



EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

desafios, diálogos e práticas

Orgs.
Mônica Luiza Simião Pinto
Ana Maria Eymg
Marcelo Estevam



EDITORAS
IFPR

Organizadores:
Mônica Luiza Simião Pinto
Ana Maria Eyns
Marcelo Estevam

**EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS:
desafios, diálogos e práticas**



EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS, DIÁLOGOS E PRÁTICAS

Copyright ©

Todos os direitos desta obra são reservados.

Capa

Jeferson Miranda Antunes

Diagramação

Josiane Maria Poleski

Revisão linguística

Fabiane Roberta Mendes

Equipe Técnica da Editora IFPR

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Barbara Rocha Bittencourt Sallaberry

Elisson Mildemberg

José Guterres Carminatti

Equipe Técnica da Diretoria de Extensão

Josiane Maria Poleski

Mônica Luiza Simião Pinto

Samanta Ramos dos Santos

Soraya Colares Leão Carvalho

E24

Educação e direitos humanos: desafios, diálogos e práticas / Mônica Luiza Simião Pinto, Ana Maria Eyang, Marcelo Estevam (orgs.) – Curitiba: Editora IFPR, 2021
281 p. : il.

E-book: (PDF)

ISBN: 978-65-88493-15-1

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Direito a Educação. I Pinto, Mônica Luiza Simião. II. Eyang, Ana Maria. III. Estevam, Marcelo.

CDD 23. Ed. – 370.11

PREFÁCIO

A associação entre teorias e práticas é um ponto estratégico do preparo para o trabalho. Não se despreze, antes se valorize, a educação geral como base. Esta não deve ser confundida com a educação acadêmica, que no Brasil, como em muitos outros países, envolve sutilezas de abstração e “treinamento”, com o intuito preparatório para a educação superior. O peso de séculos de tradição tem distorcido finalidades e objetivos, levando à contradição entre o legislado e o feito: quando se lê educação geral a tradição, as aspirações de grupos sociais, o prestígio na sociedade e a lei do menor esforço conduzem à prática da educação acadêmica. E quem não pode ou não quer se preparar para a educação superior? Como fica? Não raro, jovens têm um cabedal de teorias com escassas aplicações práticas, enquanto outro grupo tem práticas sem a fundamentação das teorias. O cobertor permanece curto, se não faz falta de um lado, faz do outro.

Preocupado com estes e outros problemas, o Brasil, à semelhança também de outros países, concebeu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que fazem esforços conjuntos com valiosas instituições estaduais. Reunindo educação, ciência e tecnologia, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) constrói um elo entre as teorias, as pesquisas e as aplicações tecnológicas, oferecendo cursos verticalmente do nível médio à pós-graduação. Pesquisas e soluções precisam de ampla disseminação, daí a sua série de publicações.

Esta, a que me coube o honroso convite de apresentar, é uma orquestração de trabalhos avaliados e selecionados por uma comissão de profissionais, tendo como base a concepção, seguida do acompanhamento, dos regentes, Ana Maria Eyang, Mônica Luiza Simião Pinto e Marcelo Estevam. Estes organizaram e velaram para que a peça musical seja harmoniosa aos nossos ouvidos, ainda que percorrida por uma série de estilos e movimentos. A diversidade é enriquecedora, ao passo que a singularidade tende ao empobrecimento. Aqui está a obra, a contribuir para a construção dos elos acima, entre teorias e práticas, entre a educação e a pesquisa e entre a educação, a ciência e a tecnologia.

Olhando mais amplamente, esta obra tem um lugar ao sol. Primeiro, o de contribuir para que uma geração não seja perdida, com efeitos gravíssimos sobre o futuro. Nisto o Brasil não está só. As duas crises econômicas mundiais, uma recente e outra atual, a de 2008 em diante e a da pandemia de Covid-19 contribuíram para o empobrecimento e o desprivilégio de duas gerações: as das crianças e dos jovens. Famílias desempregadas, negócios fechados, falta de perspectivas levaram à baixa da natalidade e a uma larga geração de crianças menos bem alimentadas, com menos educação, menos saúde, menos lazer. Estas crianças partem de um grupo desprivilegiado cada vez maior, tornaram-se adolescentes e jovens, vitimadas por uma recessão incerta a partir de 2019. Enquanto a riqueza se concentra no mundo, elevam-se as exigências de escolaridade como peneira de seletividade. Estão os nossos jovens preparados para o trabalho? Não, claro, para uma ou duas ocupações fechadas, mas para uma família delas, com a capacidade de aproveitamento de oportunidades futuras, que apenas somos capazes de vislumbrar?

Eis aqui um dilema transversal. A educação acadêmica, não sendo educação geral, pode ser restritiva. Todavia, a educação profissional não é a solução para tudo. Países como a Coréia e Cingapura, com numerosos formados acadêmicos, buscam saída para lhes conseguir trabalho, em vez de integrar a geração dos nem-nem. Estes, como muitos outros, se deparam com um desafio premente e avassalador, o desemprego juvenil. Uma geração perdida pode levar a perder a sua sociedade, em termos de valores humanos, de demografia, de segurança social, de produtividade e tantos outros aspectos.

Que fique evidente que o desemprego juvenil não se resolve apenas com a formação profissional de qualidade e com a sua sintonia com as necessidades econômicas. As estruturas ocupacionais se contraem tanto quanto o esforço tecnológico para diminuir o número de trabalhadores por muitos meios, entre eles, a robotização e a inteligência artificial. Em muitos lugares, em numerosos países, a juventude já é sinônimo de desemprego e precariedade. Mudanças estruturais, como no meio ambiente, são inevitáveis se as sociedades desejarem sobreviver. Esta não é uma profecia apocalíptica, porém uma previsão incapaz de ser negada e esquecida. Não podemos viver só, sem a natureza ou sem gerações solidárias. As soluções estruturais e outras precisam brotar de nós.

Candido Alberto Gomes

Prof. Catedrático do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

6

O DIREITO À INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Ivar César Oliveira de Vasconcelos¹

Geraldo Caliman²

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todo ser humano tem direito à instrução – termo explicado no documento como o percurso educativo capaz de promover o pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo e o fortalecimento do respeito aos seus direitos e liberdades. Implica o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, bem como o de ter opinião e poder de expressão, independentemente de fronteiras (ONU, [1948] 1998, art. 18-19).

No Brasil, a Constituição Federal explicita que crianças, adolescentes e jovens têm o direito à educação, no conjunto de outros, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988, art. 227). Este é o mais alto discurso oficial brasileiro que obriga a sociedade como um todo a educar seus membros, sendo isso traduzido em políticas públicas, com o apoio da legislação e normas pertinentes.

Com efeito, logo em sua apresentação, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos se oferece como resultado do “compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada, [...]” incorporando “aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário”, e assim “agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz” (BRASIL, 2007, p.11).

Constata-se, portanto, que todo indivíduo tem o direito de se incluir numa perspectiva educacional capaz de prepará-lo para o enfrentamento de desafios em seu dia a dia, aproveitando potencialidades naturais e sociais adquiridas, entendido o termo potencialidade no sentido de poder “ser mais”, enquanto vocação ontológica e histórica

¹ Possui Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado em educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), tendo realizado doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa/Instituto de Ciências Sociais. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), com diversas especializações (2001 a 2011). Atualmente é professor da Universidade Paulista (UNIP). ORCID: 0000-0001-5186-8000. E-mail: ivcov@hotmail.com

² Possui Doutorado (1995) e Pós-Doutorado (2001) e (2020 em andamento) em Educação pela Università Pontifícia Salesiana de Roma. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB). ORCID: 0000-0003-2051-9646. E-mail: ger.caliman@gmail.com

de cada indivíduo situado no mundo (FREIRE, 2011). O cumprimento do mencionado discurso oficial, portanto, se estrutura em concepções que dispõem a educação como última justificativa da sociedade e de seus membros, como ocorria entre os gregos antigos (JAEGER, 2001).

Por sua vez, no caso da Educação Superior, esse discurso se operacionaliza na ação do governo federal de prestar assistência técnica e financeira aos governos municipais, estaduais e distrital, com o objetivo de garantir o melhor nível de equidade quanto aos recursos destinados às Unidades da Federação (BRASIL, 2012).

Entretanto, cabe lembrar que a Educação Superior não se confunde com a Educação na Universidade. Há, no país, 2.407 instituições de Ensino Superior, sendo 8% de universidades, as quais detêm 53% das matrículas de cursos de graduação (BRASIL, 2018). Além disso, o formato institucional adquirido possibilitou a diversas instituições de Educação Superior valer-se das prerrogativas da autonomia universitária sem, entretanto, precisar cumprir pressupostos legais elaborados com foco nas universidades – por exemplo, não precisam associar atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O universitário brasileiro, assim como os demais estudantes da Educação Superior, tem a obrigação de concluir o Ensino Médio ou equivalente. Não há uma idade mínima fixada pela legislação para ingresso na Educação Superior, apenas se presumindo que o indivíduo ingressará por volta dos 18 ou 19 anos de idade e que terá passado pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996, art. 32 e 37). Em média, os ingressantes brasileiros em cursos de graduação têm 25 anos de idade, inserem-se na Educação Superior com 24 e saem com 28 (BRASIL, 2013). Portanto, jovens (BRASIL, 2011).

De todo modo, a universidade ainda se constitui instância da Educação Superior capaz de estabelecer diálogos estratégicos que podem contribuir para, entre outras coisas, fomentar o sistema contínuo composto pelos estabelecimentos de Educação Básica e de Educação Superior (UNESCO, 1999), aproximar ensino e pesquisa sem descuidar da missão social (BRASIL, 1988, 1996) e, no limite, criar vínculos entre concepções de ser humano e de projeto educativo. O tipo de educação necessária, e prometida pelo discurso oficial, a ocorrer no ambiente universitário, compatibiliza com o entendimento de inclusão educacional explicitado no presente trabalho (VASCONCELOS, 2018, 2019).

Coloca-se a noção de inclusão educacional para expressar o ingresso de indivíduos na educação, estando estes situados em espaços onde aprendem uns com os outros, admitindo-se como possível acionar certas potencialidades desses indivíduos – cada pessoa é um ser de consciência (SARTRE, 2010), capaz de “distanciar-se de si” e de buscar o melhor para sua vida, de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS et al., 1998), bem como de cumprir sua condição de ser participante dos mistérios do Universo, da Vida e da própria existência humana (MORIN, 2003).

Ela atrai o olhar e o agir de educadores e educandos para o inédito viável (FREIRE, 2011), este o lugar para o qual aponta a atividade didático-pedagógica, o local em que se concretiza o desenvolvimento humano. Portanto, a inclusão educacional se operacionaliza não só na área cognitiva como também pelo estabelecimento de um projeto educativo que olha de modo global para o educando, em suas capacidades de

pensar, sentir e agir e, com isso, articula conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL *et. al.*, 1998), promovendo a inclusão social (SUBIRATS, 2004).

Em termos de sistema educacional, a inclusão educacional se refere, fundamentalmente, ao impulso e prática imprescindíveis a que os indivíduos deslanchem tais potencialidades, sendo uma tentativa de oferecer abrangência ao cenário de esforços para a humanização desses indivíduos. E, se cumprida enquanto discurso oficial, ela contribui para promover a sua inclusão social. No entanto, nem tudo ocorre como anunciado. Assim, apenas parte dos estudantes usufrui do direito à educação prometida. Como os estudantes percebem a inclusão educacional na universidade?

Para obter informações sobre esse objeto de pesquisa, este trabalho se utilizou de dados da investigação “Caracterização dos processos de inclusão/exclusão social de jovens universitários”, em execução no âmbito da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília. Mencionada investigação tem o apoio da Comissão das Instituições Universitárias Salesianas (IUS), que estuda a influência dessas instituições sobre a sociedade, e está sendo replicada na Rede IUS internacional, a qual se constitui de universidades no Equador, Chile, El Salvador, Bolívia e Brasil (CALIMAN; VASCONCELOS, 2019).

Tal investigação tem as seguintes características: 1) pesquisa com abordagem qualitativa-exploratória; 2) participação de 42 jovens universitários, cujos perfis foram desenhados a partir de declarações durante a coleta de dados (ver Quadro 1); 3) participantes de uma universidade que, sendo confessional, assume publicamente em seus documentos estratégicos um compromisso educacional global com os seus alunos; 4) universidade localizada no Distrito Federal, que se caracteriza pela diversidade sociocultural, com populações advindas de outras regiões do país; 5) dados coletados em 2017 por meio de cinco grupos focais (BARBOUR, 2009), identificados como GF1..., GF5, tendo contado com a média de oito participantes por sessão; 6) coleta realizada na instituição pesquisada por um dos autores deste trabalho, o qual se fez acompanhar em cada grupo por dois pesquisadores; 7) dados submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Quadro 1 - Perfis dos participantes (%)

Itens	% de participantes em cada característica relacionada ao item			
Idade	<i>17 a 20</i> 48	<i>21 a 24</i> 36	<i>25 a 29</i> 16	
Cor	<i>Brancos</i> 31	<i>Pardos</i> 21	<i>Negros</i> 21	<i>Amarelos</i> 3
Sexo	<i>Mulheres</i> 51	<i>Homens</i> 49	<i>Assexuados</i> 2	
Orientação sexual	<i>Heterossexuais</i> 75	<i>Homossexuais</i> 9	<i>Bissexuais</i> 7	<i>Transgêneros</i> 2
Condição física e mental	<i>Deficiência</i> 5	<i>Transtornos</i>	<i>Altas habilidades</i>	<i>Superdotação</i>
Situação de trabalho	<i>Só estudam</i> 64	<i>Estudam/trabalham</i> 36		
Financiamento dos estudos	<i>Bolsistas</i> 37	<i>Famílias</i> 35	<i>FIES</i> 19	<i>Próprios</i> 7
Sustentabilidade de casa	<i>Pai</i> 29	<i>Mãe</i> 23	<i>Próprio</i> 14	<i>Pai e mãe</i> 11

Fonte: VASCONCELOS, 2019, p.159.

Legenda – FIES: Fundo de financiamento estudantil (BRASIL, 2001).

Obs.: Alguns itens não totalizam 100% porque os percentuais incidem sobre o total de participantes e parte destes deixou de informar certas características.

Desse modo, circunscrito ao tema do direito humano à educação, buscou-se identificar opiniões, críticas, necessidades e sugestões de jovens universitários sobre a inclusão educacional na universidade, fazendo isso por meio da análise de dados obtidos em pesquisa de maior abrangência, cujo objeto foram os processos de inclusão/exclusão social de jovens universitários, a fim de entender, a partir das vozes desse público-alvo, como concretizar a inclusão educacional.

Ao evidenciar percepções, análises e resultados, o presente estudo pode contribuir para que as universidades favoreçam a inclusão social de seus alunos. Pode favorecer também a formação de professores, principalmente os que atuam na Educação Superior, pois as conclusões apontam diretamente para o dia a dia deles na universidade. No âmbito da Educação em geral, espera-se uma contribuição à Educação Humanística, nos passos dos quatro pilares da Educação para o século XXI (DELORS *et al.*, 1998). Estes, inicialmente destinados à Educação Básica, se aplicam também à Educação Superior, guardadas as devidas adequações, pois envolvem a renovação contínua do conhecimento.

Seguem descrições dos resultados, e análises, organizadas a partir de conceitos básicos que compõem a noção de inclusão educacional. Tais conceitos foram acompanhados de nuances que, ao final, fortalecem a concepção de inclusão educacional como um direito humano.

A inclusão educacional evidenciada pelas vozes juvenis

Já está evidente há tempos que o sistema educacional brasileiro promete aos jovens universitários uma inclusão educacional. Para os participantes, a universidade pesquisada cumpre em parte essa promessa. Qual a percepção de jovens estudantes

sobre a inclusão educacional na universidade? De um modo abrangente, durante a realização dos grupos focais, os participantes tiveram mesmo a oportunidade de vivenciar uma inclusão educacional. Essa vivência foi fundamental para que eles apresentassem suas percepções sobre o processo educativo recebido na instituição.

De acordo com os participantes, professores que não percebem as potencialidades de seus alunos podem contribuir para gerar um contexto de exclusão educacional, isto é, no qual os indivíduos deixam de se inserir nas elaborações conceituais da educação prevista no discurso oficial brasileiro (BRASIL, 1988, 2007, 2012). Como dito no GF1, “o professor na faculdade, na universidade, ele não vê o potencial do aluno e acaba excluindo este aluno” e, “principalmente, em cursos elitistas”.

De fato, se o objetivo é educar, será pela observação e acionamento de potenciais do educando que este poderá “distanciar-se de si”, numa dinâmica pela qual ele presencia o mundo e os semelhantes de maneira que a sua participação social e cultural se alarga sem a equivocada ideia de que a natureza está de um lado e a cultura de outro. Isto é “ser mais”, essa vocação ontológica e histórica de cada indivíduo (FREIRE, 2011).

As discussões evidenciaram ao menos um motivo pelo qual certas potencialidades são despercebidas. Os professores se encontrariam presos a determinadas burocracias: “Deixa-se de despertar no aluno a capacidade dele [...]. O *start* que o professor poderia dar, [...] às vezes, não é nem pelo professor, que se sente amarrado” (GF5). Além disso, preocupados com o desempenho profissional futuro dos universitários, houve entre os debatedores a sugestão de que a instituição e seus professores aprimorassem nos seus alunos a capacidade de comunicação. Nesse sentido, as palavras de um participante foram significativas: “Se ele tivesse tido um professor que pudesse incentivar ele, naquele meio, a se comunicar mais com as outras crianças, talvez hoje ele não teria esse problema de comunicação com as outras pessoas” (GF5).

Mais uma vez, percebem-se as linhas e entrelinhas burocráticas da educação brasileira e, nesse caso, seu impacto sobre a comunicação em uma universidade:

Não há dúvida de que, na burocracia dos sistemas de ensino, a educação se realiza na escola e em particular em cada sala de aula. Daí a metáfora das camadas da cebola. Envolta por camadas correspondentes ao contexto social, o que é pensado e estabelecido nas áreas mais abrangentes precisa percorrer longo caminho, ser filtrado por várias instâncias até chegar ao âmago da cebola (GOMES; VASCONCELOS; COELHO, 2018, p.59).

A respeito do desenvolvimento de uma consciência de mundo por universitários, os participantes se mostraram preocupados com as dificuldades de elaborar identidades no meio acadêmico, um problema advindo, segundo disseram, desde a Educação Básica. Para eles, existe o desafio de se estabelecer suas identidades e isso pode excluí-los da educação desejada e necessária: “A universidade é um lugar para você ‘se perder’, e tudo bem que isso aconteça, faz parte, ninguém vai se encontrar, nunca é fácil. Porém, isso deveria ser ensinado nas escolas” (GF4).

Nessa perspectiva, informaram ainda que, sendo o mundo algo dinâmico, as decisões podem mudar. Como não se mencionou se os professores têm percebido essas

dificuldades, infere-se que tal tipo de reflexão não está presente de um modo generalizado – uma nuança de conformismo obtida por meio de comparações (cf. BARDIN, 2009) entre condutas que valorizam ou não o efetivo processo de inclusão educacional.

Para alguns participantes, esse “perder-se” na universidade não se constitui em motivo de sofrimento, podendo ser interpretado como um encaminhamento para a “distância a si”, a estrutura imediata da consciência (SARTRE, 2010): “Quando eu falei que estava entrando no curso, [...] meio perdida [...], meus professores me receberam superbem, foram todos muito atenciosos comigo” (GF1). Seguramente, trata-se de uma explícita fixação do ato educativo na vertente do “aprender a conviver” (DELORS *et al.*, 1998).

Isso ficou evidenciado, embora tenha sido citado pelos participantes que as chamadas “panelinhas” contribuem para excluir alunos e que, em geral, os professores não conseguem quebrá-las: “Nossa turma é muito panelinha [...], o que acaba excluindo uns aos outros (GF2)”. Constatou-se a percepção de que isso prejudica a interação entre alunos, e até entre estes e os professores: “Quando a gente chega, juntamos a galera, aí tem os nichos” (GF4).

As soluções apresentadas pelos estudantes para esse problema passam pela adoção de adequados procedimentos metodológicos, pois, segundo afirmaram, “tudo depende da metodologia” (GF2), confirmando a necessidade já constatada de que em todas as áreas de ensino deve-se cuidar da qualidade das práticas pedagógicas, se o objetivo for promover a inclusão social (GUERRA, 2015).

Com efeito, já a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva lembra que, embora parte dos países se esforcem para oferecer uma educação de alta qualidade, muitos são os que ainda não o conseguem, o que termina por influenciar de modo decisivo o progresso dos alunos “e o progresso da sociedade amplamente” (EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, 2017, p.61).

De acordo com os debates, pareceu haver algum desperdício de oportunidades, por parte dos professores, e até da direção de cursos, para promover reflexões sobre a condição humana nos termos colocados por Morin (2003). Constatou-se dessa maneira que é preciso incluir os alunos numa educação que os leve a refletir de maneira complexa sobre as coisas do Universo e da Vida, bem como pensar sobre sua própria existência. Alguma superficialidade no trato de questões culturais presentes no cotidiano acadêmico ficou evidenciada, na opinião de uma participante, concorde com os demais debatedores: “Estou sofrendo perseguição mesmo, a professora está me marcando, ela já me falou que eu vou reprovar [...] por causa da cor rosa do meu cabelo” (GF1). A aluna levou este caso à coordenação do curso, tendo obtido como resposta: “Ela é uma professora de idade, que você tem que tentar entender, porque a cultura dela é outra”.

Mencionada superficialidade, certamente, poderia dar lugar a um aprofundamento, se acaso o autor da resposta à participante realizasse ao menos uma breve leitura deste trecho, oferecendo-lhe disposição e argumentação em prol do aproveitamento de oportunidades às mencionadas reflexões:

A cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências que [ele] vai sendo capaz de realizar, diserne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural (VIEIRA PINTO, 1979, p.123).

Igualmente, pareceram desperdiçados determinados momentos em que o olhar dos estudantes poderia ser alargado em relação ao seu próprio desenvolvimento. O “aprender a ser” (DELORS *et al.*, 1998) e o “ser mais” (FREIRE, 2011) poderiam se fazer mais presentes, pelo que denotou a fala dos participantes. A tentativa de subir o olhar do educando a novas oportunidades de se desenvolver não implica deixá-lo ao relento de sua própria situação de aluno (FREIRE, 1996).

Assim é que, na solução de alguns problemas corriqueiros, grupos focais se queixaram da atitude da universidade: “Vamos resolver dessa forma... eles querem que parta de nós alguma solução, e nem uma solução efetiva... É um pano quente, é tapar o sol com a peneira...” (GF1). Consonante uma percepção, “parece que o objetivo da universidade é fazer com que o aluno se conforme com algumas situações indesejáveis: a professora é assim, o aluno tem que se conformar, o curso é assim, tem que se conformar” (GF1).

Apesar disso, foram relatados modos de educar diferentes, capazes de abrir novos olhares sobre as relações entre as pessoas:

Um professor cego ia aplicar a prova. Todo mundo calado. Por quê? Imagina! A prova dele, como iria nos vigiar? Todo mundo na sala, aquela coisa e tudo. E, assim, o que mais mexeu comigo, e que eu achei interessante, porque eu pensava [...] que [ele] ia [...] pedir para alguém da direção acompanhar ele [durante a prova] para vigiar [os alunos]. Só que ele não fez isso. E o que eu achei legal é que cada um dos meus colegas, cada um agiu por si, ninguém [...] tentou ultrapassar [isto é, colar] porque o professor era cego. Tanto é que todo mundo ali utilizou suas habilidades. Foi isso o que ele transmitiu para mim. Foi fantástico! (GF1).

Essa abertura a novos modos de perceber as interações na sala de aula caracteriza o que já se denominou inédito viável (FREIRE, 2011). Este, por vezes, pareceu passível de ocorrer também por meio da iniciativa de alguns estudantes, como ficou demonstrado nesta fala de uma das participantes, com a qual concordaram outros daquele grupo focal: [Fulana] disse que a “professora queria uma regra de ABNT [Associação Brasileira de Normas Técnicas], e não sei o que, então, eu falei: ‘[Fulana] de Deus, os professores não te falaram que você tem que se atualizar aos meios de estudo de hoje, de entrega de trabalho?’ Como a colega “não tinha contato com nada de estudo com a inclusão digital”, a participante tomou a iniciativa de lhe dar aulas sobre o assunto. Então, “fui passando para ela, mesmo com toda dificuldade, ela vai se incluindo naquele meio [acadêmico]” (GF3).

Essa é a iniciativa de uma aluna que, na verdade, é esperada de educadores com atuação voltada para a inclusão educacional, o que leva a outras interpretações, como a

que segue. Valendo-se de um percurso menos formal, a mencionada estudante promoveu a articulação entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL *et al.*, 1998), desejável se o objetivo é promover o desenvolvimento dos educandos. Torna-se necessário conduzir estes não apenas a internalizar conceitos, e sim informá-los sobre o que fazer com o conhecimento construído, bem como mostrar-lhes de que maneira tais conceitos e conhecimentos serão úteis para modificar suas condutas.

Ora, a inclusão educacional faz espelho com a inclusão social, sendo essa dupla realidade uma contraparte da exclusão, não sendo tudo isso conceitos teórica ou operacionalmente distintos (SUBIRATS, 2004). Os participantes evidenciaram essa percepção. Alguém, após elogiar a iniciativa da universidade quanto ao atendimento psicológico de docentes, lamentou o fato de que esse serviço não tenha continuidade de assistência individual do aluno nele inserido: “Eles me ofereceram o serviço de atendimento psicológico [...], foi uma gracinha. [...] E, quando eu comecei a me abrir com a psicóloga, [ela me disse]: ‘Essa é sua última consulta porque aqui é um atendimento breve, no máximo seis consultas [...]; agora você tem que procurar um atendimento em outro lugar’” (GF1).

Outros relatos, postos em discussão, evidenciaram diligências individuais de professores que fazem os alunos se sentirem incluídos socialmente: “Acho que existem professores sensíveis [...] com método para incluir todo mundo [...] Acho que eles têm trabalhado bastante nisso, tentando inserir todo mundo no contexto educacional (GF2). Uma aluna citou o caso de uma professora que “usou uma metodologia muito acessível. [Fulana], [...] ela para mim foi perfeita. Até hoje lembro, não posso reclamar, mas por quê...? Porque ela usou metodologia [adequada]” (GF2) (GUERRA, 2015).

Essas evidências e suas análises possibilitaram a elaboração de um quadro-síntese que, em seu conjunto, apresenta nuances a compor uma possível resposta, sempre provisória, à pergunta central deste trabalho, isto é, saber quais seriam as percepções dos estudantes sobre a inclusão educacional na universidade (ver Quadro 2).

Quadro 2 - Inclusão educacional na universidade: percepções de estudantes

Inclusão educacional: características fundamentais	Percepções de estudantes
Desenvolve potencialidades do indivíduo.	Parte dos professores não percebe certas potencialidades de seus alunos, podendo contribuir para uma exclusão educacional e, simultaneamente, exclusão social. Eles estariam presos a burocracias. Em tempo, a universidade poderia desenvolver, ou aprimorar, a capacidade de comunicação entre seus alunos.
Promove a conscientização do indivíduo, o qual busca o melhor para si.	Professores parecem não perceber dificuldades do alunado de criar suas identidades, bem como de decidir. Isso poderia ser ensinado nas escolas. O “perder-se” na universidade, necessariamente, não causa sofrimento; pode ser oportunidade de adquirir nova consciência.
Leva o indivíduo a aprender, conhecer, fazer, conviver, ser.	Maioria dos professores contribui para o aprendizado da convivência.
Leva o indivíduo a participar dos mistérios do Universo, da Vida e da própria existência humana. Ele passa a refletir de maneira complexa.	Há desperdício de oportunidades de reflexão sobre a condição humana. Questões são tratadas de modo superficial, levando a conflitos.
Leva o indivíduo a alcançar o inédito viável. Ele vislumbra e realiza possibilidades.	Construção do inédito viável tem a contribuição de estudantes, que se ajudam em situações do dia a dia acadêmico.
Evidencia diversos tipos de conteúdo aos indivíduos, articulando-os: conceitos, procedimentos e atitudes.	Por vezes, articulam-se os tipos de conteúdo, com a contribuição mesmo dos estudantes.
Promove a inclusão do indivíduo na sociedade como um todo.	A exclusão social é contraparte da inclusão social. Há professores sensíveis a esta questão e aplicam metodologias favoráveis à inclusão educacional.

Fonte: Produzido pelos autores com dados da investigação “Caracterização dos processos de inclusão/exclusão social de jovens universitários”, em execução no âmbito da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília (CALIMAN; VASCONCELOS, 2019).

Assim, as percepções de jovens sobre a inclusão educacional, evidenciadas em vozes que nem sempre são consideradas no ambiente acadêmico, se revelaram em aspectos que podem ou não fortalecer itens que compõem a noção de inclusão educacional.

Conclusão

Fácil dizer “quem é”, e não “o que é” o ser humano, este existe porque vivencia o lugar da consciência. Sendo a educação uma invenção histórica capaz de situá-lo no tempo e no espaço, portanto, levar a cabo o processo de conscientização, resta que a educação é um direito humano. Essa conclusão tem sustentado Declarações e Constituições ao redor do mundo, em especial após a Segunda Guerra Mundial. Tais documentos, assim, elaboraram o discurso do direito humano à educação. Até que ponto ele é posto em prática?

Essa ampla questão exigiu a delimitação para um tema. A inclusão educacional foi tomada como o momento justo no qual o mencionado direito ocorre, convertendo-se num objeto de pesquisa. As características dessa educação, destacadas e analisadas,

explicitaram caminhos a serem observados, sendo o objetivo do ato educativo humanizar indivíduos empenhados em aprender e a se desenvolver.

As conclusões do estudo, alcançadas em debates que observaram opiniões convergentes e divergentes, e assim apontaram para perspectivas interessantes, podem ser úteis para compor um quadro de explicações mais aprofundadas sobre a inclusão de milhares de estudantes em processos educativos. Estes, senão anunciados em políticas educacionais ou sequer cumpridos quando isso ocorre, pelo menos se fazem presentes no imaginário de milhões de seres humanos espalhados pelos quatro cantos do mundo. São conclusões que oferecem a oportunidade de novas pesquisas sobre direitos humanos e educação, pois resultam de aproximações do dia a dia de jovens universitários, fazendo-o a partir de perspectivas teóricas reunidas em torno da noção de inclusão educacional.

Referências

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5^a ed. Lisboa: Edições 70, Ltda., 2009.

BRASIL. **Censo da educação superior 2016**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Presidência da República; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara nº 98, de 20 de outubro de 2011. Brasília: Portal Atividade Legislativa, 2011. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102925. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Sinopses estatísticas da educação superior: graduação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 1 set. 2019.

CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). **Jovens universitários:** entre a inclusão e a exclusão. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil, 1998.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. **Raising the achievement of all learners in inclusive education:** lessons from European Policy and Practice. Brussels: European Commission; European Union (EU) Erasmus, 2017. Disponível em: <https://www.european-agency.org/>. Acesso em: 28 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, C.; VASCONCELOS, I. C. O.; COELHO, S. R. S. Ensino Médio: nem patinho feio nem cisne? In: GOMES, C.; VASCONCELOS, I. C. O.; COELHO, S. R. S. (Orgs.). **Ensino Médio:** impasses e dilemas. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018, p.37-77.

GUERRA, L. B. (Org.) **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão:** situações de sala de aula. Paco Editorial, 2015.

JAEGER, W. W. **Paideia:** a formação do homem grego. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília: UNESCO do Brasil, [1948] 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

SARTRE, J. P. A Transcendência do Ego. **Cadernos Espinosianos XXII**, São Paulo, v.22, 2010, p.183-228. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2010.89393>.

SUBIRATS, J. *et al.* Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea. **Colección Estudios Sociales**, Barcelona, nº 16, 2004.

UNESCO. **Tendências da educação superior para o século XXI.** Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

VASCONCELOS, I. C. O. Inclusão educacional: pela visibilidade humana por meio do diálogo. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. **Diálogo: um processo educativo.** Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p.67-85. Disponível em: https://www.academia.edu/36538338/Di%C3%A1logo_um_processo_educativo. Acesso em: 28 nov. 2019.

VASCONCELOS, I. C. O. Interferência cultural-ideológica e inclusão educacional. In: CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). **Jovens universitários:** entre a inclusão e a exclusão. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p.151-176.

VASCONCELOS, I. C. O. Violência escolar: morte da escola ou Fênix? **Sisyphus – Journal of Education**, Lisboa, v.7, p.45-73, 2019.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

