



INCLUSÃO E (IN)TOLERÂNCIAS, AVANÇOS E RETROCESSOS: O QUE A SOCIEDADE, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA TÊM A VER COM ISSO?

INCLUSION AND (IN)TOLERANCES, PROGRESS AND SETBACKS: WHAT DOES SOCIETY, SCHOOL AND MATHEMATICS EDUCATION DO WITH IT?

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa¹
Thiago Donda Rodrigues²

Resumo

Da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 aos dias atuais, muitos foram os avanços conquistados em direção a uma sociedade inclusiva e, conseqüentemente, a uma educação inclusiva. No entanto, ainda há socialmente muita hesitação e relutância em relação à inclusão, causadas em boa medida por concepções preconceituosas e intolerâncias. Neste artigo, a partir de uma revisão bibliográfica, intenciona-se apresentar e discutir os efetivos avanços, do ponto de vista legal e das políticas públicas, conquistados em prol de uma sociedade/educação inclusiva. Para tanto, inicialmente, remete-se à Declaração dos Direitos Humanos e percorrem-se os principais tratados internacionais referentes à inclusão e também algumas leis e documentos brasileiros. Também se procurou problematizar concepções e atitudes preconceituosas e intolerantes que perduram em nossa sociedade, bem como um possível aumento da propagação discursos dessa natureza, voltados a grupos vulneráveis. Após isso, apontam-se implicações dessas discussões com o campo da Educação Matemática.

Palavras-chave: Intolerância. Discriminação. Discurso de Ódio. Preconceito. Educação Inclusiva.

Abstract

From the proclamation of the Universal Human Rights Declaration in 1948 to the present day, many have been the advances made towards an inclusive society and consequently an inclusive education. However, there is still socially much hesitation and reluctance about inclusion, caused largely by biased conceptions and intolerances. In this article, based on a bibliographical review, we intend to present and discuss the effective advances, from the legal point of view and the public policies, achieved in favor of an inclusive society/education. Therefore, we refer initially to the Declaration of Human Rights and we will cover the main international treaties regarding inclusion and also some Brazilian laws

¹ Doutora em Educação Matemática (Unesp/Campus Rio Claro). Professora Adjunta do Instituto de Matemática (INMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEduMaD). E-mail: fernanda.malinosky@ufms.br

² Doutor em Educação Matemática (Unesp/Campus Rio Claro). Professor do curso de Matemática/Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, campus de Paranaíba/MS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS de Campo Grande/MS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS - Campus Paranaíba/MS). Vice-líder do grupo GEduMaD. E-mail: thiago.rodrigues@ufms.br

and documents. We also seek to discuss ideas and prejudiced and intolerant attitudes that persist in our society, as well as a possible increase in the spread of this type of speech to vulnerable groups. After that, we will point out implications of these discussions to the field of Mathematics Education.

Keywords: Intolerance. Discrimination. Hate Speech. Prejudice. Inclusive Education.

Uma breve introdução

“Você é daquelas pessoas que acreditam nessa inclusão utópica? Para mim, esses alunos [com deficiência] têm que estudar em uma sala separada. [...] Estava com uma turma de sessenta alunos com um surdo. No primeiro dia que entrei em sala tinha um homem [intérprete de libras] sentado de costas para mim fazendo os sinais para o aluno. Como ele pode traduzir tudo o que eu falo, se ele não tem a mesma formação que eu? E eu falo rápido nas minhas aulas para que os alunos não se distraiam com outras coisas [...]” (professora X).

A fala acima é de uma professora questionando um dos autores deste artigo em uma reunião comum ao saber qual era nosso campo de pesquisa. A intolerância contida na fala da colega nos incomodou de tal maneira que nos dispusemos a problematizar este tipo de discurso.

Para nós que já estamos, há um tempo, em contato com o campo da Educação Inclusiva e que conhecemos a robustez das pesquisas nesta área, nas mais diversas frentes teóricas e metodológicas; que participamos e promovemos debates sobre o tema, que não se restringem ao meio acadêmico e escolar, mas também no meio midiático, religioso, empresarial etc.; que consideramos os acordos internacionais, leis e políticas públicas de inclusão, mesmo que a passos lentos, representam importantes avanços rumo a uma sociedade inclusiva, falas como essas nos soam como retrocessos.

Assim, buscamos, neste artigo, pontuar os efetivos avanços legais referentes às políticas públicas conquistados em prol de uma sociedade/educação inclusiva, problematizar a existência de concepções e atitudes preconceituosas e intolerantes que ainda perduram em nossa sociedade, bem como um possível aumento da propagação de discursos dessa natureza voltados a grupos vulneráveis. Após isso, apontaremos implicações dessas discussões com o campo da Educação Matemática.

Ainda é importante dizer que, para nós, a Educação Inclusiva condiz com um ambiente educacional “em que é possível *o acesso e a permanência de todos os alunos*, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT; PLETSCHE; SOUZA FONTES, 2007, p.344, grifo dos autores), é um movimento que não

se restringe à Educação Especial, mas é extensivo a todas as pessoas, indiscriminadamente. Nessa perspectiva, há a necessidade de desconstruir ambientes, contextos e falas normatizadoras, homogeneizantes, além das convenções sociais que trazem consigo uma herança discriminatória, um fardo social, que muitas vezes não dá chance para a reflexão e a informação.

Da Declaração dos Direitos Humanos à Educação Inclusiva

Artigo I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 4)

O trecho supracitado foi retirado da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), proclamada em 1948, após o mundo ter vivenciado as atrocidades da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A DUDH foi escrita por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, com o objetivo de ser uma orientação comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Este documento preconiza, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (Artigo II, ONU, 1948, p. 5) e pode ser considerado o movimento contemporâneo da comunidade internacional na direção de uma sociedade inclusiva.

A expansão dos tratados internacionais de Direitos Humanos teve início ainda no final da década de 1940. Esses documentos incluem a *Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio* (1948), a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1965), a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres* (1979), a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006), entre outros.

No Brasil, a DUDH influenciou a *Constituição Federal* (1988), que “[...] teve como característica resultar de processo de lutas e reivindicações que mobilizaram a sociedade civil organizada em oposição à ditadura” (FISCHMANN, 2009, p.159). A Constituição promulga a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de

discriminação, como objetivos fundamentais da República Federativa, além da prevalência dos direitos humanos nas suas relações internacionais. Conforme Mendes (2006),

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (MENDES, 2006, p. 388, grifo da autora)

À época, argumentos com base moral estavam associados a fundamentos racionais favoráveis a práticas integradoras, principalmente voltadas para pessoas com deficiência, as quais os alunos com deficiências deveriam se adequar à escola e não o inverso, um contexto totalmente normatizante.

Nessa mesma década, a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, a qual foi aprovada na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, Tailândia, em 1990, é considerada marco mundial da Educação Inclusiva. Essa declaração é fruto de reflexões de educadores de diversos países do mundo sobre não cumprimento do artigo XXVI da Declaração dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem direito à educação³”. Para tanto, a inclusão deve ser pautada em:

[...] princípios éticos como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 356)

Ainda no âmbito internacional, o Brasil também participou da *Conferência Mundial de Direitos Humanos*, ocorrida três anos após a de Jomtien, em Viena, que teve como um dos focos o fomento aos direitos humanos como um todo, como os direitos das mulheres e o combate ao racismo, o que motivou a *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* promovida pela ONU, em 2001, em Durban, África do Sul. Essa convenção:

³ O termo instrução da declaração original de 1948 foi substituído por educação.

[...] trouxe impacto na educação, seja pela proposta de inclusão de ações afirmativas (entre elas as cotas), seja no sentido de fortalecer o processo de aprovação da lei sobre ensino de história da África, recentemente modificada para inclusão da temática indígena. (FISCHMANN, 2009, p.160)

Retornando a década de 1990, temos ainda outras duas reuniões internacionais importantes, a saber: a *Conferência Mundial sobre Mulher e Desenvolvimento*, que ocorreu em 1995, em Pequim, China, na qual se debateram questões sobre gênero, direitos sexuais e reprodutivos, da condição da mulher, entre outros; e a *Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, em 1994, na qual foi elaborada a *Declaração de Salamanca* que se baseia no princípio da inclusão como um meio de se alcançar a meta da *Educação para Todos*. Nesse tratado, o Brasil estabeleceu o compromisso de transformar as escolas em instituições que incluam todos, indiscriminadamente, onde as diferenças são celebradas e as necessidades individuais são tratadas adequadamente. Após essa iniciativa, que é um marco da Educação Especial em um contexto inclusivo, políticas públicas foram criadas com diversas recomendações para que houvesse a integração e, depois, a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (ROSA, 2017).

Em 2015, a *Declaração de Incheon* foi resultado de um acordo assinado por diversos países, inclusive o Brasil, no *Fórum Mundial de Educação*, realizado na Coreia do Sul, cuja temática foi *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Essa convenção reafirma o compromisso de *Educação para Todos* que, segundo o documento, ainda está longe de ser alcançado.

No âmbito nacional, a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB), publicada em 1996, também teve influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como é possível observar já em seus primeiros artigos, quando, no artigo 3, recomenda que o ensino seja ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; do respeito à liberdade e apreço à tolerância e da consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Um ano depois, são publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a Pluralidade Cultural surge como tema transversal, trazendo a diversidade como elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino. Conforme os PCN, “a escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio

à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento” (BRASIL, p. 63, 1997).

No ano de 2001, o *Plano Nacional de Educação* (PNE), elaborado em 1996 e publicado cinco anos depois, reforça também a ideia de construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. No que diz respeito à formação docente, em 2002, foi publicado um documento intitulado: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* com orientações para que as instituições de ensino superior planejem sua organização curricular de modo que a formação docente esteja voltada à diversidade, além de considerar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Nesse mesmo ano, a *Língua Brasileira de Sinais* (Libras) foi reconhecida como meio legal de expressão e comunicação da comunidade surda, mas não substituindo a modalidade escrita da Língua Portuguesa, o que foi regulamentada por meio de decreto em 2005, para ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia.

Já em 2004, foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a qual as instituições de ensino deveriam incluir a temática nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares da Educação Básica, inclusive na formação de professores.

Em 2007, foi lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (PDE), cujas diretrizes contemplam o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada. Esse documento corrobora as declarações internacionais já mencionadas e acrescenta que:

Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. Assim se permite considerar as turmas comuns de ensino regular nas quais haja inclusão, a reserva indígena, a comuna quilombola ou o assentamento como “territórios de cidadania” ou arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um. (BRASIL, 2007, p. 37)

Um dos últimos documentos publicados no Brasil e mais abrangentes em relação à Educação Inclusiva foi o *Plano Nacional de Educação* (decênio 2014-2024) que preconiza o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. Ademais, em sua meta 4 é reforçada a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial e na meta 8 enfatiza-se a necessidade de se garantir e universalizar o acesso à educação escolar para todos, valorizando as diferenças e respeitando as necessidades educacionais.

A (in)tolerância frente aos processos de inclusão escolar

Gostaríamos de nos remeter novamente a fala da colega, com os questionamentos, as provocações e os incômodos que esse trecho nos traz. Que sentimentos esse tipo de pensamento e essa fala traz a ela? Talvez nenhum! Pois, algumas pessoas não se impressionam com essa fala ou com eventos parecidos com esse, pelo contrário, reforçam esse discurso.

A intolerância em relação a algum grupo vulnerável⁴ ocorre em vários âmbitos e é marcada pelo preconceito, pela violência, pela discriminação e pela estigmatização dos indivíduos por razão de raça, sexo, etnia, orientação religiosa e sexual, entre outros. Nessa perspectiva, Souza (2006, p. 27) diz que:

O trágico dessa realidade é que se está acostumando cotidianamente com o horror intolerante. Parece que foi perdida a capacidade de se indignar, de se revoltar com tudo isso. É verdade também que, aqui e acolá, os assuntos surgiam com alguma indignação, mas a indiferença tem sido a mais recorrente e pior resposta. [...] A defesa da tolerância é resposta indignada à intolerância cotidiana, que vem sendo pouco a pouco naturalizada, como algo comum, normal, corriqueiro. Se há apatia e indiferença não é naqueles que defendem que minimamente se respeite às diferenças através de uma postura tolerante.

A palavra tolerância é trazida à tona já no início do texto para provocar as discussões e apresentar as falas que estão por vir. Essa palavra vem do latim *Tolerantia(m)* e além de ser a qualidade de tolerante, indulgência ou condescendência; significa a ação ou o resultado da ação de tolerar sem o consentimento expresso da lei; dissimulação ou disfarce acerca duma coisa proibida; direito que se reconhece aos outros de terem opiniões

⁴ Conforme Unesco (2005) os grupos vulneráveis à exclusão ou marginalização são: crianças abusadas, trabalhadores infantis, refugiados ou crianças desabrigadas, migrantes, minorias religiosas, trabalhadores infantis domésticos, crianças atingidas pela pobreza, minorias linguísticas, minorias étnicas, crianças de rua, crianças em zonas de conflito/crianças-soldados, pessoas com deficiência, crianças nômades, órfãos HIV positivos.

políticas ou religiosas diferentes ou, até, diametralmente opostas às nossas (FONTINHA, s.d.).

Conforme Augras (1997, p. 78), “quando se fala de tolerância é, na verdade, da intolerância que se trata”⁵, a intolerância está motivada por uma suposta “normalidade” e “superioridade” que alguns grupos tomam para si e desferem agressões verbais e/ou físicas, apresentando desprezo e incômodo pela diferença, a ponto do intolerante “não ver no discriminado um ser humano concreto, mas algo abstrato, ou seja, o ‘estigma’, ou a diferença hipostasiada. Assim, é comum referir-se a ele unicamente por sua diferença: um negro, um índio, um velho, uma mulher” (MENEZES, 1997, p.47).

Ainda que, após a Declaração dos Direitos Humanos, tenhamos avançado no combate ao preconceito e à discriminação nos âmbitos legal, político, científico, filosófico, tecnológico, nossa sociedade ainda é permeada por ideias e comportamentos preconceituosos. Nesse sentido, para que nos libertemos de concepções e atitudes discriminatórias, se faz necessário um trabalho de *cuidado de si*⁶ diário e permanente.

No entanto, nos parece que esse discurso preconceituoso e intolerante, pelo menos em ambientes como o escolar e o acadêmico, já havia sido superado ou pelo menos não era veiculado tão livremente e gratuitamente. Cremos que seja importante tentarmos entender o que ocorreu socialmente para que, concepções que considerávamos superadas e avançadas socialmente, “voltem” à baila.

Entendemos que manifestações como estas podem ser consideradas *discurso de ódio*, pois “[...] apresenta como elemento central a expressão do pensamento que desqualifica, humilha e inferioriza indivíduos e grupos sociais. Esse discurso tem por objetivo propagar a discriminação desrespeitosa para com todo aquele que possa ser considerado ‘diferente’” (FREITAS; CASTRO, 2013, p. 344). Ao problematizarmos a crescente propagação do discurso de ódio, inevitavelmente, nos remetemos quase que automaticamente às redes sociais e, infelizmente, podemos verificar que há um crescimento sistemático desse tipo de discurso na internet⁷.

Indubitavelmente, o advento da internet mudou profunda e indelevelmente a dinâmica social e buscando compreender as potencialidades da comunicação com internet, Lemos e Lévy (2010) pontuam as diferenças entre as *mídias de massa*, que segundo seus

⁵ Em alguns momentos deste artigo usaremos a grafia (In)tolerância por nos remeter a esta citação.

⁶ Em História da Sexualidade III, Michel Foucault problematiza o Cuidado de Si como um exercício de cuidar eticamente da própria conduta para consigo e com os outros.

⁷ Vide o dossiê “Intolerância visíveis e invisíveis no mundo digital”, produzido pelo Blog Comunica que Muda da Agência Nova/sb.

interesses e necessidades unidirecionalmente difundem as informações às pessoas, dentre elas temos a imprensa escrita, o rádio e a televisão; e as *mídias pós-massivas*, que se caracterizam pela possibilidade de participação de todos na produção e veiculação da informação sem que haja controle de jornalistas, empresas ou governo.

Nesse sentido, a internet e suas ferramentas de comunicação nos trazem a democratização da informação, pois a descentralização da emissão das informações nos proporciona o acesso a uma grande diversidade de pontos de vista.

Essas novas ferramentas têm um papel político importante, pois surgem e se desenvolvem [...] por processos de baixo para cima, em conversação e colaboração. O cidadão essa nova esfera pública não está mais obrigado a restringir o seu ponto de vista e acesso à informação ao que se inscreve ou é dito a esfera pública midiática de massa. Há a possibilidade de acesso a pontos de vista de um conjunto de atores em debate ou em conflito. Mas ainda, pode-se produzir uma visão de mundo independente e distribuí-la livremente, sob diversos formatos. Nossa compreensão de mundo pode tornar-se necessariamente mais vasta e mais aberta. (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 76-77)

Enfatizando a importância dessa abertura para novos pontos de vista e compreensões de mundo, Lemos e Lévy (2010) ressaltam que a mídia massiva veicula possibilidades limitadas de se compreender o mundo. Os autores também ponderam que se diferentes pontos de vistas não são defendidos em nosso ambiente, “somos mais ignorantes da verdadeira paisagem de ideias, sejam elas políticas, filosóficas, científicas ou outras. Ora, o cibercidadão pode descobrir na rede uma pluralidade de proposições que ele não teria jamais imaginado.” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 87). Os autores ressaltam que:

Hoje, graças à rede, são os próprios atores, as pessoas, as empresas (incluindo as empresas de jornalismo), as instituições, os movimentos, os partidos, as associações, os agrupamentos, as comunidades virtuais de todos os tipos, que decidem sobre aquilo que elas vão publicar na *web*. (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 89, grifos dos autores)

No entanto, a mesma rede que possibilita a democratização da informação, que amplia o acesso a bens culturais, que nos conecta com o mundo, também divulga informações e faz ecoar vozes que trazem em seu bojo concepções discriminatórias.

Mas porque o indivíduo que, até pouco tempo, mesmo tendo concepções preconceituosas, não propagava o discurso de ódio, passou a fazê-lo não somente no ambiente virtual, mas também na vida real? Segundo o dossiê *Intolerâncias visíveis e invisíveis no mundo digital*, as numerosas denúncias contra conteúdo preconceituoso na rede,

[...] provocam a sensação de que a internet é quem criou uma grande onda de intolerância. Porém, o que de fato ocorreu é que as redes sociais amplificaram os

discursos de ódio já existentes no nosso dia a dia. Pensando bem, como é possível separar a manifestação de preconceitos ocorridos no ambiente virtual das práticas sociais do “mundo real”? No fundo, nas ruas ou nas redes, as pessoas são as mesmas. O ambiente em rede, no entanto, dada a possibilidade de um pretense anonimato e a confortável reclusão atrás da tela do computador, facilita que cada um solte seus demônios. (COSTA et al., 2017, p. 14)

Em certa medida, é possível que o anonimato e a sensação de impunidade encorajem os indivíduos a propagarem o discurso de ódio na rede, no entanto, acreditamos que o anonimato e a impunidade não são suficientes para compreender o porquê da propagação do discurso de ódio na rede. Talvez a teoria Espiral do Silêncio, da cientista política alemã Elisabeth Noelle-Neumann, possa nos ajudar a compreender um pouco mais isso.

A Espiral do Silêncio defende que as pessoas tendem a omitir sua opinião quando essas são conflitantes com a opinião da maioria e que fazem isso por temer o isolamento, a crítica ou a ridicularização:

O primeiro passo para compreender essa dinâmica seria considerar o medo natural do ser humano de ver-se isolado, além da aguda percepção dos agentes sociais, que logo captam o clima de opinião e escolhem compartilhar ou não as suas próprias. O medo do isolamento determina que os agentes sociais que compartilham opinião minoritária no grupo tendam ao silêncio, ou pelo menos adaptem seus discursos ao discurso que predomina. (RIBEIRO; LASAITIS; GURGEL, 2016, p. 9)

Assim, acreditamos que, antes da popularização da internet e das redes sociais, o discurso de ódio acabava sendo silenciado pelo discurso dominante das mídias massivas que, apesar de todo o aspecto negativo que têm no fato de obterem o controle do conteúdo a ser divulgado, acabava sendo uma aliada na divulgação e defesa de informações favoráveis à diversidade.

Assim, somos levados a compreender que, no caso da propagação do discurso de ódio na internet, os indivíduos que antes tinham suas concepções preconceituosas silenciadas pelo discurso dominante pró-diversidade, provindos das mídias de massa, encontram hoje na rede ressonância aos seus discursos, interlocutores que concordam com essas declarações e a possibilidade da ampla divulgação desses pontos de vista. Ou seja, não há mais, por parte de quem tem concepções preconceituosas, o medo do isolamento ou da ridicularização ao propagarem suas opiniões, pois a internet proporciona o encontro e organização de quem pensa de forma semelhante.

No entanto, se não podemos responsabilizar a rede pela criação da intolerância, uma vez que as pessoas estão reproduzindo *on-line* as concepções que elas têm *off-line*.

Desse modo, é possível ponderar que a internet aumenta o alcance da propagação, conecta pessoas que têm as mesmas concepções, contribui para naturalização e conservação do ódio (COSTA et al., 2017).

Na vida real, a propagação do discurso de ódio também tende a aumentar, pois, a partir da experiência na rede, entende-se que outras pessoas também compartilham das mesmas concepções preconceituosas e intolerantes, o que diminui o medo do isolamento, ridicularização e crítica ao emitir sua opinião.

Neste sentido é que compreendemos também o aumento de posições externadas contrárias à Educação Inclusiva, baseada no senso comum e permeadas por opiniões discriminatórias. No que segue, apresentaremos relatos que, apesar de terem ocorrido em uma época em que não havia a internet para propagar a (in)tolerância como atualmente, nos mostram como os discursos preconceituosos e intolerantes são veiculados no ambiente educacional.

(In)tolerância *versus* resistências e lutas: vozes de mães de alunos com deficiência visual

Neste artigo, abordamos a Educação Inclusiva em um sentido mais amplo para discutir a (in)tolerância e contextos normatizadores impostos às pessoas consideradas “diferentes”. Neste tópico, a fim de discutirmos discursos e atitudes intolerantes no meio educacional, traremos vozes de colaboradores que vivem a Educação Especial dentro do contexto da Educação Inclusiva. Os relatos são de duas mães de alunos com deficiência visual e exemplificam situações cotidianas experienciadas por elas ao longo do processo de escolarização dos filhos.

Antes de apresentar e discutir as falas, entendemos que cabe fazer uma breve apresentação das duas. A mulher que chamaremos pelo nome fictício de “Mãe A” tem 61 anos, é professora e formadora na área de Educação Especial, tem um filho de 27 anos, cego congênito e que depois do nascimento descobriu outros comprometimentos, como a deficiência intelectual. A “Mãe B” tem 63 anos, é aposentada, tem um filho de 38 anos, baixa visão. As entrevistas foram realizadas em 2016 e estão publicadas na íntegra em Rosa (2017).

No primeiro relato, a “Mãe A” relembra um evento ocorrido há 20 anos, em 1999, época em que a Inclusão começava a ser discutida, mas o que se tinha nas escolas era a

passagem das classes segregadas para as que integravam os alunos com deficiência, no sentido de normalizá-los para que eles pudessem se encaixar no modelo de ensino já posto.

Eu lembro que quando ele fez sete anos de idade, ele era muito magrinho, fininho, não parecia que tinha sete [anos], parecia que tinha quatro ou cinco [anos] e a AFR com toda a sua equipe pediu para que ele continuasse na escola, na educação infantil, para que ele crescesse mais um pouco, desenvolvesse mais, porque foi maravilhosa a experiência na escola naqueles dois anos que ele estava lá. *Mas eu me deparei com a lei que dizia que ele só poderia estar ali até os seis anos de idade e não teve relatório que fizesse a diretora mudar de ideia.* Eu tive uma carta, na época, do secretário de Educação daqui, eu fui até ele, eu sempre fui muito brigona. Até por conta da minha formação de professores, eu aproveitava essa formação para estar nesses espaços, participava de congresso, eu ia em reunião, eu debatia, eu brigava muito. Eu procurei o secretário e ele fez uma carta para que ele continuasse na escola, *mas eu percebi que ele não foi bem acolhido no primeiro dia de aula. A diretora olhou e falou assim: “Você conseguiu, né?”. Então eu achei que ali não ia ser legal, eu não continuei,* trouxe ele para [...] uma escola particular e ali ele ficou. Sete anos, oito anos... alfabetização já, mas a gente não estava conseguindo avanço e *eu tenho até hoje as cartas convidando ele a sair da escola porque eles não tinham condições de alfabetizá-lo no Sistema Braille. E eu estava lá, lutando, lutando...* (excerto da narrativa da “Mãe A” em ROSA, 2017, p. 130-131, grifos nossos)

À época, as escolas baseavam-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, neste caso, no artigo 29, que dispõe sobre a Educação Infantil e outras regulamentações municipais. Em contrapartida, não observavam os artigos 58 e 59 da mesma lei que já preconizavam que os serviços de apoio especializado deveriam ocorrer preferencialmente na escola regular, para atender às peculiaridades do público-alvo da Educação Especial; que a oferta desta modalidade de ensino é um dever constitucional do Estado e deve ter início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil; e que, ainda, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais⁸: currículos, métodos, técnicas, organização e recursos educativos específicos, para atender às suas necessidades e professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

No entanto, nesta situação, a mãe preferiu não resistir e cedeu por perceber a falta de acolhimento do filho ao chegar à escola. A resistência por parte da mãe poderia ter sido uma briga judicial para que a legislação nacional fosse cumprida. Essa luta contra o cumprimento parcial da Lei, a (in)tolerância e falta de preparo por parte da comunidade escolar como um todo deixam marcas. A “Mãe B” também tem um relato parecido:

⁸ Propositamente, a nomenclatura é a utilizada na lei promulgada em 1996, sem considerar os ajustes realizados na atualização dela em 2013.

Chegou à época da escola. Colocamos ele numa *escola normal*, no Jardim. Ele é muito querido por todos, que felicidade. Meu filho ali com aquela roupinha de colégio, lembro até hoje, aquela mochilinha de lado, a tiracolo e ele feliz da vida. Meu filho maravilhoso, estava crescendo, eu sempre recebia elogios dele. Era uma felicidade constante, tanto para mim, quanto para o pai... para os avós, que eu morava na casa dos meus pais. E toda a família sempre apoiou muito e isso ajudou muito. Quando ele estava no Jardim em uma escola privada era querido, fazia tudo... era mais brincadeira e levou. Eu o coloquei numa escola pública, uma escola municipal, na Classe de Alfabetização (C.A.) e, *então, eu fui chamada por uma professora que disse para mim que todos gostavam muito dele, mas que ele não iria render ali, não teria como acompanhar devido à deficiência dele. Doeu muito, foi difícil...* (excerto da narrativa da “Mãe B” em ROSA, 2017, p.154)

Essa mãe expressa as marcas deixadas pela não aceitação. Além disso, nesta fala, é possível perceber a normalidade sendo mencionada para distinguir instituições de ensino. Essa normalidade é frequentemente evocada pelos indivíduos, principalmente os que trabalham na educação, no uso da expressão “ditos normais”, como exemplo temos os alunos “ditos normais” ou pessoas “ditas normais”. Esses indivíduos podem não perceber a diferenciação e a identidade normal sendo trazida à tona, mas isto está relacionado com as maneiras da sociedade produzir e utilizar classificações (SILVA, 2000), pois “A identidade normal é ‘natural’” (SILVA, 2000, p. 83).

Conforme o mesmo autor, o ato de normalizar, ou seja, atribuir à identidade normal todas as características positivas possíveis, de tal forma que as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa: “A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade” (SILVA, 2000, p. 83). Assim, vemos que questões como identidade, diferença, crenças e atitudes não foram suficientemente discutidas e/ou refletidas ao longo desta formação do indivíduo, quando ele reproduz essas concepções e atitudes normalizadoras.

No relato seguinte, a “Mãe B”, após sofrer com a não aceitação do filho em uma escola comum, busca a escola especializada em deficiência visual que é longe da residência em que moram:

Nós moramos até hoje na periferia, quer dizer... *Era muito difícil, a distância era grande, então nos aconselharam o internato. Foi terrível ter que me afastar do meu filho, mas eu precisava escolher. Ou eu colocaria ele no colégio, no internato, ou ficaria com ele em casa, o que, às vezes, tinha vontade.* Quantas vezes ficou eu, meu marido e ele com muita vontade de ficar só os três. Meu marido queria nos proteger, proteger principalmente a ele: “Como? Vamos abandoná-lo?” E aí a decisão: ele foi estudar no Instituto Benjamin Constant, no regime de internato. Ouvimos de muitas pessoas: “Vocês tomaram a decisão certa”, mas de outros: “Ai, vocês não são normais, abandonar uma criança, vocês não têm coração...”; “*Como é que vocês vão abandonar?*” até de muitos da família. *Eu imaginava: “Não, meu filho tem que ter essa oportunidade, ele*

precisa crescer, até porque se eu faltar de uma hora para outra, ele tem que sobreviver”. Eu via pessoas deficientes pelas ruas, doía meu coração, porque eu pensava: “Qual será o futuro do meu filho?” (excerto da narrativa da “Mãe B” em ROSA, 2017, p. 155)

Podemos observar, no excerto acima, a necessidade de uma escolha forçada pela escola especializada e também pelo regime de internato que trazem outras marcas na vida dessa família. Badinter (1985) relata que a busca pelo internato estava pautada em dois interesses: a busca por uma boa instrução e/ou um meio moralmente honroso de livrar-se dos filhos. Essa última ideia, talvez, seja a que permaneça no senso comum e o que implica em uma dificuldade em se desvencilhar dela. Nesse sentido, surgem julgamentos, muitas vezes cruéis, principalmente por parte daqueles que não percebem que há um terceiro interesse em questão: a conveniência em relação à distância entre as moradias e a instituição de ensino especializada, que em dada época era a única que não discriminava o aluno com deficiência e que, financeiramente, era opção possível. Cabe ressaltar que, estamos nos referindo ao ano de 1988, no qual as leis brasileiras ainda não preconizavam a inclusão e a Educação Especial não estava tão bem definida no meio educacional, como ficou após a LDB.

Sobre a diversidade e a diferença, as duas mães tocam no assunto em suas narrativas:

[...] as pessoas, o ser humano em si, eles não estão preparados para o diferente, para a educação especial, então por mais que façam um cursinho aqui, outro ali... eu acho que a nossa sociedade precisa aceitar melhor o diferente porque quando o problema é nosso, a gente aceita, a gente vive. Quando a gente está de fora, é diferente. É o diferente. E se ele não tivesse passado tudo isso, hoje em dia ele não estaria aqui nessa inclusão. Então é uma coisa que precisa ser muito bem estudada, muito bem integrada para que haja essa inclusão. (excerto da narrativa da “Mãe B” em ROSA, 2017, p.169-170)

Mas porque os professores têm tantos receios de receber um aluno com deficiência na sua sala de aula? Porque ele tem medo? Porque ele não conhece. Tem uns que até ficam estagnados, o professor fica inconformado de ter o aluno com deficiência, entendeu? Já tive isso, já tive situações assim. Porque aquele que estereotipa, vê a diferença, o diferente, ele sofre. Se essa diferença estiver com a gente, permeando todos os nossos espaços desde sempre, não vai acontecer isso, vai ser normal o pessoal com Síndrome de Down, vai ser normal aquele menino que nasceu sem globo ocular, vai ser normal... tudo vai ser normal, tudo passar a ser trivial porque a gente está pensando no outro como na gente. (excerto da narrativa da “Mãe A” em ROSA, 2017, p.169-170)

A (in)tolerância em relação à pessoa considerada diferente é expressada nesses trechos. A “Mãe A” questiona a postura dos professores⁹, mas em se tratando de escolas inclusivas, questionamos toda a comunidade escolar, pois não deve haver uma culpabilização do docente por um processo inclusivo não ocorrer, há uma equipe junto com ele (ou pelo menos deveria estar junto) com diferentes profissionais.

A inclusão não pode ter como obstáculo a diferença, pois TODOS os indivíduos “são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 37). A diferença e identidade são relações sociais e estão em estreita conexão com as relações de poder, pois da mesma forma que definimos a identidade, marcamos as diferenças, o que implica em processos de inclusão/exclusão (SILVA, 2000). Assim, temos os preconceitos, os rótulos e/ou a homogeneização do outro por aceitação das normas ditadas por um grupo social que se considera a maioria.

Por fim, o relato da “Mãe A” mencionando a lutas e conquistas de uma classe comparada à outra:

*A deficiência visual ainda hoje é uma incógnita para mim, porque esse lugar de direito mesmo, tudo que a gente tem de lei, de aparatos, de congressos, de estudos, de pesquisa, não é real. A deficiência visual, para mim, ainda engatinha muito diante de outras deficiências. [...] Quando a gente vê uma lei que estabelece Libras como uma língua e que muita coisa está sendo desenvolvida, mas ainda não tem esses intérpretes nos locais públicos conforme a lei diz, você imagina o deficiente visual que não conseguiu sair de casa. *Muitos que saíram é porque foram famílias parecidas comigo que reagiram, mas nós temos universos de famílias que não reagiram e que estão ainda em casa. Então a deficiência visual, para mim, ainda é fruto de muita luta. Esse é o lugar de direito do sujeito cego, ele ainda não acontece na realidade.* (excerto da narrativa da “Mãe A” em ROSA, 2017, p.129-130, grifo nosso)*

Neste tópico, trouxemos relatos relacionados à Educação Especial, que saiu de uma perspectiva segregacionista e está se fortalecendo no contexto incluso, mesmo havendo vozes desejando o retrocesso. Se olharmos para a inclusão em um sentido macro, ela está avançando mesmo que lentamente, como já dissemos. A luta e as resistências de grupos vulneráveis já asseguraram leis e direitos. As duas mães, que aparecem neste artigo, possuem um histórico de luta e coragem por saírem com seus filhos da reclusão de suas casas no final da década de 1980, quando a ideia de inclusão nem era difundida ainda, e

⁹ É importante enfatizar que a transcrição da fala (in)tolerante da professora X e os questionamentos da “Mãe A” de maneira nenhuma refletem as atitudes da classe docente em sua totalidade. Há muitos professores pelo Brasil que fazem excelentes trabalhos em prol da Educação Inclusiva, lutam pela diversidade, são resistência, além de motivarem outros.

foram buscar a escolarização em instituições próximas de casa. Na época, a resistência frente às negativas recebidas e as possibilidades de reivindicação foram pequenas diante do que é possível fazer hoje com os avanços da legislação vigente, que passa a ser uma resposta efetiva diante do preconceito e intolerância em relação aos grupos minoritários. Como já ressaltamos, os avanços legais não estão restritos às pessoas com deficiência ou ao público-alvo da Educação Especial, mas, sim, a todos os grupos considerados minoritários.

E o que a Educação Matemática tem com isso?

Os educadores de um modo geral, juntamente com a comunidade escolar e governo, têm uma incumbência em assegurar que todos os alunos, sem distinção, tenham igualdade de oportunidades em educação. Atender a diversidade que está posta no dia a dia na sociedade e nos ambientes educacionais é:

Ser capaz de reconhecer os talentos e as limitações dos alunos e planejar suas aulas de acordo; ser capaz de reconhecer e respeitar as diferentes origens socioculturais de nosso alunado e valorizá-las durante o processo ensino-aprendizagem; saber como o aprendizado dos alunos pode ser afetado por deficiências e usar estratégias de ensino para superar as dificuldades; confiar em sua própria habilidade como educador para planejar aulas individualizadas e adaptar o currículo para atender às necessidades de todos os alunos; receber ajuda e apoio dos colegas, pais e outros profissionais; acreditar que todas as pessoas têm direito à educação e que todas podem aprender. (SANTOS, 2003, p. 84, grifo nosso)

De forma inegável, as diferenças se fazem presentes nas relações humanas e no ambiente educacional, havendo, assim, a necessidade de reconhecê-la e respeitá-la no cotidiano. Ao reconhecer isto, é essencial um olhar para o “preconceito que a sociedade lhes impõe, quando os ‘diferentes’ tentam apropriar-se dos instrumentos de compreensão, ou tentam exercitar seus papéis sociais e efetivar sua ação no mundo” (SANTOS, 2003, p. 83).

Com foco no contexto inclusivo escolar, para que haja atenção à diversidade e para que todos os alunos interajam e participem efetivamente das atividades propostas, é necessário que o educador se dispa de algumas crenças e concepções e entenda que todos, sem distinção, têm capacidade de aprender. Convenhamos que, se o profissional que está à frente da classe, da coordenação ou na direção da instituição, ou ainda que é responsável legalmente pelo aluno, externaliza discursos preconceituosos diante de uma criança, esta pode sofrer influência (ou não) e sem pensar, reproduzir essas falas (ou não). São as

relações de poder sugestionando as identidades e diferenças; da mesma forma que isso pode ocorrer (ou não) nas relações de nossos governantes com a população.

Um cuidado que devemos ter é o de não entender Educação Inclusiva como sinônimo de Educação Especial, pois a segunda é parte da primeira, que é algo mais abrangente. Enquanto educadores, talvez focamos muito em como fazer, mas será que é só esse o problema? Precisamos refletir não só sobre nossas práticas educativas, mas também nas atitudes cotidianas. Por que pensar em adaptações, sejam elas curriculares ou de materiais didáticos, somente quando aparece algum educando “diferente” do que estávamos acostumados em nossas classes consideradas homogêneas e normais? Por que o aluno “diferente” não se encaixa em nosso planejamento, se ninguém é igual a ninguém?

Temos que refletir enquanto sociedade, pois se nada mudar no macro, não conseguiremos mudar o ambiente escolar e a Educação Matemática é diretamente influenciada por isso. Enquanto nós, educadores matemáticos, continuarmos pensando na padronização, na normalidade e idealizando discentes homogêneos não conseguiremos avançar. Precisamos começar a transformação por nós, pois TODOS os nossos alunos devem ser incluídos e não percebidos ou ressaltados por suas particularidades.

Devemos ressaltar ainda que a Matemática Escolar, e a forma como ela é ensinada na escola, também pode atuar como mecanismo de exclusão e filtro social:

[...] Podemos dizer isso observando o alto índice de reprovação causado pela Matemática, a evasão de alunos motivada pelo fracasso nesta disciplina e a determinação por ela de quem poderá alcançar as profissões mais bem remuneradas. [...] ela [também] serve de mecanismo de seleção em vestibulares e concursos.

Mas não é só isso, a forma como a Matemática é trabalhada na escola desconsidera os vários ritmos de aprendizagem, o contexto sociocultural dos alunos e não raramente é tida como destinada às mentes privilegiadas. Sem dizer que o currículo de Matemática – mas também o de outras disciplinas –, que dita o ‘o que’, ‘quanto’ e ‘em que ordem’ ela será trabalhada. (RODRIGUES, 2018, p. 129)

Assim, podemos ponderar que a normalização imposta pelo Ensino de Matemática discrimina, rotula e exclui quem, por motivos físicos, psíquicos, sensoriais, culturais, sociais, econômicos não se adequa à norma (RODRIGUES, 2017). Concordamos com Rosa (2017, p. 234) quando afirma que:

Como educadores matemáticos temos que vislumbrar uma educação colaborativa nas universidades e nas escolas onde ocorra a formação de professores capacitados e especialistas, na qual haja uma conversa entre profissionais, um compartilhamento de saberes e entre os cursos, sem a desculpa de departamentos, classes, currículos e estágios separados porque essa diferenciação reflete no ambiente escolar.

Terminamos este artigo com a esperança que ele produza reflexões sobre nossas crenças e atitudes que vão ao encontro da (in)tolerância diante da diferença. Que possamos reconhecer a diversidade e a heterogeneidade nas salas de aula e no ambiente educacional, promovendo, assim, uma escola realmente para todos e uma Educação Matemática mais inclusiva, além da inclusão de todos os indivíduos, sem distinção.

Referências

- AUGRAS, M. Tolerância: os paradoxos. *In*: TEIXEIRA, F.L.C. (Org.) **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1997, p. 77-91.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 126p. 1997.**
- CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.3, p. 355-364, 2009.
- COSTA, C.; CESPEDES, F.; ARAÚJO, K.; QUINELATO, L.; NASCIMENTO, M.; CAMARGO, R.; JORGE, S.; MEDALLA, V. **Dossiê Intolerâncias visíveis e invisíveis no mundo digital**. Nova/sb, 2017. Disponível em: <<https://www.comunicaquemuda.com.br/dossie/quando-intolerancia-chega-as-redes/>>. Acesso em: 06 mai. 2019.
- FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FISCHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. p. 156-167.
- FONTINHA, R. **Novo dicionário etimológico da língua portuguesa**. Porto: Domingos Barreira, s.d.
- GLAT, R.; PLETSCH, M.D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MENEZES, P. Tolerância e religiões. *In*: TEIXEIRA, F.L.C. (Org.) **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1997. p. 39-54.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

RIBEIRO, L.G.M.; LASAITIS, C.; GURGEL, L.; Bolsonaro Zuero 3.0: Um estudo sobre as novas articulações do discurso da direita brasileira através das redes sociais. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**. v. 2, n. 1, p. 1-16, jul./Dez. 2016.

ROSA, F.M.C. **História de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães**: um estudo em educação matemática inclusiva. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, Rio Claro, 2017.

RODRIGUES, T. D. **Práticas de Exclusão em Ambiente Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

RODRIGUES, T. D. Por que a Etnomatemática pode contribuir para o processo de Inclusão Escolar? **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v. 5, n. 9, p. 120-133, jan.- jun. 2018.

SANTOS, M.P. O Papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento–Revista da Faculdade de Educação da UFF**, v. 7, p. 78-91, 2003.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T.T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SOUZA, M.G.A. **Tolerar é pouco?** Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância. 2006. 315f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

UNESCO. **Guidelines for inclusion**: Ensuring access to Education for All. Unesco, 2005. Disponível em: <www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> Acesso em 29 abr. 19.

Recebido em: 10 de maio de 2019.

Aprovado em: 25 de agosto de 2019