

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN:

SUS POSIBILIDADES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN E INCLUSIÓN EN BRASIL

Valdelúcia Alves da Costa

valdeluciaalvescosta@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Resumen

Estudios desarrollados en países de América Latina¹ revelan las posibilidades de la educación bajo de los Derechos Humanos en los procesos de formación docente e inclusión educativa para el enfrentamiento y superación de la violencia histórica contra a los individuos con deficiencia en la escuela. Este trabajo presenta una investigación desarrollada (2013 y 2014) en dos escuelas públicas de Brasil, en la cual se consideró la educación, la formación docente y la inclusión educativa en la perspectiva de los derechos humanos, establecidos en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil (UNESCO, 2006), al proponer la educación como un fin en sí misma y un medio indispensable de acceso a los demás derechos y, consecuentemente, las cuestiones sobre los derechos humanos en la educación son tensionadas en la perspectiva de la Teoría Crítica de la Sociedad, involucrando maestras y maestros, como participantes de la investigación y actuantes en las escuelas públicas en *Niterói (RJ)* y *Recife (PE)*.

Palabras clave: Derechos Humanos y Educación; Formación Docente; Inclusión Educativa.

Abstract

Studies developed in Latin American countries reveal the possibilities of education under Human Rights in the processes of teacher training and educational inclusion to confront and overcome historical violence against individuals with disabilities in school. This work presents a research carried out (2013 and 2014) in two public schools in Brazil, which considered education, teacher training and educational inclusion in the perspective of human rights, established in the National Plan for Rights Education Human Rights in Brazil (UNESCO, 2006), in proposing education as an end in itself and an indispensable means of access to other rights and, consequently, human rights issues in education are stressed in the perspective of the Theory Criticism of the Society, involving teachers and teachers, as participants in the research and acting in public schools in *Niterói (RJ)* and *Recife (PE)*.

Key words: Educational Inclusion; Human Rights and Education; Teacher Training.

Introducción

Este estudio considera la perspectiva de los derechos humanos establecidos en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH, UNESCO, 2009), al proponer ‘la educación como un derecho en sí mismo y un medio indispensable para el acceso a otros derechos’. Por lo tanto, las cuestiones sobre los derechos humanos en la educación que nos moviliza, son tensionadas en la perspectiva de la Teoría Crítica de la Sociedad, al plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los desafíos de la formación, de la práctica docente y de la experiencia en la educación inclusiva? ¿Cuáles los aspectos sociales, históricos, pedagógicos, y las actitudes docentes que aún permiten la segregación y la negación de los derechos humanos en la educación? ¿Cuáles las causas históricas y sociales que llevan a las y los maestros se ‘consideraren no preparados para actuar en

¹ Brasil (Costa, 2018; 2015; Costa y Leme, 2016); (Cochik, 2018, 2016, 2015, 2011); Chile (Montecinos, Briceño y Figueroa, 2016); Colombia (Builes, Morillo y Cedeño, 2016); Costa Rica (Rodríguez y Sanabria, 2016) y México (Vargas Segura, Cíntora, Arochi; Jacobo y López, 2016).

escuelas inclusivas', o sea, no preparados para vivir experiencias todavía presentes en su actividad educativa con las diferencias de ser y de aprender de las y los alumnos? ¿La escuela es organizada en los aspectos arquitectónicos, curriculares y pedagógicos en consonancia con la educación en derechos humanos?

En este estudio, consideramos la educación inclusiva en la perspectiva de la amplia participación social. Desta manera, el derecho a la educación impone políticas, actitudes y retos a la sociedad. Una vez que no solamente las leyes democratizan la escuela, y sí, todavía sus experiencias democráticas. Así la importancia del debate sobre el derecho universal a la educación destacando sus influencias y sus desdobramientos; articular el dueto de las políticas públicas con las prácticas educacionales en las escuelas públicas; y conocer la percepción y las concepciones de las y los profesores cuanto al derecho a la educación por la reflexión sobre políticas públicas, actitudes y retos que dan base a las experiencias inclusivas en el cotidiano de las escuelas públicas.

¿Lo que revelán nuestras investigaciones sobre Derechos Humanos y Educación?

Durante el periodo comprendido entre 2013-2014 realicé un estudio en dos escuelas públicas en los municipios de *Niterói* (estado de Rio de Janeiro) y *Recife* (estado de Pernambuco), en el cual consideramos la educación, la inclusión escolar y la formación docente en la perspectiva de los derechos humanos, establecidos en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil (UNESCO, 2006), al proponer la educación como un fin en sí misma y un medio indispensable de acceso a los demás derechos y, consecuentemente, las cuestiones sobre los derechos humanos en la educación que nos movilizan son tensionadas en la perspectiva de la Teoría Crítica de la Sociedad.

En este estudio se consideraron los aspectos educativos del cotidiano de las escuelas, tales como la formación docente y las actitudes que aun permiten la manifestación del prejuicio, la segregación y la educación ajena a los derechos humanos y, por tanto, favorable a la negación de las diferencias y demandas humanas. Las profesoras participantes del estudio actúan en clases con alumnas y alumnos considerados en situación de inclusión debido a sus discapacidades, ofreciendo apoyo de la Atención Educativa Especializada (AEE). Los resultados expresan avances en la implementación de las políticas de inclusión escolar y, al mismo tiempo, la necesidad de ampliación y difusión de la educación y formación en derechos humanos en la organización de escuelas públicas en Brasil.

La sociedad brasileña ha realizado esfuerzos a favor de la afirmación de una cultura contraria a la discriminación de las minorías históricamente excluidas y, consecuentemente, crece la demanda por inclusión en sus diversas instancias y por la afirmación de la educación en derechos humanos, ampliando la conciencia del combate a la violencia provocada por la violación histórica de los derechos humanos, promoviendo la matrícula

de alumnas y alumnos con discapacidad en la escuela pública, sobre todo, en este momento, con el apoyo de las políticas públicas y de la legislación que preconizan la educación inclusiva.

Considerando la demanda humana, cultural y social por emancipación, a favor de la educación inclusiva y reflexionando sobre las políticas de educación y formación de profesoras(es), derivadas de la legislación vigente que se insertan, como acciones políticas, en la dimensión socio-cultural contemporánea con complejas demandas, es posible afirmar que la educación de alumnas(os) con discapacidad debe ocurrir en los salones de clases junto con los demás colegas.

En esta perspectiva, se crean condiciones para el desarrollo de su autonomía y de su identificación con los alumnos con discapacidad, posibilitando la experiencia con las diferencias humanas y culturales en el combate a la violencia. Esto es señalado por Crochík (2009, p.16), al analizar el papel de la educación en el combate a la iniciación de la violencia “Pensar la educación escolar como institución necesaria al combate a la violencia, como formadora de individuos autónomos, democráticos y emancipados, sin desconsiderar los límites de esta sociedad”.

Así, la educación contribuye para la formación de individuos autónomos, capaces de reflexionar y, a su vez, superar lo que pueda ser identificado en nuestra cultura, y en la sociedad como forma de manipulación y estimulación a la violencia sin reproducirla, conforme lo destaca Crochík (2009, p. 25) “Una razón que se piensa a sí misma y reconoce la violencia que practica, pudiendo así deshacerse de ella o al menos resistir a ella”. Es necesario afirmar que la inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela pública es posible y se hace urgente para el fortalecimiento de la democracia. Para esto, existe la necesidad de pensar la educación inclusiva para que se materialice en el enfrentamiento y en el encaminamiento de las propuestas y programas de la educación y de adopción de principios pedagógicos democráticos con respecto a las minorías históricamente excluidas de la educación, que en este estudio tiene a la escuela pública como lugar privilegiado.

Otro factor importante en la educación inclusiva de alumnos con discapacidad en la escuela pública es la oportunidad de la convivencia con colegas sin discapacidad, dándoles la oportunidad de percibirse como individuos capaces de desarrollarse en sus diversas dimensiones, tales como la social, cultural, psíquica, biológica y económica. Entonces, se deben ofrecer las oportunidades a los medios para la organización de la escuela democrática con vistas al aprendizaje que tenga como eje guía a la experiencia entre diversas subjetividades, o sea, profesores y alumnos con/sin discapacidad aprendiendo juntos (AINSCOW, 2008).

Por lo tanto, cabe preguntarse en cuanto a la formación de profesores para la educación inclusiva: ¿Cómo es posible pensar en una educación que se dirija a las diferencias físicas, cognitivas y sensoriales de los alumnos, si su enfoque es la homogeneización? ¿Cómo pensar en una educación inclusiva sin reconocer las

diferencias de los alumnos como parte de su subjetividad? Y ¿Cómo pensar en una sociedad democrática con el mantenimiento de escuelas escindidas entre regulares y especiales?

En el enfrentamiento de tales indagaciones, Adorno (2000) presenta como alternativa pensar la formación del individuo más allá de la adaptación a la sociedad de clases, a la producción y para la desbarbarización de la escuela por la educación en la búsqueda de la superación de los modelos sociales, educativo y pedagógicos homogeneizadores.

Procesos de formación e inclusión y educación en derechos humanos: experiencias en derechos humanos en la escuela pública brasileña

Se desarrollaron estudios en *Niterói* (estado de Rio de Janeiro) y *Recife* (estado de Pernambuco), municipios con experiencia en la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva en las escuelas públicas. Participaron profesoras de Educación Fundamental actuantes en clases regulares, con alumnos en situación de inclusión y en Sala de Recursos Multifuncionales (SRMs), con el apoyo a la inclusión, en la Escuela Municipal *Ayrton Senna (Niterói)* y la Escuela Municipal *Engenho do Meio (Recife)*, que ofrecen Educación Fundamental en las etapas iniciales—1° al 4° año—en la jornada de la mañana y tarde; su estructura física es compuesta por salones de clases climatizados y bien estructurados arquitectónicamente; son diez salones de primer año por jornada (mañana y tarde), dos por jornada de segundo y tercero (mañana y tarde) y dos salones de cuarto (tarde), con aproximadamente entre veinticinco a treinta alumnos por clase. Ambas escuelas tienen laboratorio de informática y Sala de Recursos Multifuncionales (SRMs), en las cuales ofrecen la Atención Educativa Especializada (AEE), como apoyo a la inclusión en sus clases regulares.

Las profesoras participantes del estudio (diez en cada escuela), actuantes en clases inclusivas y en SRMs, son licenciadas en pedagogía, entre otras licenciaturas, como letras, geografía, historia, cursaron programas de formación continua en el área de educación especial, con énfasis en abordajes inclusivos de educación para alumnas(os) con discapacidad, tales como intelectual, auditiva, visual y física, con destaque para los cursos sobre Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), *Tecnologías Asistidas*², *Comunicación Alternativa*³, *Braille*⁴, *Soroban*⁵, *Dosvox*⁶, entre otros, ofrecidos por las Secretarías Municipales de Educación, evidenciando el compromiso de la gestión escolar con la implementación de las políticas públicas, del Ministerio de Educación, de educación

² Término utilizado para identificar el arsenal de recursos y servicios que contribuyen para proporcionar o ampliar las habilidades funcionales de personas con discapacidad y promover la vida independiente e inclusión.

³ Se destina a las personas sin habla o sin escritura funcional o en desfase entre su necesidad comunicativa y su habilidad de hablar y/o escribir.

⁴ Sistema de escritura táctil utilizado por personas ciegas o con baja visión. Es tradicionalmente escrito en papel en relieve.

⁵ Sistema de aprendizaje de cálculo adoptado para personas ciegas.

⁶ Se trata de un sistema para microcomputadoras de la línea PC para uso en ambiente Windows. Se estima que en la actualidad este sistema es utilizado por miles de personas en Brasil y otros países de lengua portuguesa (África y Europa). También hay una versión en español para atender la demanda de otros países de América Latina. Está disponible gratuitamente en Internet.

inclusiva en las escuelas públicas. Dentro de los resultados destacamos los aspectos centrales propuestos en el estudio:

▪ **En Cuanto a la Actuación Docente:**

Las profesoras de las escuelas estudiadas flexibilizan/adaptan/modifican los contenidos curriculares, los métodos de educación y los recursos pedagógicos inclusivos, recomendados por el Ministerio de Educación, para facilitar el acceso al aprendizaje de los alumnos en situación de inclusión, mostrándose receptivas y acogedoras en cuanto a las diferencias y necesidades especiales de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. Se observó la atención a las recomendaciones presentes en las Adaptaciones Curriculares⁷, propuestas por la Secretaria de Educación Especial/SEESP/MEC (BRASIL, 2000).

El trabajo docente cuenta con el apoyo del equipo pedagógico y gestor, lo que contribuye para el desarrollo del proceso de inclusión escolar, incluso en la reciente experiencia con la educación inclusiva y la escasez de recursos financieros y materiales disponibles en las escuelas estudiadas. En cuanto a las profesoras, actuantes en las escuelas de *Niterói* y *Recife*, destacamos algunas afirmaciones:

- Se sienten desafiadas actuando en el salón de clases donde hay alumnas y alumnos con/sin discapacidad estudiando juntos, demostrando reconocimiento de las diferencias de aprendizaje y afirmación de los derechos humanos, como el derecho a la educación;
- Participan de programas de formación continua, con temáticas sobre abordajes de educación para alumnas y alumnos con discapacidad, para la actuación en aulas regulares y en la SRMs, promovidos por las Secretarías Municipales de Educación; aunque los cursos no atiendan de manera suficiente las demandas de su trabajo docente, debido a la diversidad de las discapacidades y, consecuentemente, de las necesidades educativas de las y los alumnos en situación de inclusión.

▪ **En cuanto a la accesibilidad arquitectónica, a la organización curricular y pedagógica de las escuelas:**

- Accesibilidad física y arquitectónica: las escuelas tienen rampas y baños adaptados;
- Cuentan con recursos pedagógicos necesarios para la Atención Educativa Especializada (AEE) en las Salas de Recursos Multifuncionales (SRMs), tales como computadores con programas *Dos Vox* para alumnas y alumnos ciegos (*Niterói*), adaptaciones para alumnas y alumnos con parálisis cerebral y otros materiales pedagógicos adaptados a las necesidades educativas de las y

⁷Adaptaciones Curriculares propuestas por el “Proyecto *Escuela Viva*—Garantizando el acceso y permanencia de todos los alumnos en la escuela—alumnos con necesidades educativas especiales”, de la Secretaria de Educación Especial, Ministerio de Educación, Brasilia, DF, 2000. Disponible: www.mec.gov.br/seesp - acceso: 10/08/2018.

los alumnos con sordera, deficiencia física e intelectual. Intérpretes de LIBRAS fueron identificados en la escuela de *Niterói*; es importante considerar que en la escuela de Recife no hay alumnos sordos en situación de inclusión y, si hay, predominantemente alumnos con Síndrome de Espectro Autista y discapacidad intelectual.

Entre los resultados se destacan: a) identificación de actitudes docentes que expresan acogida a las necesidades educativas especiales de alumnos con discapacidad, incluso considerando los límites sociales; b) fragilidad de la conciencia en cuanto a la educación como derecho precoz al ser afirmado en la escuela pública, c) ausencia y/o escasas de accesibilidad arquitectónica, curricular y pedagógica, que obstaculiza el acceso y permanencia con sustentabilidad de esos alumnos en la escuela pública; d) bajo nivel de conciencia en cuanto a la manifestación del prejuicio que permite la discriminación y/o 'la inclusión marginal' en la escuela pública; e) los factores sociales y culturales obstaculizan la afirmación de la educación en las dimensiones humana y social para alumnos con y sin discapacidad.

Sin embargo, hay más visibilidad y un tanto de conciencia acerca de las diferencias humanas y la diversidad cultural como algo posible de convivir en la sociedad. Es evidente que existen múltiples retos para la educación inclusiva en la escuela pública y a la afirmación de los derechos humanos, sobre todo, debido a que no se tiene una experiencia histórica con la sociedad amplia en su sentido de convivencia respetuosa con la diversidad humana y cultural, o sea, considerar la necesidad e importancia de la participación de todos los segmentos sociales como, por ejemplo, las consideradas minorías históricamente excluidas de los bienes culturales y de las instancias sociales.

Las cuestiones sobre la óptica de los derechos humanos y tensionadas en la perspectiva de la Teoría Crítica de la Sociedad son:

- ¿Cuáles son los desafíos a la formación, a la práctica docente y a la experiencia de la educación inclusiva?
- ¿Cuáles son los aspectos sociales, históricos, pedagógicos, y las actitudes docentes que aún permiten la segregación y la negación de los derechos humanos en la educación?
- ¿Cuáles son las causas históricas y sociales que llevan a las y los profesores a no 'sentirse preparados a actuar con alumnas y alumnos considerados en situación de inclusión en las escuelas públicas', o sea, se consideran inaptos a vivir experiencias todavía no presentes en su actividad educativa con las diferencias de ser y de aprender de las y los alumnos?
- ¿Está la escuela organizada en los aspectos arquitectónicos, curriculares y pedagógicos en consonancia con la educación en derechos humanos?

En cuanto a estas cuestiones, según Bobbio (2004, p. 19):

(...) la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) desencadenó un proceso de mudanza en el comportamiento social y la producción de instrumentos y mecanismos internacionales de derechos humanos que fueron incorporados al ordenamiento jurídico de los países signatarios.

Pero ante la ambigüedad de la historia, según el referido autor, refiriéndose a Kant, es necesario un movimiento, por parte de los individuos, contrario a las actitudes de pasividad ante el mundo en el combate a la violación de los derechos humanos en Brasil y demás países de América Latina.

Reflexiones finales

Este quehacer pedagógico banaliza y/o niega la demanda humana hacia una formación teórica que posibilite una actuación investigativa contraria a la barbarie en la escuela, y en las demás instancias sociales. Admitir esa perspectiva formativa, por la experiencia teórica e investigativa contribuirá en la humanización de las y los profesores, alumnas y alumnos, a contraponerse a la dominación y a la inconsciencia social, marcas de la sociedad de clases a favor de los derechos humanos. Así, será posible soñar con un futuro y que este venga de manera promisorio para la totalidad de las mujeres y los hombres en nuestra América Latina.

Es pertinente afirmar, y teniendo como base los resultados de nuestros estudios investigativos, que la sociedad brasileña, representada por los movimientos sociales y las comunidades educativas y científicas, han alcanzado avances en su esfuerzo a favor de la superación de la segregación impuesta históricamente a los individuos con discapacidad en las diversas dimensiones sociales, como la escuela, la comunidad, la cultura y el mundo laboral, entre otras.

Por lo tanto, las cuestiones centrales, presentadas en este estudio, se refieren a la formación docente, la educación inclusiva y sus posibilidades en la perspectiva de los derechos humanos, establecidos en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil (UNESCO, 2006, p. 25):

De este modo, la educación se entiende como un derecho en sí mismo y un medio indispensable para el acceso a otros derechos. Así mismo, la educación cobra mayor importancia al orientarse hacia el pleno desarrollo humano y a sus potencialidades, valorando el respeto a los grupos socialmente excluidos. Esta concepción de educación busca hacer efectiva la plena ciudadanía para la construcción de conocimientos, el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos, además de la defensa socio ambiental y de la justicia social.

Ojalá que con la afirmación y la experiencia del ejercicio de los derechos humanos en la educación tengamos en el presente las posibilidades objetivas y las condiciones subjetivas a la superación de la segregación y la exclusión educativa y social. Para tal, se hace necesario y urgente el surgimiento de actitudes de acción que

se contrapongan a la inercia y a la barbarie en todas sus manifestaciones, especialmente en la escuela pública en Brasil.

Considerando los resultados de nuestros estudios, sobre la formación, la inclusión y la educación en derechos humanos en Brasil, enfocandonos en sus retos y perspectivas, con la intención de afirmar la democratización de la escuela y el combate a la violencia materializada en segregación histórica de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, desarrollados en escuelas públicas en *Niterói* y *Recife*, vale destacar que la cuestión central considerada fue en relación a las actitudes de las profesoras frente a las y los alumnos con discapacidad en situación de inclusión y la educación inclusiva en la escuela pública, considerando las políticas públicas de educación inclusiva en el enfrentamiento y combate a la manifestación del prejuicio que dificulta el acceso a la educación como derecho humano y social y, consecuentemente, afirmamos que todavía son muchos los retos (lo que es previsible en una sociedad desigual y burguesa) al igual que también son prometedoras las perspectivas.

Referencias

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la Emancipación*. Colección Pedagogía Raíces de la Memoria. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

_____. (1996). Teoría de la Seudocultura. *Educação & Sociedade*. Ano 17, n. 56, dez. p. 388-410. São Paulo.

_____. (1995). *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*. Petrópolis, RJ, Vozes.

Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Brasil. (2011). *Decreto nº 7611*, de 17 de noviembre de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.

_____. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, MEC, Secretaria de Educação Especial, SEESP, Brasília, DF. Disponible en www.mec.gov.br/seesp - aceso en: 02/01/2019.

_____. (1996). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394*. Brasília, DF, 1996. Disponible en: www.mec.seesp.gov.br – aceso en: 03/01/2019.

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponible en: www.mec.seesp.gov.br – aceso en: 04/01/2019.

Costa, V.A. da. (2015). Possibilidades da Formação e da Pesquisa à Educação Inclusiva. In: COSTA, V. A. da. (Org.). *Formação e Pesquisa: Articulação na Educação Inclusiva*. Niterói: Intertexto Editora x CAPES, pp. 17-31.

_____ & Leme, E. S. (2014). Tecnologias na Educação. Desafios à Formação e à Práxis. *Revista Iberoamericana de Educación (Impresa)*, v. 65, pp. 135-148.

- _____. (2013). Experiência pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 46, pp. 245-260, maio/ago., Santa Maria, RS. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> - aceso em 02/01/2019.
- _____. (2012). Formação de Professores e Educação Inclusiva. In: Carvalho, M. B. W. B. de; Costa, V. A. da; Miranda, T. G. (Orgs.). *Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: Pesquisas, Experiências e Reflexões*. Niterói: Intertexto Editora x CAPES, pp. 23-34.
- _____. (2010). Educação Inclusiva – Para quê? Experiências na Escola Pública. In: Silva, M. G. da & Carvalho, M. B. W. B. de. (Orgs.). *Faces da Inclusão*, São Luís: EDUFMA, pp. 121-144.
- _____. (2007). *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: Políticas e Sistemas*. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO.
- Horkheimer, M.; Adorno, T. W.** (1985). *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- ONU.** (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Organização das Nações Unidas. Brasília, D.F.
- UNESCO.** (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, PNEDH*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça.
- _____. (1994). *Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, D.F. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br; www.sedh.gov.br aceso em 02/01/2019.