estudante cego. As estratégias de Ensino devem estar ligadas a propostas e ferramentas facilitadoras para que os estudantes possam se apropriar do conhecimento (ANASTASIOU, 2005). Diante disso, compreendemos que estratégias como pesquisa, tempestade cerebral e oficinas contemplariam situações que pudessem proporcionar ao estudante diálogo, manipulação de objetos e a utilização de novas tecnologias através de softwares/sintetizadores de voz.

Contudo, esses fatores são potencializados com o surgimento, do terceiro tema, o comportamento do estudante. O mesmo demonstra distanciamento do ato educativo. Suas vivências, seus conhecimentos prévios, seus posicionamentos, seus questionamentos e sua condição sensorial são negadas como parte fundamental de uma prática pedagógica que deveria ser embasada no Educar/em para direitos humanos.

Ainda, se faz necessário, aprofundarmos as correspondências entre os temas advindos da soma categórica para, assim, relacionarmos as aproximações e distanciamentos que se estabelecem no contexto da sala de aula. Vejamos essa relação:

Quadro 14 - Correspondência entre Estratégia de Ensino e Comportamento do estudante

	Comportamento do estudante mencionado	Comportamento do estudante não mencionado	Total
Estratégia de Ensino mencionada	3	7	10
Estratégia de Ensino não mencionada	4	5	9
Total	7	12	19

Na correspondência entre os temas Estratégia de Ensino e Comportamento do estudante é possível perceber que há uma lacuna na relação. A Estratégia de Ensino acontece sete (07) vezes dissociada ou sem considerar o comportamento do estudante, nas outras três (03) vezes que se relacionam, apenas reforçam o distanciamento da Estratégia adotada e a presença do estudante em sala de aula, onde o mesmo, conversa com colegas ou fica em silêncio. Em nenhum momento é possível evidenciar algum tipo de reação da professora em relação a presença do estudante em sala de aula.

A Estratégia de Ensino adotada pela professora de Artes, não incluía o estudante com cegueira. O mesmo, mostrou-se a par do processo durante grande parte da aula. Apesar de trazer reflexões de cunho histórico e social, a professora não estimulava a participação do estudante. Os recursos didáticos que compunham a aula também não eram adequados às necessidades específicas do estudante, reforçando que nas escolas da contemporaneidade a garantia de direito ao acesso e a acessibilidade, como elemento de uma Educação em Direitos Humanos, encontra-se apenas no estar(fisicamente) na instituição.

Em concordância com Stake é salutar evidenciar a triangulação dos dados como meio de consolidar nossa interpretação. Um dos caminhos é a *triangulação metodológica* em que: “podemos completar la observación directa com la revisión de registros anteriores” (2010,

p.99). Portanto, reiteramos nossa análise por meio do fragmento do diário de campo da professora Conceição, no qual, também foi possível constatar a dissonância entre os temas: *recurso didático, estratégia de ensino e comportamento do estudante*. Vejamos:

A professora pede para os alunos irem para a biblioteca para que ela possa passar um vídeo sobre um assunto já abordado. Um dos colegas direciona Antônio e todos se sentam em cadeiras para visualizar a projeção. O vídeo é de Carina Fragozo que é professora e autora do English in Brazil, um canal no youtube sobre diversas temáticas relacionadas a língua inglesa. O vídeo se passa em um cenário colorido, constituído por personagens como Minions, a apresentadora está sentada em uma poltrona azul, o cenário tem um balcão de cozinha e um armário na parede, nas cores amarelo e azul com adereços como xícaras e copos. O título do vídeo é: Tradução de títulos de filmes. A professora de sala de aula não contextualiza o vídeo para os alunos, não descreve o cenário e as imagens para o aluno cego. O aluno conversa com os colegas, próxima ao aluno podemos constatar que não se tratava de uma descrição, mas de conversas paralelas. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO - REGISTRO DA AULA DA PROFESSORA CONCEIÇÃO, 2016)

O fragmento revela que apesar de utilizar um recurso didático diferenciado – o vídeo, a professora não adapta a situação as necessidades sensoriais e educacionais do estudante cego. Utilizando-se de uma Estratégia de Ensino que não contempla o diálogo, apenas a exposição descontextualizada. Conduzindo o estudante a conversas paralelas e distanciamento do contexto vivenciado. O que vai de encontro com a uma perspectiva conduzida pelos princípios da Educação em Direitos Humanos.

### **b. 3) Categoria – Atender as necessidades**

Imbricado a categoria anterior, ainda surge nas falas docentes a EDH como “atender as necessidades”. Assumindo diferentes faces, como no exposto na fala abaixo:

Educação em Direitos Humanos é a prática no sentido de realmente *olhar a necessidade* que cada um tem, né? Olhar essa questão de você dá mais atenção a quem tem *uma necessidade seja financeira, de falta de oportunidades ou uma necessidade de aprendizagem*. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA, 2016, grifo nosso).

Se torna perceptível que, a professora compreende que Educar em Direitos Humanos restringe-se ao sentido de ver as necessidades, daqueles e daquelas desamparados. Os

desprovidos de proventos, os que vivenciam falta de oportunidades empregatícias, educacionais, entre outras; além daqueles que apresentam necessidades específicas para desenvolver seu processo de aprendizagem.

Ressaltamos que, a perspectiva da EDH ultrapassa o atendimento a necessidade enquanto resposta às lacunas históricas ligadas ao assistencialismo como dispositivo de caridade, mas deve desenvolver um posicionamento crítico e educativo diante da mediação de conflitos, interpondo o diálogo às demandas específicas dos sujeitos, refletindo-as, questionando-as e lutando à favor da permanência de uma ação conscientizada e, conquistada. Portanto, comungamos com a perspectiva da ação educativa no campo da Educação em Direitos Humanos exposta por Dias e Porto (2010, p. 60-61) ao afirmarem:

Educar em/para os direitos humanos significa, também, buscar formas de abordar os conflitos surgidos nas relações sociais, cuja resolução não pode prescindir do diálogo enquanto instrumento capaz de problematizar a compreensão intersubjetiva dos fenômenos envolvidos na formação dos sujeitos.

Não se pode dissociar da Educação em Direitos Humanos a ênfase na luta por uma educação democrática, crítica, dialógica e interventiva. Em que, os conflitos fruto das desigualdades sociais, econômicas e culturais são passíveis a diálogos e enfrentamento com vistas a combater as violações no campo dos direitos humanos. Nesse sentido, a educação como caminho para a garantia dos Direitos Fundamentais deve ser norteadora na busca por outros direitos.

#### **b.4) Relação entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos**

Outro fator preponderante e central nesse estudo formula-se na *relação entre Educação Inclusiva (EI) e Educação em Direitos Humanos (EDH)*. Quando indagados se há alguma relação entre Educação em Direitos Humanos e a inclusão de alunos com deficiência na escola, os professores e professoras são unânimes em afirmar a relação. Ainda reiteramos na questão, em quais situações identificam tal relação, para assim, perceber o olhar desses docentes a respeito dessas matrizes e das práticas na escola, vejamos:

Eu acho que...quando se permite que o aluno com deficiência esteja na escola, a escola de todos tem que ter Educação em Direitos Humanos, sabe? *Ter inclusão é ter direitos.* (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CONCEIÇÃO, 2016, grifo nosso)

As portas se fechavam pra essas crianças, pra esses alunos e hoje não. *Eu acho que o fato da escola ter aberto as portas e a questão de estar preparando o profissional pra lidar com essas diferenças, tem tudo a ver com a relação do respeito aos direitos humanos deles, né?* E nosso também de estarmos trabalhando com essa diversidade toda, não deixa de negar ao professora também, o direito humano de estar compartilhando com tanta diversidade na sala de aula, apesar das dificuldades. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ÚRSULA, 2016, grifo nosso)

*Pelo simples fato da escola está tentando de alguma forma atender essas demandas (das pessoas com deficiência) ela já tá dando uma resposta a essa questão dos direitos humanos. Eu vejo dessa forma. Eu não vejo que a escola está garantindo direito em sua integralidade, vejo que está tendo iniciativa. Mas eu vejo que alguma ação ela está desenvolvendo. Apesar de haver relação isso não significa garantia.* (ENTREVISTA COM O PROFESSOR FABIANO, 2016, grifo nosso)

As professoras Conceição e Úrsula destacam a relação entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos quando se tem o acesso das pessoas com deficiência na escola, porém não surge em suas falas a permanência e o sucesso desse público como fatores de consolidação da EI e da EDH. Sendo a permanência e o sucesso, vertentes contínuas de estudos e discussões no âmbito acadêmico, esbarram no questionamento sobre a não efetivação da inclusão de estudantes com deficiência e na manutenção passiva do paradigma da integração. Desse modo, comungamos com Padilha (2013, p. 88) ao afirmar:

(...) violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada; possibilidade de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens.

O professor Fabiano traz outra concepção acerca da relação entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos. Apesar de reconhecer os avanços e as iniciativas, ele não compreende que a inclusão esteja sendo garantida em sua integralidade. Ainda, retoma uma concepção importante dos direitos humanos e aqui já citada que é a garantia. A fala do professor revela que ainda é necessário rever a inclusão e a Educação em Direitos Humanos



como processos indissociáveis e em construção. Entendendo que esses direcionamentos podem garantir direitos em sua completude.

De certo modo, a fala do professor Fabiano mostra ações cotidianas que se evidenciam nas salas de aula que possuem estudante com cegueira no contexto da sala regular. Estar na sala de aula, não necessariamente é sinônimo de inclusão ou de promoção dos direitos humanos, mesmo sendo parte dessas conquistas.

Portanto, substanciamos esses achados investigativos como contribuição a discussão atual da Educação em Direitos Humanos. Tornando-se essencial, refletir a cultura escolar a partir das problemáticas diversas que se configuram no seio da sociedade atual e, que estão como tecido tênue que embasa essa proposta de ensino.

A Educação em Direitos Humanos nos convoca a repensar valores, currículos, práticas e princípios educativos que regem a instituição escolar a partir do combate as violações de direitos em seus mais peculiares aspectos. Também, enseja colaborar na resolução de conflitos proeminentes das diferenças físicas, sensoriais, cognitivas, econômicas, sociais, culturais e éticas. Podendo assim, oportunizar uma reflexão ampla sobre os processos de escolarização das pessoas com cegueira no contexto da escola comum, a partir do olhar sobre o outro, como ser humano.

### C) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem. (PONTE, 2002c, p. 3).

As práticas pedagógicas devem caracterizar-se enquanto ação reflexiva e problematizadora, o que revela ruptura com o *status quo*, porém, é fato que também podem reproduzir relações de poder que regem a esfera dominante da sociedade, sendo reflexo de um contexto com base na desigualdade. Conforme Tardif (2014, p. 151): “a prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações.” Essas representações apresentam uma natureza que pode ser caracterizada numa vertente inclusiva ou excludente do público-alvo.

Caiado (2014) afirma que as práticas pedagógicas revelam as concepções que o professor tem sobre a sociedade, o homem e a educação. Portanto, também demonstram as

concepções sobre o conceito de deficiência e educação especial, apesar de que, nem sempre o educador tem consciência das concepções que fundamentam sua prática.

É nesse sentido, que nos propomos a refletir sobre essa variável. Compreender as concepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas nas perspectivas da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos e, também retomar aspectos fundantes que surgiram das observações realizadas, podendo assim, confrontar as concepções e práticas no contexto da sala de aula com estudante cego.

Dialeticamente, buscamos trazer para essa análise, as categorias comuns as falas dos professores, referentes a parte II do roteiro de entrevista, no item: Sobre Prática Pedagógica. Como também, partes dos registros de aulas do diário de campo que possam dialogar com a análise empreendida no sentido de compreender a variável. Ambos os percursos estão embasados na análise e interpretação de dados que estamos adotando durante a construção desse texto dissertativo.

Quando indagados se as suas práticas pedagógicas incluíam o estudante cego em sala de aula, dos seis professores, apenas dois afirmaram que “SIM”, sua prática pedagógica inclui o estudante cego. Ao passo que, quatro professores foram enfáticos em afirmar que “ÀS VEZES”, confirmando o que foi possível comprovar durante as observações realizadas no campo empírico da pesquisa. De acordo com o quadro 15 as categorias mais utilizadas na análise de suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, considerando o estudante cego são:

Quadro 15 - Repetição das categorias comuns nas concepções dos docentes sobre suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva

Docentes	Categorias
Flora, Aurélia, Sérgio, Conceição, Fabiano e Úrsula	Recursos/materiais; difícil/dificuldade; participação.

Fonte: Dados da pesquisa/2016

As vozes dos docentes, em sua grande maioria, secundarizam a outros aspectos a não inclusão do estudante cego em sala de aula comum. Não necessariamente, analisando suas práticas, mas pontuando a ausência de elementos que dificultam o desenvolvimento delas. Segundo Costa (2015, p. 158): “Os (as) professores (as) não se reconhecem como sujeitos de

sua própria prática, por estarem presos a uma formação voltada à adaptação e à reprodução de práticas insuficientes para atender às demandas de aprendizagem de alunos com deficiência”.

Dentro da variável “Práticas Pedagógicas” elencamos as categorias, a saber:

### **c.1) Categoria - Recursos e Materiais Didáticos**

A professora Aurélia e a professora Flora enfatizaram a escassez de “recursos ou materiais” como ponto primordial na justificativa dos déficits relativos à inclusão do estudante cego em sala de aula, tal como é possível evidenciar no trecho: “[...] a gente precisa ter recurso pra trabalhar com esse pessoal. O planejamento também precisa ser pensando neles. Você não pode elaborar uma aula excluindo o aluno cego daquela situação, daquela aula, então é difícil, porque muitas vezes não tem recurso.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA, 2016).

Sabemos que os recursos didáticos atrelados às práticas pedagógicas devem considerar as especificidades de acesso ao conhecimento por cada aluno. Ou seja, no caso do estudante, atende os recursos didáticos que estejam em alto relevo, textos digitalizados, tecnologias assistivas harmonizando, assim, a aula à sua realidade. Os recursos e materiais didáticos acessíveis são parte importante, porém não passam de objetos sem funcionalidade quando relacionados a uma prática pedagógica que não considere tais aspectos.

A professora Aurélia afirma: “[...] nem sempre a escola tem disponibilidade de materiais e a gente sabe que escola pública tem os seus limites com relação à compra de materiais” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA, 2016). É verdade que, esse fator ainda está presente na realidade das escolas públicas do nosso país. Por inúmeras vezes, os discursos dos professores apontam para o sucateamento do ensino público, em que, a ausência de materiais, de estrutura física, as condições precárias para o desenvolvimento do trabalho docente, engessam as práticas pedagógicas. Revelam o longo caminho que ainda é preciso percorrer para que a educação se assuma como prioridade em um país em que, as desigualdades sociais, econômicas e culturais ainda determinam o lugar de atuação de cada sujeito na sociedade.

Porém, é preciso pontuar o avanço no campo das políticas educacionais voltadas a inclusão de pessoas com deficiência na escola comum, o que não necessariamente se traduz

em efetivação, mas que aponta um horizonte esperançoso principalmente no que diz respeito às orientações para à acessibilidade arquitetônica, metodológica e comunicacional nas escolas da Educação Básica. Como é possível evidenciar em documentos como os que seguem:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – Artigo 59);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001);
- Regulamentação as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Decreto 5.296/2004);
- Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que traz em seus eixos questões relacionadas a acessibilidade arquitetônica, a implantação de SRM e formação de docentes para o AEE;
- Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Diretrizes para o estabelecimento do AEE no sistema regular de ensino (Decreto 6.571/2008);
- Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – Meta 4);
- Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015 – artigo 27).

### **c.2) Categoria – Difícil/dificuldade**

A categoria “Difícil/Dificuldade” traduz na fala dos professores entrevistados as suas práticas pedagógicas com foco na inclusão. O que para nós pode estar ligado aos parâmetros e modelos que a escola, enquanto instituição educacional adota mediante o processo ideal e uniforme de aprendizagem para os estudantes. Concebendo padrões a serem alcançados e, conseqüentemente, sendo seletiva e rígida. Pois, quem não alcança o patamar determinado está fadado ao fracasso. O que respinga diretamente na avaliação da prática docente.

Ainda, pode relacionar-se a ausência de formação para intervir no processo de escolarização de pessoas com cegueira, atrelado a sobrecarga de trabalho a que muitas vezes são expostos, o que dificulta a busca por conhecimento na área. Podemos evidenciar tal evidência na fala do professor Sérgio, ao afirmar: “Eu sinto uma enorme dificuldade. Eu acho que, precisa de mais trabalho, mais tempo para o professor, porque infelizmente a gente vive

numa carga horária sobrecarregada pra gente ter como trabalhar essas áreas, entendeu?” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR SÉRGIO, 2016).

O professor Fabiano, enfatiza a dificuldade relacionando-a a sua prática e a um contexto macro que, envolve a escola, a comunidade e o próprio estudante. Como é possível comprovar no seguinte fragmento:

Eu vejo uma grande dificuldade, eu vejo dessa forma, o processo de inclusão é extremamente difícil, tanto pra escola, escola como um todo, professor, aluno e funcionário e a parte física. Muito mais difícil do ponto de vista do aluno. Porque não pense que é fácil não! No caso de Antônio que tem deficiência visual e os demais alunos, vir pra escola quando ela não está preparada, você passar quatro horas sentado, olhando os outros e, muitas vezes, a escola não ter como incluir esses alunos dentro das atividades pedagógicas, deve ser muito mais difícil pra eles do que pra gente (ENTREVISTA COM O PROFESSOR FABIANO, 2016).

É necessário (re) construir as concepções dos professores e professoras no que concerne à relação entre suas práticas pedagógicas e a inclusão do estudante cego na escola comum. A aquisição ou a adaptação de materiais voltados ao processo de ensino e aprendizagem para pessoas cegas é apenas um ponto para que a acessibilidade seja uma realidade. As dificuldades não devem se sobrepôr à crença de que a inclusão de pessoas com deficiência no cotidiano escolar é uma realidade garantida constitucionalmente. Portanto, não deve estar invisível, mas deve ser discutida com vista à reformulação da prática, a mudanças de atitudes, de concepções.

### **c.3) Categoria – Participação**

A categoria “Participação” surge no discurso dos professores e professoras enquanto pressuposto para caracterizar as suas práticas pedagógicas como inclusivas. Esta foi, a categoria que melhor se aproximou da intencionalidade da questão formulada. Pois, nas categorias anteriores os professores pontuaram apenas as ‘ausências’ como fator preponderante para que suas práticas fossem melhor desenvolvidas junto ao estudante cego. Os professores que apontaram a categoria em evidência revelam um sentimento positivo a respeito da inclusão do estudante cego. Eles acreditam que, o fato do estudante participar de algumas atividades propostas, retoma os princípios da inclusão. Podemos verificar tal reflexão quando a professora Úrsula, professora da sala de AEE, expressa:

Hoje ele participa, ele não participava. Eu trabalhava com ele no AEE algumas estratégias que ele pudesse tá dando a opinião dele, ele não tem vergonha de falar, já que ele não podia escrever ele ia usar a oralidade, o pensamento dele pra mostrar o que ele tinha aprendido (...) ele foi apresentar um trabalho o ano passado e ele não queria apresentar. Era um seminário sobre linguagem científica, desenvolvido pela professora Flora. Eu e a outra professora da SRM conseguimos que ele fizesse um “velocirápido” Aí ele foi apresentar pra turma, ele nunca tinha apresentado. Ele disse: “Eu só vou apresentar se você for lá e pegar na minha mão”, Eu fiquei ao lado dele, ele suava tanto, ele ficou branco. Aí ele dizia assim: “Úrsula pegue na minha mão.” “Aí meu Deus, eu vou morrer.” Depois desse dia, ele apresenta trabalho, você percebeu na turma que ele fala mesmo (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ÚRSULA, 2016).

Foi possível acompanhar também, o incentivo da professora Flora quanto ao aspecto da participação do estudante nas atividades propostas a turma, o Sarau Literário de final de ano, realizado pela turma na qual o aluno estudava, trouxe a oportunidade de presenciarmos sua atuação/participação junto a outro grupo de alunos ao recitarem o poema: “Meu Sonho”<sup>40</sup> do cordelista mossoroense, Antônio Francisco<sup>41</sup>. Vejamos o fragmento do seguinte diário de campo:

Os estudantes da turma utilizavam roupas características de acordo com a apresentação. Diferentes grupos de estudantes se revezavam entre si. Estudantes recitavam poemas, liam biografia de inventores, como por exemplo, o criador da luz elétrica, apresentaram jograis, dançavam clássicos como o ballet e danças populares como a capoeira. Mudavam de figurinos e apresentaram cordéis de autores locais. Antônio se mostrava nervoso, realizava movimentos estereotipados com o corpo. Junto com seu grupo, recitou o cordel: Meu sonho, de Antônio Francisco. Todo o tema do sarau girava em torno da temática: Sonhos. Durante a apresentação, Antônio posiciona-se na frente e é guiado por um colega em seu momento da fala. Direciona-se até o microfone. Ele esquece uma das partes na qual ficou responsável por recitar. A professora Flora, posiciona-se por trás das cortinas, próximo a Antônio e o incentiva a todo momento. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO - REGISTRO DA APRESENTAÇÃO DO SARAU LITERÁRIO, 2016)

<sup>40</sup> Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=82562>. Acesso em: 06 Jan. 2017.

<sup>41</sup> Cordelista norte-rio-grandense nascido aos 21 de outubro de 1949, em Mossoró, Rio Grande do Norte, filho de Francisco Petronilo de Melo e Pêdra Teixeira de Melo, cresceu no bairro da zona sul, Lagoa do Mato, ao qual dedicou um poema antológico. O reconhecimento da qualidade da sua produção levou-o a ser eleito para a Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC) em 15 de maio de 2006, onde ocupa a cadeira de número 15, cujo patrono é o poeta cearense Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré. Disponível em: <https://memoriasdapoesiapopular.com.br/2014/11/25/poeta-antonio-francisco-teixeira-de-melo-sintese-biografica/>. Acesso em: 05 jan. 2018.

Além de um dos princípios da inclusão, a participação também é pauta da Educação em Direitos Humanos, sendo ferramenta para o exercício da cidadania, criticidade e emancipação. Permitindo ser e estar na escola, enquanto estudante, cidadão e sujeito de direito. Conforme o Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, uma educação com subsídio na EDH deve: “possibilitar a todas as pessoas terem acesso à participação efetiva em uma sociedade livre”. (NACIONES UNIDAS, 2007, p. 5).

No decorrer das observações em sala de aula, como podemos comprovar em diversos relatos aqui já citados, também foi possível constatar a invisibilidade, o isolamento, a negação do direito à educação em sua completude como fatores relacionados à presença do estudante cego em sala de aula. Por isso, compreendemos que ações pontuais de participação são importantes, mas devem deixar de ser exceção e passar a ser regra. Somente através de uma prática pedagógica centrada no ensino e não apenas na aprendizagem é possível rever métodos, estratégias, materiais e recursos que contribuam para a inclusão da pessoa cega na escola e, conseqüentemente, ampliando o nível de participação na escola e fora dela, como resultado do exercício da cidadania.

Quando questionados sobre as possíveis mudanças que os órgãos de níveis estatais poderiam trazer como forma de contribuição a prática pedagógica com relação ao estudante cego, os professores em sua grande maioria apontam “*capacitação de profissionais*”, “*formações*” e “*oferecimento de recursos específicos*”. Sobre os dois primeiros apontamentos, estudos como os de Camelo (2008), Silva (2009), Oliveira (2009), Silva (2015), entre outros, ratificam a necessidade de formação inicial e continuada na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência. Ascendendo um debate que está para além da escola, encontrando-se em um macro campo que busca dialogar com as instituições públicas ou privadas que formam professores em nosso país.

No campo da Educação em Direitos Humanos, estudos como os de Nascimento (2000), Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino & Amorim (2013), Carvalho (2014), Silva (2015), Costa (2015), entre outros, também enfatizam a importância de formação na área, no sentido de politizar os professores, desenvolvendo potencialidades que culminem em repúdio a toda e qualquer forma de violação de direitos, considerando a vida cotidiana dos estudantes como referência para a prática educativa.

Portanto, o foco deve centrar-se em dois aspectos importantes: a) uma formação no Ensino Superior na qual a Educação Inclusiva se constitua como um pilar fundamental de compromisso social, político e ético para com os estudantes, os quais professores em formação irão ensinar; b) uma formação com ênfase na Educação em Direitos Humanos, que reconheça os estudantes das universidades como plurais e únicos, diferentes e iguais em direitos, sujeitos críticos, participativos, ativos, empoderados e cidadãos democráticos, para assim, estabelecer uma cultura da paz, tolerância e dos direitos humanos de forma a reverberar na futura prática docente.

Ainda, sobre o “oferecimento de recursos”, a fala dos professores retoma a categoria que surgiu quando indagados sobre a sua prática pedagógica e a inclusão do estudante cego. Ratificamos, portanto, as duas faces em que se apresenta: investimentos maciços no campo da Educação Especial nos últimos doze anos, o que podemos comprovar na própria escola, lócus da pesquisa que, possui uma Sala de Recursos Multifuncionais do tipo II. Porém, em nossa visão, o que se apresenta é uma lacuna na formação inicial e continuada para professores atuantes em sala de aula comum. O que provoca falta de aproximação e de conhecimento quanto às estratégias de ensino e recursos didáticos a serem utilizados na inclusão de estudantes com deficiência visual na escola.

Os docentes, quando questionados sobre os aspectos relacionados à sua prática, aos quais, poderiam ser apontados como fundamento de uma educação em direitos humanos, trazem suas concepções elencadas de acordo com as categorias abaixo, as quais serão analisadas subsequentemente:

Quadro 16 - Repetição das categorias comuns nas concepções dos docentes sobre suas práticas pedagógicas com fundamento na educação em direitos humanos

Docentes	Categorias
Flora, Aurélia, Sérgio, Conceição, Fabiano e Úrsula	Respeito; valorização; preparação para a vida em sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa/2016

#### **c.4) Categoria – Respeito**

As professoras Aurélia e Flora trazem através de suas concepções relatos em que colocam as suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com estudante cego,



considerando os direitos humanos ao buscarem desenvolver o “respeito” com relação ao estudante, entre alunos e no contexto da escola, como um todo. Comungando assim, com o proposto pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 3): “fazer valer o respeito dos direitos humanos de todos os membros da comunidade escolar.” Na busca pela consolidação dessa cultura de respeito ao outro e as diferenças inerentes ao humano que deve ser basilar nas práticas pedagógicas das instituições escolares a Educação em Direitos Humanos.

A professora de Artes afirma: “Nossa escola tem um trabalho muito em cima disso, do respeito” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA, 2016). Pontuando assim, o aspecto coletivo do respeito, envolvendo toda comunidade. A professora Flora, de forma mais restrita ao contexto de sala de aula: “Trazendo ele sempre para nossas rodas de conversas. Ele é muito respeitado na sala. A questão do respeito dele com os demais colegas. Os alunos respeitam muito o posicionamento dele” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA, 2016).

### **c.5) Categoria – Valorização**

A valorização do educando em seus aspectos sociais, cognitivos e culturais denota reconhecimento das diferenças no âmbito da diversidade humana. Práticas pedagógicas inclusivas reconhecem as especificidades e necessidades dos estudantes a partir de suas histórias de vida, para assim, valorizá-las como ponto de partida para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A professora Úrsula afirma que desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva dos direitos humanos é: “Valorizar ele, enquanto a história de vida dele pra que os professores percebam que mesmo ele tendo cegueira e ele não aceitando recurso, ele tem um potencial que precisa ser trabalhado. Isso é um direito. Ele tem que ser visto como ser humano” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ÚRSULA, 2016).

A categoria “valorização” se encontra em consonância com os princípios da educação em direitos humanos expostos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), em seu artigo 3º, no terceiro princípio: “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”. O professor Sérgio (2016) ao refletir sua prática sob os auspícios dos direitos humanos pontua a importância de valorizar o “eu” do aluno. Desse modo, entendemos que práticas pedagógicas que valorizem a história, as vivências, os

conflitos, as particularidades, as perspectivas e sonhos dos estudantes, público alvo da Educação Especial/Inclusiva, promovem empoderamento, refletem a diversidade, praticam justiça e igualdade em direitos e traçam um percurso para a transformação social.

Um dos fundamentos e compromissos assumidos por uma escola que se reconheça inclusiva na perspectiva da educação em direitos humanos é preparar os educandos para vida em sociedade. Contudo, essa escola precisa problematizar a essência da sociedade na qual é parte. Tendo os cuidados necessários para “ao pensarmos em uma sociedade mais inclusiva, de forma indireta consideramos as possibilidades de preparar os indivíduos à disputa por um lugar no sistema produtivo” (PRADO, 2015, p. 125).

Portanto, se faz salutar refletir o sistema vigente e suas implicações no contexto da inclusão da pessoa cega, reportando-se as desigualdades impostas pelo capitalismo, em todos os âmbitos que lhes é peculiar. Porém, nutrindo a esperança em uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas.

#### **c.6) Categoria - Preparação para a vida em sociedade**

Quando indagado sobre sua prática e o possível fundamento com os direitos humanos, o professor Fabiano coloca: “Estou tentando incluir esse aluno no contexto do processo de ensino-aprendizagem e uma vez inserido nesse processo, eu tenho a consciência de que eu estou preparando ele para a sociedade, de alguma forma eu “tô” dando respaldo aos direitos humanos” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR FABIANO, 2016).

Percebemos que, a fala do professor coloca o processo de inclusão como acabado e, quando esse acontecer o estudante estará pronto para a vida em sociedade. Diante disso, nos indagamos: Quais os princípios sociais, políticos e éticos que devem embasar um indivíduo que esteja apto a ter seus direitos garantidos na vida em sociedade? Como o professor, tem buscado conscientizar esse estudante em seu processo de inclusão social e educacional como sujeito de direitos?

A professora Conceição coloca em sua fala, o sentido da disciplina que leciona, por si, preparar o estudante cego para a comunicação com o mundo. Ela afirma: “o inglês é uma disciplina que integra a todos, os alunos nessa idade adoram. Também vejo que a disciplina ajuda a prepara-lo para uma vida em sociedade. O mercado está muito competitivo.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CONCEIÇÃO, 2016). Denota a preocupação com

a escolarização para além da sala de aula, ou seja, para o mundo. Faz surgir, aqui, essa categoria.

Partindo da categoria “preparação para a vida em sociedade” analisamos os registros da observação da sala da professora Conceição, como as práticas pedagógicas podem ou não coadunar com os fundamentos da educação em direitos humanos nessa perspectiva, vejamos:

Quadro 17 - Diário de Campo - Registro da aula da professora Conceição

Professor(a): Conceição	Disciplina: Inglês
Turma: 9º ano	Data da observação: 13/10/2016
Conteúdo trabalhado: Leitura e interpretação textual sobre o uso das tecnologias.	
<p>Relato de observação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - A professora entra na sala de aula e “libera” os estudantes para irem ao banheiro.</li> <li>2 - Antônio é guiado por um colega.</li> <li>3- A professora não cumprimenta os estudantes e escreve “Good Affternon” e as páginas do livro no quadro branco.</li> <li>4 - Não ler o que escreveu no quadro, assim o estudante cego não tem acesso a informação.</li> <li>5 - Abre o livro e conversa sobre as imagens sem descrevê-las para o estudante cego.</li> <li>6 - Durante a explicação a professora usa termos como: “Aí no primeiro quadrinho tem...”</li> <li>7 - Utiliza a estratégia de ler as frases em inglês e pede para que os estudantes repitam.</li> <li>8 - Antônio nesse momento encontra-se de cabeça baixa, parece ocioso.</li> <li>9 - A professora ler frases soltas, dificultando a interpretação e tradução.</li> <li>10 - A professora pede para alguns estudantes fazerem a leitura, mas não menciona Antônio.</li> <li>11 - Não há estratégia inclusiva para a participação do estudante através da leitura.</li> <li>12 - O estudante passa a maior parte do tempo calado, sem participar ativamente.</li> <li>13 - Quando a professora pergunta sobre a frequência deles de navegação na internet, Antônio chama a atenção para o seu tempo de uso, porém não recebe muita atenção.</li> <li>14 - Desse modo, se cala novamente e passa a apertar em um interruptor desativado que está próximo a ele.</li> <li>15 - Em uma das aula de Português o estudante relatou gostar de tecnologias.</li> <li>16 - Com a falta de estímulo e indagação durante a exposição da temática, Antônio permanece em silêncio.</li> <li>17 - Como forma de chamar a atenção, o estudante bate na bolsa e fala frases em inglês aleatoriamente.</li> <li>18 - A professora corrige as atividades dos demais alunos em sua mesa. Em seguida a aula é concluída.</li> </ol>	

Fonte: Dados da pesquisa/2016.

A observação nos permite analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas sob o viés da educação em direitos humanos. É possível inferir que, Antônio se encontra excluído da proposta de ensino adotada pela docente. A utilização restrita de recursos visuais como o quadro branco e imagens do livro didático sem a devida descrição, traz graves consequências para o processo de aquisição e reflexão sobre o conhecimento abordado. Outra característica que comunga com o ensino através de uma Pedagogia Tradicional, encontra-se na repetição

de frases isoladas como estratégia para a aprendizagem da língua estrangeira. Refletindo a condição visual do estudante, se faz imprescindível situar o tema abordado através do uso da audição. Áudios de textos, vocabulários, conversações e situações contextualizadas, permitiriam que, o estudante tivesse maior aproximação da língua em sua dinamicidade.

Não obstante, outro ponto crucial é despertar o interesse e o sentimento de pertencimento no estudante com cegueira. Por ser um tema – “uso das tecnologias” - que o estudante tem demonstrado interesse é fundamental dar voz e vez a esse estudante com intuito de estimular sua participação crítica, reconhecendo suas potencialidades e dialogando com suas vivências, fundamentos essenciais a uma educação em direitos humanos.

Concordamos com Motta (2004) quando afirma que, a língua estrangeira deve ser muito mais que uma disciplina. Trata-se de uma forma de se colocar no mundo, de ter sua voz ouvida. A sala de aula deve ser um lugar de formação de cidadãos críticos, permitindo assim, que o estudante possa intervir no mundo.

Diante disso, buscamos aprofundar nossa análise a partir da categoria elencada anteriormente: “preparação para a vida em sociedade”, no sentido de traçar aproximações e distâncias quando comparada a prática pedagógica da professora, em questão. Foi possível identificar, a partir da própria observação, os seguintes temas/aspetos émicos: *Interação*, *Iniciativa do estudante* e *Prática docente*. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 18 - Repetição dos dados categóricos da aula da professora Conceição

LINHA	TEMAS OU ASPECTOS		
1			
2			
3			Prática docente
4			Prática docente
5	Interação		Prática docente
6	Interação		Prática docente
7	Interação		Prática docente
8			
9	Interação		Prática docente
10			Prática docente
11			
12			Prática docente
13	Interação	Iniciativa do estudante	Prática docente
14			
15			
16			
17		Iniciativa do estudante	
18	Interação		Prática docente

Os temas elencados revelam aspectos observados durante a permanência no campo empírico. Refletem ações inclusivas, mas também as lacunas, confrontando o discurso com a prática docente, onde as contradições são reveladas. O primeiro tema – *interação* - é escopo essencial de uma prática pedagógica inclusiva no sentido de efetivar os direitos constitucionalmente garantidos como o direito a educação. Segundo Vigotsky (2007) a interação se encontra no caminho entre a criança-objeto e objeto-criança através de outra pessoa. Essa estrutura é produto de um processo de desenvolvimento profundo que liga história individual e história social. Portanto, a interação é primordial para que a inclusão das pessoas com deficiência possa estar efetivada. Sobre esse fator, Silva (2008, p. 113-114) afirma:

A aprendizagem é facilitada quando ocorre através de um processo de interação, mediado adequadamente pelo professor ou por outros colegas, em atividades dinâmicas e re-constitutivas, em que a linguagem, a interação e o conhecimento das necessidades do outro assumem importância significativa.

O segundo tema, refere-se à *iniciativa do estudante*. Parte de uma análise minuciosa do diário de campo que complementa os escritos da variável prática pedagógica. Durante a observação, foi possível perceber a não participação do estudante a partir da prática docente, porém, por duas vezes o estudante interviu na aula. Primeiro, de modo a posicionar-se sobre a temática, o que revela avanços significativos no campo da autonomia e posicionamento crítico. Em um segundo momento, buscando chamar atenção através de frases soltas em inglês e em voz alta, o que revela insegurança e anseio por interagir com o grupo.

Por último, o terceiro tema - *prática docente* que sendo avulsa, sem conexão com o todo, fica sem sentido (FRANCO, 2012). Tal prática observada, tem seu viés na Pedagogia Tradicional em que, os métodos pré-determinados e a rigidez nos conteúdos definem as ações pedagógicas engessadas, estáticas. É fundamental alcançar patamares que possam considerar o estudante com centro do processo de ensinar e aprender. Desse modo, será possível vislumbrar uma educação libertadora.

Conforme a análise e interpretação dos dados da pesquisa em Robert Stake (2010) ainda é necessário estabelecer a soma categórica através da correspondência entre temas, vejamos:

Quadro 19 - Correspondência entre Iniciativa do estudante e Prática docente

	Iniciativa do estudante mencionada	Iniciativa do estudante não mencionada	Total
Prática docente mencionada	1	9	10
Prática docente não mencionada	1	0	1
Total	2	9	11

Na correspondência entre os temas “Iniciativa do estudante” e “Prática Docente” foi possível indicar um abismo na relação entre a prática docente e a iniciativa do estudante. Apenas uma única vez o tema “iniciativa do estudante” encontrou o tema “prática docente”. O que de fato ocorreu no relato da observação da sala da professora de Inglês demonstra uma tentativa do estudante cego de participar da discussão em sala de aula. Em nenhum momento a prática docente se faz como práticas pedagógicas inclusivas com foco no estudante.

A interação que se dá no relato remete-se unicamente a turma de um modo geral. Sem direcionamento e adaptação das atividades para o estudante cego. Em outro momento o tema “iniciativa do estudante” repete-se não relacionando-se diretamente a prática da professora, mas revelando traços pessoais de intervenção no contexto de sala de aula por parte do estudante. O fato de nove (09) vezes a prática docente ter sido mencionada dissociada do estudante revela o invisibilidade do aluno no contexto da sala de aula.

Ainda podemos evidenciar tais temas relacionados, na prática do professor de matemática, Sérgio. Vejamos o fragmento do diário de campo da aula do professor:

O professor resolve uma lista de equações. O estudante permanece de cabeça baixa e balançando a perna. O professor desenha na lousa a reta numérica e localiza +6 e -6 utilizando-se de termos como “aqui, olhe”. O professor não se dirige a Antônio para questionar sobre o entendimento do assunto (produto, raízes). O professor coloca uma expressão numérica no quadro e fala: “olha como tá bom isso aqui, ó!” “Com menos daqui, ó”. O professor dialoga com os estudantes sobre os resultados dos testes que foram aplicados. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO – AULA DE MATEMÁTICA DO PROFESSOR SÉRGIO, 2016)

Em suma, reiteramos a necessidade de professores e professoras que tenham estudante cego em sala de aula comum, reverem suas práticas pedagógicas, no sentido de, atribuir significado ao processo de aprendizagem desse público. Buscando dialogar com esses estudantes, para assim, construírem práticas que possam garantir aprendizagem, seja por meio da adaptação ou elaboração de recursos didáticos acessíveis, seja por meio de participação

ativa, ou ainda, pela busca de uma conscientização coletiva que possa reconhecer no outro, parte de si, de suas relações e da sociedade se encontra inserido. É preciso retirar o foco da deficiência, das limitações, dos obstáculos, das negações e assumir-se mediador permanente e reflexivo de sua prática pedagógica.

#### 4.3 ECO DA VOZ SILENCIADA: A FALA DO ESTUDANTE CEGO

Antônio apresenta um histórico de vida marcado por um quadro depressivo em detrimento das alusões feitas pela família de que um dia enxergaria, mesmo sendo cego congênito e sem possibilidades clínicas de alcançar tal feito. Durante a execução da pesquisa, o estudante foi visto por maior parte dos docentes como “problemático”, “revoltado”, “menino difícil”, entre outros termos que caracterizam um perfil forjado a respeito do comportamento do estudante.

Optamos por dar voz e vez ao estudante, por compreendermos a fundamental importância de ouvi-lo em suas aspirações e colocações acerca do seu contexto, para que assim, possamos inferir sobre as relações que se estabelecem entre o mesmo e seus professores, como também com a comunidade escolar. Portanto, através da entrevista semiestruturada tivemos acesso as suas concepções e experiências educacionais, na tentativa de desvendar a complexa teia que envolve os processos de ensinar e aprender.

O fato de Antônio ainda não se aceitar como pessoa com cegueira, revela-se através de suas falas e diferentes formas de externar insatisfação com sua condição sensorial, conforme Amiralian (1997, p. 287) um conflito básico que é: “[...] a amarga opção entre definir seu lugar no mundo assumindo a cegueira ou negá-la, tentando ser como o vidente para conseguir aceitação”. Isto porque, ainda segundo a autora:

Optar pelo mundo dos cegos é aceitar ser diferente, é aceitar as dificuldades inerentes ao fato de ser cego num mundo de videntes, é aceitar as limitações implícitas à deficiência além daquelas inerentes ao ser humano, é aceitar a difícil relação com o outro que com frequência se relacionará primeiro com a cegueira e só depois com a pessoa cega (1997, p. 287)

As questões da pesquisa estiveram divididas em três eixos: Inclusão, Concepção sobre a escola e prática pedagógica dos professores. Quando indagamos sobre o que entende por inclusão, Antônio afirmou: “quando a pessoa participa de alguma coisa” (ENTREVISTA COM ANTÔNIO, 2016). O que revela uma concepção de inclusão pautada nos princípios da

Educação em Direitos Humanos cuja finalidade primordial, de acordo com Dias & Porto (2010, p. 61) é: “[...] a construção de uma cultura de direitos, por intermédio da produção de espaços democráticos de organização e de *participação escolar*, que estejam orientados para a realização dos fins éticos, críticos e políticos da EDH.” (grifo nosso)

Ao enfatizarmos a inclusão da pessoa com deficiência no contexto da escola podemos perceber que o estudante entende a importância, porém caracteriza como um meio de diferenciação em caráter depreciativo dos sujeitos, ou seja: “é uma coisa muito boa, porque as pessoas participam de tudo, *mesmo que* às vezes elas se sintam diferentes.” (ENTREVISTA COM ANTÔNIO, 2016, grifo nosso). Ser diferente para o estudante revela sinônimo de rótulo, de sobrepor a deficiência em detrimento da condição de ser pessoa, ser humano, ser cidadão. Conforme Martins & Silva (2009, p. 14):

É preciso (...) que as instituições de ensino atentem para a grande responsabilidade que têm em difundir a mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência (...) Devem produzir e difundir amplamente recursos educativos para ajudar os alunos a desenvolver um sentido individual, com respeito pela sua própria diferença e pela dos outros, assim como *ajuda-los a reconhecer tais diferenças de modo mais positivo*, a incorporar a heterogeneidade do real com suas riquezas e dinamicidade. (grifo nosso)

Ressaltamos o papel fundamental das instituições escolares na construção dessa cultura de respeito e reconhecimento das diversidades, sobretudo, na construção de identidades. Questionado sobre seu processo de inclusão na escola em questão, o estudante afirmou sentir-se incluído e perceber processos de inclusão quando ele tem uma professora auxiliar e o acesso ao braile, embora considere este sistema de leitura e escrita: “[...] muito entediante, eu não consigo ler direito, as letras são muito juntas.” (ENTREVISTA COM ANTÔNIO, 2016). O que reforça a rejeição de todo e qualquer aspecto que o caracterize como pessoa cega. Porém, enfatiza como pressuposto para que a inclusão aconteça de forma que atenda às suas expectativas, o uso de novas tecnologias, o mesmo fator aparece quando indagado sobre quais aspectos mudaria em sua escola.

Portanto, temos dois pontos cruciais, passíveis de análise: 1 – O uso de novas tecnologias ainda se restringe aqueles e aquelas que tem acesso ao poder aquisitivo, o que vai ao encontro das disparidades causadas pela divisão de classes sociais. 2 – O aspecto inovador das novas tecnologias permite que o estudante cego sinta-se incluído porque em grande parte se dá através do uso do computador e dos programas sintetizadores de voz, celular, tablets ou



outros recursos que não o caracteriza de forma tão perceptível por sua diferença. Conforme Bianchetti, Da Ros e Deitos (2000, p. 45): “A utilização de tecnologias constitui material sofisticado, que contribui decisivamente para que se efetive o acesso ao conhecimento, à socialização, à orientação e mobilidade dos cegos.”

No relato dos professores, Antônio é um estudante que considera a escola como um lugar de construção de amizades. Quando indagado sobre o significado da escola em sua vida, essa perspectiva se amplia: “A escola pra mim é boa porque a pessoa tem amigos e também para aprender algumas coisas e conseguir algo no futuro, e hoje em dia tem que ser por esse caminho.” (ENTREVISTA COM ANTÔNIO, 2016). O que revela uma concepção positiva sobre a escola enquanto espaço múltiplo de significados, além de ressaltar dois fatores fundamentais para a construção de uma escola com fins na Educação em Direitos Humanos e na Educação Inclusiva, as relações interpessoais e o aprendizado para a vida.

Se os estudantes não se sentem parte do processo educativo não conseguem usar todo o seu potencial para a aprendizagem. Por isso é importante que, professores e familiares se empenhem no estabelecimento de conexões positivas, intencionais, frequentes e deliberadas para criar e apoiar oportunidades a fim de que estudantes com e sem deficiência desenvolvam laços de amizade, exercitem cotidianamente os direitos humanos “como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012, p. 2)

Conhecer e (re)conhecer as concepções do estudante em relação ao seu contexto como proposta de uma educação inclusiva se faz fundamental para compreender as lacunas que delineiam o processo. Sobretudo, para refletir as práticas que permeiam essa escola e o fazer docente. Quando indagado sobre o que mudaria em sua escola, o estudante foi enfático: “Eu mudaria alguns professores e, também, algumas formas deles ensinarem.” (ENTREVISTA COM ANTÔNIO, 2016). Contudo, percebemos que a ênfase encontra-se na “forma deles ensinarem”.

Compreendemos que para além da transmissão de conteúdo, o papel do professor deve assentar-se sob o viés teórico-prático-reflexivo. No ensino a pessoas cegas esse tripé se potencializa uma vez que a percepção sensorial requer experiências táteis que estimulem a curiosidade científica e aprofundem os conhecimentos já adquiridos. Segundo Ochaita & Rosa (1995, p. 184):

O sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, para conhecer o mundo, é o sistema háptico ou tato ativo (...) muitas das peculiaridades do

desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas podem ser explicadas em relação às características da captação e processamento da informação mediante o tato.

Portanto, manipular, analisar e buscar compreender são estratégias fundamentais no ensino e na aprendizagem de pessoas cegas. Sobre esse fator, se fez necessário dialogar com Antônio sobre como seus professores têm trabalhado os conteúdos em sala de aula, sobre o que descreveu:

Os professores explicam o conteúdo, mas por exemplo, um dia antes da prova eu gostaria que eles me avisassem automaticamente os conteúdos. Porque eu já poderia pesquisar no youtube, no meu celular e estudar. O nome do conteúdo tipo: o assunto é orações coordenadas, páginas do livro tal, fica melhor pra mim. A maioria dos professores falam e escrevem no quadro. O auxiliar nessa hora copia pra mim. Quando eu “tô” sem auxiliar, eu fico esperando...é um tédio! Se meu celular tivesse memória pra baixar os livros, dava com certeza pra mim fazer alguma coisa. Alguns professores perguntam se nós entendemos o conteúdo, as vezes eu não entendi mas eu não digo nada, pois eu tenho vergonha. (ENTREVISTA COM ANTÔNIO, 2016)

Nas ações dos professores de Antônio, a oralidade apresenta-se como estratégia primordial para a mediação. O estudante, apresenta outros caminhos que facilitariam seu processo de aprendizagem, tais como a leitura do livro por meio do celular e o acesso a vídeos em que pudesse aprofundar o conhecimento. Restando-nos chamar a atenção sobre a importância da escuta, pelos professores, do sujeito aprendiz. Dirigir-se ao estudante cego buscando conhecer quais as melhores estratégias a serem utilizadas para melhor compreensão e apreensão dos conteúdos faria grande diferença em sala de aula.

Compreendemos que não há fórmulas prontas, há estratégias facilitadoras e inclusivas aliadas a uma prática pedagógica dialógica. Desse modo, comungamos com Freire, quando afirma (2012, p. 90):

Se porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a ser ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe.

Eis a importância do diálogo nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Contudo, podemos perceber diante da entrevista com Antônio que as ações para além da oralidade na abordagem do conteúdo são pontuais e, quase sempre no campo da improvisação. Sobre a adaptação de materiais por parte dos professores da sala de aula regular, o estudante ressalta:

Teve alguns professores que já fizeram adaptação, teve alguns professores que desenham as coisas na minha mão. O antigo professor de matemática, quando era aquelas aulas de ângulos, ele já pegou umas régua e trabalhou com palitos. Isso eu achei assim, muito interessante porque...por exemplo, a professora de história sempre me ensina, sempre quando tem algum desenho, ela faz assim na minha mão (mostra a forma na mão), e diz “Isso aqui é os quilômetros”. (ENTREVISTA COM ANTÔNIO, 2016)

Vemos, portanto, que as práticas pedagógicas, se materializam em relação ao estudante cego, por meio de manipulação de materiais, de forma pontual e por alguns professores. Outras, na improvisação, como a citada por Antônio sobre a percepção da ideia de quilômetro, quando também, se poderia utilizar uma corda ou barbante para trabalhar a ideia de metro e, assim, levar o estudante a refletir sobre a unidade de medida de comprimento, o quilômetro.

A fala do estudante trouxe contribuições pertinentes sobre a importância do ato reflexivo da prática pedagógica em sala de aula. Quando indagado sobre o que mudaria o melhoria na prática dos seus professores o estudante ratifica:

[...] acho que eles deveriam explicar melhor pra mim, chegar mais próximo. Não só pra mim, mas tem alguns alunos que não entendem muito bem. Um dia desses a professora de história trouxe um documentário e passou na sala, eu não entendi praticamente nada porque também teve a questão do barulho dos alunos. O que dá pra fazer na hora do documentário é conversar, né? (ENTREVISTA COM ANTÔNIO, 2016)

Em suma, reforçamos o inacabamento da inclusão pois ao limitarmos, restringirmos as possibilidade de amplitudes. Incluir é, sobretudo, o permanente ato de reinventar as práticas, as ações, os fazeres cotidianamente. Para que isso aconteça é necessário estabelecer um diálogo permanente junto aos estudantes com cegueira, rompendo barreiras causadas pelo medo ou estranhamento que possam vir ocasionar possíveis gargalos nos processos de ensinar e aprender, mas, descortinando horizontes a partir da percepção do estudante sobre sua realidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Esse texto dissertativo emerge da necessidade de aproximar a Educação Inclusiva da perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Esse diálogo teve ênfase em nossa atuação profissional com foco na pessoa com deficiência. Entrelaçando-as como transversais, dialógicas e fundantes nas práticas pedagógicas que se caracterizem com base na criticidade e na emancipação dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

A pesquisa teve por questão central compreender se as práticas pedagógicas dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam princípios relacionados à Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos no contexto de escolarização de pessoas cegas, na escola comum.

Na busca por desvendar nossas inquietações, realizamos um levantamento teórico com o intuito de mapear um possível entrelaçamento entre as temáticas da Educação Inclusiva (EI) e da Educação em Direitos Humanos (EDH) tendo por foco a pessoa cega na escola comum. Inicialmente, identificamos a necessidade de estudos que promovessem esse diálogo, de forma, a subsidiar reflexões em torno do tema. O que desponta na relevância dessa pesquisa acadêmica enquanto caminho para possíveis aprofundamentos teóricos e práticos tendo as instituições educacionais como terreno fértil para refletir os processos ditos inclusivos e fundamentados sob o viés dos direitos humanos voltados a estudantes com cegueira.

Dessa forma, como objetivo geral, nos propomos a analisar *se* e *como* as práticas pedagógicas de professores dos Anos Finais de uma escola pública do município de Mossoró/RN, dialogam com os princípios da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos em sala de aula com estudantes cegos. Fundamentamo-nos na perspectiva histórico-dialética, na busca por, compreender a totalidade, as contradições e a historicidade que perpassam os sujeitos e o contexto analisado.

Em nossa investigação, em um primeiro momento foi possível retomar aspectos concernentes a história social, política e educacional das pessoas com deficiência, com foco na pessoa cega. Tendo o desenvolvimento dos Direitos Humanos como base fundamental para compreender os processos de inclusão e exclusão considerando as legislações vigentes de cada período, a estrutura social, política e econômica, além da concepção de educação assumida, em grande parte, como reprodução do modelo hegemônico atuante nas épocas.

Durante a nossa pesquisa, foi possível compreender que, as concepções que surgiram historicamente, ainda fundamentam práticas no contexto da escola da atualidade, como

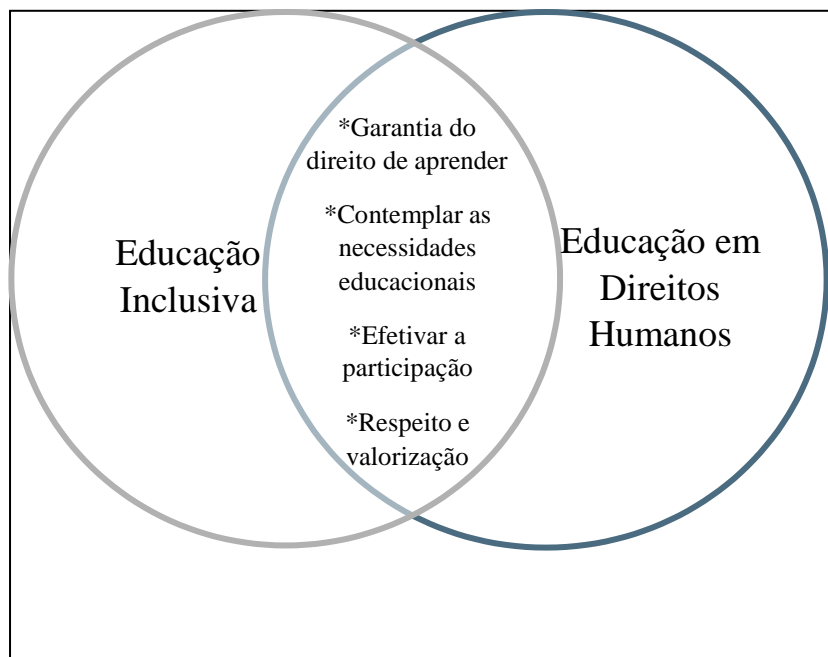
associações que rotulam a pessoa cega nos campos da incapacidade, limitação e uso apenas da oralidade como garantia da aprendizagem escolar. Podendo se caracterizar como preconceituosas, discriminatórias e estigmatizantes.

Fruto da luta por direitos humanos no contexto das ditaduras civis-militares a Educação em Direitos Humanos impulsiona sob o viés educativo a conquista da democracia em diferentes países latino-americanos. Apresentando-se como alternativa de combate as violações dos direitos fundamentais por meio da conscientização e liberdade. Quase que, concomitante, a Educação Inclusiva se assume como paradigma educacional que busca dirimir os diferentes tipos de exclusão no contexto da escola comum.

Esse paradigma desponta em tratados internacionais, ganhando maior visibilidade enquanto proposta a ser assumida pela escola da contemporaneidade e, principalmente com foco na inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, déficit de atenção e/ou hiperatividade. Mais tardiamente, a Educação em Direitos Humanos vem assumindo o espaço que lhe é cabível enquanto horizonte possível para a concretização de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

Situamos que, apenas sob os paradigmas da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos será possível (re)construir um imaginário social impregnado pela negação de direitos fundamentais àqueles e àquelas que sempre estiveram à margem da sociedade. A pesquisa empírica atrelada à fundamentação teórica que enriquece esse estudo nos permitiu traçar pontos de inter-relação que aproximam a Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos enquanto propostas que se fundem e devem nortear práticas pedagógicas que apontem para a formação de cidadãos democraticamente ativos, vejamos:

Figura 7 - Relação entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos



Fonte: Autora, 2018.

Sob essa perspectiva podemos considerar que, a Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos teoricamente dialogam entre si, porém na escola campo de pesquisa ainda há a necessidade de atrelá-las no sentido de compreender os princípios que as fundamentam. Respeitando a dignidade humana como fundamento para toda e qualquer prática pedagógica. Promovendo valorização, reconhecimento, empoderamento, autonomia, oportunidades equitativas e liberdade. Os temas comuns entre Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos partem dos apontamentos que perpassam as concepções dos professores, sujeitos da pesquisa, interligada a fundamentação teórica empreendida durante esse estudo.

Para que esses aspectos estejam contemplados é preciso um currículo flexível, estratégias de ensino e recursos didáticos que ajustem o acesso ao conhecimento de forma a proporcionar aprendizagem, além da conscientização sobre os direitos garantidos constitucionalmente, com fins a, promover cidadania plena. Na prática, é possível evidenciá-los esporadicamente durante algumas das práticas pedagógicas observadas. Por isso, reiteramos a necessidade de assumir a EI e a EDH como compromisso educacional que parte das especificidades físicas, sensoriais, cognitivas, sociais, econômicas e culturais do ser humano. Em que, é possível considerar a diversidade humana como começo, meio e fim nas práticas educativas que estejam atreladas aos princípios desses paradigmas educacionais. Considerando a diversidade, o olhar sob o outro se amplia de tal forma a percebê-lo como igual nas diferenças.

Nessa caminhada, também dialogamos acerca da história da pessoa cega e a luta por direitos humanos no Brasil. Debatendo, sobretudo, as conquistas alcançadas através do reconhecimento de um público que por um longo tempo esteve invisível a sociedade. Ressaltamos a importância das conquistas através das leis, resoluções e documentos de reconhecimento nacional e internacional no campo das políticas educacionais voltadas as pessoas com necessidades educacionais especiais com subsídio nos direitos humanos, dentre eles: Constituição Federal (1988); Declaração de Jomtien (1990); Declaração e Programa de Ação de Viena (1993); Declaração de Salamanca (1994); LDB (9.394/96); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003,2007); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), entre outros.

Destacamos que, o Brasil apresenta um aporte teórico-legal bem delineado na perspectiva normativa. O que reiteramos é que nem sempre a lei é integralmente cumprida. O que não nos cabe emitir juízo valorativo mediante as condições arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais e pedagógicas das escolas, porém, não retira nosso compromisso social, político, educacional e ético de considerar que, o público alvo da Educação Inclusiva conquistou, pelo menos em sua grande maioria, o acesso as escolas comuns. O grande desafio atual das escolas inclusivas se encontra na arena da integralidade do reconhecimento, proteção e promoção dos direitos humanos, considerando o direito à educação em sua totalidade.

Explicitamos algumas considerações sobre os aspectos: conceitual e educacional no campo das práticas pedagógicas - almejando empreender sentido e significado ao conceito e aos demais que a ele estão atrelados (Prática Docente, Prática Educativa e Prática Social), também buscamos tecer reflexões que possibilitassem pensar sobre as práticas pedagógicas inclusivas e práticas pedagógicas em Educação em Direitos Humanos como intrinsecamente ligadas. Comungamos com Souza e Viegas (2012, p. 382) quando apontam elementos da complexidade que se constitui na relação professor-aluno, sendo possível evidenciar através da: “prática pedagógica, a veiculação do conhecimento, dos valores, a concretização das políticas educacionais, as relações afetivas, a transmissão do conhecimento, os saberes docentes, as ações dos gestores, dentre outros aspectos.”

Ressaltamos a profundidade de estar no campo empírico enquanto pesquisadora em educação. Um desafio aceito com muito entusiasmo e curiosidade epistemológica. Sendo também, contribuição fundamental à nossa atuação profissional, porque defendemos que, a

possibilidade de assumir-se professor/a-pesquisador/a, sendo papéis que complementam-se entre si enriquece nosso crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Durante essa estadia foi possível coletar, comparar, analisar e interpretar os dados, de forma, a possibilitar o alcance do nosso objetivo central.

Refletir as práticas pedagógicas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a possibilidade ou não de diálogo com os princípios da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos nos possibilitou trazer algumas considerações e levantar alguns questionamentos pertinentes a temática. Foi possível perceber que, os professores reconhecem a necessidade de assumir a importância da Educação Inclusiva na atualidade, porém a limitam ao público das pessoas com necessidades educacionais especiais. Ainda, assumem a Educação Inclusiva como acesso ao conhecimento e direito de aprender, porém quando confrontado com a prática pedagógica, os caminhos viáveis para que esse paradigma educacional se concretize ainda apresenta lacunas no campo das adequações metodológicas e de materiais limitando as possibilidades frente a uma perspectiva transformadora.

Por inúmeras vezes foi possível evidenciar a descrença na relação ensino-aprendizagem direcionada ao estudante cego. As barreiras institucionais e pessoais/profissionais sobrepunham à possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva e fruto da concretização dos direitos humanos, mais especificamente, o direito à educação. Além, de um olhar pejorativo voltado a escolarização do aluno cego. Desconhecendo as estratégias e recursos no campo da sensorialidade com ênfase na deficiência visual, esses professores limitavam o acesso ao conhecimento sistematizado voltado a inclusão do estudante com cego. Reforçando em suas práticas, algumas vezes, suas concepções sobre deficiência e inclusão de pessoa cega

Outro ponto, diz respeito às concepções e práticas sobre a inclusão do estudante cego estarem consonantes. Quando caracterizam esse aspecto como difícil e colocam a escola como não adequada, os professores reproduzem um discurso que alinhado a grande parte das práticas pedagógicas observadas revela o não reconhecimento das necessidades específicas e, conseqüentemente, a homogeneização do processo de ensino e aprendizagem mesmo diante das diferenças presentes em sala de aula.

Concernente a Educação em Direitos Humanos, podemos evidenciar que o conhecimento atrelado a temática ainda se encontra, em sua grande parte, embasado no senso comum. Assertivas que colocam os Direitos Humanos como proteção a “bandidos” ou atendimento a necessidades no sentido assistencialista, retoma as lacunas na formação inicial e continuada quanto ao tema, ainda reitera práticas pedagógicas dissonantes das perspectivas



de conscientização para a cidadania, liberdade, empoderamento e democracia no contexto da escola. Privando assim, os educandos de conhecerem e, conseqüentemente, lutarem por direitos fundamentais a sua sobrevivência em sociedade.

Um ponto fundamental e que perpassa as duas temáticas é o entendimento de ambas enquanto “acesso”. Ter acesso ao conhecimento, aos direitos, a estar na escola comum é o ponto de partida, não o fim ou concretização da inclusão com foco na garantia dos direitos humanos. O compromisso da escola deve ampliar-se no sentido de garantir o sucesso nas aprendizagens e a permanência desses estudantes na escola, para que seu processo de escolarização esteja no campo do direito à educação.

Diante de tais reflexões, fruto de nossas inquietações, deixamos alguns questionamentos para pesquisas posteriores, dentre eles: Quais as contribuições da Educação em Direitos Humanos no aprimoramento de práticas pedagógicas que se caracterizem inclusivas na escola? Os professores reconhecem seu papel mediante a proposta de uma escola inclusiva da atualidade? A formação continuada na perspectiva da educação inclusiva como um direito humano garantido constitucionalmente, proporcionaria mudanças no campo das práticas pedagógicas? Como os professores enxergam as possibilidades de contribuir para que suas práticas pedagógicas se tornem mais inclusivas e com fundamento na educação em direitos humanos?

Faz-se salutar, evidenciar a fala do estudante cego como fundamental as práticas pedagógicas que se façam inclusivas e atreladas aos direitos humanos. Cada ser humano apresenta uma história de vida e especificidades inerentes ao seu contexto. Por isso, não cabe rotular que, toda pessoa cega conhece e faz uso do braille, se utiliza da bengala ou cão-guia, conhece a audiodescrição e reconhece todas as tecnologias assistivas disponíveis no mercado. Também, é preciso considerar o sentimento de negação e reconhecimento da condição sensorial como barreira para o desenvolvimento social e educacional do estudante.

O estudo de caso nos permitiu concluir que as práticas pedagógicas exercidas na escola comum, com foco na possível inclusão de estudantes cegos, ainda necessitam de fundamentação teórica com o intuito de aproximar a comunidade escolar da realidade social e educacional da pessoa cega.

Esse elo poderia ser realizado pela professora do AEE em parceria com coordenação pedagógica, contribuindo com uma agenda formativa voltada ao conhecimento da deficiência visual em seus aspectos clínicos, pedagógicos e culturais, como também de oficinas por áreas, com foco na preparação de materiais acessíveis, (re)construção de (pre)conceitos a partir de

falas e ações do cotidiano escolar do estudante e mediação no contexto da sala de aula. Além da efetivação a partir da fundamentação no vasto aporte legal que dispomos em nosso país com foco na garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

O estudo também, nos permite inferir que as concepções e as práticas pedagógicas observadas ainda estão dissociadas do contexto da sala de aula e da realidade dos estudantes sendo, portanto, fulcro de reflexões acadêmicas, mas principalmente, da própria escola em seus documentos norteadores e em suas práticas cotidianas.

Os gargalos que fundamentam a luta de classe também influenciam diretamente no acesso a essas e outras possibilidades de inclusão social, educacional e cultural, inclusive, negando direitos como acessibilidade comunicacional, cultural, de liberdade de expressão e informação. A participação através do posicionamento, criticidade, adaptações arquitetônicas e de materiais, entre outros aspectos, fundamentam uma educação em direitos humanos com base na cidadania e no respeito a condição sensorial do estudante cego.

Por fim, consideramos que o desafio de promover o diálogo entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos na escolarização de estudantes com cegueira na escola comum, se encontra em percebê-los como sujeitos de direitos. Sendo reconhecidos com direito a igualdade perante a lei, independente da esfera social em que esteja inserido. Por isso, assumimos a luta pela visibilidade e garantia dos direitos das pessoas com cegueira como ação emergente diante do cenário de perda de direitos, o qual, nosso país tem vivenciado. Não podemos esquecer das lutas históricas travadas no campo dos direitos humanos para que, hoje as pessoas com deficiência pudessem ser vistas, ouvidas e reconhecidas.

Portanto, o estudo conclui que as práticas pedagógicas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental que possuem estudante cego em suas salas de aula, promovem inclusão e garantia de direitos, parcialmente. Sendo, necessário aprofundamento teórico e prático nos campos da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos através de investimento na formação continuada, como caminho viável a práticas pedagógicas que conscientizem, promovam cidadania e democracia, instituam a participação efetiva e consolidem uma cultura onde a inclusão e os direitos humanos sejam princípios sociais e educativos na busca pela tão sonhada revolução social.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada? IN: Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.

ALVES-MAZZOTA, Alda Judith. Usos e Abusos dos estudos de caso. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 321p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ANJOS, Paola Trama Alves dos; CAMARGO, Eder Pires de. Didática multissensorial e o ensino inclusivo de ciências. Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia, v. 17, N. Especial, p. 192-196, 2011c.

ARENDT, Hannah. A condição Humana. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARISTOTELES. Ética a Nicômaco: Poética. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 281 p.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. Revista Brasileira de política e administração da educação. v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Celmira Alfredo. A inclusão social da pessoa com deficiência através do direito humano à educação. Dissertação de Mestrado em Ciências Jurídicas na área de concentração de Direitos Humanos. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento. Trad. Yara Frateschi Vieira. 6ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. IN: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. Revista Brasileira de Ed. Especial. Vol 3, 1995. Disponível em:

[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista3numero1pdf/r3\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf). Acesso em: 05 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. DA ROS, Sílvia Zanatta; DEITOS, Teresinha Pellicoli. As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. Revista Ponto de vista. UFSC, v.2, n.2, jan./dez, 2000.

BÍBLIA, A. T. Mateus. IN: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 2016.

BOBBIO, Norberto. Liberalismo e democracia. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.102p.

\_\_\_\_\_. A era dos direitos. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. – Nova Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. - Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais do Brasil. Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v.17, n. 33, p.367-383, mai/ago. 2011.

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

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 8 jan. 2017.  
INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT (2016). Disponível em: <http://www.abc.gov.br>. Acesso em: 08 Jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico 2016. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acesso em: 18 abr.2017.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 09 Jan. 2017.

\_\_\_\_\_.Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Brasília, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional em Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2007. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298 (20/12/1999). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 29 Abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 15.987 (03/04/2002). Disponível em: <http://adcon.rm.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000058178.PDF>. Acesso em: 01 Out. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução Nº1 de 30 de Maio de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 Mai. de 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm) Acesso em: 29 dez. 2017

\_\_\_\_\_. (2016). Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Censo Escolar da educação Básica – 2016. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>. Acesso em: 09 Jan. 2017.

BRUIT, Héctor H. A invenção da América Latina. Anais Eletrônicos do V Encontro da ANPHLAC, Belo Horizonte, 2000.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

CALISSI, Luciana. A escola como espaço de formação/transformação: Estratégias Metodológicas para Educação em/para Direitos Humanos. IN: FLORES, Elio Chaves [et.al.]. Educação em Direitos Humanos & educação para os direitos humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

CAMELO, Ana Íris Fernandes. Educação Inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. (org). Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: Desafios Atuais. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Goldoy (et al.) Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. (et al). Educação em Direitos Humanos e Formação de professores (as). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo César. Democracia e Direitos Humanos. Reflexões para uma agenda substantiva e abusada. IN: BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe. Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança. 1ª Ed. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2008.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU, 1945. Disponível em: [https://www.cm-vfxira.pt/uploads/writer\\_file/document/14320/Carta\\_das\\_Na\\_es\\_Unidas.pdf](https://www.cm-vfxira.pt/uploads/writer_file/document/14320/Carta_das_Na_es_Unidas.pdf). Acesso em: 26 Nov. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. IN: LIMA, Roberto Kant de. Direitos Cívicos e Direitos Humanos: uma tradição judiciária pré-republicana. São Paulo em Perspectiva. Vol. 18. N. 1 São Paulo. Jan/Mar. 2004.

CARVALHO, Lucio; ALMEIDA, Patrícia. Direitos Humanos e Pessoa com Deficiência: Da exclusão à inclusão, da proteção à promoção. Revista Internacional de Direito e Cidadania, n. 12, p. 77-86, fevereiro/2012.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: A formação docente como um direito. IN: FLORES, Elio Chaves [et.al.]. Educação em Direitos Humanos & educação para os direitos humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 11. ed. (revista e atualizada) – Porto Alegre: Mediação, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; GONÇALVES, Tadeu Oliver; COLARES, Anselmo Alencar; LEÃO, Jacinto Pedro P. O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(1): 151-165, 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. Declaração e Programa de ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, Viena, 1993. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/sedh, 2006>>. Acesso em: 27 Nov. 2017.

COSTA, Valdelúcia Alves da. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. IN: SILVA, Ainda Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (orgs). Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. A Luta pelos Direitos Humanos. In: LOURENÇO, Maria Cecília França. Direitos Humanos em Dissertações e Teses da USP: 1934-1999. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

DECLARAÇÃO, sobre os direitos dos povos à paz. Resolução 39/11, de 12 de novembro de 1984. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/71rqv166/2bXwA0U9Cx15V9I2.pdf>. Acesso em: 26 Nov 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf) . Acesso em: 10 dez. 2017.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: \_\_\_\_\_ e col. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, René. Discurso do método e outros textos. 2ª ed.; introdução de Giles Gaston Granger; prefácio e notas de Gerard Lebrun; tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Os pensadores).

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. IN: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (orgs.). Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DIREITOS HUMANOS NA NET. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/jornais/edh/estaduais/rn/index.htm#comite>. Acesso em: 17 Out 2017.

FARIAS, Maria Lígia Malta de. Escola e relações interpessoais: mediação de conflitos e sujeitos de dignidade. IN: FLORES, Elio Chaves [et.al.]. Educação em Direitos Humanos & educação para os direitos humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FERREIRA, Liliana S.; HYPOLITO, Alvírio M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO

DOCENTE - REDE ESTRADO, 8. 2010, Lima. Anais... Lima: Rede Estrado, 2010. 1 CD-ROM

FERREIRA, Diego da Silva; CAMARGO, Eder Pires de; SANTOS, Josiane Alexandrino dos. A didática multissensorial das ciências como metodologia para o ensino de física e a inclusão de pessoa com deficiência. Anais do sciencult, v.3, n. 1, 2012.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e Verdade: O Brasil e a ditadura militar. IN: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA&MELO, Vilma de Lurdes. (org).Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FERRERI, Marcelo. de. A era dos direitos humanos entre conflitos e diversidades políticas. IN: DESLANDES, Keila; LOURENÇO, Érica. Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia e prática docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. A educação na cidade. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Tolerância. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. Política e Educação. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. Conscientização. Trad. Tiago José Risi Leme, São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília, DF: Plano, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1988.



GOLDEMBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Solange Moura. As práticas pedagógicas em educação para os direitos humanos no cotidiano da Escola Municipal Zumbi de Palmares. [Dissertação de Mestrado]. João Pessoa, 2016.

JAPIASSU, Hilton. O problema epistemológico da verdade. Caderno Seaf, ano I, n.1, ago/1978.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. IN: STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magna França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARX, Karl. A Ideologia Alemã. / Karl Marx e Friedrich Engels; [Introdução de Jacob Gorender]; tradução Luís Cláudio de Castro e Costa – São Paulo: Marins Fontes, 1998. – (Clássicos).

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 2 ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Ed. Perspectivas, 1987.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. (org). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. IN: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUDEÑA, Alejandro Fernandez. La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa. InteRed, v.5, 2009.

LUKÁCS, Georg. Estética I: la peculiaridad de lo estético. Questiones liminares de lo estético. Trad. Castelhana de Manuel Sácristán. Barcelona: Grijalbo, 1967, v.4. IN: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia e prática docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha/Ed. UECE, 2002.

\_\_\_\_\_. CARDOSO, Ana Paula L. B. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, jan/abr. 2010.

MAGDENZO, Abraham. Educación em Derechos Humanos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005. IN: CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Viviane. Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência; Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2016, vol. 22, n.3, pp.443-454.

MARTINS, Bruno Sena. E se eu fosse cego? Narrativas Silenciadas da Deficiência. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

\_\_\_\_\_. Lugares da Cegueira: Portugal e Moçambique no Trânsito de Sentidos. 2011. 510 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Coimbra, Portugal, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. IN: Educação em Questão. Natal: EDUFRRN, 1999.

\_\_\_\_\_. Fundamentos em educação inclusiva (Módulo Didático I). Natal, RN: EDUFRRN, 2011.

\_\_\_\_\_. História da Educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI. Campinas, SP: Mercado de Letras, Natal, RN: EDUFRRN, 2015.

\_\_\_\_\_. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. (orgs). Múltiplos olhares sobre a inclusão. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

MASINI, Elcie F. Salzano. O perceber e o relacionar-se do Deficiente Visual; Orientando professores especializados. Trabalho apresentado à XVI Reunião da ANPED, 1991. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista1numero1pdf/r1\\_art03.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista1numero1pdf/r1_art03.pdf) f. Acesso em: 30 abr. 2017.

MENDES, Enicéia. Gonçalves; A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.33, p.387-405. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782006000300002&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&Ing=en&nrm=iso). ISSN 1413-2478. Acesso em: 05 Mai. 2015.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Izá Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Educacional. IN: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (orgs). 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSSORÓ. Jornal Oficial de Mossoró (JOM). Ano III. Nº 70. 2010.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação do Município de Mossoró (2015-2024). Prefeitura de Mossoró: Gerência Executiva de Educação e do Desporto, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Florescer, SME/RN, 2015.

\_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica da divisão de Educação Especial. SME-Mossoró/RN, 2016.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Melo. Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. FILHO, Paulo Romeu. (orgs). Audiodescrição: Transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MUNARI, Bruno. Das coisas nascem coisas. Lisboa: Arte e Comunicação: 1981.

NACIONES UNIDAS. Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0827.pdf>> Parte I A, p.4-6. Acesso em: 03 jan. 2018.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. A dimensão política da formação de professores. IN: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NEEPDH. Programação do I Seminário Estadual de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC000000000161723.PDF>. Acesso em: 12 Out. 2017.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e possibilidade. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010. p. 55-64.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.) Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.183-197.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. (orgs.). Olhares sobre a (in)diferença: formar-se professor de ciências a partir de uma perspectiva de educação em direitos humanos. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Inclusiva: um olhar para a formação continuada de professores. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. (orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

\_\_\_\_\_. Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação de Viena, Viena, 1993. Disponível no site: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 13 ago. 2017.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008. Chile, 2009.

ORMELEZI, E. M. Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo...IN: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Políticas e práticas de educação inclusiva. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PARO, Victor Henrique. Implicações de caráter político da educação para administração da escola pública. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p.11-23, jul/dez, 2002.

\_\_\_\_\_. Crítica da estrutura da escola, 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Para além do natural: Contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. IN: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: Teoria, Política, e Formação. Marília: ABPEE, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. O Docente do ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. As práticas dos docentes frente à diversidade dos educandos. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>. Acesso em: 22 Out. 2017.

PLATÃO. A República. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

PONTE, J. P. de. Investigar a prática. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa: [s.n.], 2002a. Mimeografado. IN: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; GONÇALVES, Tadeu Oliver; COLARES, Anselmo Alencar; LEÃO, Jacinto Pedro P. O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(1): 151-165, 2011.

PRADO, Rosana. Direitos Humanos na escolarização de alunos(as) surdos(as): educação para a emancipação. IN: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (orgs). Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

PRIETO: Rosângela Gavioli. Atendimento Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. IN: ARANTES, Valéria Amorim (org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUEIROZ, Afrânio Roberto Pereira de. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Uma contribuição para a sua compreensão à luz da legislação brasileira. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo, 2013.

REFERÊNCIAS BÁSICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO (RBOTP). Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000162742.PDF>. Acesso em: 22 Out. 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão coloca pelos movimentos sociais. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-118. jul./dez. 2002.

RICO, Andrés Payà. Políticas de educación inclusiva em América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. Revista Educación Inclusiva, Vol.3, nº 2, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 01/1996. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos/SECD, Subcoordenadoria de Educação Especial/SEESP, Natal, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 01/2003 - CEE/RN, Caderno Nº 9. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos/SECD, Subcoordenadoria de Educação Especial/SEESP, Natal, 2003.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 02/2012. Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos. Subcoordenadoria de Educação Especial/SUESP. CEE/CEB/RN, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 03/2016. Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos. Subcoordenadoria de Educação Especial/SUESP. CEE/CEB/RN, 2016.

ROCHA, Railda Lopes da. Educação Infantil como Direito Fundamental da Criança Cega Congênita. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo: São Paulo, 2014.

RODINO, Ana Maria. La institucionalización de la educación em Derechos Humanos em los sistemas educativos de América Latina entre 1990 y 2012: avances, limitaciones y desafios. IN: RODINO, Ana Maria. [et. al]. Cultura e educação em direito humanos na América Latina, Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

ROSA, Enio Rodrigues da; DUTRA, Martinha Clarete. Pessoas cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil. IN: Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” – UNICAMP, Campinas: São Paulo, 2006.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. IN: SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e Democracia. In: V. M. CANDAU; S. SACAVINO (orgs). Educar em Direitos Humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: Da ditadura à atualidade. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Goldoy (et al.) Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

SADÍN ESTEBAN, Maria Paz. Pesquisa qualitativa e educação: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANCHEZ GAMBOA, Sílvio. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas, Praxis.1998.

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

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: [https://www.passeidireto.com/arquivo/3428360/terminologias\\_sobre\\_deficiencia\\_na\\_era\\_da\\_inclusao](https://www.passeidireto.com/arquivo/3428360/terminologias_sobre_deficiencia_na_era_da_inclusao). Acesso em: 27 Nov. 2017.

\_\_\_\_\_. A educação inclusiva no Estado de Goiás: relato de uma experiência. A infância em debate: perspectivas contemporâneas, Brasília: Unesco/ Fundação Orsa, p.33-8, ago. 2003. (Série Coordenators Notebook). Disponível em: < [http://www.camarajf.mg.gov.br/inclusao/artigos/educacao.inclusiva\\_goias%20.html](http://www.camarajf.mg.gov.br/inclusao/artigos/educacao.inclusiva_goias%20.html)>. Acesso em: 03 Dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

\_\_\_\_\_. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 41. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. DUARTE, Newton. (orgs). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. História do Tempo e tempo da História: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção Memória da Educação)

SEARH. Edital nº 001/2015 – SEARH- SEEC/ RN, 3 de Novembro de 2015. Disponível em: [https://idecan.s3.amazonaws.com/concursos/228/9\\_24112015082628.pdf](https://idecan.s3.amazonaws.com/concursos/228/9_24112015082628.pdf) . Acesso em: 02 Mar 2017.

SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge; DAMIANI, Magda Florianiana. Direitos Humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros. Revista Ibero-Americana de Educação, Vol. 67, n.2, pp. 103-116.

SEVERO, Maria do Carmo de Sousa. Um estudo sobre a trajetória itinerante na escola regular. 2012. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do rio Grande do Norte, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. IN: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (orgs). Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Inclusão: uma questão, também de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. O processo de ensinar e aprender de educandos com deficiência visual. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. (orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

\_\_\_\_\_. Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual, física. Natal: WP Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões. 1. Ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

\_\_\_\_\_. Professores e suas práticas em atenção às especificidades de aprendizagem de alunos cegos, em Brasil e Espanha. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. (orgs). João Pessoa: Ideia, 2015.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. In: Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 135-153.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. [et al.]. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos e Currículo. IN: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA&MELO, Vilma de Lurdes. (org). Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

\_\_\_\_\_. Ambiente Escolar e Direitos Humanos. IN: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA&MELO, Vilma de Lurdes. (org). Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. 2.ed.rev. São Paulo: EDUC, 2004.

SIQUEIRA, Ranyella Cristina de. CARDOSO JR, Hélio R. Discussão conceitual de estigma aludindo o conceito fundador de Goffman e de autores que pautaram suas ideias a partir dele. In: IV Simpósio Internacional de Educação e Filosofia: Biopolítica, Arte de Viver e Educação. Marília. Trabalhos Completos, 2011. p. 1326-1340.

SODER, José. Direitos do Homem. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1960.

SÓFOCLES. Rei Édipo. Trad. J. B. de Mello Souza. Versão para e-book eBooksBrasil.com/Exilado. Epub e Kindle, 2005.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho. Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos: desafios e perspectivas. In: SILVA, Ana Tereza R. da. (Org.). Leituras críticas em educação em direitos humanos. 1ªed. Brasília/DF: Liber Livro; Alia Opera, 2014, v. 210 pp, p. 164-208.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; VYEGAS, Lygia de Souza. As relações entre professores e alunos em sala de aula: algo mudou, muito permaneceu...IN:LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA UEM: “INFANCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS”. Maringá, PR, 2007. Disponível em:<[http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. C. (1993). Psicologia Educacional. Lisboa: MacGraw-Hill, 1993.

STAKE, Robert. E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

\_\_\_\_\_. Investigación com estudio de casos. 5. ed. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2010.



TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THEODORO FILHO, Wilson Roberto. A crise da modernidade e o Estado Democrático de Direito. Revista de informação legislativa, v. 42, n.165, p.231-237, jan./mar. 2005.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. Suma de Teologia – Parte II. Biblioteca de autores cristianos. Pontifícia Universidad de Salamanca. Madrid: 1993. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/09/sumadeteologia2.pdf>

TRINDADE, José Damião de Lima. de. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. IN: Direitos Humanos. Construção da Liberdade e da Igualdade. Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado. São Paulo, 1998.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Arquivo aberto sobre Educação Inclusiva. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000127.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2012). Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 31 ago.2017.

VALENCA, Daniel Araújo; PAIVA, Ilana Lemos de . Direitos humanos: da idealização à materialidade. In: Washington Cesar Shoiti Nozu; Marcelo Pereira Longo; Marilda Moraes Garcia Bruno. (Org.). Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2014, v. 1, p. 1-15

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

XEREZ, Rogério Saraiva. Direito Fundamental à Educação: Pessoas com Deficiência e a Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. A linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. IN: RODINO, Ana Maria. [et. al]. Cultura e educação em direitos humanos na América Latina, Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

## APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA(DOCENTES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

TEMA DA PESQUISA

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UM  
ESTUDANTE CEGO

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva

Mestranda: Linda Carter Souza da Silva

Data: \_\_\_\_\_

Local da Entrevista: \_\_\_\_\_

## Parte I

## Identificação do Participante

1. Nome do Participante

\_\_\_\_\_

2. Disciplina que leciona:

\_\_\_\_\_

3. Sexo:

 Masculino Feminino

4. Faixa Etária:

- ( ) 18 e 28 anos
- ( ) 29 e 39 anos
- ( ) 39 e 49 anos
- ( ) 49 e 59 anos
5. Você é docente há quantos anos?
- ( ) entre 5 e 10 anos
- ( ) entre 10 e 15 anos
- ( ) entre 15 e 20 anos
- ( ) mais de 20 anos
6. Quanto a sua formação, informe as áreas de estudo:
- Graduação em: \_\_\_\_\_
- Especialização em: \_\_\_\_\_
- Mestrado em: \_\_\_\_\_
- Doutorado em: \_\_\_\_\_
- Pós-Doutorado em: \_\_\_\_\_
- Outra: \_\_\_\_\_
7. Tem algum curso nas áreas de Educação Inclusiva e/ou Educação em Direitos Humanos? Se sim, qual(s)? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## Parte II

### SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO ESCOLAR

- 1 O que você entende por Direitos Humanos?
- 2 Qual a sua compreensão sobre inclusão escolar?
- 3 Na sua opinião, o que é Educação em Direitos Humanos?
- 4 Há alguma relação entre Educação em Direitos Humanos e Inclusão de estudantes com deficiência na escola? Qual?

### SOBRE DEFICIÊNCIA E CEGUEIRA

- 1 Para você, o que significa ser uma pessoa com deficiência?
- 2 Qual sua concepção sobre cegueira?
- 3 Qual a sua opinião sobre a inclusão de pessoas cegas na escola?

#### **SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA**

- 1 Você considera que sua prática pedagógica inclui o estudante cego? De que forma?
- 2 Quais mudanças, em nível de órgão estatal, poderiam contribuir para sua prática relacionada à inclusão do estudante cego?
- 3 Quais aspectos relativos à sua prática junto ao estudante cego você apontaria como fundamento de uma educação em direitos humanos?

## APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESTUDANTE CEGO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

TEMA DA PESQUISA

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UM  
ESTUDANTE CEGO

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva

Mestranda: Linda Carter Souza da Silva

Data: \_\_\_\_\_

Local da Entrevista: \_\_\_\_\_

## Parte I

## 1. Identificação do Participante

Nome do participante

\_\_\_\_\_

Idade

\_\_\_\_\_

Ano/série

\_\_\_\_\_

## Parte II

### SOBRE INCLUSÃO

1. O que você compreende por inclusão?
2. O que você pensa sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola?
3. Você se sente incluído nessa escola? Em quais situações?
4. O que você melhoraria em sua escola para sentir-se mais incluído?

### SOBRE A CONCEPÇÃO DE ESCOLA

1. Qual o significado da escola para você?
2. O que você mais gosta? O que menos gosta em sua escola?
3. O que você mudaria em sua escola?

### SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

1. No geral, o que você pensa sobre as práticas dos seus professores em sala de aula?
2. As práticas dos seus professores tem possibilitado a aprendizagem dos conteúdos e a interação com os colegas de sala? De que forma os professores trabalham os conteúdos?
3. Os professores fazem alguma adaptação do material didático? De que tipo?
4. O que você mudaria ou melhoraria na prática dos seus professores?

## APÊNDICE 3: QUADRO DE OBSERVAÇÕES – DIÁRIO DE CAMPO

Professor(a):	Disciplina:
Turma:	Data de observação:
Conteúdo trabalhado:	
Relato da observação:	