



A Educação Humanizadora como Elemento-chave na Produção de Sentidos e de Conhecimentos de Educadores comprometidos com a Inclusão Social

Silvilene de Barros Ribeiro Morais

Doutorado em Museologia e Patrimônio pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – Brasil

Colaborador, pesquisador voluntário na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – Brasil

Érika Souza Leme

Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Brasil

<http://lattes.cnpq.br/5113929159975848>

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Brasil.

Servidor Público, Professora associada – Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ) – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3628782671116228>

<https://orcid.org/0000-0003-0355-2524>

Submetido em: 28/04/2023. Aprovado em: 22/05/2024. Publicado em: dd/mm/aaaa.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a necessidade da estética e da ética, como base de uma formação humanizadora, ao apresentar o processo de articulação do projeto interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão: “Mediações culturais para a educação humanizadora”, que num primeiro momento se materializa na proposição de um curso de extensão destinado ao fortalecimento do engajamento ético e estético de estudantes e profissionais do campo da Educação, para assumirem um protagonismo crítico-reflexivo em programas e projetos de inclusão social. Afirmando os ideais dos Direitos Humanos (ONU, 1948), reconhecemos novos territórios de diálogos, bem como de interlocutores, a fim de afirmarmos o valor da diversidade e da diferença humana e cultural como elo fundamental à construção de um olhar estético-ético que possibilite (re)escrever o mundo em prol da dignidade da pessoa humana. Trata-se, portanto, de um projeto contemporâneo de formação humana engajado com processos emancipatórios, que “converge na direção do *ser mais*, na direção dos objetivos universais” (Freire, 2012, p. 260), contrapondo-nos à truculência da estética antiética da sociedade capitalista, colonialista e patriarcal (Santos, 2021), que visa corromper ou aniquilar valores e manifestações de lutas e resistências de grupos minoritários em prol de transformações estruturais da sociedade. Com vistas ao enfrentamento de tal problemática, a proposta busca conexões com as culturas, apostando nas relações humanas, no fortalecendo da capacidade de criar vínculos entre as pessoas e os conhecimentos, primando por uma escuta profunda do que se passa e do que nos afeta (Larrosa, 2002).

Palavras-chave: formação cultural; direitos humanos; museus; inclusão social.

INTRODUÇÃO

Partimos de um movimento em comum: a busca e a valorização da formação cultural de cada graduando e profissional que lida pessoas. Temos nos inquietado com a manifesta falta de identificação com o outro, com o não pertencimento que levam ao recrudescimento de valores extremistas e desumanos. Essas inquietações nos levam para fora da sala de aula, promovendo a ocupação “por inteiro” de territórios, cujas experiências foram sonegadas a uma parcela significativa da sociedade.

Nesse sentido, caminhamos pelas brechas, que oportunizam a criação de sentidos, de afetos, que nos reconectam à condição humana, aos diferentes modos de existir, sentir, experienciar e interagir. Para tanto, apostamos nas experiências não-escolares como potencializadoras de construção de sentidos, reconectando o sensível ao inteligível, como elos indissociáveis à constituição do humano em nós.

Quanto mais facetada se cultiva a receptividade, quanto mais móvel é, quanto mais superfície oferece aos fenômenos, tanto mais mundo o homem capta, tanto mais disposições ele desenvolve em si; quanto mais força e profundidade ganha sua personalidade, quanto mais liberdade ganha sua razão, tanto mais mundo o homem concebe, tanto mais forma cria fora de si. Sua cultura consistirá, pois, no seguinte: primeiro, proporcionar à faculdade receptiva os mais multifacetados contatos com o mundo e elevar ao máximo a passividade do sentimento; segundo, conquistar para a faculdade determinante a máxima independência com relação à receptiva e ativar ao extremo a atividade da razão. Quando as duas qualidades se unificam, o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão (Schiller, 1990, p. 64).

Entretanto, a sociedade contemporânea estimula vivências de embotamento dos sentidos, limitando-o ao sentido do ter instaurado como métrica de existência. Consequentemente, foram cerceadas as possibilidades de viver experiências formativas em prol do enquadramento de reações, possíveis e viáveis, à manutenção desta lógica excludente e opressora. Importante ressaltar que essa lógica impacta o processo de formação, sobrepujando as formas reducionistas de formação. Na contramão deste estado de coisas, Schiller (1990), Adorno e Horkheimer (1985, p. 29) enfatizam que “a arte entra em ação quando o saber desampara os homens. Para ele [Schiller], a arte é ‘o modelo da ciência e é onde está a arte que a ciência deve ainda chegar’”.

Diante disso, adotamos como premissa a vocação humana de *ser mais*.

[...] antes de ser educador, sou homem, como você, antes de ser reitora, é mulher. Somos pessoas e minha tese continua sendo uma pedagogia da humanização, da gentileza, precisamos formar pessoas e não apenas especialistas (Freire, 1996, p. 27)

Tal envergadura entrelaça as categorias espaço-tempo social e educacional em um processo relacionado à vida, à existência, aos atravessamentos que nos mobilizam a *ser mais*.

Em consonância com esses preceitos, assumimos o compromisso de manter vivas e pulsantes as conexões entre as experiências de vida e as práticas educativas, articulando reflexões teórico-críticas com itinerários formativos. Trata-se, portanto, de processo formativo fundamentado nos conceitos de humanização e conscientização alicerçados nas perspectivas estéticas e éticas, indo ao encontro do conceito de educação de Adorno (2010, p. 41):

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. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso 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 como uma sociedade de quem é emancipado.

Nesta perspectiva, é relevante para o processo formativo de educadores (as) desembaraçar os Direitos Humanos (ONU, 1948) de abordagens aparentes e superficiais e trazê-los para a sua concretude, isto é, estabelecendo as interrelações com os contextos da vida, muitas vezes invisibilizados, mas que, na verdade, se apresentam entrelaçados à existência humana, como defendido pela Lei de Diretrizes de Bases de 1996:

Art. 1.º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, [1996]).

Perotti (1997, p. 55) confirma a relação teórico-metodológica constitutiva da proposta formativa apresentada ao afirmar que: “A educação para os direitos do homem é, com efeito, inseparável do desenvolvimento das aptidões intelectuais, e implica a identificação dos preconceitos, dos estereótipos, das desigualdades e das discriminações”. Nesse sentido, desenhamos um percurso formativo que busca tensionar a cultura e mobilizar novos conhecimentos e ações, tendo como eixo o respeito à dignidade humana.

Assim, a referência aos Direitos Humanos, sob as bases da ética e da estética, transcende o individualismo, por impulsionar a relação com o Outro, numa dimensão de universalidade que supera divergências ideológicas ou distinções com base na sexualidade, raça, cor, língua, religiosidade, nacionalidade, funcionalidade ou qualquer outra situação. Também, se insere na Educação Intercultural, na medida em que tem como mote a educação contra a intolerância, a xenofobia, o capacitismo e o racismo. Portanto, a dignidade do ser humano, propalada nos Direitos Humanos não repousa apenas na racionalidade, mas também na emoção, amalgamando corações e mentes.

Nesta conjuntura, os desdobramentos da formação cultural são incalculáveis, seja na escola de educação básica ou nas universidades, pois podem significar uma potente oportunidade de alargamento do horizonte e de fortalecimento do espírito, ou seja, além de propiciar, de maneira crítica, o contato com as culturas em suas diversas manifestações, pode ampliar o seu horizonte cultural bem como a capacidade de relacionar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento com a vida humana (Melo; Silva; Leme; Jaehn, 2019, p. 778).

Compreendemos que numa sociedade pluricultural, como a brasileira, atravessada por processos de polarização política e social, a formação de educadores (as) deve se concretizar no entorno dos valores democráticos e inclusivos, e por métodos lógicos que envolvam sensibilização e reflexões que sejam confrontadoras dos processos de desumanização dos sujeitos, de forma a colaborar na construção de uma sociedade com base no diálogo e com práticas de equidade.

Tais inquietações nos moveram a algumas proposições. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a necessidade da estética e da ética, como base de uma formação humanizadora, por via do projeto interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão “Mediações culturais para a educação humanizadora”, que num primeiro momento se materializa na proposição de um curso de extensão destinado ao fortalecimento do engajamento ético e estético de estudantes e profissionais do campo da Educação, para assumir um protagonismo crítico-reflexivo em programas e projetos de inclusão social.

METODOLOGIA

a potência da experiência na produção de sentidos

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que nos acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...] (Larrosa, 2016, p. 10).

Notadamente, é pela experiência que atribuímos sentidos, sabores, toques e os coloridos em nossas vidas. Essa concepção coloca em evidência os sentidos humanos na produção do conhecimento e, portanto, não pode incorrer nem em instrumentalização, nem em superestimulação vazia, daí trabalharmos com as brechas, com as possibilidades que se abrem à educação dos sentidos.

Nessa direção, para a formação humanizadora almejada, busca-se amalgamar um equilíbrio entre as diferentes dimensões que constituem o ser humano, em especial a racional, a ética e a estética. Segundo explica Goergen (2016, p. 68):

É [...] tarefa da cultura [...], de um lado, o cultivo da faculdade sensível e, de outro, o cultivo da faculdade racional. O racional e o sensível devem encontrar uma relação de reciprocidade na cultura; do contrário, teremos, necessariamente, um homem

cindido. Na dialeticidade dessa relação, livre de monopolização unilateral, a pessoa se constitui harmônica e permanente na modificação. Do contrário, o homem perde o equilíbrio, como ocorre no transcurso da modernidade, num ritmo cada vez mais acelerado até chegar aos dias atuais em que a divisão e a segmentação se tornou, talvez, o desafio mais profundo e urgente.

Nesse sentido, optamos por uma estética que não exclui, que não discrimina e não oprime, que estimula a criticidade e a mudança, que permite o livre pensar, o expressar, o sentir, o sonhar. Ou seja, “a defesa de uma pedagogia de vida e de afirmação do Outro”, em contraponto a uma perspectiva tecnicista e de caráter individualista presente na sociedade (Estevão, 2011, p. 92).

Para isso é importante reafirmar reiteradamente o pensamento de Paulo Freire, que não há neutralidade na produção do conhecimento, quer por meio da ciência, quer por meio da arte. Assim, a experiência estética entra como um “ingrediente” à emancipação, em *ser mais*, calcado nas experiências, tornando as mediações culturais um percurso essencial à humanização no processo de produção de conhecimento, conforme defendido por Larrosa (2002, p. 41):

A informação não é experiência. E mais, a informação que não deixa lugar para a experiência, é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informado, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.

Diante disso alinhavamos, como hipótese promissora para a proposta formativa, entrelaçarmos a formação com discursos e práticas de indivíduos e comunidades vinculados à produção cultural, a fim de propiciarmos experiências forjadas pela visão crítica, mobilizadas pelas reflexões teóricas, debates e a imersão nos espaços e eventos culturais, consubstanciadas no *ser mais*, ou seja, mais do que acessar as coleções expostas, iremos ao encontro dos Museus, buscando firmar identidades, elos e pertencimentos, dando vazão ao processo de formação cultural (Adorno, 2010), no mundo contemporâneo:

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...]. Na verdade, ela nem corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (Adorno, 2010, p. 64).

Entretanto, tal possibilidade não está posta na sociedade. Em consequência, o indivíduo sobrevive na sociedade pobre de experiências e ignorante daquilo que possibilitaria sua emancipação. Diante das perspectivas profundamente pessimistas, é necessário resistir, pois, existem possibilidades. Logo, não se pode esquecer que

A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que, educação, ciência e tecnologia se apresentam, [...] o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis o nó a ser desatado (Adorno, 2010, p. 11-12).

Dessa forma, revelando as contradições da sociedade e o potencial contraditório e, conseqüentemente, dialético da cultura.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pilares de construção: as brechas no caminho

Importante destacar que essa interlocução entre educação e espaços não-escolares vai ao encontro dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), na medida em que, no seu sentido mais amplo, se preocupa com que as pessoas possam desfrutar de paz e prosperidade em suas comunidades e lugares de origem, tendo a Educação como campo de atuação. Contribui com uma abordagem que contempla as necessidades básicas da existência humana, dentre as quais destacamos o objetivo 04, que trata das garantias à aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para promoção do desenvolvimento sustentável, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural, reconhecendo a contribuição da cultura para a efetivação desse processo, sendo aplicado estes princípios à qualificação de educadores.

As proposições e reflexões formativas aqui expressas também estão em consonância com o Objetivo 10 para a Redução das Desigualdades. No campo da conscientização das contradições sociais, pretendemos fortalecer a reflexão crítica frente ao sentimento de determinismo que, por vezes, impera na sociedade sobre as problemáticas que afetam a vida de todas as pessoas, em função da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra. Indo ao encontro também do Objetivo 16, cujo princípio se direciona para a promoção da paz, justiça e constituição de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas. Reafirmando o princípio democrático da educação e, por conseguinte, da formação humana, como defendido por Parker (*apud* Hooks, 2021, p. 88):

[...] a educação em sua melhor forma—essa profunda transação humana chamada ensino e aprendizagem—não está relacionada apenas a adquirir informação ou a

conseguir emprego. Educação tem a ver com cura e plenitude. Está relacionada com empoderamento, libertação, transcendência; renovar a vitalidade. Diz respeito a encontrar e reivindicar nossa existência e nosso lugar no mundo.

Daí a necessidade de se voltar ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, em relação à sua subjetividade, para que este possa analisar os dados brutos, mediados socialmente, por meio de um processo interior, fortalecido pela formação para a diferenciação sob os princípios práticos do Desenho Universal para a Aprendizagem, que visa romper com os limites que são sociais e não humanos, propiciando o uso de todos os sentidos para acessar e fazer conexões entre humanos e com o conhecimento.

O Desenho Universal (DU), segundo Neves e Peixoto (2020), é um conceito de origem na área da engenharia e da arquitetura. Trata-se da concepção de construir produtos, serviços e ambientes para serem utilizados por todos, sem a necessidade de maiores adaptações posteriormente. Segundo Sá (2007), os sete princípios fundamentais do Desenho Universal (DU) são: equiparação nas possibilidades de uso; flexibilidade no uso; uso simples e intuitivo; captação da informação; tolerância ao erro; mínimo esforço físico; e dimensão e espaço para uso e interação. Pode ser compreendido como um processo no qual os educadores de museus e demais instituições educativas planejam proativamente desde o início, pensando em pessoas com características diversas, ou como um conjunto de estratégias para a efetivação de uma educação inclusiva (Morais, 2019).

Essa perspectiva tem relevância para a formação humanizadora, na medida em que se contrapõe ao pretenso padrão de normalidade e a ideia de fazer modificações continuamente em decorrência de demandas pontuais e específicas que vão surgindo no cotidiano do seu trabalho. A guinada está na viabilidade de se contemplar a diversidade como ponto de partida, sem restringir as práticas e recursos somente às pessoas com deficiência ou outros segmentos específicos, enriquecendo o processo como um todo, através da elaboração de um planejamento que se constitui de variadas e múltiplas formas de experienciar o processo, de modo a garantir a participação de todos(as) (Morais, 2019).

Na prática, é lançar mão de diversas linguagens, como vídeos legendados, organizando grupos diversificados de discussão e partilha de ideias, em um movimento de encontro com o outro, de escuta, de diálogo, de aprendizagem mútua.

A proposta do curso de extensão

Diante do exposto, apostamos no entrelaçamento de experiências entre estudantes e profissionais do campo da Educação, dos mais diversos espaços educacionais. Entendemos que o contato com o outro, com diferentes realidades, especificidades e necessidades humanas, mobilizados pela ética e estética, tendem a oportunizar percepções enriquecedoras e transformadoras dos processos ensino-aprendizagem.

Lidamos com tal desafio, apostando nos itinerários formativos, uma vez que o conhecimento estético aflora a imaginação, amplia as possibilidades de apreensão do

mundo e a si próprio, evidenciando a capacidade humana de fazer associações, relações e interações. O percurso foi pensado com o propósito de tensionamento das relações de poder, que sustentam identidades fixas e privilegiadas, aptas a desfrutarem dos direitos, dos espaços, dos bens etc.

Nessa primeira edição elegemos como ponto de partida o Museu do Ingá¹, por conta da exposição “Arte do Retrato-Variações do Olhar”, que apresenta um panorama da história do retrato no Brasil, reunindo pinturas, gravuras e fotografias dos séculos XIX e XX. Destaca-se a produção fotográfica do século XX, em que se podem identificar duas vertentes: primeiramente o retrato como produção artística procura revelar o que havia de pessoal em cada retratado; em segundo lugar, busca-se colocar em foco o que não era para ser visto, inclusive os que não eram retratados.

O segundo espaço a ser visitado é o Museu Histórico Nacional, por conta da instalação multissensorial “Diálogos no Escuro”², na qual os visitantes são conduzidos por guias deficientes visuais, em grupos, realizando o percurso através de ambientes totalmente às escuras, especialmente projetados para que as sensações de cheiro, som, vento, temperatura e textura estabeleçam relações com as características de ambientes cotidianos, tais como parques, ruas, mercearias e bares. A exposição tem como objetivo mudar a mentalidade das pessoas sobre a deficiência e diversidade, além de aumentar a tolerância em relação ao “outro”.

Para fechar o ciclo, o Museu de Imagens do Inconsciente³, em função da produção dos Ateliês Terapêuticos, que resulta em obras de arte que revelam as riquezas interiores do ser humano, contribuindo para a mudança dos paradigmas estigmatizantes sobre os portadores de transtornos psíquicos.

Ao final do percurso, estabelecemos o momento de Roda de Conversas guiados pela leitura do livro “Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança”, de autoria de Bell Hooks. Esse momento foi pensado com o propósito de captarmos os impactos e lapidarmos as impressões, indo ao encontro do pensamento de Freire (2016), para quem a conscientização implica a passagem da esfera de uma apreensão espontânea da realidade para um nível de compreensão crítico epistemológico, nas suas palavras “por essa razão mesma, a conscientização é engajamento histórico” (Freire, 2016, p. 57).

Daí por que adotamos como conteúdo programático os seguintes eixos: A “tradução” dos direitos humanos em espaços escolares e não-escolares; Inclusão, interculturalidade e interseccionalidades; Itinerários culturais como experiências humanizadoras e amplificadoras de visão de mundo, sensibilidade e criticidade; Desenho Universal para a Aprendizagem: entrelaçamento entre as experiências individuais e coletivas, articulando diferentes manifestações artísticas-culturais em espaços escolares e não-escolares.

Importante frisar, que tal envergadura é sustentada por uma parceria interinstitucional entre três Universidades federais brasileiras UFRJ, UFF e UNIRIO, comprometida com um

1 <https://diariodorio.com/museu-do-inga-em-niteroi-recebe-exposicao-que-apresenta-a-historia-do-retrato-no-brasil-antes-da-era-das-selfies/>

2 <https://docs.google.com/document/d/1BgajlZxee5R3KsQdXVT5ZemFTDZbZUXO/edit>

3 <https://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/sobre>

projeto contemporâneo de formação humana engajado com processos emancipatórios, este curso se propõe a pensar os sentidos cultural, social, ético, político, histórico e estético de uma formação humanizadora democrática, inclusiva e emancipadora. Consideramos os museus como espaços interdisciplinares em que se organizam pautas artísticas, históricas, científicas que podem ser inter-relacionadas aos conteúdos curriculares, cujo entrelace com a universidade reafirma uma importante função: oportunizar a comunidade acadêmica e extensionistas para uma atuação consciente em sociedade, em atenção ao conceito de formação cultural (Adorno, 2010).

O impacto e transformação social são evidenciados ao buscarmos coletivamente construir profundas reflexões sobre direitos humanos, formação humana e cultural e todos os desdobramentos para a construção de uma sociedade justa, inclusiva e digna. Trata-se, portanto, de um processo de formação que potencializa o contato crítico com a cultura, amplia o leque de experiências, ressignifica o universo educacional e, sobretudo, redimensiona as relações humanas, fortalecendo a capacidade de criar vínculos entre as pessoas e os conhecimentos, primando pela formação-vida.

Destacamos também, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão com o elo presente no fazer pedagógico do curso posto que, das experiências do campo extensionista emergem as pesquisas fruto da metodologia participativa e colaborativa, que também nutrem o campo do ensino na graduação e na pós-graduação.

CONCLUSÕES

Por que a formação humanizada? Primeiramente, porque os contextos sociais excludentes são dinâmicos, produzindo novos métodos de tempos em tempos. Em segundo lugar, é preciso consolidar e articular os conceitos de igualdade, diferença, identidades e humanização/desumanização ao cotidiano e às práticas das instituições educativas, como forma de alcançar o desafio de construir instituições mais inclusivas e profissionais sensíveis e preparados para exercer as mediações entre culturas e realidades diferenciadas.

Consideramos que a apropriação humanizadora tende a romper com práticas instrumentalizadas e indiferentes. Em consonância com Freire (1996), apontamos para os aspectos mais importantes a serem considerados na formação do educador: primeiramente, não pode ser realizada apartada da criticidade, que consiste na ultrapassagem da curiosidade ingênua e a repetição mecânica das ações à curiosidade epistemológica; em segundo lugar, o reconhecimento do valor das emoções e da sensibilidade. Tais aspectos dão sentido às metodologias e às ações, na medida em que se busque desenvolver uma práxis que resulte em transformação, ao não se acomodar ao nível das intuições, aos discursos produzidos, mas submetê-las à análise metodológica rigorosa da curiosidade epistemológica. Nesse sentido, a busca pelo conhecimento e a troca de experiências e um olhar aguçado para as concepções desumanizadoras que se apresentam, tanto no âmbito pessoal, institucional como na sociedade, são aspectos que se tornam fundamentais ao processo formativo.

Freire nos invoca a lutar “contra a mentira e o desrespeito à coisa pública” (2000, p. 61), contra a falta de esperança da ideologia neoliberal e da insensatez dos poderosos, que tentam a todo custo, todos os dias, em todos os espaços da sociedade, naturalizar a miséria, a pobreza e, disfarçadamente, impedir “a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz” (Freire, 2000, p. 130).

Assim, o projeto, em andamento, nos coloca no caminho de uma utopia possível: a constituição de uma educação progressista pautada nos valores e princípios inclusivos e democráticos. Para isso, apostamos no engajamento dos educadores com a temática da inclusão social e direitos humanos, colocando o diálogo no centro das ações, mediando percepções, acolhendo trajetórias e redefinindo rotas, construindo coletivos com vistas a construir novas pontes de interlocução numa sociedade partida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, [1996].

ESTEVÃO, V. C. **Direitos Humanos, justiça e educação na era dos mercados**. Rio de Janeiro: Porto Editora, 2012. 176 p.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. San Luis – Argentina. [Entrevista cedida a]: Esther Picco. [S. l.]: **Revista EPA**, 1996a.

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

GOERGEN, P. Formação humana hoje. *In*: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P.; RAJOBAC, R. **Experiência formativa e reflexão**, Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 176 p.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr., 2002.

MORAIS, S. B. R. **Inclusão em Museus**: conceitos, trajetórias e práticas. 2019. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NEVES, F. P. L.; PEIXOTO, J. L. B. Desenho universal para aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. e020009, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1153. 2024.

SILVA, D. M.; LEME, E. S.; JAEHN, L. A universidade pública frente ao contexto contemporâneo: em discussão o currículo e suas possibilidades na formação docente. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 766–784, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23iesp.1.13011. Edição especial.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S. l.], 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ONU. **Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030**. [S. l.], c2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PEROTTI, A.; OLIVEIRA, M. H. **Apologia do Intercultural**. Lisboa: Secretariado Entreculturas Presidência do Conselho de Ministros Ministério da Educação, 1997, 88 p.

SÁ, E. D. Informática para as pessoas cegas e com baixa visão. *In*: SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC, 2007. p. 49-53.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021. 432 p.

SCHILLER, F. A. **Educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz, Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.