UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

POLÍTICAS AFIRMATIVAS E DIREITOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sobre a foto da capa

La Bocca della Verità ou, traduzindo para o português, A Boca da Verdade é uma imagem esculpida em mármore pavonazzo que hoje, se localiza num portal (Santa Maria in Cosmedin) em Roma, na Itália. Diz a lenda que tal escultura data da Roma Antiga, e talvez retrate um entre vários possíveis deuses romanos. A escolha dessa figura para a capa do e-book se refere à ideia de que a verdade deve ser buscada na (re)distribuição dos Direitos e Justiça, seja social, seja na educação inclusiva (Fonte: Wikipédia, acesso em 28 mai. 2021).

#Paratodosverem: Imagem destacada por bordas superior e inferior na cor roxa, de uma escultura em formato circular com traços de uma face humanoide masculina, olhos arregalados, nariz caucasiano, lábios grossos com a boca entreaberta, com ranhuras que representam cabelos compridos ebarba de fios longos, esculpida em mármore pavonazzo conhecida como La Bocca della Verità ou A Boca da Verdade. FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS E DIREITOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como citar este E-book:

Normas da ABNT
HASHIZUME, C. M.; LIPPE, E. M. O. **Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva**. Santo André: Editora UFABC, 2022.

Normas da APA
Hashizume, C. M., & Lippe, E. M. O. (2022). **Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva**. Santo André: Editora UFABC.

CC BY NC SA

SANTO ANDRÉ - SP
2022

CRÉDITOS

Universidade Federal do ABC
Dácio Roberto Matheus - Reitor
Wagner Carvalho - Vice-Reitor

Universidade Aberta do Brasil
Angela Terumi Fushita – Coordenadora Geral
Anderson Orzari Ribeiro – Coordenador Adjunto

Curso de Educação Especial e Inclusiva
Priscila Benitez - Coordenadora
Carla Rodriguez - Coordenadora Adjunta

Autoras
Cristina Miyuki Hashizume
Eliza M OLiveira Lippe

Designer instrucional e diagramação
José Adriano Silva de Oliveira

Descrição das imagens
Mariana Tavares e Moisés César Reis

Consultora em audiodescrição
Luciane Maria Molina Barbosa

Tradução e Interpretação Libras-Português
Fabiane Gonçalves Cardoso e Thayná Carvalho de Almeida

O material foi elaborado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Edital nº 5/2018.

UFABC

PROEC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA
Universidade Federal do ABC

NETEL

UAB UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

GPEEI-UFABC

PROPG
Pró-Reitoria de
Pós-Graduação -
UFABC

SUELI
SURDOS E LIBRAS
GRUPO DE PESQUISAS

CATALOGAÇÃO NA FONTE
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

H348p Hashizume, Cristina Miyuki
Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva [recurso eletrônico] / Cristina Miyuki Hashizume, Eliza M. Oliveira Lippe. — Santo André, SP: Universidade Federal do ABC, 2022.

134 p.: il. – (Educação Especial e Inclusiva; 2)

O material foi elaborado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Edital nº 5/2018.

ISBN: 9786557190340

1. Políticas Afirmativas. 2. Direitos Educacionais. 3. Educação Inclusiva. I. Lippe, Eliza M. Oliveira. II. Título. III. Série.

CDD 22 ed. – 371.9

Elaborado por Tatiana Hyodo – CRB-8/7392

SOBRE A COLETÂNEA DE E-BOOKS

da primeira turma do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC

Os e-books que integram a Coletânea do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC foram escritos por docentes aprovadas/os em editais específicos da UAB-UFABC em parceria com docentes que atuaram na tutoria do curso ou ainda, externas/os convidadas/os para a escrita. Trata-se da primeira turma do curso, que foi integralmente financiada pela CAPES no Programa UAB – Edital nº 5/2018.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por reformulações, uma vez que sua organização original estava vinculada a uma oferta presencial. Apesar da aprovação do PPC em 2018 nos Conselhos da UFABC, devido à instabilidade política vivenciada no Brasil, desde o ano de 2016, sobretudo aos investimentos públicos em educação, foi possível implementar a primeira oferta apenas em outubro de 2020. A proposta pedagógica da especialização tem como objetivo implantar e ofertar um curso de Educação Especial e Inclusiva que fornecesse subsídios teóricos e práticos para instrumentalizar profissionais que atuam na área educacional, com conhecimentos sólidos em Educação Especial e Inclusiva para garantir a qualidade do processo inclusivo do público-alvo da Educação Especial.

O nosso trabalho seguiu o paradigma da colaboração e envolveu reuniões com oficinas temáticas, em que foram deliberadas decisões acerca da organização e implementação do curso. Foi a partir destas reuniões de planejamento que discutimos as ações do curso e tomamos decisões, pois compreendemos a inclusão enquanto processo social complexo que envolve os diferentes segmentos sociais. Outra proposta foi o trabalho colaborativo entre professor/a formador/a, equipe de tutoria (regular e de AEE – Atendimento Educacional Especializado) e professor/a de TCC no planejamento do material didático. Envolver a equipe no trabalho colaborativo é fundamental para validar as ações inclusivas compreendidas como premissas do curso.

Entende-se que a colaboração de todos os segmentos, incluindo cursistas, para tomada de decisão coletiva, pode ser uma forma viável para garantir a gestão educacional democrática do Curso de Especialização. Aplicar os conceitos educacionais nem sempre é uma tarefa fácil, requer planejamento e muita escuta para tomada de decisão. Ouvir as diferentes narrativas propostas e tomar decisões fundamentadas na discussão democrática foi a premissa que se pretendeu alcançar com a oferta da primeira turma. As disciplinas estão organizadas em três eixos principais, compondo carga horária total do curso 615 horas.

O eixo teórico contou com seis disciplinas, a destacar:

- Ambientação digital e Introdução a Educação Especial e Inclusiva (15 horas) – Professor Doutor Bruno Galasso
- Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Dra Kate M. O. Kumada
- Neurociências da Linguagem (30 horas) – Professora Doutora Maria Teresa Carthery-Goulart
- Políticas Afirmativas: governamental e não governamental (30 horas) – Professora Doutora Cristina Miyuki Hashizume
- Diversidade e Multiculturalismo (30 horas) – Professora Doutora Katia Norões
- Aspectos Biológicos, Psicológicos e Sociais na Educação Especial e Inclusiva: intervenção precoce (30 horas) – Professor Doutor Marcelo Salvador Caetano

O eixo específico foi composto por cinco disciplinas elencadas na sequência:

- Teorias da Aprendizagem: Público da educação inclusiva / Transtornos Específicos da Aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia) (30 horas) – Professora Doutora Katerina Lukasova
- Teorias da Aprendizagem: Deficiência intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro do Autismo – TEA) (30 horas) – Professora Doutora Alice Resende
- Teorias da Aprendizagem: Surdez e Surdocegueira (30 horas) – Professora Doutora Claudia R. Vieira

- Teorias da Aprendizagem: Deficiência Física, deficiência múltipla e Altas habilidades/Superdotação (30 horas) – Professora Doutora Mara Pasian
- Teorias da Aprendizagem: Deficiência Visual (30 horas) – Professora Doutora Vanessa C. Paulino

O eixo prático-pedagógico envolve oito disciplinas, a mencionar:

- Tecnologia Assistiva, acessibilidade, comunicação aumentativa e alternativa e desenho universal para aprendizagem (30 horas) – Professora Doutora Luciana Pereira
- Metodologia da Pesquisa Científica aplicada à Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Doutora Fabiane F. S. Fogaça
- Didática de Ensino na Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Doutora Claudia R. Vieira
- Noções de Libras, Braille, Guia-Vidente (30 horas) – Professora Doutora Kate M. O. Kumada
- Adequações Metodológicas e Curriculares (30 horas) – Professora Doutora Camila Domeniconi
- Projetos Pedagógicos Acessíveis (30 horas) – Professor Doutor Carlos Rocha
- Estágio Curricular (105 horas) – Professor Doutor Marcelo Salvador Caetano
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (15 horas)

Mediante o exposto, esperamos que o e-book **Política Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva** que serviu como apoio didático na disciplina **Políticas Afirmativas: governamental e não governamental,** auxilie na disseminação de conhecimentos cientificamente comprovados na área da Educação Especial e Inclusiva, para garantir a propagação de práticas baseadas em evidências na área educacional brasileira.

Coordenação de Curso

SUMÁRIO

(apenas para consulta)

INTRODUÇÃO

Parte I – Discussões preliminares sobre as políticas afirmativas e ações para a inclusão

1 - Compreendendo conceitos prévios para o entendimento do debate Sobre as Políticas Afirmativas
2 - Políticas Afirmativas, educação e Direitos Humanos
3 - Educação Inclusiva e formação para a diversidade

Parte II – Temáticas da inclusão escolar

4-Direito à Educação: marcos legais nas Políticas Afirmativas na Educação Especial e Inclusiva
5- Etnia, gênero, deficiência: interseccionalidades para se pensar ações afirmativas
6-A importância das Tecnologias Assistivas para proporcionar a inclusão digital social

Parte III – Para não concluir...

7-Preconceito, Bullying e violência na escola: a urgência de ações afirmativas para a construção de uma cultura da paz

Post Scriptum - Políticas Afirmativas no Brasil: Reparação ou Falácia?

SINOPSE

A presente obra foi escrita durante o oferecimento do módulo Políticas Afirmativas: governamental e não governamental, ministrada por Cristina Miyuki Hashizume como parte do curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC em 2021. Foi escrita a muitas mãos, pois contamos com colaboradores de várias instituições concedendo lives, vídeoaulas, entrevistas e palestras que nos permitiram conhecer mais sobre as políticas afirmativas e ações inclusivas em diferentes instituições. Esta obra é direcionada aos alunos do curso, mas também, e principalmente para professores, pesquisadores da educação inclusiva e áreas afins. Escrito no bojo de um projeto afirmativo de universidades federais que apresentam ações e políticas afirmativas em prol de maior acessibilidade social e escolar de grupos minoritários na universidade e na sociedade, a obra pretende discutir tais ações, relacionando-as com um debate sobre Direitos Educacionais e inclusão. Pretende contribuir na mitigação do racismo e outras violações de direitos educacionais, na formação de professores e nas relações ensino-aprendizagem.

Aos profissionais da educação, aos nossos alunos de graduação e pós: por uma pesquisa que seja transformadora da realidade educacional inclusiva brasileira.

Agradecimento à UAB/ CAPES pelo financiamento do curso de Educação Especial e Inclusiva

APRESENTAÇÃO

Nosso livro faz parte de um projeto coletivo: o curso de especialização Educação Especial e Inclusiva - financiado pela UAB/CAPES/UFABC. Foi escrito a muitas mãos, pois contamos com colaboradores de várias instituições concedendo lives, vídeoaulas, entrevistas e palestras que nos permitiram conhecer mais sobre as políticas afirmativas e ações em diferentes instituições. Pesquisadores, professores e especialistas de universidades de todo país nos ajudaram a escrever a obra e a produzirmos um debate qualificado sobre as políticas e ações afirmativas na UFABC.

Na produção deste e-book tivemos a preocupação em promover o diálogo interdisciplinar na área de educação, humanidades em geral e saúde como balizas para o debate. Participaram das filmagens, entrevistas e lives professores e pesquisadores da UFABC, UMESP, UFSB, UNIFESP, IFRS, USP, Mackenzie e movimentos sociais do ABCDMRR (Região Metropolitana do ABCD). Foram apresentados trabalhos em Congressos, Simpósios regionais e nacionais levando a pauta das políticas afirmativas na educação inclusiva para outros cenários. Os debates, de certa forma, também estão contemplados nesta obra. Também envolvemos os participantes do Grupo de Pesquisa do CNPq: Educação, Saúde e Direitos Humanos, liderados por Cristina Miyuki Hashizume e fomos apoiados pelo grupo de Pesquisa em Educação Especial Inclusiva (GPEEI), liderado pela professora e coordenadora do curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC, Priscila Benitez.

O curso, coordenado pelas professoras Priscila Benitez e Carla Lopes Rodriguez (UFABC), teve proposta pedagógica idealizada inicialmente como semi-presencial, mas que, devido à crise sanitária devido à pandemia de COVID-19 (2020-2022) vem se readequando às condições.

Os alunos do curso têm uma composição diversificada: 77% de mulheres que já cursaram cursos em EAD, em diferentes áreas afins à saúde, assistência social e educação. O corpo docente, coordenação, professores e tutores também é bem diversificado, contemplando abordagens da saúde, educação, políticas, sociologia, o que dá ao curso uma possibilidade de formação abrangente, abarcando visões tradicionais e hegemônicas, mas também de vanguarda e garantistas de direitos educacionais.

Nosso livro tem como objetivo refletir sobre as políticas e ações afirmativas, num âmbito geral e situado num debate sobre os direitos, políticas e ações afirmativas. Também nos propomos a compreender questões históricas, legais relacionadas à discriminação, a partir de chaves como a equidade, igualdade e desigualdade social. Traremos elementos para discutir as políticas e ações afirmativas a partir das interseccionalidades: racialidade, gênero, classe social e deficiência. E num âmbito mais específico, iremos relacionar a inclusão digital de estudantes com deficiência ao debate mais amplo das políticas afirmativas e direitos na educação. Também intentamos refletir sobre a formação de professores e outros profissionais com vistas a ampliar suas atuações de modo a contemplar a diversidade na escola.

A proposta e referencial teórico são diversificados, utilizamos, além dos marcos legais da Educação inclusiva, autores que debatem o tema a partir do olhar dos Direitos Humanos e reconhecendo a importância de uma formação que zele pelo respeito à diversidade: de opiniões, de comportamento, de corpos, de etnias e raças, de gênero. Formar novas gerações que possam problematizar a intolerância, recusando práticas de violação de direitos é fundamental ao discutirmos educação inclusiva.

O livro está dividido em três partes: a Parte I, intitulada Discussões preliminares sobre as políticas afirmativas e ações para a inclusão, é composta do capítulo 1- Compreendendo Conceitos Prévios Para O Entendimento Do Debate Sobre As Políticas Afirmativas, que traz conceitos importantes que serão desenvolvidos ao longo dos capítulos. O capítulo 2- Políticas Afirmativas, educação e Direitos Humanos apresenta um panorama geral a partir dos Direitos da Educação, sob o olhar dos Direitos Humanos.

O capítulo 3-Educação Inclusiva e formação para a diversidade traz uma discussão sobre a educação inclusiva e a importância das ações afirmativas na formação do professor e dos profissionais da educação.

A Parte II - Temáticas da inclusão escolar, é composta pelos capítulos: 4- Direito à Educação: marcos legais nas Políticas Afirmativas na Educação Especial e Inclusiva, que discute o Direito à Educação e os marcos legais, como Leis e Decretos que subsidiaram o contexto educacional inclusivo. A partir do contexto histórico, problematiza as práticas escolares em cada período e a importância da consolidação da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Prosseguindo, o capítulo 5- Etnia, Gênero, Deficiência: Interseccionalidades Para Se Pensar Ações Afirmativas vai discutir as Interseccionalidades exercício dos direitos à educação. A partir da história e das discriminações diversas já existentes vai analisar aspectos aspectos afro/indígenas, de diversidade de gênero e suas relações com os direitos, finalizando com a necessidade da instituição de ações afirmativas para a construção de uma cultura da paz.

O capítulo 6 - A importância das Tecnologias Assistivas para proporcionar a inclusão digital social, reflete sobre a origem das TICs e sua importância para a prática escolar de crianças com deficiência no ambiente regular de ensino, analisando importância do uso das tecnologias assistivas para a promoção da acessibilidade e o favorecimento de uma inclusão digital social no Brasil.

Por fim, a Parte III - tratará de temas bem específicos e olhares avaliativos sobre os cenários de violência envolvendo violações de direitos, defendendo as ações afirmativas como necessárias para a construção de um olhar discriminativo e (pro) positivo para minorias que não se beneficiam equitativamente dos direitos sociais e educacionais. Essa parte é composta pelo capítulo 7- Preconceito, Bullying e violência na escola: a urgência de ações afirmativas para a construção de uma cultura da paz, que vai fazer uma discussão sobre a violência causada pela discriminação, a partir de um debate teórico que também acrescenta subsídios para justificar a necessidade de ações afirmativas para se evitar que a violência aconteça de forma naturalizada na escola.

O Post scriptum - Políticas Afirmativas no Brasil: Reparação ou Falácia? fecha o livro, com uma discussão bastante pertinente com dados sobre o sistema de cotas no Brasil em que os autores discutem essa realidade abordando princípios e conceitos que poderão auxiliar a compreender as ações afirmativas, analisando se estas são reparadoras da dívida histórica constituída socialmente.

Desejamos a todos uma boa leitura!

As autoras

INTRODUÇÃO

Cristina Miyuki Hashizume

Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo e pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades acumuladas ao longo dos anos nessa sociedade, garantindo a igualdade de oportunidades para todos e todas, nos mais diversos campos de atuação da sociedade. Pensar em ações afirmativas é pensar na necessidade de reverter a situação de pessoas que foram historicamente privadas de seus direitos, resultando em uma condição de desigualdade: seja ela social, econômica, política ou cultural.

Também podemos entender como um conjunto de políticas com vistas a corrigir erros do presente decorrentes da discriminação do passado, com o objetivo de concretizar a igualdade através de bens fundamentais. Nesse sentido, tem como pano de fundo uma sociedade livre, justa e democrática, e que pressupõe a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais promovendo o bem de todos sem preconceito de origem raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ao falarmos de políticas e ações afirmativas, temos que dar uma nova interpretação ao conceito de justiça social. E para isso, desconstruir também o conceito de meritocracia, que defende que ser justo é tratar a todos e todas de forma igual. Numa sociedade com tantas desigualdades como a nossa, se tratarmos a todos de forma igual, estamos, na verdade, reproduzindo as desigualdades do passado.

Esse conjunto de ideias que defende que ser justo é tratar todos de forma igual denominamos de ideias negacionistas, ou seja, neste caso, negam a existência da desigualdade e tomam uma atitude sem reconhecê-la. No conceito de ações afirmativas, o entendimento é de que devemos reconhecer a existência da desigualdade e atuar de maneira que essa desigualdade possa ser minimizada, no que alguns autores chamam de sociedade "cega às diferenças de cor" ou color blind.

Nesse sentido, materializar o conceito de **ações afirmativas** é concretizar projetos para combater as desigualdades reconhecidas em grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica, desigualdade esta ocasionada pelas discriminações étnico-raciais, religiosas, de gênero, dentre outras. A partir de tal olhar negacionista, passamos a olhar as pessoas que estão nesse grupo como se elas fossem deficitárias, mas, na realidade, é a estrutura constituída pela sociedade que é incapaz de incluir todas essas diferenças. O estado também se mostra deficitário, já que não consegue possibilitar direitos reconhecidos a essas pessoas.

O objetivo de tais ações, portanto, é aumentar a participação dessas pessoas no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e o reconhecimento cultural. É importante lembrar também que as conquistas que obtivemos em relação às ações afirmativas é resultado de uma grande luta dos movimentos sociais, que incansavelmente denunciam as desigualdades e anunciam outras possibilidades de tratar tais questões de maneira mais humanizada e que efetivamente as desigualdades sejam reduzidas.

As cotas raciais, ou como Almeida, Teixeira, Murcho (2018) afirmam, a discriminação positiva, são ilustradas por várias outras ações afirmativas, como a criação de delegacias especializadas ao atendimento à mulher, reserva de postos de trabalho para deficientes, porcentagem mínima de mulheres na representação política, ou de pessoas com deficiência nas universidades, dentre tantos outros. As políticas afirmativas têm um tratamento diferenciado para igualar, reconhecendo que a desigualdade é constituída ao longo do tempo.

Os estudos sobre Políticas e ações afirmativas se iniciam a partir de ações que debatiam o número de alunos brancos e negros nas universidades. Pensar a discriminação positiva na universidade faz sentido por ser um momento em que o jovem já finalizou sua vida escolar, e agora, adentra como adulto no ensino superior profissionalizante. É após a vida escolar que se pode fazer uma avaliação sobre os processos de exclusão pelos quais ele já passou e oferecer ações que promovam a equidade.

Apesar de o início do debate ter se dado em relação à racialidade e voltado ao ensino superior, a proposta deste livro é extrapolar tais nichos e propor um entendimento que seja abrangente para a realidade da educação básica como um todo, incluindo as diferentes interseccionalidades minoritárias. É o que discutiremos nos próximos capítulos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; TEIXEIRA, C.; MURCHO,D. **Lições de filosofia**. Lisboa: Plátano, 2018.

FREITAS, E.F. **Significações constituídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola**. Mestrado em Psicologia da Educação. PUC-SP: São Paulo, 2018.

PARTE I – DISCUSSÕES PRELIMINARES SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E AÇÕES PARA A INCLUSÃO

Como citar o Capítulo I:

HASHIZUME, C.M. Compreendendo Conceitos Prévios Para O Entendimento Do Debate Sobre As Políticas Afirmativas. In: HASHIZUME, C.M.; LIPPE, E. M. O. **Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais Na Educação Inclusiva**. Santo André: EDUFABC, 2022.

Capítulo 1

Compreendendo conceitos prévios para o entendimento do debate sobre as políticas afirmativas

Para iniciar a discussão sobre políticas e ações afirmativas, é necessário, primeiramente, esclarecermos alguns conceitos. Adentrar uma perspectiva anti- racista e um olhar que transponha as práticas arraigadas na cultura brasileira é um desafio e requer preparação. É nesse sentido que este capítulo se propõe a problematizar algumas questões concernentes a um modo de pensar o mundo em que haja lugar para o protagonismo dos povos originários (negros e indígenas), ciganos, e outras minorias que não se veem representadas nas instituições formais da sociedade.

Tal preparação objetiva contribuir com a construção de um olhar que não se omita enquanto a desigualdade continuar existindo. Reconhecer que as práticas de exclusão racial e social não são naturais, mas resultado de um projeto político de nação já é um grande passo para o acolhimento de subjetividades insurgentes, revolucionárias e anti-racistas (GOMES, 2003; 2011).

As políticas e ações afirmativas se iniciam com práticas voltadas à erradicação do racismo, mas podem ser ampliadas e reconstruídas pensando em outras minorias e interseccionalidades, como gênero, classe social, deficiência.

Prontos para o desafio?

O discurso da meritocracia e as ações afirmativas

O conceito de meritocracia vem de uma proposta de visão liberal. Rossi (1980) a conceitua a partir do pressuposto de que a igualdade de oportunidades é ponto importante da ideologia capitalista, já que garantiria aos mais capazes, aos mais esforçados, o acesso às melhores posições.

A educação possibilitaria a todos a permeabilidade às classes sociais, de modo que, quem não ascendesse socialmente, ou não se teria esforçado o suficiente ou teria sido menos capaz.

A partir deste conceito elaborado por Rossi, podemos entender que a meritocracia culpabiliza individualmente pelo fracasso em relação ao desempenho de cada um nos mais diferente âmbitos.

Há, porém, diferentes argumentos adicionais para que se compreenda o que é o discurso meritocrático, quais sejam, as intencionalidades que subjazem a este discurso e como situá-lo dentro de um debate sobre as políticas afirmativas. Como já vimos em aulas anteriores, apesar das políticas afirmativas iniciarem a sua discussão a partir de um olhar do racismo, das desigualdades raciais, nosso intuito aqui também é trazer algumas questões para avançarmos no debate sobre a inclusão relativa aos PcD's, e também, derrubar o falso discurso de privilégio dos negros, privilégio das minorias, quando se propõe em não utilizar o discurso da meritocracia.

O Supremo Tribunal Federal reconhece legalmente, a partir de 2012, o direito dos negros a terem garantido o seu espaço através de cotas e outras ações afirmativas, sua participação social e institucional na educação, principalmente superior, para que consiga se produzir uma equidade (DOMINGUES, 2005). Retomando a história brasileira, sabemos que após a abolição da escravatura não foram dadas condições para que os negros assumissem igualmente os diferentes espaços sociais. Neste sentido, defendemos que a abolição da escravatura foi insuficiente para garantir uma igualdade social para todas as pessoas, independente de raça, etnia, classe social.

Subjaz a este processo de exclusão dos negros um discurso que defende uma visão eugênica de culto à branquitude e superioridade de uma raça em relação a outra. Infelizmente, a Ciência foi utilizada por este discurso segregador, no sentido de tentar dar um tratamento igual para pessoas que tiveram oportunidades diferentes. Neste sentido, o discurso da meritocracia é incongruente com os fatos históricos ocorridos no Brasil. Por exemplo, desconsidera a dificuldade na ascensão social de negros, nordestinos, pardos, pessoas com deficiências (PcD's) e outros grupos minoritários.

Historicamente, frente aos movimentos sociais que começaram a aparecer e denunciar o preconceito racial e outros processos de exclusão, começaram a surgir ações intencionais de direitos humanos para garantir proteção à essas minorias, reconhecendo seus direitos e deveres. Chauí (2020) relaciona neoliberalismo, direitos sociais e o discurso da meritocracia. No neoliberalismo, direitos sociais passam a ser vistos como um serviço que será acessível para as pessoas que possam comprá-los e desfrutarem deles. Então, constrói-se uma ideologia em que o indivíduo deve pensar a si próprio como uma empresa de si mesmo, como se negociasse ele diretamente com as empresas numa situação de igualdade.

Neste sentido, há uma privatização de um direito que, na verdade, deveria ser puramente social, que apelasse para a coletividade, resgatando a história brasileira permeada por várias desigualdades. Assim, o individualismo competitivo vigente na sociedade capitalista, segundo a autora, fragmenta estas possibilidades de debate mais coletivo, empático e solidário à situação desses grupos minoritários. O discurso meritocrático desconsidera a operação de princípios racistas na sociedade, principalmente na nossa brasileira como princípios perpetuadores das desigualdades raciais.

> Como pensar o discurso da meritocracia em se tratando dos PcD's? Por exemplo, os que não conseguem terminar seus estudos ou entrar num bom emprego ou serem aprovados num bom concurso público: podem ser consideradas como pessoas que têm menos mérito? Elas têm menos capacidade? Sem as ações afirmativas, sem as políticas afirmativas, vocês acham que é possível garantir que PcD's consigam entrar em concurso públicos competitivos, no ensino superior ou mesmo ocupar os espaços públicos da cidade com a mesma autonomia e com o mesmo exercício de direitos que o restante da sociedade?

A meritocracia é um discurso que vale quando tratamos de iguais, pessoas que puderam se formar num cenário semelhante, em condições semelhantes e oportunidades semelhantes. Neste sentido, é necessário que possamos nos apropriar destes argumentos discutidos aqui, para podermos defender e, ao mesmo tempo, desmistificarmos argumentos que se sustentam em bases inconsistentes.

A norma e a diferença – por que preocupam?

O que é o desvio da norma?

Análises sobre a deficiência sugerem, pelo menos, duas abordagens de análise: a do psicologismo e a do sociologismo. A primeira vai explicar o desvio à norma, ou seja, comportamentos diferentes a partir de um olhar mais individual e baseado na história pregressa, enquanto a outra terá um olhar voltado ao macrossocial. Ambos, porém, fazem discussões a partir de um olhar médico preocupado em distinguir o saudável do não saudável, quer dizer, o que segue a norma e o que é desviante (HASHIZUME, 2021).

Considerando o corpo relacional, para autores como Espinosa (1979), é possível entender este corpo com deficiência, não como um corpo dividido em partes, mas sim um corpo sujeito presente de forma inteira, em todos os espaços sociais, inclusive na educação, em que a pessoa pode decidir em conjunto, o que lhe é próprio, adequado, o que lhe traz alegria, o que lhe desperta a força para viver.

Estigma e estereótipo: relações

Goffmann discute em seu livro Estigma (2004) que o termo se refere a um atributo profundamente depreciativo, que inicialmente remetia a uma marca no corpo que diferenciava um indivíduo em relação aos demais da sociedade, trazendo características sobre sua família, raízes e outras culturas.

O autor aponta que é preciso romper com essa linguagem de atributos e deve-se considerar a linguagem das relações. Goffman (2004, p.12) diz: "um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar anormalidade de outrem. Portanto, ele não é em si mesmo, nem honroso nem desonroso".

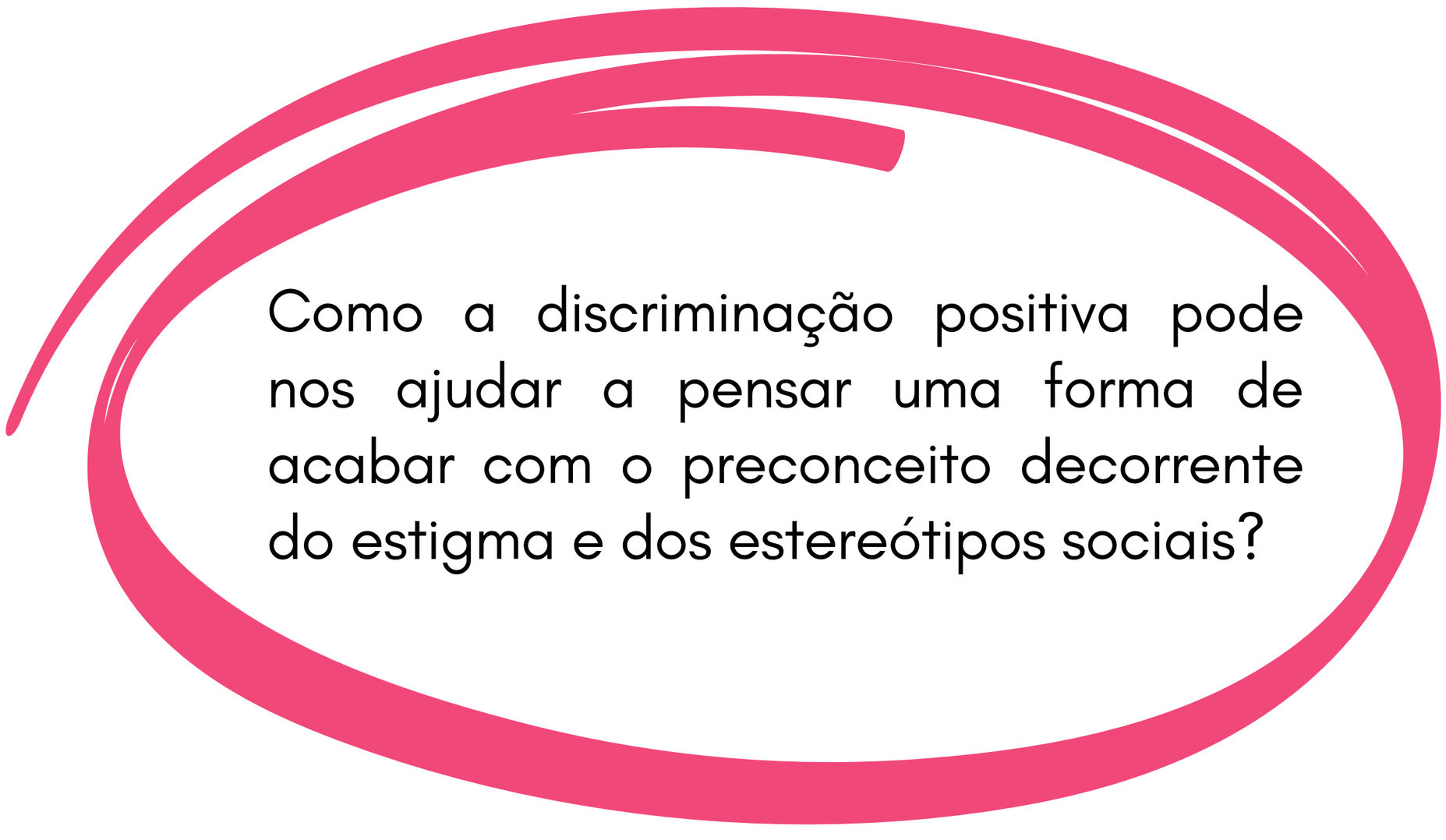
Sabemos que a cultura dominante, ao ditar as normas predominantes, constrói o padrão corporal que deve ser perseguido pelos indivíduos, à custa tanto de castigos como de recompensas. Este padrão corporal da sociedade está ligado aos atributos de independência, eficiência e uma "determinada forma de beleza". Transgredir estes valores gera sentimentos discriminatórios em relação ao transgressor e sentimentos de inadequação por parte de quem sofre.

A pessoa com deficiência, portanto, torna-se a partir desse olhar, um desviante social com seu corpo fora dos padrões, vivenciando impossibilidades corporais que, além de indesejáveis, com base no padrão de produtividade, foge aos moldes estéticos de beleza constituindo, então, uma estigmatização social.

O estigma na sociedade é uma forma de dominação em que o diferente se subordina a essa lógica, enxergando em si a culpa pela diferença, o que, de forma geral, perpetua a condição de desvio. A partir da estigmatização, a pessoa diferente compreende seu corpo como objeto de vergonha ao experimentar incapacidades em relação ao padrão vigente de produtividade, de afetividade e de sexualidade. Então, devemos entender o estigma como o produto das relações sociais estabelecidas com base em determinados valores, assim como a representação que o normal faz do estigmatizado também é resultado dessas relações.

A convivência com o estigma deverá, portanto, deixar suas marcas no processo de construção da identidade da pessoa com deficiência. Desta forma, vão se objetivar, unicamente, a perpetuação da segregação, estigmatização e segregação. Isto acontece quando consideramos este desvio à norma uma patologia. Mas também há abordagens da saúde coletiva que, referenciadas em olhares da Filosofia, vão enxergar o corpo na sua relação com o mundo. Espinosa possibilita entender que este corpo com deficiência não é um corpo dividido em partes, partes estas dirigidas a especialistas, mas um corpo sujeito, presente de forma inteira em todos os espaços sociais, inclusive na educação, em que esta pessoa pode decidir em conjunto o que lhe é próprio, adequado, o que lhe traz alegria, o que lhe desperta força para viver.

Estigma e estereótipo: relações



#Paratodosverem: Dentro de um círculo rosa, destaca-se a seguinte pergunta: Como a discriminação positiva pode nos ajudar a pensar uma forma de acabar com o preconceito decorrente do estigma e dos estereótipos sociais? FIM DA AUDIODESCRIÇÃO.

A discriminação positiva consiste em tratar certos grupos de pessoas de forma preferencial, beneficiando-as deliberadamente para compensá-las por terem sido anteriormente vítimas de discriminação.

Almeida, e Murcho (2014) destacam que em Portugal e em outros países, existem leis que tratam explicitamente as pessoas de forma desigual, favorecendo grupos no acesso a empregos, a universidades e até cargos políticos. Exemplos disso seriam as leis que determinam número mínimo obrigatório de mulheres em candidaturas, ou a porcentagem mínima de estudantes com deficiência em universidades, além de outros. Os autores preferem se referir a essas práticas como discriminação positiva, e não cotas, como usamos comumente aqui no Brasil.

Os autores ainda discutem a justiça no estabelecimento de discriminação positiva para lidar com as diferenças. Apoiados nestes autores, tendemos a acreditar que há sim, uma justificação moral para isso, porque numa sociedade bem ordenada e saudável, devemos promover ativamente uma maior igualdade, ao invés de esperar que as coisas mudem lentamente por si. Desta forma, conseguimos garantir uma sociedade mais plural, e portanto mais saudável e equilibrada.

Levando em consideração todos estes aspectos: os rótulos, os estigmas e os estereótipos sociais com os quais nos relacionamos no nosso cotidiano, fica difícil dar um tratamento igual, já que existe discriminação em relação a sexo, raça religião. Apesar disso, sabemos que há um discurso diferente deste que defendemos, que alimenta um sentimento de injustiça pelo fato de as pessoas não se considerarem pessoalmente responsáveis pela discriminação sofrida por estas minorias, e por isso não estarem dispostas a pagar, pessoalmente, pelos erros cometidos no passado por terceiros.

É por isso que precisamos educar para o multiculturalismo, pensando no respeito altruísta com o diferente.

#Paratodosverem: Imagem de 4 antebraços em cores de peles diferentes: branca, parda e negra. Cada mão segura no outro antebraço, formando um quadrado. FIM DA AUDIODESCRIÇÃO.

GLOSSÁRIO

Posicionamento crítico – Por crítico, entendemos uma apreciação epistemológica/estética ou moral sobre um tema, que não pretende enquadrar os pontos de vista em certo ou errado, mas sim, questionar, a partir da base/raiz os fundamentos que nos permitem conhecer um conjunto de práticas que fazem emergir o que se analisa. Partindo de sua raiz, podemos distinguir as diversas condições de possibilidade a partir da qual o tema se apresenta. Seria, no caso da inclusão, analisar as condições para a sua emergência, mas também problematizar os diferentes discursos que determinam algumas verdades sobre o tema, contextualizados numa visão política de estado (neoliberal). É neste contexto que devemos entender a relação e os conceitos de inclusão, até então dominantes na educação.

Minoria – Muitos perguntam: por que referimos como "minoria" negros, pessoas com deficiência, mulheres, pessoas transgênero, se no somatório numérico esses grupos se constituem como a maioria da população? Na verdade, quando usamos o termo minoria, referimo-nos a um grupo cujas reivindicações não conseguem ter seu lugar de representatividade nos diferentes espaços. Nesse sentido, os discursos desses grupos são "subalternizados" e tolhidos da participação nas estruturas de poder.

MATERIAL COMPLEMENTAR

1. Para saber mais sobre ações afirmativas:

GOMES, N.L. Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em 19 mai. 2021.

2. FONSECA, D.J. **Você conhece aquela?** A piada, o riso e o racismo à brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=frXzb08ZVNAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=piada+s%C3%A1tira+dito+popular+dagoberto&ots=DALnExqb91&sig=9MZ-WgAd-C5Q4hpUUUIGElh68kg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em 19 mai. 2021

3. De forma muito didática, Fonseca (2009) introduz a história das políticas afirmativas, desmistificando visões equivocadas e apresentando de forma ampla e complexa a construção de tais políticas até um mapeamento dos dias de hoje. Vale a pena ler a obra.

FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; MURCHO, D. **Cinquenta lições de Filosofia**. Lisboa: Plátano, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 12.711**, de 29 De Agosto De 2012. Brasília, 2012.

CHAUÍ, M. **ESPINOSA**: poder e liberdade. En publicación.: Filosofía política moderna. De Hobbes a Marx. Boron, A.A. Clacso; DCP- FFLCH- USP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro , n. 29, p. 164-176, Aug. 2005.

Espinosa. [Tradução e notas de Marilena Chauí Berlinck.] (**Os pensadores**). São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GOFFMANN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 2004.

GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. V.10., n.18, abr. 2011.

HASHIZUME, C.M. Trabalho docente na inclusão: biopolítica e direitos humanos. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/86. Acesso em 06 jun. 2021.

Como citar o Capítulo II:

HASHIZUME, C.M. Políticas Afirmativas, educação e Direitos Humanos. In: HASHIZUME, C.M.; LIPPE, E. M. O. **Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva**. Santo André: EDUFABC, 2022.

Capítulo 2

Políticas Afirmativas, Educação e Direitos Humanos

Dados sobre o racismo e composição da sociedade indicam, no censo do IBGE de 2010, que 50,7% das pessoas se autodeclaram pretas ou pardas, o que significa dizer que a população brasileira tem se identificado, em sua grande maioria, dessa forma, mas infelizmente nem sempre foi assim. Somente no ano de 2007, a população preta e parda passa a superar numericamente a branca. Tal identificação é analisada pelo IBGE por uma predominância da autodeclaração, ou seja, está relacionada a um sentimento de pertença desses grupos miscigenados ou com ascendência afro, o que é um grande avanço. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, garante o direito de todos e dever do Estado e da família em instituir e promover a educação para todos.

A Lei 9394/1996 (LDB), em seu artigo 2, afirma que é direito universal a formação cidadã e a preparação para o trabalho, pensando na inserção de todos na sociedade como um todo. Mas só em 2003, com a Lei 10.369, na atualização da LDB, torna-se obrigatório o ensino de história da África no Ensino Fundamental e Médio como conteúdo obrigatório. Também incentivou o resgate do reconhecimento, da valorização e afirmação de direitos, o que vai requerer, a partir daí, mudança de raciocínio, de lógicas, de gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras e desconstruir o mito da democracia racial brasileira.

A atualização na lei também orienta a necessidade de intervenção pedagógica com vistas a erradicar o preconceito e a discriminação em relação à pessoa negra. Ainda em 2008, na complementação da LDB, e concomitante à Lei 10.639/2003, institui-se, também, a Lei 11.645, em que o ensino de História e Cultura Indígena passam a reconhecer a formação do povo brasileiro e sua diversidade étnica, além dos autênticos antepassados da população do país.

IMPORTANTE

O abismo entre os indicadores sociais estatísticos e as práticas socialmente reconhecidas como racistas é um grande desafio para a convivência cidadã no Brasil. Segundo Sales-Jr (2006) existe um apartheid racial no Brasil. Em que pese esse fato, vivemos um racismo cordial ou espirituoso, o que chamamos de democracia racial.

Referência: SALES-Jr, R. Democracia racial: o não-dito racista. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**. v. 18, n. 2., 2006. pp. 229-258. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2 Acesso em 16 mai 2021.

Nessa alteração prevê-se uma oportunidade para um contato mais real e menos idealizado em relação ao indígena e à formação do povo brasileiro.

Se formos retomar a história brasileira recente e a questão da miscigenação e da identidade racial, precisaremos lembrar os movimentos sociais e políticos que reivindicaram que a sociedade brasileira busca o reconhecimento a esses fatos históricos e formação dando os devidos méritos à população negra e indígena na formação da nação brasileira. Também se problematiza o desdém e todas as mazelas que os afrodescendentes e os remanescentes indígenas foram submetidos ao longo dos séculos. A educação é fundamental para o reconhecimento e para implementação de um outro olhar sobre os povos originários, através do multiculturalismo.

Reconhecer, implica na busca de justiças iguais, direitos sociais, civis, culturais e econômicos, valorizando a diversidade que distingue grupos que compõem a população brasileira.

A **interdisciplinaridade** é um caminho para o multiculturalismo ou, como afirma Candau (2008) sobre o interculturalismo: para se construir tal olhar, deve se romper com a dicotomia de povos superiores e povos inferiores, grupos inferiores e grupos superiores, sobre o objetivo de formar cidadãos que promovam condições de igualdade entre todos.

Neste sentido, professores precisam em primeiro lugar se reconhecer como atores que podem incentivar aprendizagens e quebra de paradigmas arraigados. Em segundo lugar, devem perceber a nuance entre manifestações de preconceito, menosprezo e desqualificação que rebaixam a condição humana.

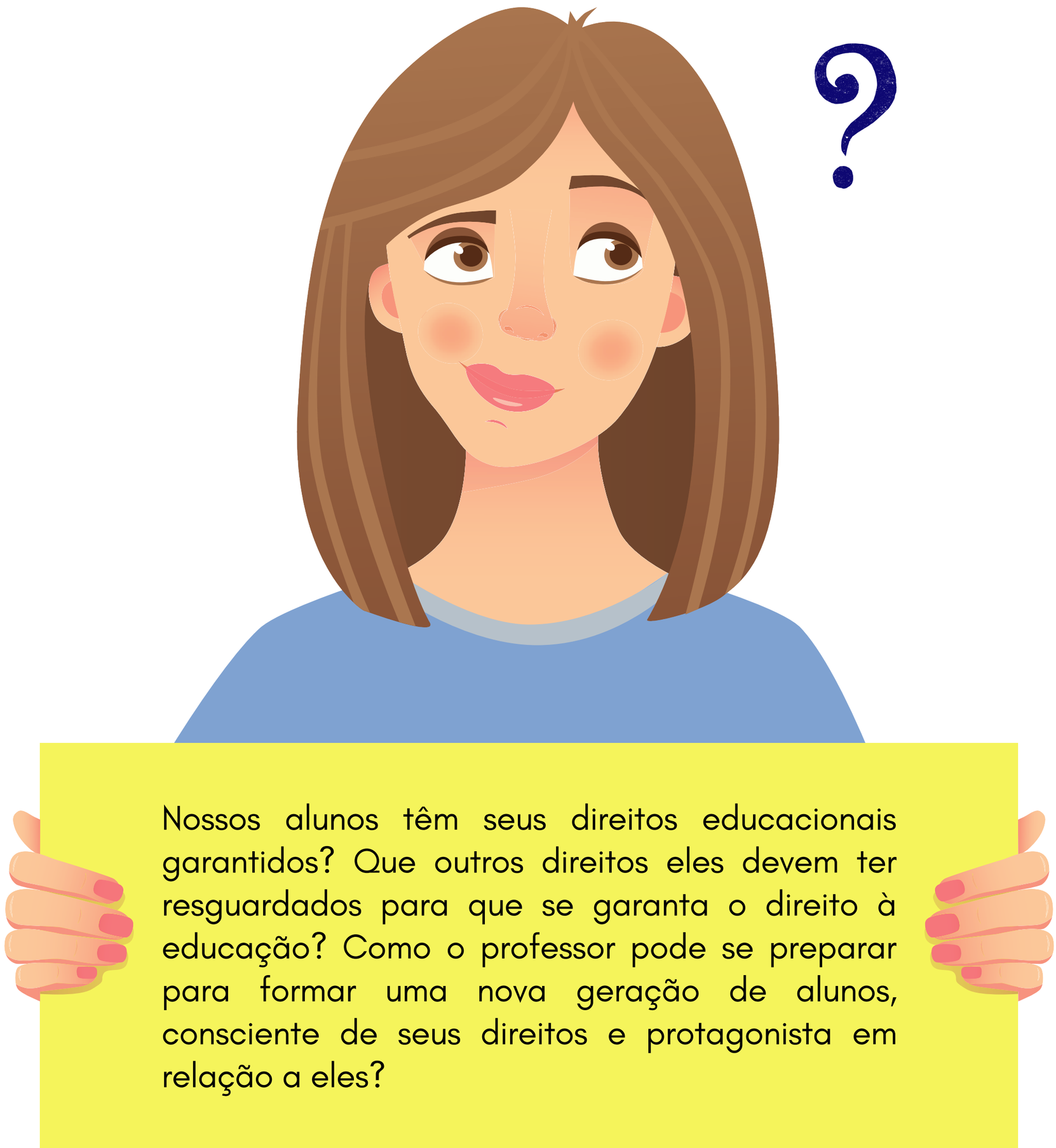
Afrodescendentes ou indígenas precisam ser incluídos, precisam ser respeitados. A tarefa não é fácil, mas também não é impossível. Precisamos desconstruir a representação de que a população brasileira é naturalmente branca e se projeta enquanto tal. Para isso, formar para os direitos humanos nos permite resgatar historicamente a valorização dos afrodescendentes e dos remanescentes dos povos indígenas. E não se trata de mudança de paradigma científico, pedagógico ou metodológico, mas sim de uma necessidade de lutas impostas por movimentos sociais organizados (SANTOS, 2017).

Ao olhar um aluno que descende de africanos, o professor comprometido e sensível com o debate do racismo, deve buscar conhecimento sobre essa história ao mesmo tempo que deve se sensibilizar com os preconceitos embutidos na própria linguagem e na prática escolar, comprometendo-se com a perspectiva multicultural da educação. A valorização do multiculturalismo motiva a formação de identidades multiculturais, influenciando diretamente as crianças, adolescentes e até adultos numa formação de posturas críticas e reflexivas diante de manifestações de preconceitos devido a cor, raça, etnia ou qualquer outra diferença.

Nesse sentido, não adianta só conhecer ou estudar a diversidade. É preciso, principalmente, aprender a conviver com as diferenças respeitando-as e valorizando-as em prol de pensar tal mudança de paradigma na educação inclusiva.

Como o dever do Estado de garantir acesso à educação para diferentes raças e etnias pode ser útil para pensarmos a situação dos alunos com deficiência?

As políticas afirmativas ajudam muito a garantir a representatividade numérica através de ações afirmativas e também da discriminação positiva, mas isso não é suficiente. Tal mudança de perspectiva é necessária para que o respeito às diferenças se dê sem julgamentos, vislumbrando uma comunidade formada por gerações altamente diversificadas.



#Paratodosverem: Ilustração de uma mulher de pele clara, cabelos da cor castanho-claro até o ombro, com a expressão de dúvida. Seu olhar está direcionado para um ponto de interrogação ao seu lado esquerdo.

Ela veste uma blusa azul e segura uma placa amarela com a seguinte pergunta: Nossos alunos têm seus direitos educacionais garantidos? Que outros direitos eles devem ter resguardados para que se garanta o direito à educação? Como o professor pode se preparar para formar uma nova geração de alunos, consciente de seus direitos e protagonista em relação a eles?

FIM DA AUDIODESCRIÇÃO.

Neste momento político e histórico que vivemos recentemente, com violações de direitos impactando a sociedade, em termos de intolerância em relação a gênero, às diferenças e às raças, estudiosos da Psicologia e da Educação têm se mobilizado para produzir conhecimento sobre o tema. Na Psicologia Social, estudos têm se debruçado sobre os impactos perversos de ações preconceituosas sobre a autoestima daquele que sofre a injustiça. Para tanto, estudos sobre as sequelas psicológicas da tortura na subjetividade do torturado, família e grupos sociais também são possibilidades teóricas para se compreender como as práticas intolerantes trazem desdobramentos na constituição subjetiva dessas minorias (MELSERT; BOCK, 2015; BOCK et al, 2009; RODRIGUES, 2018; 2015; COIMBRA; NASCIMENTO, 2008).

Por outro lado, mais recentemente, também há a psicologia contra-hegemônica que discute reflexões sobre a subjetividade dos excluídos e marginalizados, oferecendo suporte teórico-metodológico para pesquisas sobre o tema. Sob influência de teóricos da contemporaneidade e da pós modernidade (VEIGA, 2019; GONÇALVES, 2020), tais estudos se apresentam como possibilidade de resistência e debates acadêmicos na medida que trazem olhares contextualizados ao nosso cenário brasileiro e propõem que novas abordagens psicológicas sejam construídas, considerando a racialidade (VEIGA, 2019). Estudando a engrenagem subjetiva de introjetar o afeto do outro como sendo seu, a autora discute como tal processo ocorre nas vítimas de abuso ou outras violências e como tal processo pode impactar a subjetividade de pessoas que pertencem a grupos minoritários (negros, imigrantes, pessoas transgênero e pessoas com deficiência).

Neste momento político e histórico que vivemos recentemente, com violações de direitos impactando a sociedade, em termos de intolerância em relação a gênero, às diferenças e às raças, estudiosos da Psicologia e da Educação têm se mobilizado para produzir conhecimento sobre o tema. Na Psicologia Social, estudos têm se debruçado sobre os impactos perversos de ações preconceituosas sobre a autoestima daquele que sofre a injustiça. Para tanto, estudos sobre as sequelas psicológicas da tortura na subjetividade do torturado, família e grupos sociais também são possibilidades teóricas para se compreender como as práticas intolerantes trazem desdobramentos na constituição subjetiva dessas minorias (MELSERT; BOCK, 2015; BOCK et al, 2009; RODRIGUES, 2018; 2015; COIMBRA; NASCIMENTO, 2008).

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2010) observa ser a educação um instrumento de criação e promoção de uma cultura universalista dos direitos humanos pensando no fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais, o desenvolvimento pleno da personalidade humana e senso de dignidade, incentivo à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as regiões do país e nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e linguísticos, além do direito de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

SAIBA MAIS

Quando falamos de Direitos Humanos, esse tema é impregnado de opiniões rasas de senso comum, que quase sempre se posicionam de modo a desviar o real sentido jurídico dos direitos, fazendo um apelo generalista e com o intuito de mobilizar "pontos de vista" sensacionalistas. Sabemos que a expressão Direitos Humanos é usada com diferentes sentidos, tendo essa expressão se alargado tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio ambiente, etc., até temas relativos a questões diversas internacionais e à sobrevivência do planeta. Frente a esse cenário, corre-se o risco de englobar tantas dimensões, que a Educação em Direitos Humanos perde sua especificidade, tornando difícil uma visão mais articulada e confluente, já que encontramos diferentes especialistas falando de temas muito variados, com os mais diversos enfoques e, em alguns casos, sem uma explicitação de qual referencial teórico-metodológico se usa para falar sobre Direitos Humanos (DIETRICH; HASHIZUME, 2017).

Os discursos sobre os direitos se referem à importância de se estabelecer processos homogêneos e padronizados de procedimentos legais, promovendo a igualdade e equidade entre indivíduos ou grupos como parâmetros de justiça. Estes discursos se relacionam ao da ajuda humanitária, que se associa a um conjunto de atributos relacionados à solidariedade como articuladores de projetos de justiça social.

Falar de direitos humanos é, necessariamente, compreender os valores e sentidos que se convergem em cenários singulares de construção de significados e modos de relações sociais constituídas historicamente. Há uma difusão do uso da linguagem do direito alinhado a um novo agente nesse cenário: junto às novas políticas surge o sujeito político. Inserido num cenário em que a assistência social torna-se uma política pública de proteção social, o grande desafio para a formação desse sujeito é a superação da visão assistencialista e filantrópica, atuando de forma direcionada à efetivação de políticas de inclusão ancoradas no princípio da universalidade (FERREIRA; SCHUCH, 2010)

Frente ao sujeito cônscio de seus direitos, há a necessidade da continuidade de políticas de promoção da participação e responsabilidade política dos cidadãos, além de investimentos em seu desenvolvimento, autonomia e liberdade. Este cenário também é inerente à atuação em educação: o sujeito, hoje, mobilizado em diferentes causas, tem se colocado como debatedor de sua condição, lutando por melhorias, por possibilidades de ações coletivas que revertam sua condição de vulnerabilidade. Tal sujeito tem atuação e se mobiliza coletivamente para ter atendidas as suas demandas em diferentes aspectos.

Alguns autores que discutem os Direitos Humanos, numa amplitude maior são: Comparato (1997/2019) e Piovesan (2009).

SAIBA MAIS

Comparato (1997, 2019), jurista reconhecido, faz uma discussão brilhante sobre a filosofia e a epistemologia dos Direitos Humanos, demonstrando que para entendermos a aplicação dessa área de conhecimento, precisamos compreender definições básicas que são as chaves para a crítica dos direitos. Para tanto, o autor apresenta o conceito de justiça perpassando por discussões sobre a ética e participação social, nos fazendo refletir a partir da lógica da justiça e não justiça coletiva.

Piovesan, importante intelectual da PUC-SP discute os Direitos Humanos a partir de sua militância. Em seu livro "Temas de Direitos Humanos" faz um histórico dos Direitos Humanos desde a Revolução Francesa até os debates atuais de politicas afirmativas, passando pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948 que se trata de um (talvez o mais) importante documento escrito coletivamente com o intuito de zelar pela ética e justiça em termos globais.

Piovesan nos permite compreender que os Direitos Humanos devem ser universais, indivisíveis, garantir a exigibilidade e justiciabilidade, garantir a igualdade de condição e sua liberdade de acesso a eles deve ser garantida através do pluralismo de ideias.

A criminalização de movimentos sociais de forma parcial e acrítica tem grande mídia televisiva de massa e escrita criando paradigmas imagéticos sobre os sujeitos criminosos, tirando-os da condição de humanos. Em um espaço/estado de exceção como no cenário televisionado, a atuação se dá no campo do olhar, impondo uma autoridade soberana sobre o olhar cotidiano das pessoas (DIEL & CHUQUEL, 2018).

É importante ressaltarmos essa questão, pois o senso comum e o público leigo ainda se deixam levar por essa versão produzida pelos meios de comunicação em massa que acabam por direcionar para uma visão equivocada de Direitos Humanos, que só atrapalha ou instiga as pessoas a manterem uma relação de ódio entre as minorias discriminadas. Diferente do que se prega na grande mídia, por Direitos Humanos devemos entender a grande defesa pelas condições mínimas da dignidade humana, seja do cidadão comum, seja dos nossos alunos na sala de aula e em suas vidas privadas.

Arantes, Aquino e Araújo (2001) em seus textos sobre Ética e Direitos Humanos, fazem uma discussão sobre a aplicação do tema na educação. Previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na LDB, devem ser discutidos no ensino básico como tema transversal. Quando se discute ética e formação humana nas escolas, é possível que disciplinas como Português/Matemática/Biologia possam trabalhar o tema sob os mais diferentes ângulos.

Os autores fazem uma crítica ao fato de os Direitos Humanos serem um tema transversal e não uma disciplina, o que o coloca num plano secundário em relação ao conteúdo tradicional.

Os autores defendem que os valores são construídos na interação entre "um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes" (ARANTES, AQUINO, ARAÚJO, 2001, p. 15), de modo que, educar para os valores significaria dar possibilidades de construção dos mesmos por meio das mais diversas trocas dos alunos com outros elementos da comunidade escolar e externa à escola e com as mais variadas produções culturais.

A formação de professores, portanto, deve colaborar para o grande desafio: Como problematizar tais questões, de modo a trazer o aluno para o protagonismo social? Como fazê-lo dialogar e discutir sobre as questões da realidade coletivamente, mediando a relação entre cidadão, instituições e Estado? Instrumentalizar o cidadão e o professor com debates sobre os Direitos Humanos propicia a criação de gerações que valorem novos parâmetros de convívio que consigam incluir todos. Empoderar o sujeito a partir de tais discussões cria um terreno propício para que as pessoas partilhem de um senso coletivo de justiça, colaborando para organizar moções, petições populares, documentos direcionados ao Ministério Público, pensando na justiça social coletiva e não apenas em si próprio.

Em primeiro lugar, é importante o respeito à formação de sujeitos de direito: a maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Tal consciência é muito frágil, já que grupos sociais afetados pelo tradicionalismo da cultura brasileira, possuem caráter paternalista e autoritário, considerando os direitos dádivas de determinados políticos ou governos. A formação em Educação e Direitos Humanos deve começar favorecendo processos de formação de sujeitos de direito e de deveres, na esfera pessoal e coletiva, considerando dimensões éticas, políticas e sociais, além das práticas cotidianas e concretas.

Um outro elemento considerado fundamental na educação em Direitos Humanos é a possibilidade privilegiada de o professor colaborar no processo de "empoderamento" de atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, dando oportunidade para que esses grupos possam influir nas decisões e nos processos coletivos.

Tal "empoderamento" começa por liberar as possibilidades, a potência de cada um para que possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem também uma dimensão coletiva quando possibilita o reconhecimento e valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

Por fim, é importante que os processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas, que requer "educar para o nunca mais", resgatem a memória histórica, rompendo a cultura da impunidade, ainda presente em nosso país. A partir dessas ideias, como educadores devemos construir uma identidade de um país, na pluralidade de suas etnias e culturas (DIETRICH; HASHIZUME, 2017).

APROFUNDAMENTO

O governo militar trouxe marcas, as mais diversas, para a nossa subjetividade enquanto brasileiros. Tal processo formativo é capaz de explicar, por exemplo, o autoritarismo, a pessoalidade excessiva nas relações em geral (o famoso chavão: para os amigos, tudo, para os inimigos, a lei), assim como uma dificuldade de buscarmos nossas raízes políticas e um certo alheamento em relação à nossa história. Esquecer-se do passado prejudica nossa consciência em relação aos direitos mais elementares. Neste sentido, para estudarmos as políticas afirmativas e os direitos aos segmentos marginalizados da sociedade, devemos entender nossa história para que não repitamos práticas de intolerância e destruição do diferente, como as gerações anteriores viveram.

Assistam o vídeo da professora Maria Aparecida Aquino, da USP:

Disponível em: https://youtu.be/2WrKsSGB9LE

Estes três componentes, formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o "nunca mais", foram considerados prioritários na América Latina, em diferentes momentos históricos em que grupos debateram as referências e horizontes de sentido para a educação em Direitos Humanos, amparados em debates de pesquisadores latino-americanos.

Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas dos professores e educadores em geral, a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos, têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica de seu papel (BITTAR, 2008).

Ancorados na ética de formar sujeitos de direito, empoderar grupos socialmente vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade, os docentes e profissionais da educação têm a seu favor estratégias pedagógicas que privilegiem atuações que reestabelecem o diálogo com a comunidade, seja do entorno, seja interna da escola.

Atuar nos processos formativos é fundamental e exige uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo planejado, que atuem não apenas no plano cognitivo do indivíduo, mas principalmente em sua formação integral e cidadã. Utilizar metodologias que sejam mais efetivas para tratar dessas questões a partir de aprendizagens significativas é um caminho acessível e benéfico para se desenvolver o protagonismo junto aos alunos e comunidade escolar em geral. Exemplos de métodos a serem utilizados seriam em formações dessa natureza envolvem instrumentos os mais diversos, que atuam em diferentes planos de socialização, cognição, desenvolvimento estético. Por exemplo, oficinas pedagógicas em educação e Direitos Humanos podem atuar em, pelo menos, três momentos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, síntese/construção coletiva e fechamento/compromisso (BITTAR, 2008). Cada um desses momentos requer uma dinâmica adequada, considerando-se a experiência viva e saberes previamente construídos pelos participantes além de diálogo e confronto com os conhecimentos científicos e informações socialmente disponíveis. As teorias psicológicas da aprendizagem estudam esse processo como sendo necessário para a constituição da aprendizagem significativa.

Deste modo, é possível transformar mentalidades, atitudes, dinâmicas institucionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, num processo que ouve as especificidades dos grupos, das comunidades e os anseios que estas projetam nos espaços de formação. Incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar se refere a analisar as bases teóricas e as implicações práticas das diferentes estratégias propostas para a incorporação da educação em Direitos Humanos na educação básica.

É importante ter os Direitos Humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, grande desafio aos educadores.

No que se refere ao trabalho do professor, acreditamos ser de fundamental importância a produção de materiais de apoio, além de registro das ações realizadas e bem aproveitadas, disponibilizando materiais qualificados na formação de professores e alunos. No que tange à formação de professores, ainda há poucos recursos metodológicos e pedagógicos para se problematizar o tema. Mas dispomos de uma imensidão de possibilidades: textos, vídeos, jogos, softwares com o objetivo de contribuir com esse acervo, o que demanda dos gestores de políticas públicas a importância de se financiar a confecção desses materiais, assim como registrar experiências docentes bem sucedidas nesse âmbito.

SAIBA MAIS

O professor Jung Mo Sung (UMESP) discute em seu livro as relações entre Direitos Humanos, religião e a globalização econômica neoliberal, possibilitando um melhor entendimento sobre os desafios das ciências da religião num mundo em que os valores estão se modificando profundamente. Aos que têm interesse no tema, vale a pena se aprofundar:

SUNG, J.M. **Idolatria do dinheiro e Direitos Humanos**: uma crítica teológica do novo mito do capitalismo. São Paulo: Paulus, 2018.

APROFUNDAMENTO

A atuação junto ao Terceiro Setor

Organizações do terceiro setor, apesar de não serem atuação direta do estado para a população, contempla vários tipos jurídicos de organizações sem fins lucrativos e não necessariamente são representantes do Estado, mas necessariamente trazem para si a atuação em setores de interesse público. Nosso objetivo, aqui, não é discutir em detalhes as diferenças entre essas organizações, que ao longo dos anos teve diferentes denominações e perfis jurídicos: Organização não-governamental (ONG); Organização Social (OS); Organização da Sociedade Civil (OSC); Organização Social (OS); Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Faz-se importante, para a nossa discussão sobre políticas afirmativas, recuperar a responsabilidades dessas organizações na contribuição com um projeto maior de promoção de equidade racial e social frente às desigualdades, já que todas atuam em áreas de interesse público. As diretrizes discutidas nesse capítulo sobre os pressupostos ético-políticos dos Direitos Humanos na educação se aplicam a tais instituições, que, em grande parte, atendem a demandas sociais diversas em localidades onde o poder público não consegue acessar. Nesse sentido, atender aos cidadãos zelando pelos pressupostos dos Direitos educacionais e das ações afirmativas é imperioso. Atuar nessas frentes sem se deixar levar por mitos sobre a eficiência e produtividade das organizações deve ser parte da missão das organizações. Em que pese a cobrança pela produtividade (rentabilidade e número de atendimentos), a partir de tudo o que discutimos nessa obra, devemos considerar que os serviços sociais não podem seguir a mesma lógica empresarial das grandes empresas.

Do mesmo modo, atuar na educação inclusiva em terceiro setor nos desperta uma sensibilidade para o debate sobre a missão e as diretrizes de funcionamento da organização. Nesse sentido, a atuação de seus funcionários deve estar alinhada à construção de um projeto sensível de respeito à dignidade humana. Um projeto que discrimine positivamente pessoas que façam parte de grupos minoritários como negros, transgêneros, mulheres e pessoas com deficiência apresentará um diferencial frente à sociedade.

Tal sensibilidade deve estar ancorada numa ética/ postura formativa que ultrapasse a mera prestação de serviço técnico-científico-especializado. Nessas organizações, em que pese o fato de, na prática, serem cobradas metas de produtividade como nas empresas privadas, ao adentrarmos num debate mais amplo de ações afirmativas, é importante também a atuação orgânica e comprometida como especialistas que, no seu fazer diário, terão posicionamentos equânimes, coparticipativos e afirmativamente efetivos. A partir de tais diretrizes, aspectos mais técnicos como atender ao público passam a contribuir na garantia acesso aos direitos educacionais e sociais, conforme preconiza a legislação.

Trabalhos de diferentes áreas afins à educação inclusiva (STELA, 2014; MILANI, 2013; SCHUCMAN; NUNES; COSTA, 2017) têm mostrado como os saberes circulam nas organizações e instituições de forma peculiar, trazendo à tona um debate sobre questões político institucionais sobre os quais o setor precisará se debruçar. No que se refere ao terceiro setor, lidar com os saberes e especialidades e seus rebatimentos nas práticas de poder e contrapoder na organização, assim como os deveres e direitos da população em relação ao serviço que é prestado são temas que necessitam ser discutidos em reuniões e na formação em serviço desses profissionais. Esse lugar do saber técnico deve ser visto como possibilitar acesso ao direito educacional ou social, com todo o compromisso que ele requer. Nesse sentido, a responsabilidade para com o público atendido deve se dar para além da dicotomia público-privado, entendendo que o terceiro setor também deve colaborar com a garantia de direitos.

As famílias atendidas necessitam de discriminação positiva e ações afirmativas de modo a dar acesso pleno à educação para suas crianças. Por dependerem de outros direitos mais amplos para que possam acessar a educação com dignidade, o trabalho demanda uma atuação mais ampla e complexa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 08 jun. 2021

BRASIL, BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BOCK,A.M.B. et al. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

COIMBRA, C. M. B.; LOBO, L. F.; NASCIMENTO, M. L. Por uma invenção ética para os Direitos Humanos. **Psicol. clin**., Rio de Janeiro, v. 20, nº 2, p. 89-102, 2008.

BITTAR, E. C. B. (coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartir Latin, 2008.

COMPARATO, F. K. **Fundamento dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/a_pdf/comparato_fundamentos_dh.pdf. Acesso 08 jun. 2021.

DIEL, A. F. S. & CHUQUEL, L. F. **A construção imagética do sujeito criminoso no espaço/estado de exceção midiático**. Porto Alegre, 2018.

DIETRICH, A. M.; HASHIZUME, C. M. **Educação e Direitos Humanos no chão da Escola**. Santo André: EDUFABC, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, Aug. 2005.

FERREIRA, J.F.; SCHUCH, P. **Direitos e ajuda humanitária**: perspectivas sobre família, gênero e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, M.A. **Psicologia Favelada:** Ensaios Sobre a Construção de Uma Perspectiva Popular em Psicologia. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. (Pnad Contínua). Brasília: IBGE, 2016.

INSFRAN, F. F. N. A formação de professores em um contexto neoliberal: como resistir? In: LEMOS, F. C. S. **Conversas transversalizantes entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos**. Curitiba: CRV, 2017.

MELSERT, A. L. M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015.

MILANI, H.P.P. **Experiências cartográficas em um grupo de mães**. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Psicologia. Mackenzie, 2013.

ONU. **Programa Mundial para educação em direitos humanos**. New York/ Genebra, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br /plano_acao_programa_ mundial_edh_pt.pdf. Acesso 08 jun. 2021.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas No Brasil: Desafios E Perspectivas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3): 424, set-dez/2008.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Fazendo o caminho ao andar: verdade, poder e subjetivação em Michel Foucault. **Revista Ecopolítica** , v. 21, p. 2-16, 2018.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; OLIVEIRA, Joana Angélica Macedo. Uma política de aliança intensiva na rede de Atenção Psicossocial. **Tempos Gerais** (São João del Rei) , v. ano 4, p. 126-143, 2015.

SCHUCMAN, L. V., NUNES, S. D. S., & COSTA, E. S. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. **Psicologia USP**, 28(1), 144-158, 2017.

REFERÊNCIAS

STELA, C. (Orgs.). **Psicologia comunitária**: Contribuições teóricas, encontros e experiências. São Paulo: Vozes, 2014.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. Fractal, **Rev. Psicol**., Rio de Janeiro , v. 31, n. spe, p. 244-248, Dec. 2019 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922019000600244&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 jun. 2021.

ZEIFERT, A.P.; NIELSSON, J.G.; WERMUTH, M.A.D. (Orgs.) **Biopolítica e Direitos Humanos**: Refletindo sobre as vidas nuas da contemporaneidade. Porto Alegre: Fi, 2018.

Como citar o Capítulo III:

HASHIZUME, C.M. Educação Inclusiva e formação para a diversidade. In: HASHIZUME, C.M.; LIPPE, E. M. O. **Políticas Afirmativas**: Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2022.

Capítulo 3

Educação Inclusiva e formação para a diversidade

Quando falamos de inclusão, ela remete diretamente aos direitos Humanos, tendo em vista que a Declaração dos Direitos do Homem faz referência ao direito de ser respeitado em sua dignidade, diversidade, tendo assegurada a possibilidade de se formar no seu maior potencial possível. Podemos nos questionar:

Nossas diferenças são respeitadas devidamente na escola? O professor se sente preparado para lidar com as diferenças nos seus alunos? Alunos com deficiências as mais diversas, como transtornos, autismo, mobilidade reduzida, cegos, surdos estão tendo as estimulações necessárias para aprenderem os conteúdos e a socialização necessários ao desenvolvimento infantil?

#Paratodosverem: Ilustração de uma mulher de pele clara, cabelo curtos na cor preta, sua expressão é de dúvida.

Ela utiliza uma blusa rosa.

Sua mão direita está posicionada ao queixo, apoiada no antepraço esquerdo.

Tem dois pontos de interrogação em ambos lados da mulher.

Acima um balão de fala na cor azul com a seguinte pergunta: Nossas diferenças são respeitadas devidamente na escola? O professor se sente preparado para lidar com as diferenças nos seus alunos? Alunos com deficiências as mais diversas, como transtornos, autismo, mobilidade reduzida, cegos, surdos estão tendo as estimulações necessárias para aprenderem os conteúdos e a socialização necessários ao desenvolvimento infantil?

FIM DA AUDIODESCRIÇÃO.

Introdução

Neste capítulo, refletiremos sobre a inclusão na formação de professores, a partir da ótica dos Direitos. Vamos problematizar a diferença como uma peculiaridade que deve ser respeitada. E produziremos uma compreensão sobre a inclusão como proposta de respeito e solidariedade à alteridade.

Para poder avançar na garantia dos direitos mais básicos como estudar em igualdade, atuar de forma protagonista nas relações escolares, ter poder para se manifestar, usando seu poder de voz, é importante o resgate das marcas do passado histórico para resgatar a história de cada grupo, de cada indivíduo. Podemos, complementarmente, ter um olhar crítico-reflexivo sobre a inclusão: a inclusão não se dá de uma forma isolada, mas dentro de um cenário social desigual. Falar de inclusão é problematizar também processos de exclusão encontrados em discursos que se pretendem equitativos, o que alguns autores costumam chamar in-exclusão (HASHIZUME, 2020; LOPES, 2017; INSFRAN, 2017). Fidalgo (2019) analisa as relações excludentes que se impõem ante as práticas que deveriam ser de inclusão: explicita em sua obra um quadro de inclusão que se retrata pela exclusão. Não apenas alunos são excluídos, mas também gestores, professores e pais, por não estarem preparados para atuar na área, que é multideterminada e demanda atuações complexas e de magnitude inter e transdisciplinar.

Nesse sentido, o mapeamento das políticas, leis, regulamentos, histórias de vida, testemunhos, estatísticas é importante para o que, em Direitos Humanos, costumamos chamar de resgate de nossa consciência perdida, dominada e discriminada que faça explicar o presente como uma consequência da história de sucessivos processos de exploração de classes e sujeitos, imbuindo uma consciência histórica. Mas não é suficiente.

Quando falamos de inclusão, mais correto seria utilizarmos o binômio inclusão-exclusão, pois nenhum grupo se enquadra apenas em situação de inclusão OU de exclusão. Trata-se de um processo dinâmico, em que ora os papéis de invertem, ora eles se transferem de modo que um mesmo sujeito possa ser classificado duplamente em incluído ou excluído. Ao utilizarmos a expressão referida, transferimos à terminologia uma complexidade sobre a realidade que se analisa (LOPES, 2017).

A inclusão não deveria se amparar em soluções salvacionistas, como ações de voluntariado ou doações. Também é restritivo pensar em ações particulares de inclusão. O que os autores acima propõem é discuti-la como técnica de governamento sobre a população. Como educadores que somos, como podemos problematizar a universalização e o gozo dos direitos humanos e sociais? Isso passa por análises desde as relações na sala de aula até práticas e políticas educacionais. Podemos pensar por que incomoda tanto a diferença, as formas fora do padrão? Devemos refletir porque há tão importante desejo de se controlar: os corpos, os comportamentos, as aparências, os gestos? São questões para se pensar... que retomaremos mais adiante.

A violência contra o singular e o que se diferencia das normas será abordada em outro capítulo, mas por ora, é importante refletirmos sobre tanta intolerância em relação a esses comportamentos? Apesar de se dar num cenário geral, uma pista para refletirmos sobre essa pergunta é, recuperarmos nossa história de socialização a partir de práticas autoritárias, desde a colonização do povo brasileiro até os dias de hoje, em que há subsunção de uns contra outros. Tal histórico nos dá uma marca peculiar subjetiva, que aceita certos comportamentos e dá um tratamento intolerante ao que é diferente do usual. Tal história, porém, pode ser transformada, se houver um projeto de médio ou longo prazo, em que o professor, amparado em políticas públicas bem planejadas, se proponha a formar novas gerações com uma visão efetivamente inclusiva e compreensiva em relação ao respeito e protagonismo de minorias.

A construção de uma subjetividade cidadã do sujeito de direitos e deveres deve ser construída, devendo contar com todos os profissionais da educação, desde a educação infantil até o final do ensino médio.

Recuperar marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI e outras portarias que atualizaram os direitos de pessoas com inclusão, além do histórico do movimento de conquistas internacional é importante mas insuficiente para transformar efetivamente a realidade nas escolas.

Mais do que produzir conhecimentos e iniciativas que sejam racional e historicamente importantes, entendemos que devemos construir uma visão sobre a inclusão que abarque diferentes formas de se pensar a igualdade e o respeito pela diversidade, a partir de uma visão crítica sobre a inclusão: pensar a inclusão significa refletir sobre as violações que temos presenciado atualmente, incluindo no debate a rede discursiva e os jogos de interesse que subjazem a discussão. **O que se tem feito nas salas regulares? Qual é o papel do professor nas salas de aula regular, e nas salas de recursos?**

Na escola, então, essa questão se coloca cotidianamente, já que presenciamos diferentes práticas, algumas inclusivas, outras segregadoras: falamos dos laudos das crianças, da deficiência, das salas regulares x salas especiais, da figura do Auxiliar Especializado Educacional (AEE). Discutir inclusão escolar é defender o direito à educação. Se pensarmos que os alunos com deficiência nem sempre têm garantidos seus espaços de fala, podemos inserir essa discussão num debate mais amplo, sobre os locais de fala. Quem é autorizado a falar para defender tais direitos? Que movimentos têm seu poder de fala legitimado pela população e na sociedade? E dentro dessa perspectiva, infantilizar e excluir podem ser vistos como estratégias de desarticulação política ou micropolítica de movimentos de pessoas que podem se impor para além das normatizações instituídas no que se refere à educação inclusiva. Precisamos pesquisar, mas principalmente, discutir como desenvolver a sensibilidade necessária para se construir possibilidades de análises mais efetivas frente às demandas contemporâneas, que cada vez mais se mostram em facetas mais complexas.

É nessa direção que queremos inserir a discussão sobre a pobreza e os direitos, pensando especificamente a inclusão de alunos com deficiência, cujas condições financeiras os deixam marginalizados dos direitos e cidadania. É como se as teorias de cidadania tivessem sido reformuladas como promessas da modernidade, aparecendo agora como seu avesso, ou seja, com toques de atrasos e anacronismos.

Estudos educacionais sobre direitos relatam um discurso, historicamente construído, no sentido de criminalizar a pobreza, associando-a a crimes, sujeira, patologias e não cumprimento das normas. Junto a esse discurso, percebe-se a culpabilização de pessoas pobres e uma visão que torna as especificidades como anomalias e patologias.

No caso da inclusão, percebemos que alunos com deficiências matriculados em escolas públicas são alvos mais frequentes, assim como suas respectivas famílias, de patologização e culpabilização por sua condição. Nesse sentido, entendemos se tratar de uma questão de direitos já que o tratamento digno e o acesso livre à educação são cerceados por práticas que impedem uma relação igualitária e respeitosa em relação ao aluno com deficiência (BORGES, 2018; SALA & RODRIGUES, 2017). Tal realidade inclui sobre o debate acerca da deficiência a necessidade de uma análise sobre racismo e tratamento social desigual.

Achamos necessária a reconstrução do sentido de experiências antes silenciadas, além da formalização de relações humanas mais solidárias e leais, estabelecendo regras das reciprocidade e equivalência por referência a noções sempre em convergência entre a atividade do pensamento e os direitos.

O papel da formação de professores para prática inclusiva

A formação de professores deve colaborar para o grande desafio:

Como debater e praticar as ações afirmativas e a discriminação positiva na formação do aluno para favorecer sua aprendizagem? Como fazê-lo dialogar e discutir sobre as questões da realidade não apenas individual, mas também institucional e coletivamente?

Instrumentalizar o cidadão e o professor com debates sobre as políticas e ações afirmativas em prol dos direitos requer a criação de uma geração que valore novos parâmetros de convívio que consigam incluir todos de forma empática e solidária. Empoderar o sujeito a partir de tais discussões cria um terreno propício para que as pessoas partilhem de um senso coletivo de justiça, colaborando para organizar moções, petições populares, documentos direcionados ao Ministério Público, pensando na justiça educacional coletiva e não apenas em si próprio.

Neste sentido, Bittar (2008), ancorado na ética de formar sujeitos de direito, sugere empoderar grupos socialmente vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos, instrumentalizando, por exemplo, profissionais da educação com estratégias pedagógicas que privilegiem caminhar numa direção que se zele pela equidade.

Para isso, conhecer a realidade escolar onde atuamos é fundamental: estabelecer diálogo com a comunidade, seja do entorno, seja interna da escola é um meio eficaz de, a partir da gestão democrática, dar voz a demandas da comunidade visando a equidade social.

Atuando nas esferas emocionais, cognitivas, sociais e de direitos, o trabalho de formação docente nessa perspectiva pode ser fundamental para modificar mentalidades, modos de pensar a atuação escolar, além de recuperar uma visão cidadã sobre a inclusão. Ao transformar mentalidades, atitudes, dinâmicas institucionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, muda-se também o processo formativo como um todo. Construir o processo que respeite as especificidades dos grupos, das comunidades e os anseios que estes projetam nos espaços de formação onde atuamos é construir uma educação inclusiva.

Sobre o conteúdo que o docente deve abordar para debater direitos e ações afirmativas, em primeiro lugar, deve-se desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos propalada de forma indiscriminada. É necessário transformar a visão equivocada de que Direitos Humanos se volta à proteção de "bandidos" e de minorias "vitimizadas", num uso polissêmico e impreciso da expressão. A formação em Educação inclusiva inclui atuar junto ao senso comum, num debate sobre os Direitos educacionais baseado em todo o conhecimento já acumulado e que deve ser publicizado e reconstruído a partir de modelos não permeados pelo preconceito.

Em primeiro lugar, devemos esclarecer que os direitos devem garantir a dignidade de todas as pessoas, com a defesa do estado de direito e a construção de estratégias de diálogo, além da negociação para a resolução pacífica dos conflitos inerentes à dinâmica social e educacional.

É importante articular ações de sensibilização e de formação, sendo as primeiras, em geral, de curta duração e dirigidas a um público amplo. Os programas de formação de professores em Direitos Humanos focalizam mais em grupos específicos, de número reduzido, supondo processos sistemáticos com uma duração que permita mudanças significativas de mentalidades, atitudes, valores e comportamentos. Essas duas ações devem ser concebidas como articuladas e necessárias para um trabalho efetivo.

No que se refere ao trabalho do professor, acreditamos ser de fundamental importância a produção de materiais de apoio, além de registro das ações realizadas e bem aproveitadas, disponibilizando materiais qualificados embasados teórica e metodologicamente na formação de professores. No que tange à formação de professores, a formação em serviço deve reconhecer que o saber produzido no debate com os pares é relevante e legitimado como um conhecimento importante para o cotidiano escolar, para a academia, devendo ser feito em horário de trabalho. O mais importante, nesse aspecto é que devemos recuperar um propósito de protagonismo e revitalização de discursos outrora adormecidos, extrapolando a visão alienada e intolerante, que, infelizmente, estamos vendo recrudescer nos tempos atuais.

Você conhece a história de *Sarah Baartman*?

Fonte: https://sarahbaartman.pro.br/

#Paratodosverem: montagem de fotos com representações e caricaturas de Baartman, uma mulher negra escravizada. tem cabelos crespos bem curtos. Ela apresenta esteatopigia, uma condição genética que faz com que a pessoa tenha nádegas protuberantes. Nas representações, as suas dimensões corporais são extremamente ampliadas.

Sarah Baartman foi uma mulher negra, vinda da África, no século XVIII. Foi trazida como escrava para a Inglaterra, e exposta em espetáculos públicos como uma espécie "exótica". Naquela época, na Europa, não se tinha nenhum debate sobre os direitos humanos, ou sobre a ética em se realizar esse tipo de exposição em relação a um ser humano. Pelo contrário, por se tratar de uma ex-escrava, Sara Baartman é exposta de uma forma desrespeitosa, e as pessoas comuns, e mesmo cientistas, riam dela e a usavam como um exemplo de animalidade. Esse caso é importante para pensarmos sobre como a sociedade, em épocas passadas, tratou o diferente: uma mulher de outra cultura, que se comunicava de forma diferente, tinha outros parâmetros de convivência social, mas foi exposta como uma "aberração", um exemplo a não ser seguido. Dois autores discutem o fenômeno Sara Baartman, também conhecida como a "Vênus Hotentote" para explicitar a necessidade sistêmica de se controlar os corpos através da norma, da regularidade dos comportamentos e da punição daqueles que "destoam" do modelo padronizado tido como universal. Desse modo, se constrói um discurso de patologização desse diferente, no sentido de pressioná-lo, a partir do controle (físico ou virtual) sobre os comportamentos, sobre sua aparência, e outros aspectos da vida.

Para saber mais

Assista ao vídeo (trailer) da Vênus Negra, filme produzido por em 2010:

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AlfYvmFxVCg

SAIBA MAIS

Para quem gosta de História/Filosofia e que ir mais a fundo no tema, a partir de uma abordagem interdisciplinar sobre o controle sobre os diferentes, sugerimos estudar o artigo:

"Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados". Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 08 Jun. 2021.

Síntese e fechamento

Quando falamos de inclusão, ela remete diretamente aos Direitos Humanos, tendo em vista que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) faz referência ao direito de todos serem respeitados em sua dignidade, diversidade, tendo assegurada a possibilidade de se formar no seu maior potencial possível. Neste capítulo discutimos que a deficiência ou qualquer outra diferença (racial, gênero, de classe) não faz de um aluno menos capaz do que qualquer outro. Nesse sentido, há necessidade de ensinar os direitos aos alunos, assim como seus deveres, fazendo-os praticá-los, além de construir com eles argumentos e autopercepções que lhes deem condições de argumentar objetiva e solidariamente.

A formação de professores trata-se de um locus privilegiado para fomentar uma perspectiva tolerante, empática e de respeito para com as diferenças dos seus alunos. **TODOS** precisam ter acesso aos conteúdos e à socialização necessária à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

GLOSSÁRIO

Histórico – referente à História. História, aqui, se refere a compreender o acontecimento, em meio a regimes de verdade estabelecidos dentro de um jogo de foças assumidos por distintos campos discursivos, tais como a economia, medicina, psicologia, educação, pedagogia, direito, ciências sociais, entre outros.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L.R.G.;& SILVA, S. **Direitos sociais, diversidade e exclusão**: a sensibilidade de quem as vive. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartir Latin, 2008.

BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** Rio de Janeiro: Letramento, 2018.

DIEL, A.F.S.& CHUQUEL, L.F. A construção imagética do sujeito criminoso no espaço/estado de exceção midiático. In: DIEL, A.F.S.& CHUQUEL, L.F. **Biopolítica e direitos Humanos**. Ed Fi: Porto Alegre, 2018.

FERREIRA, J.& SCHUCH, P. (Orgs.) **Direitos e ajuda humanitária**: perspectivas sobre família, gênero e saúde. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2017.

HASHIZUME, C.M. Educação in-exclusiva e direitos: o que dizem os coletivos sobre (a proposta) do decreto 10502?. Contemporartes: **Revista de difusão Cultural**, v. XI, p. 1-10, 2020. Disponível em: https://revistacontemporartes.com.br/2020/10/10/educacao-in-exclusiva-e-direitos-o-que-dizem-os-coletivos-sobre-o-decreto-10-502-2020/ . Acesso em 08 Jun. 2021.

INSFRAN, F.F.N. A formação de professores em um contexto neoliberal: como resistir? In: LEMOS, F.C.S. **Conversas transversalizantes entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos**. Curitiba: CRV, 2017.

LOPES, M.C. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SALA,J.B.; RODRIGUES, G.M.A. **Educação em direitos humanos**: aproximações teóricas e experiências didáticas: contribuições do Brasil e da Catalunha. Santo André: EDUFABC ,2017.

REFERÊNCIAS

TELLES, V.S. **Direitos Sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

ONU. **Relatório Final de Avaliação Nacional Sobre a Implementação da Terceira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2015-2019)**. Brasil, 2020. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/PMEDH_pos_consulta_28.04.pdf . Acesso 08 Jun. 2021.

GLOSSÁRIO

Posicionamento crítico – Por crítico, entendemos uma apreciação epistemológica/estética ou moral sobre um tema, que não pretende enquadrar os pontos de vista em certo ou errado, mas sim, questionar, a partir da base/raiz os fundamentos que nos permitem conhecer um conjunto de práticas que fazem emergir o que se analisa. Partindo de sua raiz, podemos distinguir as diversas condições de possibilidade a partir da qual o tema se apresenta. Seria, no caso da inclusão, analisar as condições para a sua emergência, mas também problematizar os diferentes discursos que determinam algumas verdades sobre o tema, contextualizados numa visão política de estado (neoliberal). É neste contexto que devemos entender a relação e os conceitos de inclusão, até então dominantes na educação.

Minoria – Muitos perguntam: por que referimos como "minoria" negros, pessoas com deficiência, mulheres, pessoas transgênero, se no somatório numérico esses grupos se constituem como a maioria da população? Na verdade, quando usamos o termo minoria, referimo-nos a um grupo cujas reivindicações não conseguem ter seu lugar de representatividade nos diferentes espaços. Nesse sentido, os discursos desses grupos são "subalternizados" e tolhidos da participação nas estruturas de poder.

PARTE II – TEMÁTICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Como citar o Capítulo IV:

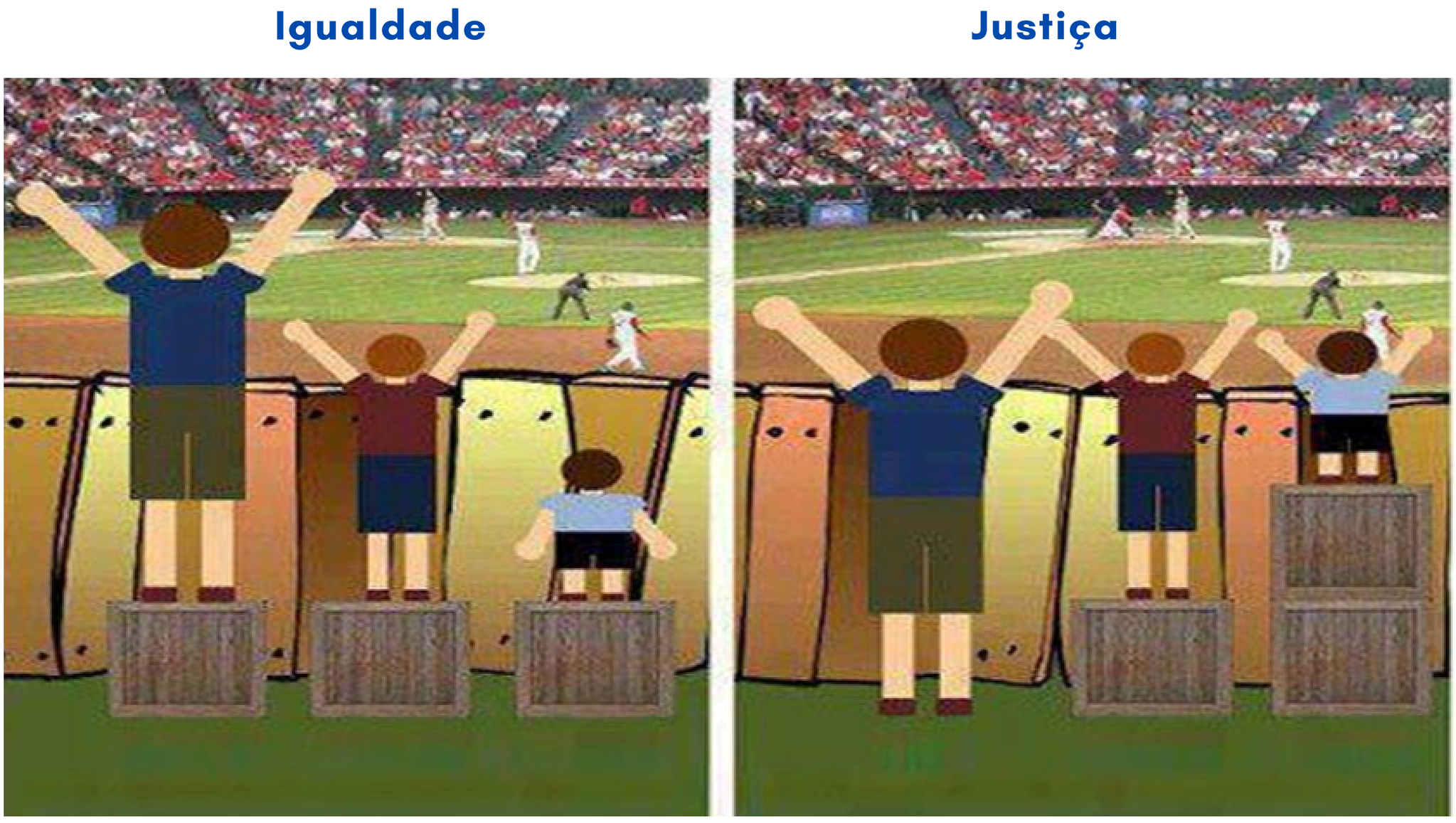
LIPPE, E. M O. Direito a Educação: marcos legais nas Políticas Afirmativas na Educação Especial e Inclusiva. In: HASHIZUME, C.M.; LIPPE, E. M. O. Políticas Afirmativas: Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2021.

Capítulo 4

Direito à Educação: marcos legais nas Políticas Afirmativas na Educação Especial e Inclusiva

O objetivo deste capítulo é refletir sobre o Direito à Educação, bem como os marcos legais que permearam a constituição da Educação Inclusiva no Brasil. Começo esta reflexão com a imagem da **Figura 1**

Figura 1 – Igualdade não significa justiça



Fonte: http://genjuridico.com.br/2013/05/15/igualdade-nao-significa-justica/

#Paratodosverem: A imagem formada por duas cenas dispostas na horizontal, retrata concepções de Igualdade e Justiça. Os personagens são ilustrações que se assemelham a bonecos. Eles estão num estádio de futebol americano.

A primeira imagem descreve a igualdade. Três meninos de estatura diferentes estão em um estádio de futebol. Cada um em cima de um caixote. eles assistem a uma partida pela barreira do estádio.

O menino mais alto, está livre de barreiras, e consegue enxergar bem o que acontece.

O menino de estatura mediana acompanha a partida com uma visão mais limitada do estádio.

E na frente do menino mais baixo existe uma barreira que impede sua visualização do campo.

A segunda imagem representa a justiça.

Os três meninos agora conseguem ter a mesma visão do estádio. O garoto menor está em cima de dois caixotes. O de estatura mediana subiu em um caixote e o garoto mais alto está apenas em pé, com os pés apoiados no chão.

FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM.

Temos na leitura da imagem acima duas situações que ocorrem frequentemente no ambiente escolar. Na imagem da esquerda, vemos que as três crianças receberam 3 caixotes simbolizando que há a igualdade entre todos; já na segunda imagem, vê-se que a justiça é contemplada quando nos dá a possibilidade de acesso e permanência a todos no ambiente escolar.

No entanto, quando se discute o Direito à Educação das pessoas com deficiência, **qual das imagens seria a mais adequada?** Seria a segunda que oferta os recursos ou instrumentos necessários para a sua escolarização de fato.

No entanto, quando se discute o Direito à Educação das pessoas com deficiência, qual das imagens seria a mais adequada? Seria a segunda que oferta os recursos ou instrumentos necessários para a sua escolarização de fato. A legislação que relaciona a educação das pessoas com deficiência remonta ao início do século XX, no qual as práticas educacionais eram baseadas no princípio da exclusão escolar.

Neste sentido, o contexto que ela atuava era em escolas especiais com a prevalência de métodos clínico terapêuticos, ou seja, a educação estava no segundo plano, pois o importante era cuidar dos aspectos biológicos, visto que a deficiência era vista como uma doença a ser curada. Essas escolas são as APAEs, Santas Casas de Misericórdias, Instituto Benjamim Constant, Instituto Dona Carminha, entre outros.

No Brasil, a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988) garante nos artigos 205º a 214º o Direito à Educação a todos os indivíduos. Desta forma, compreende-se a igualdade de acesso e permanência dos estudantes na educação básica. Evidencia-se ainda nestes artigos que, de acordo com o exposto, não é permitido qualquer tipo de discriminação ou impedimento de matrícula de estudantes na Educação Básica.

Para os alunos com deficiência é ofertado, de acordo com o artigo 208º da referida Constituição o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Na figura 2 vemos a imagem de um modelo de AEE que tem o atendimento na sala de recursos multifuncional das escolas estaduais e ou municipais de ensino. Todo o mobiliário é adquirido com a verba destinada do Ministério da Educação.

Figura 2 – Modelo de sala de recursos multifuncional

Fonte: https://www.agoramt.com.br/2018/05/educacao-inaugura-2a-sala-de-recursos-multifuncionais-da-escola-municipal-bonifacio-sachetti/. Acesso em 10/05/2021

#Paratodosverem: Fotografia de uma sala de recurso funcional, ambiente amplo de paredes pintadas na parte superior de cor branca e inferior de bege.

Na lateral da sala um quadro negro com papel branco com silhuetas impressas não identificáveis e um painel vermelho na metade do quadro com números.

Abaixo do quadro, brinquedos de cavalinho de plástico e um tapete retangular colorido.

Ao fundo da imagem uma prateleira com objetos não identificáveis, ao seu lado quadro branco e acima dele painel com alfabeto em letras, Libras e Braille.

Ao lado direito do quadro branco prateleiras abertas com materiais pedagógicos, ao lado caixa de lego e um saco verde acima da caixa.

Mesas redondas e coloridas em tons pastéis, com cadeiras dispostas pela sala.
No centro da sala um tapete circular na cor preta com diversas formas geométricas coloridas.

FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM

Com a oferta deste atendimento na rede regular, observa-se alguns marcos importantes para o direcionamento de diretrizes relacionadas a educação das pessoas com deficiência.

História da Educação Especial no Brasil e no mundo

Como mencionado acima, consta que a trajetória da escolarização das pessoas com deficiência remonta ao século XX, no entanto, para fins de reflexão neste artigo o período analisado será a partir da promulgação da Carta Magna no Brasil, ou seja, a promulgação da Constituição Federativa do Brasil em 1988 (BRASIL, 1988). Documentos nacionais e internacionais sobre a Educação Especial e Inclusiva refletem a necessidade de colocar em debate a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente educacional regular. Assim, historicamente, após a CF de 1988, vemos crescer movimentos sociais a favor da inclusão.

Tabela 1 – Documentos legais nacionais e internacionais referentes à Educação Especial

Ano	Documento
1988	Constituição Federal de 1988
1990	Declaração de Jomtien
1994	Declaração de Salamanca
1994	Publicação Nacional da Educação Especial
1996	Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases Nacional
1999	Convenção de Guatemala Decreto nº 3.956/2001
2001	Resolução CNE/CEB nº2/2001 Lei 10.172/2001
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002 Lei 10436/2002
2005	Decreto nº5626/2005
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Decreto nº 6094/2007
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Decreto nº 6571/2008
2009	Resolução CNE/CEB nº4/2009
2011	Decreto nº 7611/2011
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)
2015	Declaração de Incheon Estatuto Nacional da Educação Especial
2019	Decreto nº9465/2019
2020	Decreto 10.502/2020

Fonte: autoria própria

#Paratodosverem: Tabela simples preta e branca com os com duas colunas e dezoito linhas.

A primeira coluna se refere ao ano e a segunda o documento.

Primeira linha da primeira coluna a data :1988 – primeira linha da segunda coluna o documento: Constituição Federal de 1988.

Segunda linha da primeira coluna a data: 1990 – segunda linha da segunda coluna o documento: Declaração de Jomtien.

Terceira linha da primeira coluna a data: 1994 – terceira linha da segunda coluna o documento: Declaração de Salamanca.

Quarta linha da primeira coluna a data: 1994 – quarta linha da segunda coluna o documento: Publicação Nacional da Educação Especial.

Quinta linha da primeira coluna a data: 1996 – quinta linha da segunda coluna o documento: Lei 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases Nacional.

Sexta linha da primeira coluna a data: 1999 – sexta linha da segunda coluna o documento: Convenção de Guatemala – Decreto n°3.956/2001.

Sétima linha da primeira coluna a data: 2001 – sétima linha da segunda coluna o documento: Resolução CNE/CEB n° 2/2002 - Lei 10.172/2001.

Oitava linha da primeira coluna a data: 2002 – oitava linha da segunda coluna o documento: Resolução CNE/CP n° 1/2002 – Lei 10436/2002.

Nona linha da primeira coluna a data: 2005 – nona linha da segunda coluna o documento: Decreto n° 5626/2005.

Décima linha da primeira coluna a data: 2006 – décima linha da segunda coluna o documento: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Décima primeira linha da primeira coluna a data: 2007 – décima primeira linha da segunda coluna o documento: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Decreto n° 6094/2007.

Décima segunda linha da primeira coluna a data: 2008. décima segunda linha da segunda coluna o documento: Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva - Decreto n° 6571/2008.

Décima terceira linha da primeira coluna a data: 2009. décima terceira linha da segunda coluna o documento: Resolução CNE/CEB n° 4/: 2009.

Décima quarta linha da primeira coluna a data: 2011. décima quarta linha da segunda coluna o documento: Decreto n° 7611/2011.

Décima quinta linha da primeira coluna a data: 2014. décima quinta linha da segunda coluna o documento: Plano Nacional de Educação (PNE).

Décima sexta linha da primeira coluna à data: 2015 – Décima sexta linha da segunda coluna o documento: Declaração de Incheon – Estatuto Nacional da Educação Especial.

Décima sétima linha da primeira coluna a data: 2019 – Décima sétima linha da segunda coluna o documento: Decreto n° 9465/2019

Décima oitava linha da primeira coluna a data: 2020 – Décima oitava linha da segunda coluna o documento: 10.502/2020.

FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM

Em 1990, em Jomtien ocorreu um acordo entre vários países no qual culminou na publicação de uma declaração chamada de "Declaração Mundial de Educação para Todos". Nesta o objetivo principal é "satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos". Com isso, houve o incentivo que os países participantes criassem Planos Decenais de Educação, com vistas a determinar as diretrizes, metas, ações a serem cumpridas ao longo de dez anos pelos estados e municípios. No que diz respeito à Educação Especial, na Declaração de Jomtien tivemos o destaque que "as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial", ou seja, se faz necessário que as escolas se atentem para a escolarização das pessoas portadoras de deficiência. Nesta declaração ainda usava o termo "portador", hoje não mais utilizado.

No caso brasileiro, a partir de 1993, fora divulgado o primeiro Plano Nacional de Educação que terminou em 2003. A partir de então, a cada dez anos tivemos o revisitar de metas e de ações para as próximas publicações dos planos subsequentes.

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial da Educação Especial, em Salamanca, considerada um marco para os debates desta área. Esta declaração trata, exclusivamente, de princípios, políticas e práticas das pessoas com "necessidades educacionais especiais" e orienta ações que podem ocorrer em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura da ação em Educação Especial. Assim, como Jomtien, aparece o termo "portador" que não é mais utilizado no território brasileiro.

Enquanto isso no Brasil, sequencialmente ao Plano Decenal de Educação, tivemos a publicação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994 considerada como um retrocesso na educação especial. Assim, uma indagação nos surge, depois de tantos avanços consideráveis para formar profissionais na área da educação especial e de matricularmos os alunos com deficiência na escola regular, por que publicar um plano retrocedente para esta área?

A resposta é que neste período, considerado como Integração Escolar, os alunos eram matriculados na escola regular, e em uma sala regular. Todavia, esse Direito não era para todos, apenas os que conseguiriam "acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas para a série em questão", evidentemente, acompanhando o ritmo dos alunos sem deficiência.

Dito de outro modo, este plano na verdade excluía a maior parte dos alunos com deficiência do sistema de ensino, visto que não levava em consideração as necessidades da educação especial.

Já em 1996, houve a publicação da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No capítulo que se refere a Educação Especial pode-se observar a seguinte afirmação: "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial".

Encontra-se também o seguinte item "o AEE será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular".

Como se pode observar a educação especial e o AEE começam a delinear-se como um serviço de apoio especializado, contrariamente ao que havia anteriormente que mencionava a educação especial como um serviço complementar e ou suplementar de ensino.

Dados do censo escolar de 1996 a 1999 publicados na Sinopse Estatística do INEP destacam que houve um aumento de aproximadamente 65% de matrículas na Educação Básica dos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino, pode-se observar nos dados da **Tabela 2**.

Tabela 2 – Censo Escolar dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular em todos os níveis de ensino

Ano	Matrículas dos alunos com deficiência
1996	201.142
1997	293.403
1998	334.507
1999	311.354

Fonte: INEP, 1996 – 1999

#Paratodosverem: Tabela simples com duas colunas e 5 linhas que se refere ao Censo Escolar dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular em todos os níveis de ensino.

Primeira linha da primeira coluna se refere ao ANO e na segunda coluna a Matrícula dos Alunos com Deficiência.

Segunda linha da primeira coluna a data: 1996 e na segunda coluna o quantitativo de 201.142 matrículas.

Terceira linha da primeira coluna a data: 1997 e na segunda coluna o quantitativo de 293.403 matrículas.

Quarta linha da primeira coluna a data: 1998 e na segunda coluna o quantitativo de 334.507 matrículas.

Quinta linha da primeira coluna a data: 1999 e na segunda coluna o quantitativo de 311.354 matrículas.

FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM

No final da década de 1990 ocorreu em Guatemala a Convenção de Guatemala de 1999, chamada de "Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência", que refletiu no Brasil com a publicação 2 anos mais tarde do Decreto nº 3.956/2001 (BRASILl, 2001). Novamente destaca-se que uma declaração internacional empregou o termo "portador" não mais utilizado no território brasileiro.

No Brasil, neste decreto reafirmam o disposto na CF de 1988 que destaca que as pessoas com deficiência têm "os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano".

Neste aspecto, políticas afirmativas corroboraram para que as práticas escolares começassem a se tornar inclusivas no final da década de 1990 e início da década de 2000. Em 2001, tivemos alguns marcos importantes referentes ao Direito à Educação, tais como, a publicação da Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001a) que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE) e a publicação da Resolução CNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001b)

No primeiro marco destaca a criticidade com a qual a sociedade civil e os movimentos sociais impuseram na publicação do PNE, pois consideraram-no muito amplo com 30 metas e objetivos para serem atingidas em pouco tempo. Ressalta-se que, em relação à Educação Especial, esta deveria ser promovida em todos os níveis de ensino e com a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus de deficiência. No segundo marco, a Resolução CNE/CEB nº2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta é considerada um grande avanço na área, pois determinou, entre os pontos, que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos".

No entanto, este documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, "assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado".

No ano seguinte, em meio as discussões e debates referentes ao AEE, é publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) que determina as "diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". Um grande avanço pensar, em algum momento da história, tivemos uma diretriz que valorizava a formação docente, algo raro se analisarmos a questão política, econômica e social da década de 2020.

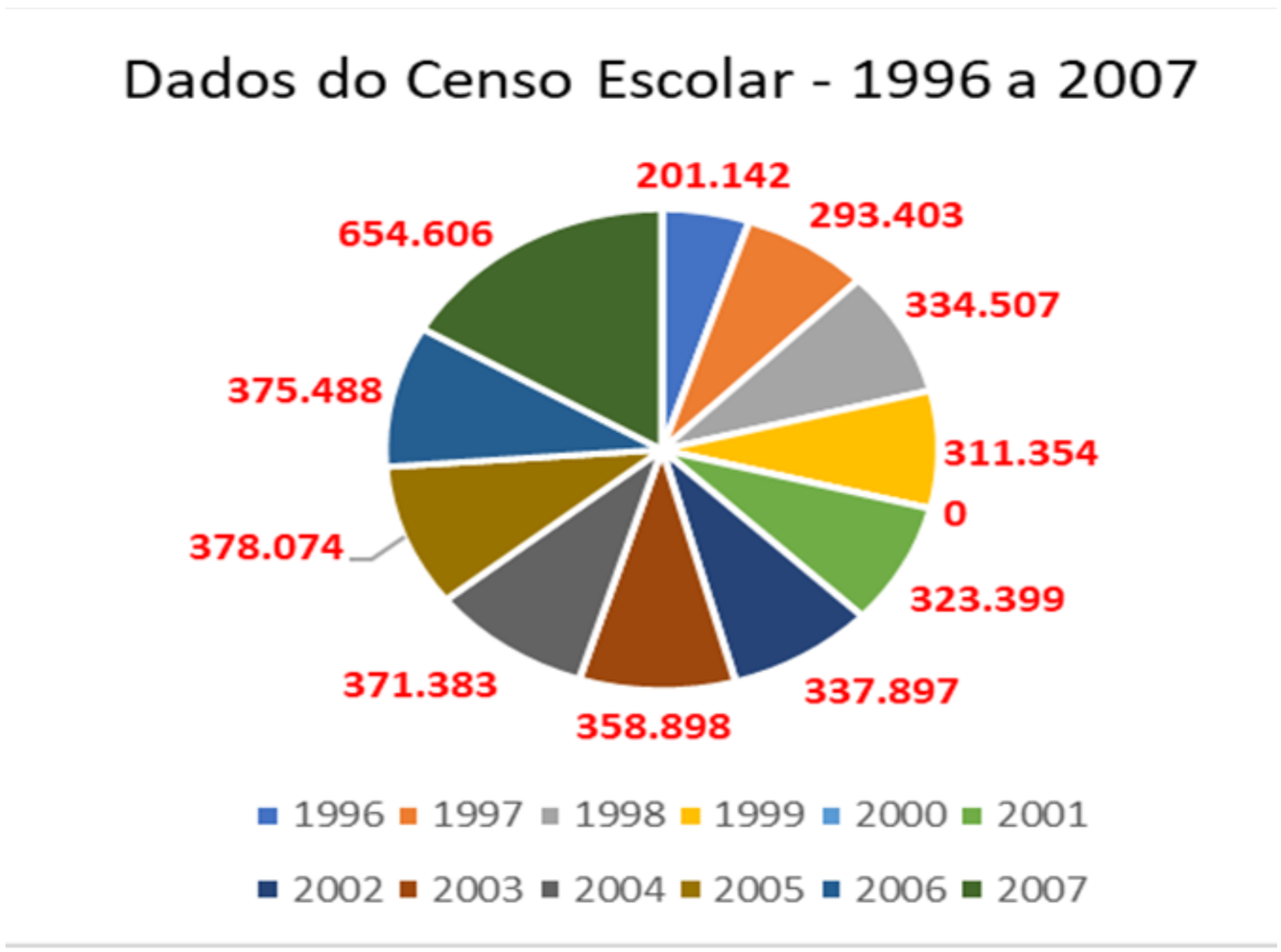
Especificamente na questão da surdez, um marco essencial foi a publicação da Lei 10436/2002 (BRASIL, 2002b) na qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Esta Lei ainda afirma que a Libras é considerada a segunda língua oficial do Brasil, diferentemente, da Língua Inglesa que é considerada como língua estrangeira. Ainda no bojo da educação de surdos, três anos mais tarde é publicado o Decreto nº5626/2005 (BRASIL, 2005) no qual regulamenta a Lei nº10436/2002 e dá as diretrizes para a operacionalização da implementação da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos. Destaca-se também a operacionalização da profissão do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa.

Já em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas, e sugere como os estados e municípios devem fazer para incluir esta temática nos currículos escolares.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no âmbito da Educação inclusiva aborda a necessidade de melhorar a infraestrutura das escolas, pois a maior parte fora construída na década de 1960, no qual não se previa a inclusão de crianças com deficiência, principalmente as com deficiência física e visual. Destaca-se também a valorização da formação de professores para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. No Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, destaca-se o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino. Ou seja, vemos que a inclusão já ocorria na prática escolar e necessitava de uma regulamentação para que subsidiassem a formulação de uma política afirmativa para que a inclusão ocorresse de fato nas escolas.

Dados do censo escolar publicado pelo INEP no período de 1996 a 2007 destacam o aumento das matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular. Na Gráfico 1 pode-se observar este aumento, no entanto, os recursos para a valorização dos professores ainda não estão coesos com as necessidades da escola.

Gráfico 1 – Matrículas dos alunos com deficiência no período de 1996 a 2007



Fonte: INEP, 1996 - 2007

#Paratodosverem: Gráfico em formato de pizza com 11 fatias nas cores, azul claro, laranja, cinza, amarelo, verde, azul petróleo, vermelho, cinza escuro, mostarda, azul escuro e verde escuro que correspondente aos dados do Censo Escolar de 1996 a 2007 referente a matrícula de alunos com deficiência no período de 2007.

Cada pedaço de fatia corresponde a um ano e a quantidade de matrículas.

No ano de 1996 representado pelo azul escuro foram realizadas 201.142 matrículas.

1997 representado pela laranja, foram realizadas 293.403 matrículas.

1998 representado pelo cinza, realizados 334.507 matrículas

1999 representado pelo amarelo, realizadas 311.354 matrículas

2000 representado pelo azul, realizadas 323.399 matrículas

2001 representado pelo verde, realizadas 323.399 matrículas

2002 representado pelo azul petróleo, realizadas 337.897 matrículas

2003 representado pelo vermelho, realizadas 358.898 matrículas

2004 representado pelo cinza, foram realizadas 371.383 matrículas.

2005 representado pelo mostarda, realizadas 378.074 matrículas.

2006 representado pelo azul escuro, foram realizadas 375.488 matrículas.

2007 representado pelo verde escuro, realizadas 654.606.

A última fatia verde escura é a maior dentro do gráfico, correspondendo a quantidade de matrículas realizadas no ano de 2007.

FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM.

No relatório acima, o ano de 2000 não foi divulgado no website do INEP a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular.

De acordo com os dados do censo, das reivindicações dos movimentos sociais, de especialistas da área da educação especial e de pesquisadores houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Este documento inicia com o aspecto histórico do processo de inclusão escolar e embasa "políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos". Corroborando a esta importante conquista, ainda em 2008, outro decreto publicado foi o Decreto nº 6571/2008 (BRASIL 2008) que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular".

Neste decreto há a obrigação da União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino na oferta da modalidade de AEE. Além disso, reforça que deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. Em 2009, a Resolução CNE/CEB nº4/2009, traz o foco para a orientação ao estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência, foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Nesta os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todos as etapas de ensino. Ainda neste ano, o Decreto nº 6949/2009 (BRASIL, 2009b) ratifica os termos da Convenção de Nova York.

Em 2011, houve a publicação do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) que revoga o decreto Nº 6.571/2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Ou seja, há a determinação que os sistemas de ensino se adequem as diretrizes da inclusão em todos os níveis de ensino e que o aprendizado seja ao longo da vida. Algo importante a destacar é que a exclusão educacional não deve mais acontecer, ou seja, os alunos com deficiência devem ser matriculados na sala regular, sendo vedada a negativa de matrícula.

Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da publicação do Decreto 13.005/2014 (BRASIL, 2014) observa-se que a meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: "Universalizar, para a população de 4 a 17 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".

O desafio para a inclusão é a palavra "preferencialmente", que, segundo especialistas, abre um gap ou lacuna para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais. Corroborando a uma educação inclusiva, em 2015, foi publicada o Estatuto Nacional da Educação Especial no qual dá as diretrizes para as pessoas com deficiência no ambiente escolar e no mercado de trabalho.

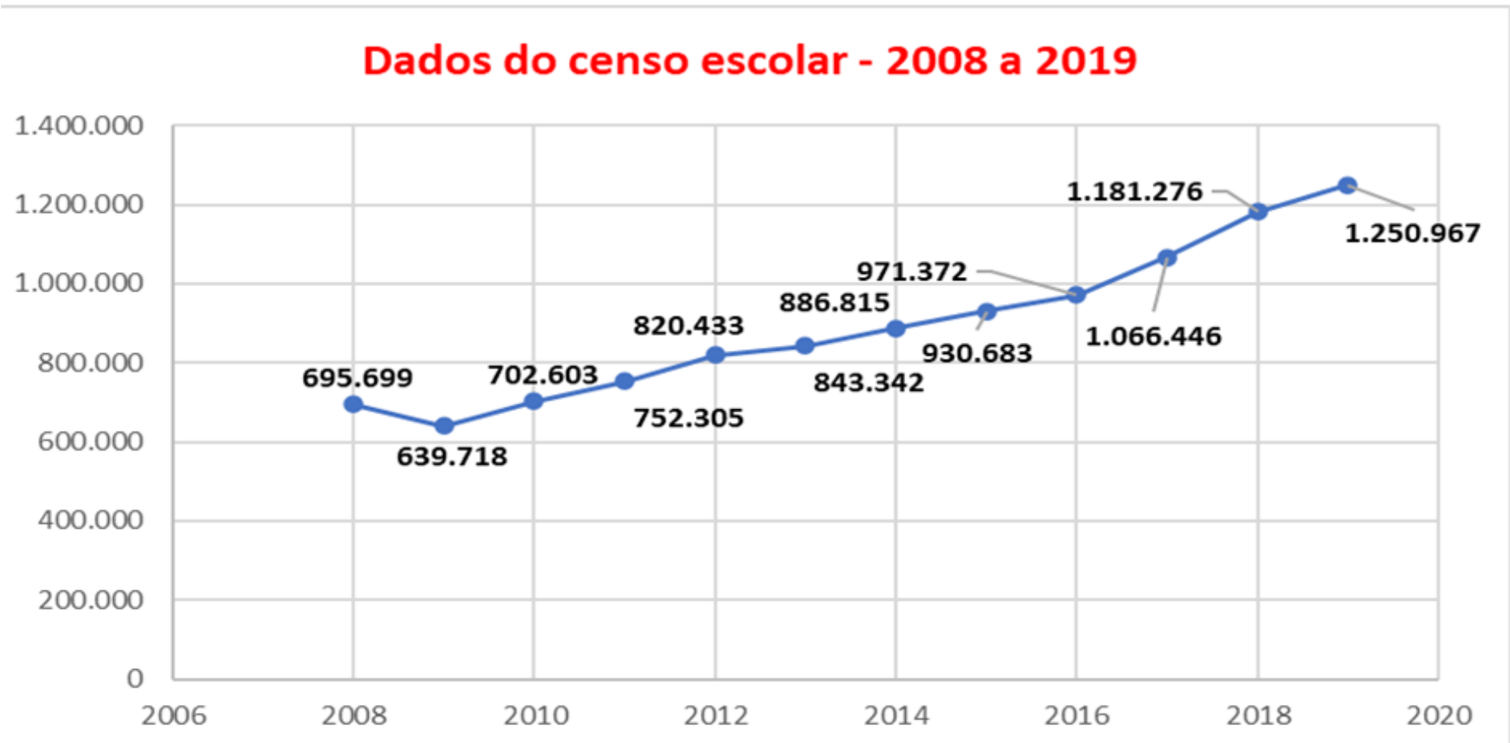
Já em 2019, o Decreto nº 9465/2019 (BRASIL, 2019), dispõe sobre a criação da secretaria de modalidades especializadas de educação, extinguindo a secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Em 2020, o Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020), a Política Nacional de Educação Especial, institui a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

Como tal documento ainda está em debate, pode ser que não seja implementado, visto que movimentos sociais e a sociedade civil se mostraram contrários à sua implementação e aplicação na vida prática dos alunos com deficiência.

Dados do censo escolar do INEP de 2008 a 2019 demonstram o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. No gráfico 2 pode-se observar estes dados.

Gráfico 2- Dados do censo escolar de 2008 a 2019



Fonte: INEP, 2008 - 2020

#Paratodosverem: gráficos em linhas preto e branco, com linha azul, realizado pelo Censo Escolar referente a quantidade de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, entre os anos de 2008 a 2019.

A esquerda, no eixo vertical, estão números de 0 a 1.400.00, na ordem crescente com intervalo de 200.000.

Na parte inferior, no eixo horizontal, estão os anos de 2006 a 2020 com intervalo de 1 ano.

Os dados são:
No exato ano de 2008 foram matriculados 696.699 estudantes, entre 2008 e 2010, o número de matrículas foram de 639.718 estudantes.

No exato ano de 2010, foram matriculados 702.603 estudantes, entre 2010 e 2012, o número de matrículas foi de 752.305 estudantes.

No exato ano de 2012, foram matriculados 820.433 estudantes, entre 2012 e 2014, o número de matrículas foi de 843.342 estudantes.

No exato ano de 2014, foram matriculados 886.815 estudantes, entre 2014 e 2016, o número de matrículas foi de 930.683 estudantes.

No exato ano de 2016, foram matriculados 971.371 estudantes, entre 2016 e 2018, o número de matrículas foi de 1.066.446 estudantes.

No exato ano de 2018, foram matriculados 1.181.276 estudantes, entre 2018 e 2020, o número de matrículas foi de 1.250.967.

FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM.

Assim, pesquisas demonstram que a socialização, a troca entre as crianças com e sem deficiência, ou seja, pelos dados indicados a publicação da nova política retrocede ao proposto na educação inclusiva.

Considerações finais

Toda a história da Educação Especial perpassou pelos movimentos da exclusão escolar que se refere ao momento em que as matrículas dos alunos com deficiência se davam apenas nas escolas especiais, como APAEs, Santas Casas de Misericórdias, Institutos especializados, entre outros.

No segundo momento, na integração escolar, vemos que os alunos ganharam o direito a educação na mesma escola que as crianças sem deficiência, no entanto, a escola não estava adequada para atender as suas necessidades, ou seja, caso as crianças necessitassem de algum instrumento e ou recursos cabia a elas buscar os seus direitos.

Por fim, no período da inclusão vemos que os alunos com deficiência e público-alvo da educação especial encontram-se matriculados na rede regular de ensino, em todos os níveis e é ofertado o AEE no contraturno. Assim, a escola com os professores generalistas e especialistas na área da educação especial conseguem ofertar um ensino de qualidade na esfera pública.

Observa-se também que a nova política publicada em 2020, considerada por muitos um retrocesso da área, ainda está em debate na esfera governamental com os movimentos sociais e especialistas da área, dentre outros, para figurar uma nova publicação, em momento futuro.

Aprendendo na prática

Notícias[1] Acesse a noticia "**Nova política de educação especial é tema de webinário**", disponível em: https://jeduca.org.br/texto/nova-politica-de-educacao-especial-e-tema-de-webinario para entender mais sobre os debates em torno da publicação desta nova política de educação especial em 2020. Acesso em 16 de maio de 2021.

Aproveite para ver o vídeo: **Impacto do Decreto 10.502/2020 na Política Brasileira de Educação Especial**. Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEES UFSCAR).

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-wD3GHs_OjI

Importante também visitar o website do INEP para analisar as sinopses estatísticas do Censo Escolar. E, para saber mais sobre a História da Educação Especial. Leia o livro: A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI de Gilberta Jannuzzi.

Veja também ao vídeo **Linha do tempo: educação inclusiva**. TV USP Bauru.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a4Ntfg98xlY

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica (1996 - 2019)**: Resumo Técnico. Ministério da Educação Básica: O instituto, 1996 – 2019.

BRASIL. **Decreto nº6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de maço de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10/05/2021.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de novembro de 1996**; dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Disponível em: http://www.plantalto.gov.br. Acesso em 10/05/2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providencias. Disponível em: http://www.plantalto.gov.br. Acesso em: 10/05/2021.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a lei 9394, que estabelece as diretrizes nacionais curriculares para a educação básica e dá outras providencias. Brasília: Planalto central, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional da educação. Brasília. Senado Federal: 2014.

Como citar o Capítulo V:

HASHIZUME, C.M. Etnia, Gênero, Deficiência: Interseccionalidades Para Se Pensar Ações Afirmativas. In: HASHIZUME, C.M.; LIPPE, E. M. O. **Políticas Afirmativas**: Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2021.

Capítulo 5

Etnia, gênero, deficiência: interseccionalidades para pensar ações afirmativas

Introdução

Para se refletir sobre importância da escola para uma revisão histórica em prol do multiculturalismo devemos problematizar o discurso da intolerância em relação às questões mais cotidianas da escola, que envolvem diferentes Interseccionalidades: etnia, gênero e também a deficiência. Tal debate é fundamental na formação de professores, pois além de instrumentalizar os docentes, gestão escolar e comunidade como um todo, também promove espaços coletivos potencializadores de se pensar novas ações coletivas.

História e aspectos afro/indígenas nas práticas escolares

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 caracterizam a população brasileira como constituída de 47,7 % autodeclaradas brancas; 50,7 % autodeclaradas pretas ou pardas e 0,4 %, indígenas.

Tais dados reflexem uma maior percepção social em relação à sua constituição ético-racial, como pretos ou pardos, porém tal fenômeno é recente (SANTOS, 2017). Segundo a autora, desde 2007 a porcentagem da população preta e parda supera a branca: 48,6% se autodeclararam pretos ou pardos contra os 45,5% de pessoas que se autodeclaram brancas.

Tal aumento do percentual de pessoas que se autodeclaram pardas ou pretas, ao longo dos anos, mesmo que apenas recentemente, está atrelado ao sentimento de pertença e constituição identitária. Esse processo desenha um cenário em que se torna necessário políticas e ações que incluam a identidade mestiça, reconhecendo o país como miscigenado que é. Para além de traços físicos, tais movimentos são decorrentes de construção social, cultural e política brasileira.

Sendo assim, destaca-se a importância de que a identidade do ser negro, indígena ou mesmo amarelo, também deva ser construída sob a referência histórica e de valorização das manifestações culturais dos ancestrais. Trata-se de uma questão complexa devido a ausência de modelos e processos, históricos (OLIVEIRA, 2004) mas a construção da história de exemplos de personalidades ou referências de outras etnias ainda está em engendramento. Vemos bons exemplos o tempo todo na mídia, seja a hegemônica, seja em lives, canais de youtubers, acompanhando uma produção incessante de conteúdos que resgatam tal protagonismo de uma forma orgânica.

Do mesmo modo, ao pensar em uma identidade indígena, devemos nos remeter a questões relativas à história de nossos povos indígenas que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos portugueses, bastante misturada a estereótipos sobre a relação desses povos com a natureza e de sua "pouca" relação com o trabalho, o que lhes custou o título pejorativo de preguiçosos, desde então.

Mais recentemente, apenas com manifestações de luta, organizada por movimentos sociais e políticos é que se reivindicou que a sociedade brasileira buscasse na sua formação histórica os devidos méritos às populações negra e indígena em relação a vários aspectos que foram apagados no passado. Marcas consideradas, por séculos, embebidas de preconceito, etnocentrismo e uma visão radical de extermínio de povos considerados "inferiores" ao povo branco europeu, devem ser consideradas ao estudarmos a subjetividade, autoestima e protagonismo desses descendentes, trazendo importantes questões em relação ao professor em formação.

Como o docente pode, em coerência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96), que em seu artigo 2º corrobora a determinação da Constituição de que a Educação é um direito de todos, garantir uma formação cidadã e preparação das novas gerações para o mercado de trabalho? Como levar em consideração a especificidade dos descendentes de indígenas e africanos?

A partir de 2003 o Estado brasileiro passa a ter como referência a Lei nº 10.369 que alterou a LDBEN e instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio pela necessidade de se resgatar historicamente, por meio da educação formal, a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira e também como forma de reconhecimento, valorização e afirmação de direitos.

Com essa vitória em termos de lei, fica nítida também uma preocupação em relação a intervenções pedagógicas para a erradicação do preconceito e discriminação com relação à população negra, o que abre possibilidades para os outros povos ancestrais. Nesse sentido, instituíram-se políticas públicas afirmativas que garantiram recuperar uma parte da dívida do passado existente quando esta lei ainda não estava em vigor. Cinco anos depois ou, mais precisamente em 2008, complementando mais uma vez a LDBEN e, concomitantemente a Lei nº 10.639/03, instituiu-se a Lei nº 11.645 onde o ensino da história e da cultura indígena, que passaram a compor o resgate da formação do povo brasileiro em sua diversidade étnica.

Por exemplo, no que se refere à cultura indígena, as crianças, em suas tenras idades têm contato com desenhos que mostram indígenas numa relação idílica com a natureza, cercados de pássaros, entre árvores e rios, vivendo em ocas de estilo arquitetônico próximo aos que se via nos desenhos animados produzidos nos Estados Unidos.

Infelizmente, muitas vezes essa imagem de índio que é constituída na infância permanece para o resto da vida, gerando visões estereotipadas sobre esses povos, o que pode gerar um olhar bastante preconceituoso em relação à cultura, comportamentos e, principalmente às potencialidades sobre toda uma parcela grande da população que se autodeclara parda e que traz essas marcas histórico-culturais.

Por parte dos docentes, é visível a necessidade de se quebrar o binarismo entre os povos superiores (brancos) e os povos inferiores (negros e índios) com o objetivo de se formar cidadãos que promovam condições de igualdade entre todos/todas. Tal tarefa é importante e desafiante, pois muitos dos professores e profissionais que atuam na educação são herdeiros de uma formação que excluía de nossa história os negros, os índios e os mestiços.

Nesse sentido, profissionais da educação e professorxs devem se reconhecer diante das questões étnico-raciais presentes do cotidiano escolar como agentes multiplicadores que podem atuar em aprendizagens com ações, que no médio prazo, se tornarão atitudes, posições, autoestima, e potencialidade para aprender. Em que pese a existência de paradigmas do passado arraigados, levando-se em conta toda a legislação existente e em vigência nos dias de hoje, é inaceitável manifestações de preconceito, menosprezo e desqualificação em relação a parcelas da sociedade que já trazem tais marcas do passado. Travestidos de "brincadeiras" ou "expressões sem intenção", cenas recorrentes do cotidiano podem desconstruir a dignidade da condição humana em alunos afrodescendentes e/ou indígenas.

Também há necessidade de um resgate histórico da formação do povo brasileiro que inclui e valoriza os afrodescendentes e os remanescentes dos povos indígenas. Tal histórico é importante para que entendamos a subjetividade do pequeno indígena ou afrodescendente, sua autoestima e inserção social, que é marcada pela história de colonização e hegemonia de uma ótica racional, ocidental e predominantemente masculina.

É necessário que o processo de ensino e aprendizagem que envolva as relações étnico-raciais seja capaz de ultrapassar a segmentarização disciplinar, que atribui às disciplinas de História e Geografia o protagonismo nesse debate. Atuar numa educação inclusiva e que seja preocupada com a formação cidadã pressupõe o envolvimento de todos na formação docente e de toda comunidade escolar. Tal debate não cabe numa disciplina nem num único projeto, devendo ultrapassar diferentes momentos na escola e atuando numa formação integral do ser humano.

A vivência multicultural, de valorização de todas as manifestações culturais requer, além da busca pelos conhecimentos históricos e culturais dos povos ancentrais, principalmente atuar no presente. Problematizar preconceitos, comportamentos, linguagens e práticas corriqueiras na escola nos ajuda a reestruturas o envolvimento de todos os agentes educativos no compromisso de se atuar com uma perspectiva multicultural de educação (ROMÃO 2001, apud AZEVEDO, p. 177). A atuação docente inclusiva deve ser engendrada a muitas mãos: devem ser repensadas e reconstruídas, potencializando a aprendizagem de alunos de diferentes etnias, inclusive de povos imigrantes, como os refugiados ou migrantes do próprio país.

Essa inclusão social afeta a inclusão escolar a que propomos. Por exemplo, quando atuamos nas escolas de forma interdisciplinar, através de projetos, festas e eventos, trazendo à tona tais marcas culturais e étnicas, assim como os costumes dos antepassados, atuamos promovendo a igualdade e a valorização das diferenças. O processo de ensino e aprendizagem pressupõe a garantia do espaço de fala e também a escuta do outro, do diferente, que se produza saberes, nessa troca intercultural.

Na formação de professores, as ações devem se propor a:

> envolver princípios, orientações e práticas para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, sexo, religião etc. e para tanto são requeridos conhecimentos para além de teorias historiográficas e correntes pedagógicas. É necessário, sobretudo, sensibilidade para percebermos as diferentes posturas e visões de mundo dentro de uma sala de aula (AZEVEDO, 2011, p. 183 apud SANTOS, 2017).

Atuar na educação inclusiva pressupõe, portanto, formação de identidades multiculturais, seja ancorados em políticas públicas, seja através de ações no cotidiano escolar, cujo objetivo deve ser o de influenciar crianças, adolescentes e adultos a terem posturas mais críticas e reflexivas diante da manifestação de quaisquer preconceitos. Não se trata de apenas estudar teoricamente sobre a diversidade, é preciso também aprender a conviver com as diferenças, posicionando-se a favor de diminuir as injustiças e construindo uma convivência mais empática.

Gênero e diversidade sexual e relações com as ações afirmativas

Como romper com barreiras na construção de uma educação formativa, a partir do diálogo, tendo como foco a escola como promotora de valores democráticos e de cidadania?

O tema gênero tem sido equivocadamente evitado de ser discutido nas escolas, seja por questões religiosas, ideológicas ou políticas. Assim, cabe em primeiro lugar resgatar os debates teóricos que trouxeram a discussão das relações de gênero para a sociedade e para a escola.

Uma das primeiras intelectuais feministas a apresentar seus estudos sobre gênero como uma construção social que desnaturaliza as diferenças biológicas foi a historiadora Joan Scott. Sua definição de gênero é "... criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres" (SCOTT, 1995, p. 07).

Tal definição é influenciada pelo sistema de parentesco, como se as relações de gênero estivessem presentes apenas na família, quando na realidade podemos encontrá-las também na economia, no mercado de trabalho, no sistema político e na escola. Mas também se refere a distribuições de poder. Em controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos, dando chances diferenciadas para diferentes grupos. Os papéis previamente definidos para mulheres e homens demanda o entendimento da construção social relacional entre identidades de gênero, considerada como uma organização social da diferença sexual. Por exemplo, Carvalho (2003) concluiu que as pessoas do sexo masculino têm uma trajetória mais longa e tumultuada na escola. Também se percebeu que questões subjetivas de avaliação interferem no sucesso ou fracasso escolar de meninos e meninas. Em relação à formação continuada docente, a autora defende que espaços de discussão coletiva proporcionam revisão e desconstrução de pré-conceitos. É importante se discutir os papéis masculinos, desmistificando a ideia de que a questão de gênero é "coisa de mulher". Mesmo que o conceito de gênero tenha sido pensado inicialmente a partir da posição social das mulheres, cada vez mais surgem demandas no campo acadêmico para também entender de forma relacional os papéis dos homens e suas masculinidades na sociedade.

A escola, como espaço privilegiado em que ocorre a primeira socialização, traz questões de gênero presentes de forma objetiva e subjetiva, quer seja pelas práticas pedagógicas ou percepção de cada personagem na comunidade escolar. É bastante comum se reproduzirem e se perpetuarem diferenças e desigualdades de gênero, hierarquizando e excluindo ou consolidando determinados padrões de comportamento.

Até mesmo a diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas é notada. Senkevics (2015) pesquisou a socialização familiar e escolarização de meninos e meninas de camadas populares de São Paulo. Estimula-se maior desempenho escolar das meninas por duas vias: pelo incentivo à construção de feminilidades pautadas pela responsabilidade, organização e iniciativa e pela significação positiva da escola para entretenimento, sociabilidade e realização pessoal, em que as meninas, especialmente, encontram possibilidades para ampliar seu horizonte de perspectivas e práticas.

A atuação na formação para uma cultura de Direitos deve se iniciar desde a mais tenra idade, já na educação infantil, já que construir uma educação diferente do padrão encontrado na sociedade leva décadas. Formar espaço de não-sexismo, não hierarquização racial nem de classe social demanda, nas pequenas interações com o bebê um diálogo empático e valorização da dignidade humana. É necessário que tal responsabilidade dos profissionais de educação em relação à formação de base social na educação de crianças pequenas seja reforçada e valorizada pela gestão educacional (FINCO, 2003). Nesse sentido, a formação de professores deve incluir ações afirmativas visando a manutenção do público **LGBTQIA+** na escola, tendo em vista a grande taxa de evasão desses alunos devido às dificuldades de convivência pacífica e solidária. A banalização do tratamento violador é um comportamento social que precisa ser modificado através da formação em Direitos (JESUS, et. al, 2008).

A 3ª Conferência nacional de políticas públicas de direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (2016) apresenta o conceito de identidade de gênero como experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, podendo este corresponder ao sexo atribuído no nascimento ou não. Em outras palavras, trata-se da percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente de sexo biológico. Trata-se, portanto, de uma autopercepção e convicção íntima de uma pessoa de ser do gênero masculino (homem) ou do gênero feminino (mulher).

Além de discutir a diversidade sexual como componente da dimensão humana, acolhendo a multiplicidade de vivências e experiências de sexualidade, cabe aos profissionais de educação atuarem para além da informação. Como serem implicados que somos às questões de gênero, devemos ampliar o currículo dos cursos, para além de metodologias de ensino, propondo-se uma verdadeira transformação em termos ético-estéticos e políticos. A linguagem, nesse sentido, não se trata apenas de comunicação na escola, mas deve ser entendida como uma prática. Prática esta, que produz efeitos, que atua pedagogicamente pela promoção da diversidade e valorização desta como uma vantagem, e não como problema (CORREA, 2017).

Posto isso, em se tratando de ações afirmativas, é importante que o educador se atente para situações em que grupos em que diferença de gênero se torne motivo de desigualdade, acesso desigual a oportunidades e exclusão. Quando isso for detectado, é importante desmontarmos os mecanismos de preconceito, instituindo a discriminação positiva. Para tanto, localizar distorções é necessário para corrigi-las. A promoção de equidade e de reconhecimento da diversidade passa por promover a diversidade, potencializando jovens LGBT's em seus talentos (CORREA, 2017).

Tendo essas premissas como base para atuação, os profissionais da educação podem também desenvolver atividades com crianças e adolescentes, a partir de situações problematizadoras ou atividades já estruturadas com diferentes materiais didáticos, bastando usar sua criatividade de forma original e autoral.

Fechamento

As questões de gênero interferem no desempenho de meninos, meninas, transgêneros na escola e nas possibilidades futuras de desenvolvimento desde a educação infantil. É importante que o docente discuta essa questão em sua formação na escola, com vistas a desconstruir visões que consolidam hierarquias a partir dos sexos, e que geralmente se transformam em desigualdades.

Ao professor é importante quebrar visões preconceituosas sobre os grupos minoritários, instituindo uma outra possibilidade de relacionamento no grupo. A formação para o respeito às diferenças perpassa um norteamento ético-estético político que requer um direcionamento de respeito à integridade da pessoa humana em toda sua diversidade.

Paralelamente ao trabalho do professor, sabemos que as políticas afirmativas se constroem, se engendram ou se articulam por meio de direitos assegurados ao longo da história. Nesse sentido, o papel do docente é fundamental na construção dessa consciência, que formará gerações engajadas, que terão um debate qualificado sobre direitos e necessidade de discriminação positiva. É a partir desse pressuposto que devemos almejar a formação de uma geração que cultue a paz: nas relações, no trabalho e na luta por direitos e cumprimento de deveres.

Considerações finais

As questões de gênero interferem no desempenho de meninos, meninas, transgêneros na escola e nas possibilidades futuras de desenvolvimento desde a educação infantil. É importante que o docente discuta essa questão em sua formação na escola, com vistas a desconstruir visões que consolidam hierarquias a partir dos sexos, e que geralmente se transformam em desigualdades.

Ao professor é importante quebrar visões preconceituosas sobre os grupos minoritários, instituindo uma outra possibilidade de relacionamento no grupo. A formação para o respeito às diferenças perpassa um norteamento ético-estético político que requer um direcionamento de respeito à integridade da pessoa humana em toda sua diversidade.

Paralelamente ao trabalho do professor, sabemos que as políticas afirmativas se constroem, se engendram ou se articulam por meio de direitos assegurados ao longo da história. Nesse sentido, o papel do docente é fundamental na construção dessa consciência, que formará gerações engajadas, que terão um debate qualificado sobre direitos e necessidade de discriminação positiva. É a partir desse pressuposto que devemos almejar a formação de uma geração que cultue a paz: nas relações, no trabalho e na luta por direitos e cumprimento de deveres.

GLOSSÁRIO

Orientação sexual: é a atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. A orientação sexual existe num continuum que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade. Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, os psicólogos não consideram que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade.

Homossexualidade: A homossexualidade é a atração afetiva e sexual por uma pessoa do mesmo sexo. Da mesma forma que a heterossexualidade (atração por uma pessoa do sexo oposto) não tem explicação, a homossexualidade também não tem. Depende da orientação sexual de cada pessoa. Por esse motivo, a Classificação Internacional de Doenças (CID) não inclui a homossexualidade como doença desde 1993.

Lésbicas: Terminologia utilizada para designar a homossexualidade feminina.
Gays: São indivíduos que, além de se relacionarem afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo sexo ou do mesmo gênero, tem um estilo de vida de acordo com essa sua preferência, vivendo abertamente sua sexualidade.

Bissexuais: São indivíduos que se relacionam sexual e/ou afetivamente com qualquer dos sexos. Alguns assumem as facetas de sua sexualidade abertamente, enquanto outros vivem sua conduta sexual de forma fechada.

GLOSSÁRIO

Transexuais: São pessoas que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. Sendo o fato psicológico predominante na transexualidade, o indivíduo identifica-se com o sexo oposto, embora dotado de genitália externa e interna de um único sexo.

Transgêneros: Terminologia utilizada que engloba tanto as travestis quanto as transexuais. É um homem no sentido fisiológico, mas se relaciona com o mundo como mulher.

Travesti: Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos por meio de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém, vale ressaltar que isso não é regra para todas (definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008). Diferentemente das transexuais, as travestis não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (mudança de órgão genital). Utiliza-se o artigo definido feminino "A" para falar da Travesti (aquela que possui seios, corpo, vestimentas, cabelos, e formas femininas). É incorreto usar o artigo masculino, por exemplo, "O" travesti Maria, pois está se referindo a uma pessoa do gênero feminino. Definição fornecida pela Articulação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA.

Homofobia: A homofobia pode ser definida como o medo, a aversão, ou o ódio irracional aos homossexuais, e, por extensão, a todos os que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heteronormativos. Consiste em um problema social e político dos mais graves, mas que varia de intensidade e frequência, de sociedade para sociedade. Esse conceito ganhou o domínio público, no ativismo, na academia e também na mídia, ainda que seja pouco preciso para descrever o largo espectro de fenômenos aos quais se refere.

(Extraído de CORREA, 2017)

GLOSSÁRIO

LGBTQIA+ - Sigla que se refere à diversidade sexual: L-Lésbicas; G-Gays; B-Bissexuais; T-Transexuais; Q-Queer; I-Intersexo; A-Assexual; +-Outras siglas não incluídas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL, **População brasileira é formada basicamente de brancos e pardos, diz IBGE**. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-11/populacao-brasileira-e-formada-basicamente-de-pardos-e-brancos-mostra-ibge. Acesso em 16 mai 2021.

AZEVEDO, Crislaine Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de História na Educação Básica. **SABERES**, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília (DF): 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 9.394,** de 1996.

BRASIL. **CENSO 2010**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em http://censo2010.ibge.gov.br/. . Acesso em 16 mai 2021.

BRASIL. **LEI N° 10.639**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei n° 11.645**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. **Caderno de Propostas. LGBT**. 3ª Conferência nacional de políticas públicas de direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Brasília: SNDH, 2016.

CARVALHO, Marília Pinto. **Sucesso e fracasso escolar**: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun., 2003.

CORREA, M.A. Democracia e Direitos Humanos na Escola: discutindo gênero e diversidade sexual. In: HASHIZUME, C.M.& DIETRICH, A.M. **Educação e Direitos Humanos no chão da escol**a. Santo André: EDUFABC, 2017.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez., 2003.

JESUS, Beto; RAMIRES, Lula; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia. **Diversidade sexual na escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: ECOS, 2008.

SANTOS, S.L. Questões Afro/Índigenas na escola: Multiculturalismo e Construção de Identidade. In: HASHIZUME, C.M.& DIETRICH, A.M. **Educação e Direitos Humanos no chão da escol**a. Santo André: EDUFABC, 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria, útil para a análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Gênero, família e escola**: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo. 2015. 215 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Como citar o Capítulo VI:

LIPPE, E. M O. A importância das Tecnologias Assistivas para a inclusão digital social. In: HASHIZUME, C.M.; LIPPE, E. M. O. **Políticas Afirmativas**: Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais Na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2021.

Capítulo 6

A importância das Tecnologias Assistivas para a inclusão digital social

> A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ela capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY, 2005).

O objetivo deste capítulo é refletir sobre as Tecnologias Assistivas, a Acessibilidade e a Inclusão Digital Social no Brasil. A era digital estabeleceu um novo espaço e tempo de interação social entre as pessoas, possibilitando que novas formas de socialização fossem constituídas ao longo dos anos. Neste contexto, uma indagação surge: **como as pessoas com deficiências, com limitações de mobilidade ou de comunicação podem se expressar melhor?** A resposta para esta questão é com o uso das Tecnologias Assistivas, também chamada de TICs, que utilizam o computador como uma ferramenta para expressão e interação. Sendo assim, a origem das TICs nos remete à possibilidade de criarmos ações e recursos que possibilitem uma melhora no processo de ensino e aprendizagem educacional, principalmente voltadas às pessoas com deficiência. Porém, pessoas com limitações de mobilidade, comorbidades, e/ou de comunicação podem fazer uso destas tecnologias.

Abaixo, seguem alguns exemplos das Tecnologias Assistivas para a área Educacional.

Figura 1 – Exemplos de TICs que podem ser utilizadas no espaço educacional

Fonte: imagens do Google. Acesso em 20 mai. 2021

Paratodosverem: Imagem dividida por 6 imagens exemplares de ferramentas e recursos TIC 's organizadas em duas colunas e 3 fileiras.

A primeira imagem da primeira coluna: adolescente de pele parda, blusa azul, com fones de ouvido e mexendo no notebook, no fundo da fotografia mesas e uma parede azul.

Segunda imagem da primeira coluna: 6 fotografias de recursos de adaptação que facilitam a preensão do objeto.

Terceira imagem da primeira coluna: uma mulher de pele branca, cabelo liso preto e jaleco branco auxiliando um menino de pele branca, cabelo loiro e de casaco azul a mexer no recurso tecnológico, mesa com tela digital centralizada e com bordas laranjas. Ao fundo da fotografia, azulejos nas cores vermelha e azul.

Na primeira imagem da segunda coluna: mão segurando um facilitador de preensão manual, acima a palavra escrita: ESCOLA.

Na segunda imagem da segunda coluna: imagem de outro recurso facilitador de preensão manual, a mão desenha em um quadro pequeno com bordas azuis.

Na última imagem da segunda coluna: menina de pele parda, cabelo longo e sorrindo. Ela manuseia um recurso tecnológico de cores.

FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM.

Assim, a tecnologia que temos hoje e que é utilizada pela sociedade contemporânea, se originou há muitos séculos sempre relacionada às questões das próprias descobertas e avanços científicos da humanidade (GRISPUN, 2001, p.51). Como se pode observar, as TICs não se limitam apenas ao uso de computadores, mas também da criação de recursos que possam melhorar o processo de aprendizagem.

Para cada tipo de deficiência, podemos indicar inúmeros recursos e instrumentos que proporcionem uma aprendizagem efetiva. De acordo com Garcia (1999, p.32) entre as tecnologias criadas desde a década de 1970, indicamos abaixo algumas delas:

1. Fala baseada em conceitos (e não apenas grunhidos ou fala meramente denotativa);
2. Escrita alfabética;
3. Imprensa (primeiramente de tipo móvel); e
4. Conjunto de tecnologias eletrônicas – telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo, computador, digitalização.

A internet e as plataformas digitais passaram a ser nosso meio de comunicação, ou seja, nossa sala de aula, link de reunião, link de treinamento, link de sala de aula, link de atpc, link de formação de professores, link ... link ... link... No entanto, este texto não é uma crítica às plataformas digitais e à internet, pelo contrário, evidenciaram a mais profunda desigualdade social que existe no Brasil.

O custo elevado para aquisição de computadores / tablets / celulares, a conexão com a internet nos domicílios, falta de habilidade com o uso da tecnologia constituem as principais barreiras para o uso da internet.

Neste sentido, a inclusão digital social veio para garantir o acesso das pessoas de baixa renda aos meios de comunicação propostos pelo governo, doações de tablets / celulares / computadores, programas governamentais que favoreceram a inclusão digital do idoso (no agendamento dos mais diversos serviços dos órgãos públicos, entre outros), da criança e do adolescente (no acesso à escola), da criança e jovem com deficiência (nos recursos e instrumentos adaptados), com vistas a diminuir ou minimizar a exclusão social. Percebeu-se no decorrer de quase 1 ano e 3 meses de pandemia (2020 e 2021) que a sociedade não tem acesso às informações que estão em meio digital ou mesmo em papel, agravando, ainda mais, a desigualdade social, o analfabetismo, a fome, entre outros.

O governo brasileiro, mesmo que em passos lentos, tem desenvolvido projetos para mitigar nas populações carentes e de baixa renda, o impacto de uma sociedade que hoje precisa estar totalmente conectada.

Desenvolver projetos que impactem diretamente essa população é mostrar à sociedade que a cidadania, o respeito e a empatia existem para com o próximo. Quando temos iguais condições de acesso e permanência às informações, podemos atuar como cidadãos conscientes de direitos e deveres com vistas a melhorar o padrão de vida.

A inclusão digital social faz parte de uma Política Afirmativa de Governo que concebe o preceito de cidadão. Assim, o papel do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) é o de ser formulador de planejamento e política para a área de informação que impactará nos demais setores da sociedade.

Inclusão digital e exclusão digital: duas faces da mesma moeda

Quando o tema é cidadania digital, temos a relação direta entre a inclusão e a exclusão digitais. Todos precisam ter a possibilidade de acessar informações e assim tornar-se menos excluído tecnologicamente. Observa-se que a inclusão digital e a exclusão digital estão diretamente relacionadas quando se trata do cidadão digital, pois vemos que muitos foram tecnologicamente excluídos ou apartados de diferentes direitos sociais. De acordo com Cabral (2004) são termos comumente utilizados quando se trata da temática de TICs: democratização do acesso às informações digitais, democratização da tecnologia, livre acesso do cidadão ao mundo digital e sua inserção em todas as classes sociais. O autor destaca, ainda, que a inclusão digital também está relacionada diretamente à alfabetização digital:

> [...] iniciativas de inclusão digital são aquelas que visam oferecer à sociedade "os conhecimentos necessários para utilizar com um mínimo de proficiência os recursos de informática e de telecomunicações existentes e dispor de acesso físico regular a esses recursos".

Neste aspecto, a inclusão digital se assemelha à ideia de alfabetização digital, numa correspondência com a perspectiva da alfabetização no processo de inclusão social. Todas as discussões giram em torno dos direitos dos cidadãos, das pessoas em condições de vulnerabilidade social e os idosos que não convivem com o acesso à tecnologia.

Demo (2005, p. 51) pondera sobre a exclusão digital em meio à grandiosidade do território brasileiro.

> [...] iniciativas de inclusão digital são aquelas que visam oferecer à sociedade "os conhecimentos necessários para utilizar com um mínimo de proficiência os recursos de informática e de telecomunicações existentes e dispor de acesso físico regular a esses recursos".

Historicamente, o Brasil enfrenta sérios problemas com o analfabetismo. Vemos nos dados estatísticos que a inclusão digital seria um dos meios eficazes para se acabar com o analfabetismo, cumprindo com o exposto na meta do PNE 2014 - 2024, que é erradicar o analfabetismo.

Todavia, para se pensar em inclusão digital, primeiramente deveríamos pensar em uma escola pública com ensino de qualidade, com professores qualificados e valorizados para minimizar, no longo prazo, o analfabetismo e, em seguida, pensarmos na inclusão digital.

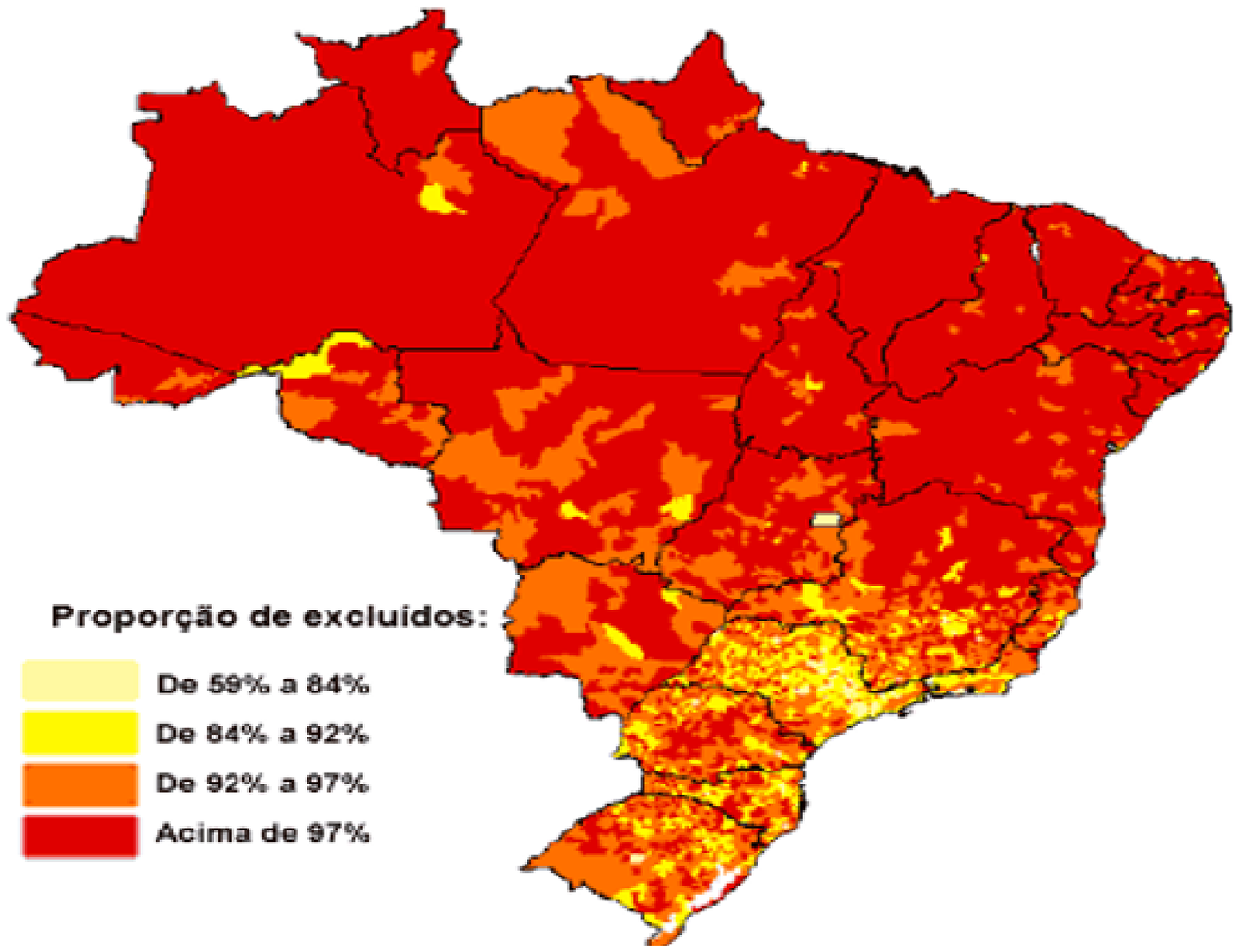
De acordo com Calligaris (2005, p. 121) devemos ter cuidado com os possíveis enganos que as iniciativas governamentais podem gerar no que diz respeito às dificuldades de implementação da inclusão digital.

> Somente colocar um computador na mão das pessoas ou vendê-lo a um preço menor não é, definitivamente, inclusão digital. É preciso ensiná-las a utilizá-lo em benefício próprio e coletivo. Induzir a inclusão social a partir da digital ainda é um cenário pouco estudado no Brasil, mas tem à frente os bons resultados obtidos pelo CDI no País, cujas ações são reconhecidas e elogiadas mundialmente.

Portanto, para que tenhamos uma sociedade mais justa, equitativa, faz-se necessário que os governantes assumam o papel do Estado em elaborar políticas públicas de educação que contemplem as necessidades das pessoas, pois vemos que apenas tornar acessível a compra de pacotes e equipamentos não garantem que tenhamos uma sociedade inclusiva digitalmente.

Desta forma, quando analisamos a extensão do território nacional, percebemos a sua imensidão e observamos as dificuldades e os desafios para que a inclusão social e digital seja efetiva. Em relação à alfabetização, várias iniciativas para o acesso e permanência das crianças e jovens na escola são propostas com vistas a mitigá-la. Na figura 2 observamos o mapa de exclusão digital social no Brasil no ano de 2019.

Figura 2 – Mapa da exclusão digital social no Brasil



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-da-exclusao-digital-no-Brasil-Fonte-Mapa-da-exclusao-digital-FGV_fig1_273885649

Paratodosverem: mapa do Brasil em cores bege, amarelo, laranja e vermelho que ilustra a Exclusão Digital social no Brasil, com legenda ao lado esquerdo inferior de proporção de excluídos. Dados da imagem:

Em cor bege a proporção de excluídos é de 59% a 84%.
Em cor amarelo 84% a 92%.
Em cor laranja de 92% a 97%.
Em cor vermelha acima de 97%.
Na região norte e nordeste a indicação de cor vermelha é maior.
Na região centro-oeste é indicado entre laranja e vermelho, com alguns detalhes em amarelo.
Na região sudeste e sul é indicado com cores amarelo e vermelho, sendo o amarelo em prevalência.

FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM.

Observa-se, assim, que as Organizações Não Governamentais (ONGs) possuem um papel importante na oferta de instrumentos e recursos para favorecer o acesso das pessoas às TICs.

PARA SABER MAIS

No portal do Ministério das Comunicações vemos que existem vários programas e ações em vigência para melhoria do acesso à comunicação e à informação dos cidadãos, tais como: Wi-Fi Brasil; Digitaliza Brasil; Norte Conectado; Nordeste Conectado; Tecnologia 5G – diretrizes para a implantação; Funttel; Debêntures incentivadas; Lei Geral das Antenas; Retransmissão de Rádio na Amazônia Legal (RTR); Cidades Digitais; Marco Jurídico do setor de telecomunicações; Grupo de Trabalho do SeAC.

Todos esses programas visam minimizar a desigualdade social e digital existente na população brasileira.

Considerações finais

O dilema da sociedade atual perpassa pelo acesso às TICs, assim, é importante que existam ações governamentais e não governamentais sobre este tema. No entanto, apenas incluir as iniciativas no campo das ideias não faz com que existam programas de governo que estimulem a competitividade das empresas de internet.

Outro ponto crítico aventado é o analfabetismo latente no Brasil no século XXI. Temos regiões brasileiras nas quais as crianças não têm acesso à escola, à alimentação saudável, ao ensino e à aprendizagem, ou seja, estão excluídas socialmente e educacionalmente do sistema de ensino.

Desta forma, faz-se necessário que se crie vários programas com vistas a mitigar este problema. Embora fosse minimizado o analfabetismo crônico na sociedade brasileira, teríamos ainda que pensar em estratégias para garantir o acesso de qualidade às TICs.

Evidentemente, faz-se necessário destacar que no bojo educacional de reflexão sobre as TICs, deve-se levar em consideração o acesso das pessoas com deficiência à escola e as TICs, pois na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é fundamental que as crianças PCDs tenham garantida a acessibilidade aos instrumentos e recursos para sua aprendizagem significativa.

Aprendendo na prática

Acesse o website do Ministério das Comunicações através do link https://www.gov.br/mcom/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas e veja as características de cada programa e ação governamental.

Aproveite também para acessar ao livro: "Inclusão digital na educação: a nova cultura da sala de aula". Disponível em: Inclusão digital - SciELO Livros - SciELO.org

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de1988.

BRASIL. **Decreto n° 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de maço de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 20 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n° 9394, de 20 de novembro de 1996**; dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 20 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 20 mai. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto n° 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n° 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional da educação. Brasília. Senado Federal: 2014.

BAPTISTA, Sofia Galvão. A inclusão digital: programas governamentais e o profissional da informação – reflexões. **Revista IBICT**. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1515/1713. Acesso em 20 mai. 2021.

CABRAL, A. Sociedade e tecnologia digital: entre incluir ou ser incluída. Disponível em: <http://www.ourmedianet.org/papers/om2004/Cabral.om4.port.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CALIGARIS, César. **Inclusão digital**: o que é e a quem se destina?. Webinsider, 2005. Disponível em: <E:\artigo inclusão\Inclusão digital o que é e a quem se destina - Webinsider.htm>. Acesso em: 20 mai. 2021.

DEMO, Pedro. Inclusão digital - cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./ mar. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em: 20 mai. 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS.(2005). Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. In: **National Fórum on Information Literacy**. S.l. , 2005.

MULTIMÍDIA: INCLUSÃO DIGITAL E SUA importância. I**nclusão Digital e sua importância.** TV Cult Cultura. Acesso em 16 de maio de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aFJgHKG1NdM . Acesso em 20 mai. 2021.

PARTE III – PARA NÃO CONCLUIR...

Como citar o Capítulo VII:

HASHIZUME, C.M. Preconceito, Bullying e violência na escola: a urgência de ações afirmativas para a construção de uma cultura da paz. In: HASHIZUME, C.M.; LIPPE, E. M. O. **Políticas Afirmativas**: Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais Na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2021.

Capítulo 7

Preconceito, bullying e violência na escola: a urgência de ações afirmativas para a construção de uma cultura de paz

Frente a casos de massacres, intolerância e violências as mais diversas (física, verbal, simbólica), faz-se necessário problematizarmos questões sociais onde se inserem a intolerância e a violência escolar. Sabemos das consequências da violência e do *bullying* para a subjetividade dos alunos, que permanecem no modo de ser das pessoas até a sua fase adulta. Nessa relação entre intolerância e violência, quais as consequências do *bullying* para a socialização das crianças e como o docente pode trabalhar essa questão junto aos seus alunos?

Introdução

Em outros trabalhos publicados anteriormente (DIETRICH; HASHIZUME, 2017; HASHIZUME, 2014) discutimos o bullying a partir de projetos de intervenção propostos na especialização em "Educação e Direitos Humanos" da UFABC. No presente livro, preferiremos usar o termo "violência psicológica" por se remeter a um conceito mais abrangente, que inclui o bullying, mas não se restringe apenas a ele.

Sabemos que os impactos da violência psicológica sobre os alunos têm piores efeitos em crianças cujas famílias e comunidade estão alijados dos direitos básicos sociais como saneamento básico, acesso aos equipamentos de saúde, desemprego, moradia em áreas de risco, dentre outros. A violência psicológica se estende também às minorias que se diferenciam ao funcionamento padronizado e instituído como desejável socialmente. É o caso das pessoas com deficiência, dos LGBTQIA+, dos negros e outras parcelas da população que têm dívidas e foram alvos de preconceito no passado ou no presente.

Por esse motivo, é ingênuo acreditar que a erradicação de tal violência se dará através de intervenções restritas às consequências psicológicas ou psiquiátricas que a violência pode causar no aluno e em seus familiares. A partir do que foi apresentado neste capítulo, percebemos que a atuação no sentido de minimizar tais práticas perpassa a promoção de uma cultura da paz.

Sobre o *bullying* e a violência

O bullying é um tema em alta no mercado editoral já há algumas décadas: especialistas de diferentes áreas lançam livros, técnicas para tratar suas sequelas, formas de prevenção e impactos sobre a saúde da vítima. O bullying, ou intimidação, ou ainda, violência entre pares é investigado no Brasil desde o final da década de 90, focando comportamentos agressivos de crianças de escolas públicas no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. Em 2005 datam os primeiros programas com o objetivo de diminuir a incidência da prática da violência entre alunos (LOPES NETO, 2005).

As abordagens hegemônicas sobre o tema, em geral, apresentam visões mais pragmáticas e focadas, como: definição de bullying, psicopatologia e neuro psicologia do bullying (sequelas psicológicas).

Também vemos aumentar estudos com visões mais críticas a partir da Psicologia Social, como análises psicossociológicas sobre vários fenômenos educativos (fracasso escolar/ problemas de aprendizagem, mas também sobre a violência na escola e suas sequelas), além de articulações entre Psicologia e outras importantes áreas do conhecimento.

Também há tendências explicativas do bullying como um fenômeno que produz doenças psicológicas, e que, portanto, seria necessária intervenção no sentido de se garantir a sanidade das vítimas e algozes nesse processo. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que o grande interesse do senso comum em relação ao tema também se espalha nos diferentes espaços, incentivando a indústria médica (psicológica e psiquiátrica), farmacológica e jurídica, com fins utilitaristas de adaptação dos indivíduos ao modo de funcionar socialmente instituído.

APROFUNDAMENTO

Você sabia que o fenômeno bullying tem se desdobrado em dois processos mais amplos, quais sejam: **medicalização** e **judicialização**.

A medicalização trata-se de uma abordagem médica, baseada em parâmetros biológicos em relação a fenômenos que são multideterminados por aspectos sociais, políticos, culturais, dentre outros. Sabemos que os impactos da violência psicológica sobre os alunos têm piores efeitos em crianças cujas famílias e comunidade estão alijados dos direitos básicos sociais como saneamento básico, acesso aos equipamentos de saúde, desemprego, moradia em áreas de risco, dentre outros.

Os termos: "vítimas, agressores e testemunhas" do bullying explicitam um debate mais amplo, da judicialização do tema, que culpabiliza individualmente os praticantes de bullying, através de enquadramento nas leis existentes, e ao mesmo tempo, tenta recuperar a autoestima e os transtornos psicológicos causados à vítima com somas em dinheiro (reparação de danos morais). Essa se trata de mais uma visão utilitarista, que num primeiro momento, parece compensar o "dano moral" causado pela prática do bullying, porém, deixa de lado uma discussão mais profunda sobre a produção social de indivíduos cada vez mais intolerantes com as diferenças e com o não enquadramento de determinados grupos minoritários, fazendo-os "pagar" pela sua opção através do enquadre judicial.

O bullying e outras violências são consequência de um modo produtivo social, individualista, competitivo e meritocrático, que tem seus tentáculos extensivos à instituição escola, e que tem por objetivo o enquadramento para posterior controle dos sujeitos e funcionamento normal da sociedade. Para tanto, tal postura abre um debate moralizante ou religioso em relação ao tratamento de questões que deveriam ser analisadas como processos socialmente multideterminados.

Nesse aspecto, a **lei 13185, de 06/11/2015** é muito importante pois trata da prevenção e promoção de relações sociais mais tolerantes e amigáveis, cabendo à escola não medicalizar nem judicializar o bullying, mas atuar na construção de relações mais humanizadas de tolerância para com o diferente, numa intervenção preventiva.

Entendemos que a violência psicológica, categoria em que se inclui o bullying, trata-se de uma questão de saúde e educação públicas: a violência tem um efeito negativo independente de outras situações adversas e costuma ocorrer associada a outras situações difíceis, como problemas financeiros, alcoolismo e doenças vivenciadas pela família.

Também algumas violências que ocorrem na família ou na comunidade, embora não atinjam diretamente a criança e o adolescente, podem afetar seu desenvolvimento. Conviver em meio a conflitos é tão danoso para a criança ou o adolescente quanto as situações em que ele próprio é o alvo (ASSIS, 2010).

O parecer do CNE de 2012 ainda informa que, em meio a tantas contradições, cabe aos sistemas de ensino, personificados na figura de gestores, professores e demais profissionais da educação, envidar esforços para reverter o cenário construído historicamente. Para tanto, tais contradições precisam ser reconhecidas para o estabelecimento de compromisso da sociedade e agentes públicos para instituir práticas que promovam efetivamente os Direitos Humanos. Assumindo a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades, a escola pode colaborar na construção e na consolidação da democracia em práticas cotidianas escolares, focando grupos tradicionalmente excluídos de seus direitos.

Sobre o *bullying* e a violência

Os estudos sobre bullying, no Brasil, foram antecedidos por pesquisas sobre violência no ambiente escolar da década de 80. Eleito à condição de problema nacional, a violência escolar conta com estudos realizados por organismos públicos da educação, focando, inclusive, a violência dos estabelecimentos escolares, considerados autoritários e estimuladores de um clima de agressão.

Já na década de 90, as ONG´s, sindicatos docentes e órgãos públicos realizaram pesquisas de natureza descritiva e com intenção de diagnosticar a violência. Boa parte desses estudos foram de natureza quantitativa, como os realizados pela UNESCO e pela Fundação Perseu Abramo (SPOSITO, 2001).

Ainda na década de 90, pesquisas em institutos de pós-graduação abordam a temática segundo uma relação entre a violência dos bairros periféricos e favelas e a vida escolar, o que culminou em conclusões de que as incivilidades se espraiam para além das regiões e estabelecimentos situados em regiões precárias, podendo atingir também escolas de elite. Os estudos também se referiam à violência fora dos muros escolares.

O bullying surge, então, numa mudança no caráter das práticas de violências estudadas, em que agora, se priorizam aspectos introspectivos, e não mais depredações ou invasões de prédios (ANTUNES, 2010). Passa-se a priorizar estudos sobre agressões verbais, físicas e ameaças, despertando interesse não apenas em pesquisadores de universidades, mas também nas escolas, mídia e sociedade em geral. O interesse pelo tema se insere num paradigma de recrudescimento dos direitos sociais e humanitários, mas também na assunção de uma sociedade que valora intensamente o indivíduo e sua privacidade.

O uso do termo bullying vem da Europa, na década de 70. Também foi estudado na Grécia, Japão, Noruega, sempre fazendo referência a alguma característica ou comportamento diferente. Apesar de várias definições, a mais comum e reconhecida é a de Lopes Neto, que a define como "atitudes agressivas, intencionais e repetitivas (...) adotadas por um ou mais estudantes contra outro, causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder". (LOPES NETO, 2005, P. 165). Por se tratar de um conceito bem delimitado, ele exclui diversas formas de violência psicológica que não se adequam a esses critérios. Diversas são as suas manifestações: agressões físicas, psicológicas, verbais, intelectuais, psicológicos, sexuais, materiais, morais, em que todas elas manifestam intolerância com aquele que não se adéqua às regras, agindo quase sempre de forma autoritária.

Há fatores causais para esse fenômeno, o que inclui desde características individuais, como agressividade inata ou aprendizagem de comportamentos agressivos até a sociedade desigual, programas de televisão, família ou escola.

Estudos também investigam as consequências do bullying, apontando efeitos emocionais e sociais, no curto e longo prazo, como ansiedade e depressão, baixa autoestima, queixas físicas e psicossomáticas, suicídio e efeitos na vida adulta, no caso das vítimas; e no caso dos agressores, dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais e legais, instabilidade no trabalho e relacionamentos afetivos pouco duradouros (LOPES NETO, 2005).

Estudos internacionais têm demonstrado que os grupos-alvo de bullying são aqueles vistos como diferentes da norma e estão divididos em grupos específicos dentro da sociedade. Geralmente são minorias que se tornam incapazes de se defender por si mesmas, o que se soma à agressividade dos agressores (ANTUNES, 2010). O perfil das vítimas inclui aspectos de personalidade como timidez, baixa autoestima, insegurança, ansiedade, aspectos depressivos, submissão, medo e dificuldade de impor-se frente aos outros.

Como se posicionar para além da razão instrumental?

O individualismo, a competitividade e a meritocracia são valores da cultura dos tempos modernos, terreno onde se engendram práticas agressivas como o bullying. Na configuração de nossa sociedade capitalista neoliberal, o ter é muito mais valorizado que o ser, demonstrando um esgarçamento de valores, antes, mais rígidos e fundamentais para a formação do caráter e da subjetividade. A vida de tempos velozes, com grandes mudanças em todas as esferas sociais faz com que os valores sejam relativizados e diluídos, principalmente, quando a convivência entre jovens e suas famílias se tornam mais raras e deixam de ser a principal referência ao indivíduo em formação.

Para além da conceituação do termo, precisamos compreender esse contexto mais amplo em que o fenômeno bullying se insere. Ao refletir de modo crítico sobre o tema, podemos intervir para além de uma visão ideológica de mais um objeto de estudo que segue uma razão instrumental.

Ao naturalizar o fenômeno como sendo uma adaptação dos indivíduos a uma ordem desigual, se deixa de lado os fundamentos epistemológicos em que tal conceito está edificado. A barbárie não é resolvida apenas ao ser classificada (o que ocorre, por exemplo, quando teorias se propõem a classificar os tipos de bullying, de agressores, ou os sintomas de transtornos psicológicos causados pela sua incidência).

Devemos reconhecer, sim, a sua incidência, porém, ao nos limitarmos a ela, corremos o risco de recair num raciocínio circular, fixando-nos apenas na exposição dos acontecimentos, fornecendo contornos autoexplicativos do conceito, de modo que a mediação histórico cultural se esfacela ratificando um discurso autossuficiente.

Para ir além da visão instrumental do conceito, precisamos pensar, problematizar, questionar e tratar esse fenômeno não como natural, e nem como uma variável neutra e despretensiosa que a ciência vai estudar. A razão instrumental, portanto, objetiva apenas o esclarecimento, a busca por informações sobre o tema, separando-se fins e meios da ciência.

Adorno (apud ANTUNES, 2010) propõe que para um pensamento não se submeter à ideologia e à sociedade da aparência, deve se preocupar, antes de tudo, a não reduzir o fenômeno em termos operacionais e instrumentais. Propõe que o objeto deva ser estudado recusando-se toda e qualquer reificação do pensamento. É necessário ir além da aparente emergência em se tratar alguns temas, por exemplo, relacionando espontaneamente com o objeto do conhecimento.

Antunes (2010) inspirada em Adorno relaciona o fenômeno do bullying a um preconceito já estudado durante a década de 40 pelos pesquisadores da Escola de Frankfurt em decorrência do nazismo. Estudos sobre preconceito e bullying sobre obesos, homossexuais, pessoas com necessidades especiais mostram a vitimização de crianças e adolescentes porque eles desviam dos ideais impostos.

No caso da obesidade, o obeso difere dos padrões de beleza propagados pelos produtos da indústria cultura, cujos artistas remetem seu sucesso e performance à aparência física. Da mesma forma, estudos com bullying contra pessoas com deficiência mostram haver ligação com um ideal de perfeição do ser humano. E no caso dos homossexuais, os estudos sobre bullying apontam para um argumento irracional que é direcionado ao diferente em relação à norma. Maltratar o mais fraco, parece se relacionar como desejo de libertar-se da opressão social, voltando-se a essas minorias, a fim de fazer que estes também sintam essa pressão. A partir de uma visão psicanalista, Kehl (2004) coloca que através do bullying, inconscientemente, há uma expectativa de se curar do mal estar, mas as atitudes não desfazem tal sensação, e é por isso que tenderiam à repetição.

Outros estudos ainda se aprofundaram na personalidade autoritária em situações de preconceito, que mostram uma mentalidade fascista, presente de forma velada em nossas sociedades modernas democráticas. No entanto, não entraremos nessa discussão.

Problematizar o bullying, para Aquino (1998), é enfatizar que as instituições possuem características próprias cuja dinâmica tem também papel fundamental na produção de violências. Afirma que não é possível admitir que o cotidiano das diferentes instituições opere, por completo, à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos, nem que sua ação se dá, de fato, a reboque de determinações macroestruturais abstratas (AQUINO, 1998). Devemos analisar institucionalmente como a escola produz um contexto propício para a emergência do bullying. Esse contexto se refere a aspectos culturais, como o adultismo, o individualismo, o patriarcalismo, o racismo, a homofobia, o sexismo, ou a intolerância com as diferenças, se fazem presentes no cotidiano escolar, especialmente por meio de: 'Regras'; competição; reificação do aluno (priorização do aspecto quantitativo), além de avaliações realizadas de formas tradicionais, que determinariam o potencial futuro do aluno.

Analisar tais práticas propicia à escola uma autoavaliação e possibilidade de, através do diálogo, construir outras formas de relacionamento com a comunidade escolar como um todo (ASSIS, 2010).

Candau (2016) ressalta a importância da educação para ponderar necessidades e direitos de uma gama de estudantes em situações de desvantagem e risco social, o que desemboca em inúmeras dificuldades. Nesse sentido, educar para o "Nunca mais" exige manter viva a memória dos horrores da dominação, colonização, autoritarismos, e reler a história mobilizando energias em prol da coragem, justiça e compromisso com o "nunca mais". Nesse sentido, a autora propõe quatro movimentos que devemos desenvolver na educação. Primeiramente, saber e conhecer os direitos: o conhecimento das leis e dos movimentos de conquistas e lutas é importante para se impedir que catástrofes ou outras situações já ocorridas na história se repitam; em segundo lugar, propõe o desenvolvimento da autoestima positiva, que se refere à formação ajudar o aluno a assumir-se plenamente, como indivíduo e como coletivo. A capacidade argumentativa possibilitaria a cada um se reafirmar como um ser pensante, que usa a palavra e sua capacidade de argumentação para ter condições de defender com consistência seus direitos e os de outros grupos, sem uso da força física, mas sim da persuasão. Por fim, a autora propor a cidadania ativa e participativa, que se opõe à cidadania formal e passiva. Enquanto a primeira garantiria uma participação protagonista, a segunda significa apenas posse de direitos legais pelos indivíduos privados, o que nem sempre garante que os direitos se efetivem.

Considerações finais

A formação de professores deve atuar preferencialmente em grupos, construindo coletivamente modos de lidar com o bullying, sem preconceitos e questionando as tendências destrutivas que fundamentam o comportamento de intolerância com o diferente. Esses questionamentos podem analisar não apenas a situação específica de bullying, mas deve ser capaz de autoanalisar as relações institucionais existentes na escola, envolvendo a própria dinâmica educacional, também suscetível a práticas preconceituosas ou intolerantes. A participação do coletivo escolar, que inclui a gestão escolar, docentes, alunos e toda a comunidade do entorno é de fundamental importância, por seu caráter multiplicador e promotor de novas relações sociais baseadas na cultura da paz.

Entendendo que a educação formadora e libertadora deve ser um direito a ser exercido por todos os cidadãos, igualmente, a prática do bullying vai de encontro com esse direito humano de acesso à educação. Da mesma forma, pelas consequências ocasionadas pelo bullying, podemos considerar esse fenômeno como um problema de saúde pública.

Promover o protagonismo de toda a comunidade e o cuidado ao lidar com os grupos minoritários é uma forma interessante, proposta nos trabalhos que serão apresentados a seguir e que vão além das informações que as pessoas normalmente acessam através do senso comum, da mídia e de discursos totalitários.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, 19(47): 7-19, 1998.

ASSIS, S.G.(org.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

BRASIL, MEC. **PARECER CNE/CP N°: 8/2012**. Brasília: MEC, 2012.

CANDAU, V . et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2016.

HASHIZUME, C.M. Violência simbólica no trabalho: considerações exploratórias sobre a nova ontologia do trabalhador na pós-modernidade. **Revista Ambivalências**. ISSN 2318-3888. V2. n. 4. p. 137 – 150. Jul-Dez/2014. Disponível em: https://doaj.org/article/12085f1769c6439fbbe16687a419a476 . Acesso em 08 jun, 2021.

DIETRICH, A.M.; HASHIZUME, C.M. **Educação e Direitos Humanos no chão da escola**. Santo André: EDUAFBC, 2017.

KEHL, M.R. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LOPES NETO, A.A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, v. 81, n. 5, Supl., p. s164-s172, 2005.

REFERÊNCIAS

MONTEIRO, A. & PIMENTA, S.G. E**ducação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan-jun. 2001.

POST SCRIPTUM - POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL: REPARAÇÃO OU FALÁCIA?

Como citar o Capítulo *Pos Scriptum*:

CARVALHO, T.A.; OLIVEIRA, A.R.; BUSSINGER, R.V. Post scriptum – Políticas Afirmativas no Brasil: Reparação ou Falácia? In: HASHIZUME, C.M.; LIPPE, E. M. O. **Políticas Afirmativas**: Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais Na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2022.

Pos scriptum

Políticas Afirmativas no Brasil: Reparação ou Falácia?

Ana Raquel de Oliveira
Rebeca Valadão Bussinger
Thayro Andrade Carvalho

Introdução

O sistema de cotas no Brasil é realmente reparador da dívida histórica constituída socialmente? É possível indicar isso? Para tanto, e em decorrência dos intensos debates e trabalhos em todo o país sobre o tema, há aqui uma tentativa de, teoricamente, discutir essa realidade. A princípio, faz-se importante informar que compreendemos as Políticas Afirmativas a partir do conceito de Feres Júnior, Campos, Daflon e Venturini (2018, p.1):

> ...todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico.

Quando pensamos na relação das universidades com as ações afirmativas é comum vir à memória o sistema de cotas vigente, especialmente as cotas raciais. Esta política tem em sua origem os processos que invisibilizaram e negaram o racismo estruturante da sociedade brasileira e ainda presente nos espaços educacionais. Para Silvério (2002), a branquitude – como projeto que nasce nas relações capitalistas e coloniais forjadas na nossa história – produz um estado de amnésia social que opera um ocultamento de nossa diversidade cultural, o que gera um empobrecimento do plano representacional por onde se constituem e se movimentam nossas subjetividades.

O exemplo das cotas raciais é emblemático quando se pautam as polêmicas em torno de ações afirmativas. Argumentos como aumento do racismo, discriminação reversa, favorecimento da classe média de negros e ofensa ao regime meritocrático são usados na tentativa de esvaziar as cotas raciais como políticas que visam equiparar desigualdades (KAUFFMANN, 2007).

Contudo, a ideia de democratização do ensino vinculada ao fomento da política de Direitos Humanos no Brasil se assenta sob o prisma da igualdade jurídica em seu aspecto material, ou seja, favorecer minorias sobrepujadas juridicamente em função de desigualdades históricas e culturais. Estas, compreendem que o sujeito não pode ser tomado em sua universalidade, mas a partir de especificidades que consideram elementos de raça, gênero, idade, orientação sexual, dentre outros (GRIGOLETO, 2010; HASS; LINHARES, 2012; PIOVESAN, 2008; RANGEL et al., 2019). As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo, no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório, mas também prospectivo que objetiva fomentar a transformação social, criando uma nova realidade (PIOVESAN, 2008, p. 890).

Nesse sentido, a igualdade defendida passa pelo fomento e reconhecimento da diversidade cultural dos grupos.

De tal modo, as ações afirmativas assumem o compromisso de reparar desigualdades historicamente construídas fomentando um cotidiano educacional de reconhecimento das diversidades e suas manifestações (ARROYO, 2011; HASS; LINHARES, 2012).

Ademais, o princípio do reconhecimento situa o sistema de cotas como mecanismo necessário à participação política em espaços tradicionalmente negados àqueles que o tem acessado. São equacionadas como políticas de reconhecimento, de direito à pertença política a espaços historicamente negados cujo sentimento de pertencimento passa a ser a força motriz para a construção da educação de fato democratizada (ARROYO, 2011; FÁTIMA et al., 2010).

Políticas Afirmativas e a População Negra na Universidade

Historicamente, temos os anos 2000 como início da implementação das políticas afirmativas no ensino superior brasileiro, na busca por possibilitar o acesso da população negra a esse nível de ensino, bem como a diminuição das desigualdades raciais (FERREIRA, 2020). Ainda segundo Ferreira, a democracia racial brasileira tem sido alardeada por anos, e equivocadamente expressa a ideia de que as relações de raça no Brasil seriam harmoniosas, o que não é verdade.

Tais aspectos terminam contribuindo para que, em alguns casos, mesmo que seja efetivado o ingresso na universidade, as dificuldades em dar continuidade terminam impossibilitando o acesso ao ensino superior. Silva (2019) indica que existem três categorias que definem esse processo: ingresso, auxílios pós-ingresso e programas pedagógicos de permanência, indicando que apenas o ingresso a universidade pública por si só não garante o acesso ao ensino superior, sendo necessário um olhar mais amplo sobre a implementação das políticas afirmativas.

Isto porque a maioria necessita de suporte em termos de permanência institucional e estratégias que contribuam para o efetivo aprendizado, uma vez que muitos desses alunxs são egressos de uma educação básica deficiente.

A desigualdade racial tem seus reflexos na desigualdade educacional, tendo em vista que 25,5% da população branca possui 12 anos ou mais de estudo, enquanto apenas 11,6% da população negra atinge esse nível de educação formal (FERREIRA, 2020).

Não obstante, em análise realizada por Ferreira (2020) foi possível constatar os efeitos benéficos das Políticas Afirmativas entre os ingressantes em instituições de ensino, apresentando aumento de 1,4% para brancos e aumento de 61,4% para negros, e mais especificamente, os ingressantes negros apresentaram crescimento de 24,7%, em 2009 a 2012 e de 29,4%, de 2012 a 2015.

O estudo de Ferreira (2020) evidencia ainda que a diminuição do percentual de alunos sem informação ou que não sabiam informar sua etnia e/ou cor e o aumento do percentual de negros (mas também de brancos) podem indicar que a política pública afetou a maneira na qual xs alunxs se identificam, em termos de cor ou raça.

Assim, embora a lei auxilie o acesso às instituições de ensino, isso não significa que o debate sobre as cotas se encerrou (MODESTO et al., 2017). Portanto, a garantia jurídica do acesso é apenas uma etapa, sendo necessário um planejamento de ações afirmativas complementares que aumentem as chances de permanência desses alunxs em condições dignas.

Em uma análise psicológica da desigualdade racial, construtos como o preconceito e a discriminação podem estar relacionados à maneira pela qual essas políticas são percebidas. Neste sentido, a variável percepção de ameaça atuaria como mediadora da relação entre preconceito e discriminação.

Assim, pessoas mais preconceitosas podem avaliar o ingresso dos estudantes cotistas na universidade como uma ameaça real, entendendo que dentre outros elementos, a diminuição da qualidade do ensino na universidade possa ter relação com o ingresso dos cotistas na universidade, o que demonstra altos índices de preconceito e discriminação aos cotistas.

Políticas Afirmativas e a População LGBTQIA+ na Universidade

O segmento de pessoas que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e outras dissidências sexuais e de gênero figura entre as minorias precariamente assistidas em direitos e reconhecimento no Brasil. Em que pese o desafio para alguns na compressão da sopa de letrinhas que a sigla LGBTQIA+ provoca, as dissidências sexuais e gênero habitam um campo de tensionamento no acesso, formulação e execução de políticas públicas no país.

Inúmeros são os desafios empreendidos, cujo basilamento esbarra na diversidade de afirmações, construções identitárias e modos de vida que geram incerteza e desconfiança quando se toma por referência definições estanques para masculinidades, feminilidades, gêneros e orientações sexuais. Incapazes de serem traduzidas em suas especificidades pelas políticas públicas vigentes, estas experiências guardam similaridades e diferenças constituindo uma hierarquia que pulveriza as demandas destes grupos e revela vulnerabilidades que não são vividas de igual modo por **todes**.

Utilizaremos a expressão **todes** para evitar tendenciamento que fazem referências a binarismos de gênero.

Nesta seara, as políticas públicas de saúde e educação recebem destaque. Processo transexualizador no SUS, regulamentações para uso de nome social em escolas e equipamentos de saúde, prevenção e enfrentamento de infecções sexualmente transmissíveis, uso de banheiro na escola por travestis e transexuais, são alguns exemplos de debates que vem sendo fortemente empreendidos por pesquisadores, ativistas e movimentos sociais.

Estas demandam respostas que exigem ações específicas e ocasionam a abertura de outra dimensão das políticas públicas: as ações e políticas afirmativas. Aqui se situa as estratégias adotadas para democratização do ensino superior, foco desta reflexão.

Considerar acesso, permanência, pertencimento e reconhecimento de grupos LGBTQIA+ nas universidades revela as estruturas heteronormativas, os binarismos de gênero que impedem o acolhimento das experiências e singularidades LGBTQIA+. Neste entremeio, travestis e transexuais enfrentam desafios e dificuldades peculiares, que as e os tornam o grupo a quem as ações afirmativas mais deve atenção (FERRARI et al., 2020).

Políticas afirmativas e população trans*

Ao falar população trans nos referiremos a todas as pessoas que assumem posições e experiências discordantes com a ordem hegemônica relacionada a gênero.

Ainda que o sistema de cotas tenha ganhado espaço de debate no campo jurídico, a reserva de vagas para pessoas trans em universidades públicas ganha contornos que se diferenciam das estratégias adotadas em relação às cotas raciais.

Alguns autores afirmam que as regulamentações para entrada de pessoas trans no ensino superior são esparsas e muitas vezes adotam regimento próprio. Isto acontece porque as universidades públicas ainda são pautadas em seu direito de autonomia para gerir seus processos (BORGES, 2019). Contudo, surgem principalmente pelos movimentos sociais, questionamentos sobre a forma como estes regimentos são elaborados. Scote e Garcia (2020, p.18) defendem que:

> É notória a necessidade de um diálogo constante com as demandas do movimento social organizado dentro do contexto universitário entre as/os gestoras/es e docentes no que diz respeito às ações coletivas e às políticas públicas.

Ainda que timidamente, a entrada de pessoas trans na universidade passou nos últimos anos de nenhuma presença para a já existência de um quantitativo de estudantes, ainda que reduzido. Este número reduzido de alunes trans já é conquista das políticas afirmativas adotadas (SCOTE; GARCIA, 2020). Silva e Vaz (2020) mostram resultados da pesquisa realizada pela Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior realizada em 2018 em que 0,1 % de estudantes entrevistadxs se declarou como mulher trans e 0,1 como homem trans numa amostra de 420.000 discentes matriculados em universidades públicas brasileiras.

Numa perspectiva histórica, considerando os últimos anos, temos como marco o ano de 2003 em que a câmara do deputados protagonizou o Seminário Nacional de Políticas Públicas Afirmativas e Direitos da Comunidade LGBT. Neste momento a defesa do sistema de cotas para pessoas trans foi defendida e debatida (BARBOSA; SILVA, 2016; GRIGOLETO, 2010). Após este momento, a inserção do direito ao uso do nome social em instituições de ensino foi sendo paulatinamente assimilado, também fomentado pelas resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (CNCD/LGBT).

Além disso, outra conquista que amplifica o direito de reconhecimento das pessoas trans nas universidades foi o provimento 73/2018 que averba sobre a possibilidade de alteração do prenome e gênero de forma simplificada, sem necessidade de laudos psiquiátricos e outros documentos afins (SILVA; VAZ, 2020). Segundo Correa (2017 apud SCOTE; GARCIA, 2020), em 2017, 284 das 205 universidades públicas já haviam regulamentado a alteração de nome e gênero nos documentos da instituição.

Tradicionalmente vítimas de transfobia e exclusão social, as políticas de cotas voltadas para pessoas trans se alinha a um projeto ético maior, quer seja, enfrentar a transfobia, machismo e sexismo pela transformação social através da pertença política de corpos trans nas universidades (SILVA; VAZ, 2019). Um dos desafios enfrentados está justamente no perigo da conformação destas "corpas" dissidentes à normatização vigente nas instituições (MELLO et al., 2012).

Assim, por mais que a presença trans nas universidades provoque novas políticas, dinâmicas e práticas pedagógicas, o acesso e permanência nesses espaços é permeado de desafios. Medo do preconceito, do isolamento e currículos que não os compreendem ainda são realidades vivenciadas no cotidiano universitário (CARDOSO; DIAS, 2020; SILVA; VAZ, 2020, SCOTE; GARCIA, 2020). Segundo Barreto (2015), debates sobre o tema focam em estudantes, mas devem incluir docentes e currículos. Este aspecto toca em outro já sabido e pouco debatido: a necessidade de estudos que aprofundem assimetrias entre homens e mulheres na universidade e no ensino superior.

O ataque às minorias sexuais e de gênero tampouco se minimizam nas instituições de ensino superior. As chamadas violências transfóbicas carecem de enfrentamento, muito em parte porque são precariamente conhecidas e nomeadas (SCOTE; GARCIA, 2020). Já as políticas de acesso são pouco unificadas e debatidas em sua construção.

Além disso, o uso do nome com o qual se auto reconhecem em documentos oficiais não foi acompanhado pelo amadurecimento de ações que garantam a permanência de pessoas trans nas universidades, como: auxílio moradia, auxílio alimentação, dentre outros (SCOTE; GARCIA, 2020; SILVA; VAZ, 2020). A presença recente de professoras trans nos quadros docentes, que tem forte importância na mudança de estigmas, crenças e práticas pedagógicas ainda é incipiente, muitas vezes delegando à estas professoras toda a responsabilidade na construção destas políticas de inclusão (CARDOSO; DIAS, 2020).

Para finalizar esta breve contextualização, seguimos defendendo a pauta da democratização do ensino que contemple as pessoas trans não só por políticas de acesso, mas também de permanência. Urge novas pesquisas que apontem estudos sobre estas políticas após sua implementação, bem como impacto destas mesmas políticas nos cotidianos universitários. Neste entremeio, o debate e a formação acerca de gêneros e sexualidades divergentes nos projetos pedagógicos de cursos, regimentos e planos institucionais não deve ser esquecido.

Conclusão

A leitura sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil é extremamente rica, sendo possível encontrar os mais diversos tipos de relatos, tanto em âmbito acadêmico quato no cotidiano ao nos depararmos com pessoas que tiveram efetivamente a oportunidade de acesso à universidade e consequentemente conseguiram aplicar mudanças efetivas em suas vidas.

Ressalta-se que as ações afirmativas possibilitam também a oportunidade de dirimir o preconceito que é sintomático da população brasileira, uma vez que, garantem o acesso a ambientes dialógicos aos quais as classes menos favorecidas outrora não tinham espaço para expor a forma que pensam, se sentem e consequentemente se comportam.

Quanto aos questionamentos que levantamos ao início dessa explanação: **O sistema de cotas no Brasil é realmente reparador da dívida histórica constituída socialmente? É possível indicar isso?** Agora parece simples de serem respondidas. Desde a implantação da politica de ações afirmativas no Brasil foi possível constatar que os resultados sociais, culturais, econômicos e estruturais no país sofreram impacto significativamente positivo, e que o estímulo a essas políticas tornou-se um dos pilares do desenvolvimento deste país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, 27(1). 2011.

BARBOSA, B. R. S. N.; SILVA, L. V. Ações afirmativas para ingresso ao ensino superior como meio de efetivação do direito à educação para os/as transexuais e travestis. http://www. **Revista contemporaneos**. com. br/index. htm>. Acesso em, 1(10), 2016.

BARRETO, P. C. D. S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, (16), 39-64. 2015.

BORGES, L. A. Cotas raciais e universidades públicas: direito fundamental à educação como forma de equiparação. **Brazilian Journal of Development**, 5(7), 10416-10433. 2019.

CARDOSO, H.; DIAS, A. F. Saberes trans* em universidades nordestinas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, 24(3). 2020.

DELLASTA, H. G.; HERMANS, A. B. Políticas afirmativas para a população LGBTI: práticas institucionalizadas nas universidades públicas paulistanas. **Simposio Internacional em Educação sexual**. Acesso em 1(10), 2021. http://www.ppe.uem.br/sies/anais/PDF/GT-03/03.15.pdf. 2019.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., AND VENTURINI, A.C. O conceito de ação afirmativa. In: Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 13-25. **Sociedade e política collection**. ISBN: 978-65-990364-7-7. https://doi.org/10.7476/9786599036477.0003. 2018.

FERRARI, A., DOS SANTOS BEZERRA, C., DE CASTRO, R. P. T**ensões e enfrentamentos na campanha "Libera meu xixi! e a presença de pessoas trans na universidade**. Diversidade e Educação, v. 8, n. 2, p. 21-45. 2020.

FERREIRA, N. T. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revist**a, 36, e227734. Epub November 27. 2020.

GRIGOLETO, J. M. (2010). **Políticas públicas para homossexuais**. Universidade Estadual de Londrina.

HAAS, C. M., LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836-863. 2012.

KAUFMANN, R. F. M. **Ações afirmativas à Brasileira**: Necessidade ou mito?. UNIJUS, 117. 2007.

MELLO, L., AVELAR, R. B. D., MAROJA, D. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. **Sociedade e Estado**, v. 27, n.2, p. 289-312. 2012.

MODESTO, J. G, MINELLI, A. C., FERNANDES, M. P., RODRIGUES, M., BUFOLO, R., BITENCOURT, R., PILATI, R. Racismo e Políticas Afirmativas: Evidências do Modelo da Discriminação Justificada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 33, e3353. Epub March 12, 2018.

PEREIRA, A. M. "Um raio em céu azul". Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. **Estudos Afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 463-482, 2003.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 887-896. 2008.

RANGEL, T. L. V., SILVA, G., AMARAL, S. C. Políticas de afirmação no cenário das minorias sexuais na Pós-Graduação Strictu Sensu: uma análise da implantação de cotas para pessoas trans nas universidades brasileiras. **LACE-Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 5, n. 3. 2019.

SCOTE, F. D., GARCIA, M. R. V. Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas Trans no Ensino Superior. **Perspectiva**, 38(2), 1-25. 2020.

SILVA, G. H. G. da. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 184-206. Epub October 17. 2019.

SILVA, K., VAZ, A. F. Pessoas trans no ensino superior: lutas por acesso e permanência, a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2015). **Revista Crítica Cultural**, v. 14, n. 2, p. 209-221. 2019.

SILVA, K., VAZ, A. F. Políticas de acesso e permanência para a população trans no ensino superior: comentários acerca de sua implementação. **Políticas Educativas-PolEd**, v.13, n. 2. 2020.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 219-246. 2002.

SOBRE AUTORA

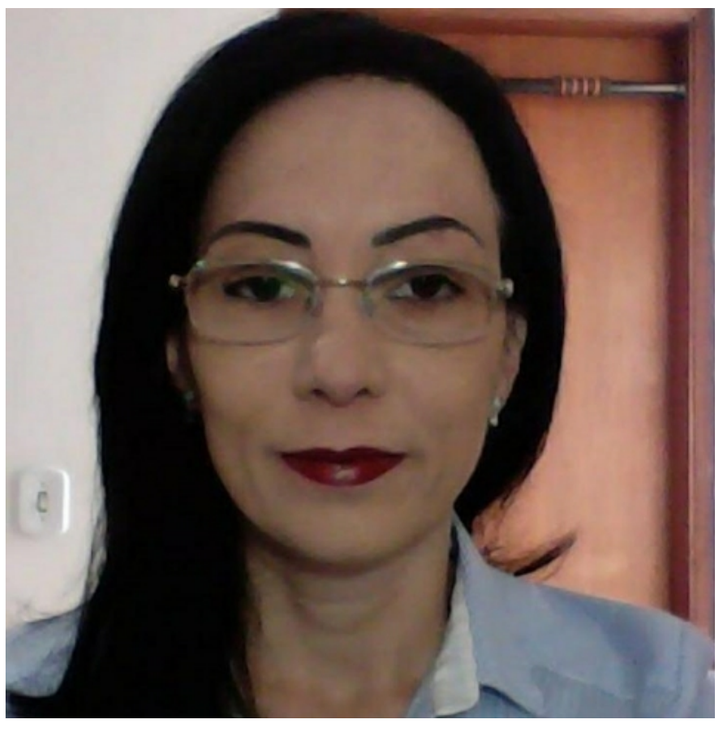
#Paratodosverem: mulher branca, de cabelo ondulado preto na altura do ombro, de óculos e blusa preta, sorrindo timidamente para foto. FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM

Profa. Cristina Miyuki Hashizume

Doutora e mestre em Psicologia Escolar (USP), graduada em Psicologia. Professora universitária desde 2003. Desenvolve pesquisas sobre psicologia e educação, saúde e precarização das condições de trabalho, Saúde Coletiva Mental docente e de profissionais da saúde. É orientadora do mestrado e doutorado no PPGE-UMESP. É autora e organizadora dos livros Formação de pedagogos e cotidiano escolar (2009) e Direitos humanos no chão da escola (UFABC, 2017), além da coleção de seis livros paradidáticos Direitos Humanos e Educação (EDUFABC, 2019/2020). Autora de artigos em revistas indexadas em Educação, além de diversos capítulos de livros nas áreas de Psicologia e Educação.

Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/2593620066613335; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9772-2672

SOBRE AUTORA



#Paratodosverem: mulher branca, de cabelo liso na cor preta, de óculos e blusa azul-claro, de batom vinho, com olhar seriamente para foto. FIM DA DESCRIÇÃO DA IMAGEM

Profa. Eliza Marcia Oliveira Lippe

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação para Ciências pela UNESP/Bauru, Especialista em Libras pela FACEL, Especialista em Direito Constitucional e Administrativo pela EPD, Graduada em Ciências biológicas pela UNESP/Bauru e Pedagogia pela UNINOVE. Experiência como docente no ensino superior e na educação básica; experiência na elaboração de material didático para a EAD e como professora tutora da FGV Online. Autora de capítulos de livros e artigos em periódicos na área da educação especial e inclusiva.

Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/7763503400813948. Link ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8832-2893

Colaboradores do Capítulo *Post scriptum*

Ana Raquel de Oliveira
Professora da Universidade Federal do Piauí

Rebeca Valadão Bussinger
Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia

Thayro Andrade Carvalho
Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia

ISBN 9786557190340