

Educação em direitos humanos: desafios à formação e à inclusão

Education in human rights and curriculum: challenges to formation and inclusion

Educación en derechos humanos y curriculum: desafíos para la formación y la inclusión

Wanda Lúcia Borsato Silva
Prefeitura Municipal de Petrópolis
wandalborsato@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2110-1340>

Valdelúcia Alves da Costa
Universidade Federal Fluminense
valdeluciaalvescosta@id.uff.br
<https://orcid.org/0000-0003-4751-4861>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as concepções de formação, educação e inclusão nas políticas de currículo e sua possível articulação com a educação em direitos humanos. As questões centrais desta pesquisa social empírica fundamentam-se na Teoria Crítica da Sociedade, com vistas à problematização da cultura, educação, formação e das condições sociais que ainda permitem a manifestação do preconceito na escola contra alunos com deficiência. Participaram da pesquisa professores, gestores e profissionais da equipe pedagógica de uma escola municipal de Petrópolis/RJ, atuantes com alunos em situação de inclusão. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário e entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos expressam possibilidades da educação inclusiva ao considerar os direitos humanos no currículo, com vistas à emancipação e humanização de professores e alunos, ampliando sua capacidade de enfrentamento da segregação histórica imposta aos alunos com deficiência na escola pública.

Palavras-chave: Currículo. Educação em Direitos Humanos. Formação. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to analyze the concepts of formation, education and inclusion in curriculum policies and their possible articulation with human rights education. The central issues of this empirical social research are based on the Critical Theory of Society, with a view to problematizing culture, education, formation and social conditions that still allow the manifestation of prejudice at school against students with disabilities. Teachers, managers and professionals from the pedagogical team of a municipal school in Petrópolis / RJ, participated in the research, working with students in situations of inclusion. The data collection instruments were a questionnaire and semi-structured interviews. The results

obtained express possibilities of inclusive education when considering human rights in the curriculum, with a view to the emancipation and humanization of teachers and students, expanding their capacity to cope with the historical segregation imposed on students with disabilities in public schools.

Keywords: Curriculum. Formation. Human Rights Education. Inclusion.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los conceptos de formación, educación e inclusión en las políticas curriculares y su posible articulación con la educación en derechos humanos. Los temas centrales de esta investigación social empírica se basan en la Teoría Crítica de la Sociedad, con el objetivo de problematizar la cultura, la educación, la formación y las condiciones sociales que aún permiten la manifestación de prejuicio en la escuela contra los alumnos con discapacidad. Profesores, directivos y profesionales del equipo pedagógico de una escuela municipal en Petrópolis/RJ participaron en la investigación, actuantes con alumnos en situación de inclusión. Los instrumentos de recolección de datos fueron un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos expresan posibilidades de la educación inclusiva al considerar los derechos humanos en el currículo, con miras a la emancipación y humanización de docentes y alumnos, ampliando su capacidad para hacer frente a la segregación histórica impuesta a los alumnos con discapacidad en las escuelas públicas.

Palabras clave: Currículum. Educación en derechos humanos. Formación. Inclusión.

Introdução

Este artigo tem como questão central o currículo na organização da escola na perspectiva crítica e emancipatória, com vistas ao compromisso humanizador da educação. Para tal, por meio da pesquisa social empírica, com aporte no pensamento de Adorno e Horkheimer, representantes da Teoria Crítica da Sociedade, problematizamos as questões centrais do currículo escolar, organizado sob a égide da sociedade de classes, com vistas a pensar em suas possibilidades de contemplar a educação em direitos humanos, com seu potencial formativo e inclusivo.

Na interpretação crítica da sociedade, o que diferencia a educação para a adaptação e reprodução social da educação emancipadora é a capacidade de autorreflexão crítica possível de ser desenvolvida por intermédio do conhecimento. Quanto ao pensamento crítico, Horkheimer (1991, p. 46), “[...] considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza”. Segundo o referido autor, a Teoria Crítica da Sociedade tem como objeto os homens, produtores de sua história, de suas formas de vida e do poder inato de intervir de modo crítico sobre o

existente. Dessa forma, o diálogo que se estabelece com o senso comum é um grande desafio, imersos que estamos na cultura da homogeneização social e da acriticidade coletiva.

As demandas contemporâneas pela democratização da escola pública implicam em percepção dos fins humanizadores da educação, pela constatação de que a diversidade é o que nos identifica não como indivíduo isolado, fechado em si mesmo, mas sim como seres humanos, indivíduos que em sua essência se constituem em semelhanças e diferenças. Para Costa (2015), ao serem considerados os objetivos da educação sob a égide dos direitos humanos, a demanda por um movimento para além dos aspectos conteudistas e reducionistas dos currículos adotados nas escolas públicas abre possibilidades a uma práxis com base em pesquisas. Práxis essa “[...] original e resistente à dominação e ao aligeiramento da formação docente ainda vigentes na contemporaneidade” (p. 28).

Ao considerarmos uma educação fundamentada em direitos humanos, é possível vislumbrar a formação docente como política de democratização pelas possibilidades à produção do conhecimento, à pesquisa e à práxis receptivas à experiência investigativa e teórica. Quanto a isso, Costa (2015, p. 30) afirma: “Essa possibilidade se agiganta quando os professores se dispõem a pensar para além do reducionismo das práticas pedagógicas heterônomas e cindidas, avançando por intermédio da experiência da pesquisa, da reflexão crítica na prática docente original e emancipatória”.

Não obstante a atualidade da legislação voltada à organização da escola na perspectiva dos direitos humanos, esse movimento não se expressa garantidor da efetividade da ação. Faz-se necessária a constatação de que as leis somente se substantivarão se assumidas em sua concretude nas diversas vertentes que normatizam e legitimam o contexto escolar, dentre as quais as propostas contidas nas políticas de currículo. Quanto a isso, destacamos o que preconizam as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 12):

As instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos. Estes devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, nas produções de materiais pedagógicos e na atualização/capacitação dos professores. É oportuna a inclusão dessa temática para a sociedade civil através dos conselhos escolares.

Podemos inferir que a escola atua como instância ideológica, uma vez espaço de produção e disseminação de saberes. A construção de saberes necessários à escola

contemporânea implica em tensionamento do poder-saber culturalmente transmitido e legitimado, produtor de discursos e de subjetividades. Não se trata somente em pensar o currículo escolar para a inclusão e humanização. Mas, também pensar no contexto da escola como lócus constitutivo de relações sociais e no caráter processual da formação possível, vivida por seus diversos atores nos diferentes contextos da sociedade.

A escola, como microcosmo social, onde se entrecruzam as diversas representações do macrocosmo, apresenta-se como espaço singular para o enfrentamento das contradições sociais. Dessa feita, a compreensão que se pretende focar acerca do currículo, suas concepções e implementações remete-se à própria constituição do indivíduo e à multiplicidade de significados e valores de que é formado.

Processo histórico e cultural, a educação traz em si potencial de produção de semelhanças e diferenças entre os indivíduos. Se as relações de identidade e aproximação são mediadas pela cultura, as diferenciações e peculiaridades dependerão das construções subjetivas oportunizadas pelas experiências individuais e diversidade de situações a que o indivíduo é exposto e instigado a viver, ou seja, como afirmado por Adorno (2019, p. 70): “Isso significa que mudanças abrangentes nas condições sociais terão influência direta sobre as categorias de personalidade que se desenvolvem dentro de uma sociedade”.

Educação em Direitos Humanos: desafios ao currículo, à formação e à inclusão

O currículo, como elemento central na organização do processo educativo, envolve aspirações e objetivos de escolarização que não são possíveis de compreensão quando não devidamente referendados ao contexto social de sua produção e às intencionalidades subjacentes à sua concretização. Segundo Goodson (1995, p. 17) “[...] o conflito em torno do currículo escrito tem um significado simbólico e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização”. No pensamento de Goodson, o currículo encontra-se vinculado a valores simbólicos representativos da cultura vigente e, por consequência, de sua implementação são esperadas respostas e condutas condizentes com critérios prévios que expressam a reprodução social, mesmo que por diferentes metodologias.

Na perspectiva dialético-crítica, não é possível refletir sobre o currículo e suas vertentes sem considerar o contexto social no qual é produzido e as condições objetivas de

sua legitimação na escola, ou seja, tanto os processos implicados nas intenções inerentes à sua produção, quanto na materialização dessas nas instituições de ensino e salas de aula (MOREIRA, 2008).

No cenário histórico da educação brasileira, muitas são as políticas de currículo escolar que se vêm constituindo para a Educação Básica a partir da década de 1990, em sintonia com o Artigo nº 210 da Constituição da República Federativa (Brasil, 1988), que determina, como dever do Estado para com a educação, “Fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”.

Ao tensionarmos as contribuições do currículo escolar à formação do indivíduo, com e sem deficiência, na sociedade de classes frente à conjuntura social e histórica brasileira, problematizamos o cenário em que as políticas de currículo se inserem e as possibilidades à formação humana na escola, compreendendo-a como campo intelectual da educação de alunos e professores, seres sociais, cuja constituição é perpassada pelas tramas e redes que estruturam o subsolo cultural e social da formação do indivíduo. Nesse sentido, apoiamos nas considerações de Adorno (1985, p. 41):

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, económica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. [...] A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas.

Temos que os caminhos percorridos pela aparelhagem social e econômica e os avanços alcançados nos campos científico e tecnológico não propiciaram, na mesma medida e proporção, o potencial humano reflexivo-emancipatório. Mas, inversamente, contribuíram para que a pretensa superação das formas míticas do passado se expressassem em uma nova roupagem. No cenário de uma sociedade desigual, Horkheimer e Adorno (1985, p. 31) advertem: “Aquilo que acontece a todos por obra e graça de poucos se realiza sempre como a subjugação de indivíduos por muitos: a opressão da sociedade tem sempre o caráter da opressão por uma coletividade”. Em vista do exposto pelos referidos autores é essencial refletir sobre o processo de formação dos indivíduos no modelo civilizatório em que nos encontramos, apoiado na racionalidade técnica, com

desdobramentos na meritocracia, na competição e na discriminação contra grupos tidos como minorias (negros, pobres, indígenas, imigrantes, mulheres, grupos LGBTQ, idosos, moradores de favelas, pessoas com deficiência e pessoas em situação de rua). Ao considerarmos que a educação tem como objetivo precípua impedir a regressão da consciência das pessoas ao patamar da produção e reprodução da barbárie social e, também, visar à formação integral do indivíduo, isso é, sua constituição como ser autoconsciente e consciente do mundo, o que implica a percepção de suas relações com a cultura e das mediações que sustentam essa relação, certamente seu protagonismo se fará essencial.

Para tal, Adorno (2000, p. 121) instiga ao afirmar que “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Portanto, questionamos: É possível à escola pública desenvolver ações e políticas que contemplem a diversidade de seus alunos? Sob quais bases conceituais desenvolver, nas escolas, um movimento de superação às condições sociais adversas a que nos encontramos submetidos? Quais as possibilidades de uma educação que se contraponha à barbárie, se voltando prioritariamente para o desenvolvimento humano e o respeito à vida? Por fim, qual papel desempenha o currículo escolar nesse contexto?

As questões apresentadas permearam as reflexões realizadas neste estudo, orientando-nos no tocante a problematizações sobre os limites impostos pelo processo civilizatório em curso. Porém, percebendo possibilidades de superação das condições sociais adversas vigentes, por meio de uma educação que se volte à elevação da consciência e traga à luz a crítica reflexiva, essencial nos tempos de pandemia provocada pelo novo coronavírus e de crise política em um contexto civilizatório em que predominam a desvalorização da vida, a coisificação e mercantilização de pessoas, a banalização e frieza nas relações sociais que se expressam em atitudes violentas, repressivas e discriminatórias. Enfim, na barbárie social institucionalizada. A esse respeito, apoiamos-nos no pensamento de Adorno (2000, p. 155), ao questionar que: “O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie”.

Ao considerar que a educação tem por objetivo precípua impedir a regressão da consciência dos indivíduos ao patamar da produção e reprodução da barbárie social e, conseqüentemente, proporcionar uma formação que os torne autoconscientes e conscientes do mundo, implicando isso no entendimento de sua relação com a cultura e as

mediações que sustentam essa relação, possibilitando seu protagonismo nesse processo. Quanto a isso, Adorno (2000, p.141-142) afirma assim sua concepção de educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Consequentemente, a educação, ao considerar a emancipação do indivíduo para torná-lo livre pensante e apto à vida em uma sociedade na qual impera a lógica do capital e da produção no processo de formação, torna-se absolutamente necessária para a afirmação e fortalecimento da democracia e da liberdade:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnos são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 2000, p. 142).

A concepção de educação, sua relação com a democracia e a emancipação do indivíduo, no pensamento de Adorno (2000, p. 143-144), contém elementos fundamentais para reflexão sobre a formação na sociedade administrada:

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas, a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta, envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a

consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Adorno apresenta os desafios postos à formação possível sob a imposição da adaptação a um sistema social conduzido pela lógica capitalista e produtivista, reduzindo a formação aos seus meios adaptativos em detrimento de seus fins humanizadores e emancipadores. Por outro lado, dialeticamente alerta para a necessidade de adaptação, visando à orientação para viver em sociedade. Pois, faz-se necessário conhecer a sociedade, e seus limites, para sua superação. A educação tem papel central nessa possibilidade de superação da dominação rumo à emancipação por intermédio da educação que não nega a produção, mas não se reduz a ela em seus processos formativos.

Por isso, é necessário considerar que a escola, na qual atuam os professores, tem sua origem na tradição social burguesa, com uma pedagogia centrada na razão instrumental, remontando à dimensão conservadora e conformadora articulada com o movimento histórico que lhe deu origem: a burguesia. Podemos avaliar que o currículo escolar, como elemento estrutural que confere legitimidade ao conhecimento socializado, produzido historicamente pela civilização, contém o potencial para a manutenção de regularidades sociais. No entanto, contraditória e dialeticamente torna-se também campo fértil para problematização e pesquisa sobre a estrutura social contemporânea e suas imposições à (con)formação do indivíduo. Quanto a isso, Apple (2011, p. 71) destaca:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Considerando o pensamento de Apple é possível afirmar que o currículo é seletivamente organizado e expressa as concepções daqueles que o elaboraram. Uma vez vinculado à política da cultura vigente, vale a expressão cultural dominante. Assim, cabe à escola cumprir a função de formação em tempos em que a concepção de indivíduo é a que contempla a lógica mercantilista. Portanto, reducionista em relação ao que se considera formação integral e humanizadora do indivíduo.

Tem-se a constatar que na dimensão da formação humana na cultura, a educação apresenta duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é intermediária entre a sociedade

e sua formação, ou seja, há na concepção de educação as condições de formação para a racionalidade e para a consciência. Nesta perspectiva, grande desafio se faz à escola contemporânea pelo desenvolvimento de uma estrutura organizacional na qual haja espaços de estudo e pesquisa, formação problematizadora e comprometida com o desenvolvimento humano, de reflexão sobre os fins da educação e das abordagens metodológicas do currículo para o alcance de seus objetivos.

Se os indivíduos não são instigados a viver relações interpessoais solidárias com oportunidade de refletir e elaborar essa experiência, dificilmente constituirão a internalização de concepções resultantes de suas próprias experiências, propiciadoras de elementos para sua reflexão sobre as situações presentes na convivência cotidiana. Instala-se, então, o embaçamento na percepção da sociedade administrada. E à percepção embaçada restam as distorções. Na atualidade, observamos condutas que reverberam no culto ao corpo, ao dinheiro, ao poder, ao sucesso, mas não à vida e à convivência solidária entre os indivíduos.

O comportamento humano refratário à incorporação da experiência e, conseqüentemente, ao fortalecimento da subjetividade, tende a reverter-se em crise na própria percepção do ser. Em um sistema social em que o indivíduo é cooptado, mesmo sem consciência disso, a ser objeto passivo, consumidor voraz e compulsivo de bens da indústria cultural, resultantes do capital, os sentimentos de receptividade e de sensibilidade não encontram espaço para se constituírem. Em consequência, o indivíduo é instigado a reproduzir o mesmo processo em suas relações na escola e nas demais instâncias sociais, não conseguindo relacionar-se de outra maneira com o mundo, a não ser por adesão a um coletivo que se volta à homogeneização e à dominação. Pois, como afirmado por Adorno (2000, p. 129) “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprias em algo como um material, dissolvendo-se como autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”.

A pandemia provocada pela Covid19 apresenta impactos na vida humana, na educação e na economia global. Esses impactos têm significativa repercussão na escola e no ensino, impondo novas pedagogias, maneiras de ser e de pensar a formação sob ameaça real à vida de milhões de pessoas no Brasil e demais países. A grande crise financeira que se apresenta e o processo de mudanças e desafios que se fazem presentes devido a rupturas impositivas à nova ordem social, expressam a urgência por uma escola aberta a possibilidades pedagógicas nunca antes pensadas.

Com isso, as ferramentas tecnológicas, utilizadas no ensino a distância, se apresentam como alternativa no enfrentamento da necessidade de distanciamento social. A imposição do ensino remoto, por intermédio da tecnologia tem revelado o quanto a sociedade é desigual e excludente. Como exigir que alunos, filhos de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade, estudem remotamente sem as condições de acesso à web e sem apoio do suporte do Estado? Quanto a isso, Díaz-Barriga (2020, p. 26) afirma “La realidad inédita que vivimos invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender”.

Outras maneiras de aprender para além do espaço tradicional da escola implicam recursos e ofertas metodológicas que atendam às necessidades dos alunos em seu contexto familiar. Nessa condição, nunca antes vivida, o currículo escolar, como espinha dorsal do processo educativo, deve ser pensado para além do conteudismo e medições avaliativas típicos da sociedade tecnicista, expondo em foco a educação humanizada, que considere a crise sanitária ao valorizar a vida, em um movimento a favor de um futuro para além da pandemia.

A pandemia tem provocado agravamento do quadro econômico ressaltando ainda mais o fosso social existente no Brasil. Quanto a isso, Santos (2020, p. 10) revela: “Os debates culturais, políticos e ideológicos do nosso tempo têm uma opacidade estranha que decorre da sua distância em relação ao cotidiano vivido pela grande maioria da população, os cidadãos comuns - «*la gente de a pie*» -, como dizem os latino-americanos”, em observância aos desafios políticos, econômicos e social impostos à sociedade imersa na pandemia do Covid19. Logo, a escola para esse tempo e para além dele, necessariamente deve atentar para os riscos de se manter conversadora e conteudista. Antes, deve se engajar na causa centrada na preservação da vida humana e do meio ambiente, atentando para as necessidades sociais e individuais de alunos e professores, por intermédio da escuta respeitosa, democrática, estimulando a todos em diálogo atento ao que é fundamental, agora mais que nunca, a valorização da vida e os valores universais preconizados nos direitos humanos – a vida, a educação e a liberdade. Para além de avaliar conteúdos e mensurar tecnicamente o conhecimento adquirido faz-se necessário realinhar objetivos e metas, independente da paridade entre calendário civil e calendário escolar.

Em tempos de crise como a que ora se apresenta, o desafio à organização do currículo acentua-se. Posicionamentos vários sobre as modalidades de educação a serem ofertadas: presencial, a distância, híbrida, dentre outras mais, assumem centralidade nas

discussões. Importante salientar que, independente da escolha, há que se considerar a estrutura organizacional na qual haja espaços de estudo e pesquisa, formação compartilhada e comprometida com o desenvolvimento humano, reflexões sobre os objetivos a serem alcançados e as abordagens metodológicas do currículo, ou seja, atender às demandas da flexibilidade curricular que instiguem pensar sobre as condições objetivas materiais, o contexto social e as diferenças humanas.

Método

Os participantes desta pesquisa foram 9 (nove) profissionais de uma escola de ensino fundamental da rede de ensino do Município de Petrópolis, RJ, atuantes com alunos em situação de inclusão, compostos pelas equipes de gestão, orientação pedagógica e docentes (salas regulares e de recursos multifuncionais, distribuídos no primeiro e segundo segmento do ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos). Devido à extensão da pesquisa (uma tese de doutorado em educação intitulada ‘Currículo e Formação: limites e contradições na educação inclusiva’), defendida em 2019 e, considerando o objetivo deste artigo, nos detivemos nas questões referentes à Educação em Direitos Humanos, nas políticas de currículo escolar e seus aspectos sociais, históricos e pedagógicos instituídos do/no cenário da escola. Para preservar a identidade dos participantes atribuímos pseudônimos. Vale destacar que esta tese integra o Projeto de Pesquisa “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, financiado pelo CNPq.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionário de caracterização da escola para identificar o grau de inclusão e sua relação com desenvolvimento do currículo escolar em atendimento à diversidade dos alunos e entrevistas semiestruturadas realizadas com as equipes de gestão, docente e pedagógica, a fim de conhecer o que pensam sobre educação inclusiva e as políticas de currículo como resultantes da cultura hierárquica predominante, o que contribui à manutenção de estrutura rígida e a consequente discriminação na escola. O arquétipo teórico-metodológico se baseia na investigação social empírica (Adorno, 2001) sobre o cotidiano do currículo na escola pública.

Ao adotarmos a Teoria Crítica da Sociedade como aporte teórico, há que se refletir sobre o caráter massificador da indústria cultural, produtora e reprodutora de exclusão, em oposição à subjetivação, à emancipação e ao livre pensar do indivíduo, ressaltando-se a importância da educação como capaz de contribuir para a formação e a conscientização dos limites sociais impostos na sociedade de classes. Nessa perspectiva, a referência

epistemológica da Teoria Crítica da Sociedade permite a percepção das condições objetivas materiais e as contradições sociais que conduzem os processos educativos. Desse modo, por meio da crítica, o objeto não é conhecido meramente pela razão, uma vez que sua apropriação é experiência subjetiva. Portanto, remete ao indivíduo como instância singular.

Temos em Adorno (2009, p. 92) que “A crítica dialética se posiciona de modo dinâmico ao compreender a posição da cultura no interior do todo”. Nesse sentido, a crítica permite-nos um movimento constante de resistência, ao tensionar e problematizar as condições objetivas materiais, os limites e as contradições sociais como determinam a vida em sociedade, incluindo a escola como instância social.

Com isso, o mundo objetivo, compreendido como espaço social e realidade da sociedade humana, é parte da história e a essa intrinsecamente se relaciona em essência e possibilidades, em cuja trajetória são percebidos os movimentos de superação e transformação de maneiras anteriores de vida social.

Sob essa ótica, o desafio que se coloca ao pesquisador é o do reconhecimento de como e por meio de que o homem e seu mundo objetivo se tornaram o que são e as repercussões que recaem sobre as relações sociais vigentes. Segundo Marcuse (1982, p. 232): “[...] o conceito dialético, ao compreender os fatos dados transcende a estes. Este é o próprio indício de sua veracidade. Ela define as possibilidades históricas; mas a realização destas, só pode estar na prática que responde à teoria, e, na atualidade a prática não dá tal resposta”. Ou seja, as contradições humanas se constituem no transcórrer histórico de necessidades e possibilidades, não existindo por si. Esse reconhecimento não é possível tão-somente por um contemplar receptivo e desconexo das condições objetivas materiais que o constituíram. Pois, trata-se de movimento de superação da realidade exterior estranha e coisificada e, ao mesmo tempo, apropriação consciente do contexto histórico-social a que estamos submetidos.

Narrativas dos professores: experiências de um trajeto investigativo

Currículo: formação e humanização

O quadro social contemporâneo, agravado pela pandemia global, é inquietante no que se refere à violação dos direitos humanos, textualmente proclamados em Assembleia pela ONU no ano de 1948. O processo de globalização ancorado na desigualdade de distribuição da riqueza, o agravamento da violência, o crescimento da intolerância étnico-

racial, religiosa, de gênero, de opção política, dentre outras, sinalizam para frontal descompasso entre os avanços obtidos no campo jurídico-institucional e a concretude da realidade social (PNEDH, 2007).

Desse modo, afirma-se a importância da educação para uma cultura baseada nos direitos humanos, pelo desenvolvimento humano para tolerância, respeito, sensibilidade, solidariedade e acolhimento, essenciais à ordem social vigente. Porque são direitos também considerados históricos, como afirmado por Bobbio: (2004, p. 5):

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Nessa perspectiva crítica, o cenário histórico contemporâneo afirma a urgência por alinhamento com os valores intrínsecos aos direitos humanos com ênfase à preservação da vida humana. No quadro da realidade brasileira, tomamos a centralidade da escola pela legitimação de uma educação inclusiva e vislumbramos a escola estruturar estudos, conhecimentos e práticas pedagógicas que se voltem à afirmação de direitos humanos históricos que desafiam a estrutura social vigente.

Refletindo sobre a perspectiva da educação com possibilidades de humanização e do currículo como marcador fundamental das condições e exigências, às quais a prática pedagógica se encontra submetida, analisamos considerando as questões: *(1) Você considera que o currículo desenvolvido em sua escola tem contribuído à formação dos alunos na perspectiva dos direitos humanos? Justifique. (2) A educação como fenômeno social é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Você julga que o currículo escolar seja influenciado por essas relações? Justifique.* Em relação à questão (1) destacamos as narrativas:

“Sim. O que eu viço na Educação Infantil é a questão da socialização, da interação, de criar situações-problema na sala e que essas ‘crianças especiais’ possam participar se sentindo integrantes do grupo, fazendo parte do grupo”. (Prof^a Paula – Educação Infantil)

“Sobre isso realmente acho que sim. Aqui trabalhamos com vários projetos que ajudam. Temos torneios de Matemática, Feira de Ciências,

fazemos campanhas como do abraço e a escola é bastante acolhedora com os pais”. (Prof^o Carlos – Ciências – Fundamental II e EJA)

“Acho que sim. Não é só para os alunos, mas também para o professor que está aqui. A gente observa muito os alunos e quando é preciso chamamos as famílias. A comunidade aqui é bem agressiva. Mas, a escola sempre busca conversar”. (Prof^a Cristiane – SRMs)

“Sim. Vou te dar um exemplo: aqui na escola foi desenvolvido, durante um tempo, um projeto chamado de Pequenas Gentilezas. Eu adorei esse projeto porque ele aborda as ‘pequenas corrupções’, como você ‘furar’ a fila. Porque a gente acha que corrupção é só o que se faz no Governo”. (Prof^a Suzana – História – Ensino Fundamental II e EJA)

Observamos consenso entre os professores quanto ao acolhimento dos alunos com respeito e atenção. O desenvolvimento de uma cultura de tolerância e paz na escola contribui para o respeito às diferenças e promove possibilidades a professores e alunos de se reconhecerem no contexto sociocultural em que se encontram e lutarem por uma sociedade justa e humana. Como produto da cultura social capitalista e competitiva, o indivíduo é compulsoriamente imerso nessa lógica. Logo, como narrado pela professora Suzana, ao serem enfocadas *as pequenas gentilezas*, surgem possibilidades à percepção de que a sociedade não está ‘fora de mim’ e, dessa forma, o que se pratica cotidianamente repercute para além das relações imediatas.

Em continuidade, a narrativa da professora Paula nos remete à importância da formação para a experiência em uma sociedade competitiva, desde a primeira infância, ao trazer à reflexão a importância da experiência do convívio para a constituição de personalidades resistentes ao preconceito. A escola, como espaço primeiro de representações sociais no qual o indivíduo é partícipe, após o convívio com a família, produz conhecimentos e relações. Logo, educar para a subjetividade é possibilitar o desenvolvimento de indivíduos fortalecidos contra a violência em suas diversas manifestações na escola (preconceito e *bullying*), como problematizado por Adorno (2000, p. 121) ao se referir à exigência de que Auschwitz não se repita “Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo”. Por esse entendimento, o desenvolvimento cognitivo da criança se faz acompanhado pelo desenvolvimento de valores éticos e morais o que lhe dará condições para consciência da realidade e, conseqüentemente, respeito aos direitos humanos.

Neste norte, não somente os alunos se veem acolhidos e respeitados; mas também aos professores é dada a possibilidade de superar o imediatismo dos conteúdos curriculares e atuar como mediadores para a reflexão dos alunos sobre o mundo social, como narrado pela professora Cristiane. Configura-se, assim, que aos professores é essencial o reconhecimento de relação intrínseca entre o trabalho objetivo e o plano afetivo: “Pois, seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos mediatos”, afirma Adorno (2000, p. 112) ao se referir à demanda dos professores se perceberem responsáveis pela formação de seus alunos.

Outro aspecto abordado pelos professores diz respeito ao preconceito e ao *bullying* que se apresentam como manifestação de violência:

“Em parte eu acho que ainda há muito preconceito na sociedade. No currículo em si não vou me preocupar tanto com que a sociedade está colocando. Mas, eu acho que está vindo, de modo geral, de fora para dentro”. (Prof^a Paula – Educação Infantil)

“Sim. Trabalhamos a questão do *bullying* para se ter o respeito pelo outro, ter essa percepção. Trabalhamos muito a parte emocional e social da criança. A gente vem buscando isso já há algum tempo aqui na escola”. (Prof^a Vanessa – 1^o ano)

“Temos muitos temas em Português, que é a minha matéria, para abordarmos o assunto da violência. Eu desenvolvi determinados temas sobre *bullying*, um tema muito atual e necessário”. (Prof^o Nilton – Português – EJA)

Crochick (1995, p. 20) ao analisar o preconceito afirma tratar-se de um fenômeno cultural e histórico. Assim, o indivíduo não nasce preconceituoso, ele desenvolve o preconceito no processo de socialização na apropriação da cultura. Logo, “Se o preconceito não é inato, a criança pode de fato perceber que o outro é diferente dele, mas isso não impedir seu relacionamento com ele”. Considerando Crochick, podemos afirmar que a educação inclusiva é uma oportunidade para que o outro seja percebido com suas diferenças sem correr o risco de ser vítima do preconceito e da segregação na escola. Por isso, educar para o desenvolvimento da sensibilidade das crianças desde a mais tenra idade, contribui para a formação sensível, resistente à violência, tornando as crianças aptas a viver experiências com os colegas diferentes de si mesmas, com ou sem deficiência.

Porém, na sociedade que incita a competição e o individualismo pela adaptação ao existente, cabe ao indivíduo uma formação alienada do outro diferente de si e pré-estabelecida por determinantes sociais, campo fértil para atos de violência e agressividade contra aqueles considerados frágeis ou inaptos, como constatado por Crochick (2017, p. 29) ao estudar o *bullying*: “Esse também parece ser mais compatível com uma cultura homogênea, que, pela (falsa) formação constitui indivíduos insensíveis, com dificuldades de expressar seus desejos”.

Apesar de reconhecidos como formas de violência, o citado autor estabelece diferenças entre preconceito e *bullying* que são importantes para o desenvolvimento de medidas pedagógicas para seu enfrentamento e combate. Segundo o referido autor, em ambos os casos o alvo é percebido como frágil, desprovido de potencial para resistência. Entretanto, o *bullying* se dirige a qualquer indivíduo que possa ser submetido, enquanto no preconceito há busca de justificativa pela discriminação. Assim, os indivíduos praticantes de *bullying* podem ser considerados mais regredidos do ponto de vista psíquico do que aqueles que manifestam o preconceito. Dessa forma temos que, ao tratar do *bullying*, a escola contribui para que situações de violência sejam percebidas e condições se estabeleçam para seu enfrentamento, como expressado nas narrativas dos participantes do estudo.

Embora os limites sociais estejam presentes na escola pudemos perceber, por parte dos professores, condições educacionais propícias ao desenvolvimento de alunos sensíveis e aptos a viverem experiências com as diferenças de seus colegas.

Com relação à questão (2) do estudo referente à relação entre currículo e educação como fenômeno social e a influência que esta exerce sobre aquele, apresentamos as percepções dos professores:

“Eu acredito que sim. O currículo tem a configuração fixa. Mas, essas questões sociais mudam o tempo todo. A parte política você tem que trazer para a escola também, porque estamos formando cidadãos. Não estamos formando somente uma pessoa que está ali olhando somente para a frente. Ela precisa olhar para todos os lados e saber o que é certo e o que que é errado, para construir isso dentro de si como pessoa”.
(Prof^a Vanessa – 1^o ano)

“Esse é um tema bastante amplo e complexo. Pois, você está inserido no contexto social e, principalmente, a questão econômica influencia. Por exemplo, essa questão de se criarem escolas de tempo integral com uma parte voltada para o lado propedêutico, que são as matérias conteudistas, e a parte que é voltada para o aspecto profissional. Você

não tem como separar isso. Não tem como criar seres alienados. Você tem que criar seres capazes de serem inseridos no contexto social".
(Prof^o Nilton – Português – EJA)

Por suas narrativas, os professores demonstraram reconhecer a interferência de questões sociais, políticas e econômicas sobre o currículo escolar, ao destacarem a necessidade de trabalho em viés político para a formação cidadã (professora Vanessa), que deixa claro não haver neutralidade na educação. Ou seja, se do ponto de vista dos interesses sociais dominantes é fundamental a defesa da neutralidade na prática educativa, em contrapartida, o conhecimento e o discernimento sobre os fatos sociais objetivos contribuem para a crítica reflexiva e potencializam intervenções na sociedade.

Também cabe salientar que, embora nos documentos oficiais sobre o currículo seja referendada a defesa por uma prática educativa democrática, não é esse o quadro que observamos nas políticas de currículo na educação brasileira, atravessadas por processos de submissão e controle, por ajustamentos a demandas externas, submetidas ao crivo de avaliações para a competitividade.

Em continuidade à análise das narrativas, consideramos o posicionamento do professor Nilton, ao evidenciar a pressão do campo econômico sobre a educação, ressaltando a cisão do currículo do Ensino Médio entre matérias propedêuticas e aquelas voltadas à formação técnica e profissional. Porém, como observado pelo referido professor, essa estrutura não é favorável à formação integral. Pois, a organização curricular se encontra dicotomizada entre teoria e prática. Assim, em nome da flexibilidade do currículo e do protagonismo juvenil, os itinerários formativos reforçam a cisão entre conteúdos profissionais técnicos e conteúdos humanos, expressando uma formação para a alienação, como bem percebido pelo professor.

Remetendo-nos a Horkheimer e Adorno (1985), em sua obra *Dialética do Esclarecimento*, a pseudoformação é parte da reprodução da vida sob a lógica da sociedade capitalista. Segundo esses autores, a Razão Iluminista, em cujos preceitos a burguesia se apoiou nos primórdios da era moderna, em sua essência continha as dimensões emancipatória e instrumental, a segunda vinculada à primeira. Libertando-se do domínio das forças da natureza, a emancipação diante do perigo que o desconhecido representava evidenciou a supremacia da razão em viés emancipatório. Porém, à proporção em que a burguesia foi se impondo às demais classes sociais, ofuscou a razão emancipatória e privilegiou a dimensão instrumental. Assim, o que seria para a emancipação do homem,

transforma-se em sua alienação. Pois, os conhecimentos vislumbrados como meios para instrumentalizar e minorar os sofrimentos humanos perderam seu ideal libertário (PUCCI, 1994).

Desse modo, com o avanço das forças do capitalismo, as revoluções científicas, industriais e, mais recentemente, a revolução tecnológica, torna-se fato a onipresença da razão instrumental, o que pode ser observado nos diversos segmentos sociais, dentre os quais a escola e seus conteúdos curriculares, configurando-se a pseudoformação afirmada por Adorno (2005, p. 2) “A formação cultural agora se converte em uma pseudoformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a precede”.

Ao considerarmos as narrativas dos participantes da pesquisa, concluímos que, embora haja nas escolas, por parte de seus atores, a disposição para um acolhimento respeitoso, na contemporaneidade o perfil das condições sociais objetivas impõe relações mediadas pela indústria cultural e por mecanismos de instrumentalização refratários à formação do homem-com-o-homem e, conseqüentemente de se viver experiências com possibilidades formativas e emancipadoras.

Considerações finais

Sob as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2007), à escola compete selecionar conteúdos que contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, estabelecer relações e visar transformações, ou seja, uma abordagem de currículo em que o aluno enriqueça sua percepção das diversas inter-relações sociais e sua dimensão histórica. Nesse norte, as abordagens curriculares têm concepções que instigam a leitura crítica do mundo, com viés na solidariedade e justiça. Assim, não mais podemos fugir ao debate sobre o reconhecimento e a valorização da diversidade humana como imperativo ético para a constituição da escola democrática, que contemple o ensino-aprendizagem de seus alunos considerando suas diferenças.

É notório o desafio ao desenvolvimento do currículo em perspectiva inclusiva, por demandar questionar a lógica predominante nas atuais políticas que se voltam para a homogeneização do processo educativo e avaliação do desempenho centrado no processo produtivo e orientado à inserção no mundo do trabalho. Desse modo, impõe-se à educação (escola e seus atores) o entendimento sobre o ser humano que se quer formar, como observado por Becker em diálogo com Adorno (2000, p. 163): “[...] penso que o mais

importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas”, possibilitando ao aluno uma seleção em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais.

Conforme o referido autor, ao considerarmos que a educação deva propor concepções de formação humana e de sociedade sem se limitar à adaptação às demandas da sociedade de classes (o que não significa desconhecê-las ou ignorá-las), devemos defender atitude propositiva e democraticamente comprometida com um projeto de educação que contribua para um tipo de sociedade em sintonia com as demandas humanas.

Sobre a presença da Educação em Direitos Humanos nas políticas de currículo escolar, levando-se em consideração os aspectos sociais, históricos e pedagógicos instituídos do/no cenário da escola, constatamos que:

- Houve reconhecimento e consenso entre os participantes da pesquisa de que o desenvolvimento de uma ‘cultura de tolerância e paz nas escolas’ contribui para o respeito às diferenças, promove a aproximação entre professores e alunos e possibilidades de reconhecimento no contexto sociocultural do qual são partícipes, aspecto importante na luta por uma sociedade igualitária e justa, ressaltando-se o valor do currículo como elemento mediador de ações;
- A educação inclusiva foi reconhecida como importante para humanização na/da escola nas narrativas dos participantes da pesquisa, ao perceberem que a experiência com as diferenças dos alunos contribui para o acolhimento e a convivência solidária. Desse modo, não somente os alunos se veem acolhidos; mas também ao professor é dada a possibilidade de ultrapassar o imediatismo dos conteúdos formais curriculares ao atuar como mediador entre alunos e sociedade;
- Os participantes da pesquisa ressaltaram a importância do currículo e do trabalho pedagógico voltados ao combate do preconceito e do *bullying*, formas de violência que violam os direitos humanos e contribuem para fortalecer a discriminação na escola e demais instâncias sociais, nas quais impera a competição, o individualismo, a adaptação e reprodução do sempre igual;

Pensar a educação inclusiva significa romper com a educação cindida em regular e especial, por ser reconhecida como direito humano para o exercício da cidadania. O momento histórico demanda fortalecimento da resistência para a luta em prol da manutenção e avanço dos direitos humanos à educação e à inclusão até agora, fato

percebido pela implementação de políticas de educação e inclusão escolar de alunos com deficiência na escola pública.

Porém, o ato de chegar à escola não garante um atendimento educacional humanizado com potencial emancipatório. Nesse sentido, ao nos remetermos às políticas para o currículo escolar tensionamos as concepções que o impregnam como componente para reflexão sobre a oferta de uma educação comprometida com a diversidade humana. As ações docentes não ocorrem no vazio, por conterem concepções que necessitam ser percebidas e confrontadas em sua dinâmica. A perspectiva da educação como processo de humanização, necessariamente perpassa pela maneira como o currículo é concebido e desenvolvido nas escolas. Se em contornos técnicos e produtivistas, alinhados com a sociedade capitalista, contribuirá para que a hegemonia cultural e econômica seja preservada e, em seu lastro, a barbárie social avance. Porém, novas possibilidades se apresentam pela educação ao se considerar a educação em direitos humanos.

Tema atual e urgente, a Educação em Direitos Humanos se apresenta como mola propulsora a reflexões urgentes na escola, como os atos de violência, a discriminação contra as minorias, o flagelo da pobreza e o reducionismo da disparidade social da sociedade de classes. Nesse sentido, consideramos o pensamento de Adorno (2000) que considera o compromisso histórico posto à educação de lutar contra a barbárie social, que atravessa o processo civilizatório na atualidade. Embora ainda frágeis as chances de haver mudanças significativas no processo social e político que produz a barbárie, o referido autor enfatiza o lado subjetivo do indivíduo e as possibilidades do desenvolvimento da personalidade resistente à dominação do capital na sociedade de classes. Pois, ao se desenvolver em ambiente social, por ele será influenciado. Logo, ao ter acesso a espaços que propiciem experiências de acolhimento, de respeito aos direitos humanos, maiores serão as chances à constituição subjetiva para a humanização, ou seja, como afirmado por Adorno (2019, p. 79-80) “A personalidade não deve, entretanto, ser hipostasiada como determinante última. Longe de ser uma coisa dada desde o começo, que permanece fixa e age sobre o mundo circundante, a personalidade se desenvolve sob o impacto do ambiente social”.

Nesse percurso, pela Educação em Direitos Humanos, são criadas oportunidades à aproximação dos indivíduos a seus semelhantes e, a com essa experiência, serem desenvolvidas subjetividades sensíveis e acolhedoras. Pois, pela Educação em Direitos Humanos reafirmamos a educação inclusiva. Desse modo, ao permear o currículo formal e fazer-se presente no Projeto Pedagógico, chances tornam possível à escola uma cultura de respeito aos direitos humanos, pela formação de indivíduos que se percebam parte de uma totalidade social e, assim, corresponsáveis pelo contexto social.

Consideramos o protagonismo dos professores de, pelo pensamento crítico e na concretude da ação pedagógica, educar-se e educar na cultura dos direitos humanos e, assim, assumirem ações que contribuam para a paz, se considerarmos Bobbio (2004, p. 203) ao afirmar “A princípio, a enorme importância do tema dos direitos do homem depende do fato de ele estar extremamente ligado aos dois problemas fundamentais de nosso tempo, a democracia e a paz”. Assim, a educação, quando humana e inclusiva, torna-se fonte para o desenvolvimento da democracia, do respeito e acolhimento e, por conseguinte, constituinte de indivíduos resistentes à violência na escola na manifestação de preconceito e *bullying*.

Que os difíceis tempos atuais não arrefeçam nossa esperança racional em prol de um futuro promissor. Sobretudo, um futuro que atribua à vida humana o estatuto de centralidade demandado pelos indivíduos e no qual caiba não somente uma educação escolar voltada exclusivamente para a transmissão de conteúdos curriculares. Conteúdos não fundamentais nesse longo momento de crise humanitária devido à pandemia do novo coronavírus. Antes, lutemos para que se realize o desejo de Díaz-Barriga (2020, p. 28-29):

Quizá no se cumpla con todas las tareas previstas en el currículo formal, pero seguramente se impulsarán aprendizajes significativos. La escuela y el currículo pueden aprovechar esta pandemia para cambiar, para trabajar en pro de lo que siempre intentaron hacer: vincular la realidad a la escuela. Tampoco es más sencillo de lo que se está haciendo en este momento, pero es más significativo. Tomemos la palabra de desaprender para aprender, pero con otro significado.

Que as lições impostas pela pedagogia do novo coronavírus possibilitem um futuro e, mais, que o futuro se faça presente e seja promissor considerando que “A pandemia e a

quarentena estão a revelar que são possíveis as alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como corresponde ao bem comum”. (SANTOS, 2020, p. 25)

Referências

- ADORNO, T. W. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W. _____. **Teoria da Semicultura**. Porto Velho: EDUFRO, 2005.
- ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, T. W. **Epistemología y Ciencias Sociales**. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València, 2001. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Adorno,%20Theodor/ADORNO,%20Theodor%20-%20Epistemologia%20y%20ciencias%20sociales.pdf>. Acesso em 20/07/2020.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. da (orgs). São Paulo: Cortez, 2011.
- BOBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Disponível em: www.planalto.gov.br/constituicao/constituicao. Acesso em 15/07/2020.
- COSTA, V. A. da. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 149-170.
- COSTA, V. A. da. Possibilidades da formação e da pesquisa à Educação Inclusiva. In: COSTA, V. A. da (et al.). **Formação e Pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto x CAPES, 2015, p. 17-31.
- COSTA, V. A. da. Formação de Professores e Educação Inclusiva: Experiências na Escola Pública. In: COSTA, V. A. da. (et al.). **Políticas Públicas e Produção do Conhecimento em Educação Inclusiva**. Niterói: Intertexto x CAPES, 2011.

CROCHICK, J. L. Educação Inclusiva, Subjetividade e Direitos Humanos: qual sua relação? In: SILVA, A. M. e COSTA, V. A. da. (orgs.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: Perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 23-53.

CROCHICK, J. L.; CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

DÍAZ-BARRIGA, Á. La escuela ausente. La necesidad de replantear su significado. In: IISUE. **Educación y Pandemia**. Una visión académica. UNAM, México, 2020, p. 19-29. Disponível em: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
Acesso em: 23/07/2020.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991, (Os Pensadores).

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1982.

MOREIRA, A. F. Prefácio. In: GOODSON, I. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (org.). **Teoria Crítica e Educação: A questão da Formação Cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora UFSCar, 1994.

SANTOS, B. S. de. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: nacoesunidas.org/direitos-humanos. Acesso em 11/07/2020.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>
Acesso em: 20/07/2020.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Wanda Lúcia Borsato da Silva

Submetido em 27/07/2020

Aprovado em 31/08/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)