

## **EXERCÍCIO DE CIDADANIA E ENSINO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA CRIAÇÃO DE UM CONSELHO MIRIM DA PESSOA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA**

### **CITIZENSHIP AND SCHOOL EXERCISE: POSSIBILITIES FOR CREATING A PERSONAL COUNCIL OF THE PERSON IN CONDITION OF DISABILITY**

Rita Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro<sup>1</sup>; Ludmilla Eveline de Freitas Fernandes<sup>2</sup>; Milton Alves da Silveira Junior<sup>3</sup>; Juliana Alves Oliveira Silva<sup>4</sup>; Miguel Angel Torralba Jordan<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Ponta Porã; <sup>2 3 4</sup>Universidade de la Empresa, Montevideú, Uruguai; <sup>5</sup>Universidade de Barcelona

\*Autora correspondente: e-mail: [rita.rosasdecastro@gmail.com](mailto:rita.rosasdecastro@gmail.com)

#### **RESUMO**

Pretende-se fazer uma análise dos conceitos que envolvem o exercício da cidadania, infância e condição de deficiência centrando tal reflexão em princípios basilares da Constituição Federal Brasileira, bem como fazendo uma interligação entre o exercício e a busca de direitos com o empoderamento do ser humano. As reflexões partem de experiências abordadas em dois estudos distintos: recorte de parte do trabalho de pós doutoramento desenvolvido na Universidade de Barcelona sob a realidade de Ponta Porã (área de fronteira seca), relacionado a escolarização de crianças e adolescentes em condição de deficiência, assim como, na pesquisa (em desenvolvimento) de mestrado na Universidade de La Empresa, de Montevideú em Relações Internacionais e Integrações da América Latina que aborda o princípio da felicidade e o direito à Educação de crianças paraguaias ou de origem paraguaia na fronteira Brasil/Paraguai. Entende-se a conexão do exercício da cidadania com a busca por direitos que podem auxiliar na aprendizagem de empoderamento de crianças. Nesse sentido acredita-se na estruturação de Conselhos Mirins da pessoa em Condição de Deficiência via a escola como meio para se educar e promover a consciência de um ser humano mais preparado para viver a proposição de um desenho universal de mundo.

**Palavras-chave:** Cidadania. Infância. Deficiência. Dignidade da Pessoa Humana. Empoderamento.

#### **ABSTRACT**

It is intended to analyze the concepts involving the exercise of citizenship, childhood and disability condition centering such reflection on basic principles of the Brazilian Federal Constitution, as well as making an interconnection between the exercise and the search for rights with the empowerment of human being. The reflections come from experiences in two different studies: clipping part of the postdoctoral work developed at the University of Barcelona under the reality of Ponta Porã (dry frontier area), related to the education of children and teenagers with disabilities, as well as as in the research (under development) of the master's degree at the University of La Empresa, Montevideo in International Relations and Integrations of Latin America that addresses the principle of happiness and the right to education of Paraguayan or Paraguayan children on the Brazil/Paraguayan border. It is understood the connection of the exercise of citizenship with the search for rights that can assist in the learning of child empowerment. In this sense it is believed in the structuring of Child Councils of the person in Disability Condition, through the school as a means to educate and promote the awareness of a human being, to be better prepared to live the proposition of a universal design of the world.

**Keywords:** Citizenship. Childhood. Deficiency. Human person dignity. Empowerment.

## **1. INTRODUÇÃO**

Muito se tem discutido sobre as garantias de autonomia e representatividade das pessoas em condição de deficiência. A efetivação dessas questões não tem caminhado na mesma velocidade das proposições teóricas que poderiam auxiliá-las.

As reflexões partem de experiências abordadas em dois estudos distintos: recorte de parte do trabalho de pós doutoramento desenvolvido na Universidade de Barcelona sob a realidade de Ponta Porã (área de fronteira seca), relacionado a escolarização de crianças e adolescentes em condição de deficiência. Assim como na pesquisa (em desenvolvimento) de mestrado na Universidade de La Empresa, de Montevideú em Relações Internacionais e Integrações da América Latina que aborda o princípio da felicidade e o direito à Educação de crianças paraguaias ou de origem paraguaia na fronteira Brasil/Paraguai. Refletindo sobre estas questões, buscou-se a partir da delimitação do problema proposto, obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre o tema, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento [1]. Neste sentido a lacuna se apresentou na ausência de participação efetiva da comunidade de crianças e adolescentes em condição de deficiência, daqui para frente nomeadas de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais termo que refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. [2], uma vez que o entorno em questão foi a escola.

Busca-se garantir práticas efetivas para implantar e implementar a cidadania e a busca pelos próprios direitos dessa parcela de pessoas ainda durante a infância, por meio de interações vivenciadas em conselhos mirins (nas instituições escolares). Para tanto, fez-se uma análise conceitual dos temas cidadania, dignidade da pessoa humana, infância, deficiência, empoderamento e formação de conselhos mirins para discussão das necessidades das crianças.

Quanto ao problema abordado, está presente a nova concepção de cidadão e a sua forte conexão com a inclusão social e como, crianças em idade escolar e com necessidades específicas, podem aprender a ter vez e voz, colocar-se como pessoas diante das possibilidades e escolhas advindas destas, no mundo em que vivem e convivem.

Sabe-se que embora as discussões entorno dos direitos e deveres das pessoas com necessidades educacionais especiais estejam presentes nos mais diferentes debates científicos/acadêmicos, estas ainda se carecem de entender estas pessoas como seres que sentem e pensam suas vidas por si e para si. Que o fato de terem sido mantidas, por muito tempo, como aquelas para quem se pensa e desenha o mundo, gerou, para algumas daquelas, um acomodar, um esperar e ao mesmo tempo, um sentimento de aceitação de um olhar que diz onde se posicionar e como estar naquele lugar.

Todos estes elementos legitimam a proposição de criar, à partir da legislação vigente, verdadeiramente as bases para o desenvolvimento da autonomia, sentimento de pertença - o empoderamento de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais não para o amanhã, mas no agora de sua experiência urgente de ser humano.

## **2. MATERIAIS E MÉTODOS**

Utilizou-se como metodologia para elaboração deste estudo, a prática de análise de conteúdo, por meio de revisão de literatura sobre: Cidadania, deficiência, empoderamento e infância. Esta revisão representa o *corpus teórico* para as reflexões que seguem à partir de uma realidade específica apontada. Para tal foram utilizados como recurso/materiais, o alinhamento de dois estudos (conforme citado anteriormente). Do primeiro, relacionado ao trabalho de pós doutoramento, foram selecionados elementos da realidade fronteiriça, em Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), relacionados ao público escolar com necessidades educacionais especiais (realidade específica). Do segundo, a dissertação de mestrado (em andamento), que traz uma análise via a área do Direito e das Relações Internacionais referentes aos mesmos objetos (cidadania, deficiência, empoderamento, infância).

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **3.1 CIDADANIA**

A primeira formulação do que se entende por cidadania na cultura ocidental foi em 431 a.C., pelo homem de Estado ateniense Péricles [3]. Quando a cidade grega homenageou os seus primeiros mortos na Guerra do Peloponeso, Péricles, em nome dos seus concidadãos, disse que os que tinham morrido, morreram por causa nobre, a causa de Atenas.

Isto porque Atenas destacara-se entre as cidades da Grécia, em virtude de três qualidades: a primeira residia no fato de que o regime político ateniense atendia aos interesses da maioria dos cidadãos e não os de uma minoria, e, por essa razão, Atenas era uma democracia; a segunda qualidade, encontrava-se na igualdade de todos perante a lei e na adoção do critério do mérito para escolha dos governantes; e, finalmente, Atenas destacava-se porque a origem social humilde não era obstáculo para a ascensão social de qualquer cidadão [3]. Partindo dessa origem nobre, muitas foram as fases pelas quais a cidadania passou: desde um período em que

a realidade conceitual não correspondia à realidade teórica até a cidadania moderna do Estado democrático de direito.

Hoje, vivenciando um Estado democrático de direito, tenta-se reforçar o exercício dos direitos civis e sociais tendo como base as obrigações do Estado. Para Elias Diaz “[...] a democracia exige participação real das massas” e, continua “pode, nesta perspectiva, definir-se a sociedade democrática como aquela capaz de instaurar um processo de efetiva incorporação dos homens” [3].

Veja-se que o conceito de cidadania não pode estar afastado da inclusão social. Pelo contrário, modernamente, caminham de mãos dadas. Marshall ensina que a “cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes aos status” [4].

Para Corrêa [4] “[...] embora seja uma instituição em permanente desenvolvimento, a cidadania constitui, portanto, fundamentalmente, um princípio de igualdade”. Em outra passagem, acrescenta:

A cidadania, pois, significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor-fonte a plenitude da vida. Isso exige organização e articulação política da população voltada para a superação da exclusão existente [4].

Assim, depreende-se que o conceito moderno de cidadania está diretamente ligado a igualdade social, o que leva à justiça social. Além de um cidadão ser sujeito de direitos e deveres, deve ele também ser um agente social atuando em benefício da sociedade, bem como esta última deve garantir-lhe os direitos básicos à vida, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros.

### 3.2 DEFICIÊNCIA

Em 07 de julho de 2015, foi publicada a Lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [5], também nomeada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este Estatuto trouxe diversas garantias para as pessoas em condição de deficiência nas mais diversas áreas do Direito.

Inicialmente, deve-se ressaltar que o Estatuto em questão está fundamentado na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD/2006), que foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos aprovado pelo Congresso Nacional

conforme o procedimento qualificado do § 3º do art. 5º da Constituição Federal (promulgado pelo Decreto nº 6.949/09 [6] e em vigor no plano interno desde 25/8/2009). Portanto, a referida convenção internacional possui status de norma constitucional.

O objetivo humanista da CDPD consagra inovadora visão jurídica a respeito da pessoa com deficiência. Nesse modelo, a deficiência não pode se justificar pelas limitações pessoais decorrentes de uma patologia. A ideia central parece ser a de substituir o chamado “modelo médico” – que busca desenfreadamente reabilitar a pessoa humana que possui uma variação da espécie para se adequar à sociedade –, por um modelo “social humanitário” – que tem por missão reabilitar a sociedade para eliminar os entraves e os muros de exclusão, garantindo à pessoa com deficiência uma vida independente e a possibilidade de ser inserido em comunidade [7].

Nesse sentido reconheceu o preâmbulo da CDPD que,

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD/2006)

Até meados do século XX as pessoas em condição de deficiência eram excluídas do contexto social, por serem considerados como incapazes de adaptar-se. Somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX, a inclusão escolar para os alunos com deficiência foi possibilitada pela política educacional brasileira, oportunizando estes serem inclusos legalmente.

Sobre isso Silva, Seabra Júnior e Araújo [8] afirmam:

A educação escolar, por exemplo, muito embora inicialmente de forma acidental, passa a ser uma aliada no sentido de cobrar/visualizar a necessidade de atendimento especializado à PCD (Pessoa em Condição de Deficiência). [...] No século XX, acontece a obrigatoriedade e expansão da escolarização. Este fato leva até às escolas grande contingente de crianças e adolescentes. Entre estes, um número significativo de meninos e meninas que não conseguiam acompanhar os trabalhos ali desenvolvidos.

A escola inclusiva “é a que não é indiferente a diferença” [9], mas aquela que contempla as semelhanças que naturalmente existe, assim valoriza as diversidades. A inclusão escolar é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio, de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional [10].

Nesse sentido, a finalidade da educação inclusiva é acolher a todos sem exceção, especialmente os estudantes que tem algum tipo de deficiência seja ela física, visual, auditiva,

intelectual ou superdotados, e os que são discriminados no convívio social mais amplo. Essa prática da educação inclusiva, de acordo com [11] só será possível se houver mudanças estruturais na escola, que viabilizem as pessoas com necessidades educacionais especiais, condições para que todos tenham acesso e permanência na escola de forma que sejam respeitados e trabalhadas suas limitações.

Para melhor clarificar as reflexões, utiliza-se uma realidade concreta. Segundo o último Censo do IBGE [12], dentre a população de Ponta Porã encontravam-se 22.434 pessoas com deficiência, sendo consideradas às condições de deficiência visual (diferentes níveis de dificuldade), surdez (diferentes níveis de perdas auditivas), deficiência motora e intelectual, como demonstrado abaixo.

- Deficiência visual: Diferentes níveis 14269;
- Surdez - Diferentes níveis 3014;
- Deficiência Motora - Diferentes níveis 4270;
- Deficiência Intelectual - Diferentes níveis 881.

Ainda, a partir e dados do IBGE/2010, em um Universo de 24.198 estudantes com deficiência regularmente matriculados e residentes no Estado do Mato Grosso do Sul, 816 pertencem ao município de Ponta Porã. Com participação maciça no ensino fundamental, estes alunos com deficiência necessitam de espaços diversificados para realização de atividades fora do ambiente escolar, já que a maioria encontra-se matriculada em escolas de período parcial.

Em Ponta Porã perguntou-se, onde estão os 816 escolares em condição de deficiência? Por que não são encontrados nos lugares onde as outras crianças brincam, dançam, passeiam?

Veja-se aspectos importantes das configurações no entorno desta população de pessoas nesta região: a) Pedro Juan Caballero (Paraguai: diferente da escola pública no Brasil, esta tem uma taxa a ser paga; as crianças com necessidades educacionais especiais estudam separadamente das demais, em duas instituições para este fim. Este público ainda é visto como doente, pouco se vê essas pessoas em lugares públicos, muitos são os casos de crianças e adolescentes de famílias paraguaias matriculadas em escolas públicas brasileiras); b) Ponta Porã (Brasil): as crianças com necessidades educativas especiais estudam juntas com as das demais (excetuando o público da APAE, uma vez que nem todos estão na escola regular), este público ainda é visto como doente, pouco se vê pessoas com condições especiais em lugares

públicos, a escola pública brasileira tem um grande número de crianças e adolescentes oriundas de famílias paraguaias, muitas delas residentes no Paraguai.

São inúmeras as questões advindas desta configuração. Ater-se-á a relacionada a não estar presente nos meios de convívios sociais mais amplos. Contudo, de se atentar para algo muito significativo: os serviços públicos direcionados a este público estão sobrecarregados por conta de um contingente maior que o estimado (dado estimado na pesquisa de pós doutoramento pela Universidade de Barcelona, sob o título Cursos de Pedagogia nas Fronteiras Brasil/Paraguai-Questões que Envolvem o Projeto Político Pedagógico e suas Implicações no Currículo e o Exercício Docente Frente a Multiculturalidade e a Pessoas com Necessidades Especiais) [13]. Isso necessita ser mapeado de forma mais incisiva afim de se dimensionar este contingente de pessoas e o real impacto na estrutura de serviços públicos em Ponta Porã. O conhecimento destes elementos é crucial para o direcionamento de políticas públicas de cunho inter e binacional.

O fato “do não estar presente” tem a ver com as representações sociais no entorno dessas crianças e adolescentes. Essas representações transformam-se, no que [14] chama, de influência do “nós” (fantasia do nós) exercida pelo grupo nômico – que detém poder, na construção do “eu” fenômeno social. Portanto a fantasia do “nós” sobre a pessoa com deficiência considerada aqui, ainda como grupo anômico – que não detém poder, na maioria das vezes leva a internalização de imagens depreciativas desse “nós”.

A consequência é que o ideal do “nós” para com a pessoa em condição de deficiência, pode abrir “[...] caminho para a fantasia de que não há espaço para si no outro, o que pode suportar uma imagem de “não pertencer”, “não ser adequado”, ser incapaz [15]. A incapacidade está nas barreiras físicas e atitudinais inadequadas ou inacessíveis que precisam ser removidas e modificadas.

### 3.3 EMPODERAMENTO

O termo empoderamento, com a conotação política emancipatória aqui assumida, foi ouvido pela primeira vez no início dos anos 1970, ainda no original inglês *empowerment*, tendo como seus emissores principais movimentos feministas e negros. O empoderamento é, portanto, um conceito complexo, que se relaciona à diversos métodos e indicadores distintos. [16].

Na perspectiva que adotamos empoderamento traz como resultado o aprofundamento da democracia, por várias razões. Dentre elas, o fato deste significar, também, pessoas e

comunidades sendo “protagonistas de sua própria história”. (GOHN, 2004, apud HOROCHOVSKI, e MEIRELLE, 2007). Perkins e Zimmerman [17] definem empoderamento como um “[...] construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”. Portanto, sua ideia é próxima da noção de autonomia, pois se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito. Empoderamento, além de um atributo, é um processo, pois chegar à conclusão do que é necessário, adequado, viável e desejado, exige discussão e esforço.

### 3.4 INFÂNCIA

Antes do século XVI, assim que as crianças se tornavam independentes de sua mãe elas eram integradas totalmente ao mundo adulto, sem distinções, pois não havia até então um reconhecimento social da infância como uma fase específica da vida da criança. [18].

Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, tão pouco o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida [19].

No século XVII, a sociedade passou a preocupar-se com a criança, mas, apenas do ponto de vista biológico, entendendo-as como seres dependentes e fracos que necessitavam de cuidados [18]. A palavra infância, então, passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, amparo, dependência, que perdura até os dias de hoje.

A análise de documentos históricos acerca da infância permite afirmar que a preocupação com a infância fez-se presente no Brasil e em outros lugares do mundo a partir do século XIX, entretanto, seu estudo estava totalmente desassociado da educação. Já no século XXI a infância passou a ser analisada como uma das sucessivas fases intelectuais e emocionais que o indivíduo passa. Entretanto, como afirma (DE MAUSE, 1991 apud NASCIMENTO; BRANCHER E OLIVEIRA, 2008).

A questão primordial, diante desta análise, relata o fato de que em nenhum destes momentos houve uma real preocupação em perceber e/ou estudar verdadeiramente as relações entre o ser corporal e sua espacialidade e temporalidade, fato este que esvaziou o sentido e o significado da infância.



Na sociedade contemporânea, “As fronteiras entre a infância e a fase adulta estão cada vez mais tênues”, conforme observa Adatto [19], diretor do Programa de Estudos da Criança na Universidade de Harvard. A infância é uma concepção relativamente nova na evolução da sociedade. Embora, em termos biológicos, as crianças sempre tenham existido, nem sempre houve a ideia de infância, como afirmam Ariés [20] e De Mause[21] ao destacarem que o reconhecimento da infância moderna ocorre juntamente com a criação de instituições protetoras e educadoras voltadas para crianças. E Corsaro (2003) ressalta que, apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa a mencionar uma construção social da infância.

Emile Durkheim [21] foi quem primeiro relacionou a infância com a escola com objetivos de estabelecer valores morais e disciplina para as crianças. Nesse contexto, entretanto, nota-se que a criança era considerada irracional, como esclarece [21]. “Percebe-se, então, que a primeira preocupação com a infância ligou-se à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado”.

A infância é uma concepção construída histórica e socialmente, a partir do momento em que a criança começa a ser vista como alguém que precisa de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados. Nesse sentido [19], citam Narodowski [22] e [20].

Narodowski[22], após ter realizado um trabalho inédito, centrando suas análises na relação entre poder, infância e pedagogia, resultando em sua tese de doutoramento publicada sob o título: *Infância e poder: la conformación de la pedagogia moderna*, identifica um núcleo de conformação entre os historiadores acerca da definição de infância. Para o referido autor, a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural ou biológico, e as suas características no Ocidente podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção. Assim como diz Ariés (1973), é preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do século 16. [19].

Prout [23], por sua vez, entende a criança como um ser completo, biopsicossocial. E adverte que a infância não pode ser entendida como uma construção meramente social, sob o risco de trocarmos o reducionismo biológico pelo reducionismo sociológico. A Infância, portanto, é um conceito complexo não sendo possível definir sua amplitude em apenas uma de suas vertentes. É importante refletir que no início as crianças eram tratadas como adultos e depois, com a evolução da concepção de infância, as crianças passaram a ser excluídas do mundo adulto, inclusive quanto ao conhecimento. Porém, hoje vivemos uma situação

esdrúxula, com bem observa Coontz [19], hoje tenta-se tenta-se excluí-las da participação, contudo do conhecimento não se consegue excluí-las, ele se dá a revelia da vontade do outro. Se, todavia, não existe opinião unânime sobre o que a infância deve ser, todos concordam que mudanças importantes estão ocorrendo.

Demartini [24] propõe “o desafio de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica”. E [25] apresenta, em seus estudos, um rompimento com as concepções clássicas de infância e aborda as crianças como atores, partindo do pressuposto de que para pesquisar sobre a infância deve se ouvir às próprias crianças.

### 3.5 INFÂNCIA FRONTEIRIÇA, DIRETOS HUMANOS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Ao falar sobre as relações que envolvem dois países fronteiriços, especialmente tratando-se de fronteira seca, é clara a imposição dos limites geográficos, porém deve-se levar em consideração os vínculos históricos, sociais, culturais e legais que envolvem essa população que convive de maneira bastante propínqua.

Brasil e Paraguai são dois desses países que vivenciam a situação de fronteira seca. Historicamente, suas relações estão bastante marcadas pela Guerra do Paraguai que se estendeu de dezembro de 1864 a março de 1870 (Esta guerra representou maior o conflito miliar na América do Sul. Este foi motivado pelo desejo de Francisco Solano Lopes, presidente do Paraguai, em obter uma saída para o Oceano Atlântico a fim de comercializar os produtos de sua indústria que na época estava em pleno crescimento. Para enfrentar o poderio de Solano que detinha um exército extremamente superior em quantidade de homens e poder bélico, Brasil, Argentina e Uruguai fizeram uma aliança a - Tríplice Aliança. Após sete anos de um enfrentamento sangrento, onde trezentos mil civis e militares morreram (inclusive Solano Lopes) e mais de vinte por cento da população paraguaia tombou em combate, tanto a economia brasileira como paraguaia ficou extremamente afetada. Sendo mais prejudicado o Paraguai que teve sua indústria destruída. Já a Inglaterra que apoiou a Tríplice Aliança, aumentou sua influência na região) [26].

Para o Paraguai os efeitos da guerra foram mais intensos que para o Brasil: provavelmente 60% da população do país morreu; Brasil e a Argentina dividiram entre si 40% do território paraguaio; a sociedade e a economia, principalmente agrícola naquela época, ficaram totalmente desestruturadas: quase 90% dos homens adultos morreram, e a população sobrevivente, de maioria feminina, ficou dispersa e desorganizada [27].

Hoje, no entanto, o Paraguai (Pedro Juan Caballero fronteira com Ponta Porã/BR) é visto no Brasil como uma área de trocas e contatos diversificados ligados à saúde, educação, agropecuária e também como um centro de integração recente (segunda metade do século XX), principalmente em função de movimentos associados a atividades comerciais entre as cidades de fronteira.

Na educação o que se dá é exatamente isso: pessoas de origem paraguaia buscam com bastante constância escolas brasileiras para a absorção de educação formal. No que se refere à situação específica da cidade brasileira de Ponta Porã, tal frequência é também real.

Ao buscar a existência de legislação específica para cidades gêmeas, encontra-se pouco além do que é previsto para as relações internacionais em geral ou acordos pouco abrangentes, ainda que a situação de fronteira seja algo tão peculiar.

Na reunião de ministros da área de educação do Mercosul [28] realizada em Assunção-Paraguai no ano de 2001, foi aprovado o Plano de Ação do Setor para 2001/2005 o qual aponta, segundo Mercosul Educacional, entre outros aspectos “[...] a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos”. Note-se que o discurso é no sentido de estabelecimento de identidade, não se referindo a inclusão.

Em 23 de novembro de 2017, foi publicado no sítio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, através da Nota 395 [29], acordo entre Brasil e Paraguai sobre localidades fronteiriças vinculadas. Nele são estabelecidos como fundamentos para o acordo:

Considerando os históricos laços de fraterna amizade entre as duas Nações; reconhecendo que a fronteira que une ambos os países constitui elemento de integração de suas populações; reafirmando o desejo de alcançar soluções e procedimentos comuns com vistas ao fortalecimento do processo de integração entre as Partes; destacando a importância de contemplar tais soluções e procedimentos em instrumentos jurídicos em áreas de interesse comum, como a circulação de pessoas, bens e serviços; fomentando a integração por meio de tratamento diferenciado à população em matéria econômica, trabalhista, previdenciária, de trânsito e de acesso aos serviços públicos e de educação, com o objetivo de facilitar a convivência das localidades fronteiriças [29].

Em seu artigo I o tratado estabelece que ele “se aplica aos nacionais das Partes, quando se encontrem efetivamente domiciliados nas áreas de fronteira (..) de acordo com as disposições legais de cada Estado, e sejam titulares da Carteira de Trânsito Vicinal Fronteiriço”. Tal carteira pode ser expedida tanto para maiores quanto menores.

No item 1 da seção Dos Direitos Concedidos, encontramos referência à educação: “[...] b) Acesso ao ensino público em condições de gratuidade e reciprocidade;” e no Artigo VII, referente às áreas de cooperação cita-se que:

2. As Partes promoverão a cooperação em matéria educativa entre as localidades fronteiriças vinculadas, incluindo intercâmbio de docentes, alunos e materiais educativos. As Partes se comprometem a incentivar a organização de currículos interculturais que integrem as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Será promovida a integração regional e a visão de pertencimento como parte de uma mesma comunidade entre os vizinhos.

Em que pese tal acordo tratar de cooperação nas áreas de saúde e educação, pode-se verificar pelos trechos já citados, que não há referências às pessoas em condição de deficiência. Tais pessoas, pelo texto do acordo supracitado e pelas normas já existentes no ordenamento nacional do Brasil, teriam o atendimento a suas necessidades de maneira geral, mas sem referência específica.

Intervenções com crianças e adolescentes em condição de deficiência geralmente direcionam-se a medidas restauradoras, preventivas e de reabilitação reconhecidamente importantes. Poucas voltam-se para um estado pleno de bem estar e de reconhecimento de si enquanto ser no mundo.

A reflexão em curso justifica-se no momento em que se propõe aproximar-se do sujeito histórico, autor de sua trajetória. A fim de alcançar tal propósito, deve-se buscar remover obstáculos do entorno dessas pessoas no sentido de possibilitar o ir e vir, o viver situações diversificadas de experiências corporais.

Partindo de concepções abordadas para a construção histórica daquilo que, atualmente, se compreende por Inclusão, pondera-se sobre o que se almeja em relação às pessoas com deficiência inseridas em um Desenho Universal de mundo, no qual o acesso deve ser de fato garantido nos diversos setores sociais, de modo autônomo e crítico, superando aspectos puramente assistencialistas. Nesse sentido o meio – a formação de conselhos mirins de crianças e adolescentes em condição de deficiência - direciona-se a um fim – o empoderamento dessa parcela de seres humanos. Legitimam não somente a garantia do acesso, mas principalmente a educação política cidadã por meio da tomada de consciência, que por sua vez provoca engajamento pessoal na ocupação dos mais diferentes espaços da vida em sociedade.

### 3.6 DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

O princípio da dignidade da pessoa humana possui raízes religiosas que remontam ao livro de Genesis na Bíblia Cristã: Deus criou o homem à sua imagem e semelhança. Com o Iluminismo e o egocentrismo, o princípio passa a se fundamentar na capacidade de valoração moral e autodeterminação do indivíduo [30].

No decorrer do século XX, o princípio da dignidade da pessoa humana se torna um fim político, ou seja, um objetivo a ser alcançado e fortalecido por parte dos Estados. Dessa maneira, figurou inicialmente nas Constituições do México (1917) e da Alemanha de Weimar (1919) citadas por Mcgrudden, 2008 [31].

Desta forma, o princípio da dignidade da pessoa humana foi positivado na maioria das Constituições do pós-guerra, bem como nos principais documentos internacionais, como a Carta da ONU (1945), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e inúmeros outros tratados e pactos internacionais, passando a desempenhar um papel central em qualquer discurso sobre a pessoa [32]. Já no ordenamento jurídico brasileiro, o princípio foi positivado pela Constituição Democrática de 1988, que o erigiu como fundamento da República Federativa do Brasil, transformando-o em um valor supremo da democracia [33].

O grande desafio ao conceituar o princípio em tela decorre da sua natureza axiologicamente aberta. Por essa razão, muitos autores recorrem a conceitos negativos, ou seja, descrevem situações que devem ser evitadas, como por exemplo, [34], “[...] será desumano, isto é, contrário à dignidade da pessoa humana, tudo aquilo que puder reduzir a pessoa (o sujeito de direitos) à condição de objeto.”

Nada obstante, podemos citar o conceito de [35] segundo o qual entende-se

[...] por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2002, p. 25).

Ao alinhar o princípio da dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais, Sarlet conseguiu formar um conceito capaz de reunir em si dois aspectos primordiais: uma ação negativa (passiva), por parte do Estado, no sentido de evitar agressões; e uma ação positiva (ativa), no sentido de promover ações concretas que, além de evitar agressões, criem condições efetivas de vida digna a todos, como preconizado por um projeto constitucional inclusivo [36].

A grande ferramenta para garantir dignidade às pessoas é a valorização da educação. Garantir o acesso universal a um ensino público de qualidade, fundamental e médio, com escolas bem estruturadas e professores bem remunerados e valorizados tem o condão de garantir igualdade, liberdade e integridade psicofísica às pessoas. Assim, é papel da educação aguçar a percepção e o respeito do valor da dignidade presente em todo e qualquer ser humano.

### 3.7 EMPODERAMENTO ATRAVÉS DOS CONSELHOS MIRINS

Os sujeitos necessitam ser empoderados, via de regra, principalmente os que estão em posição de desvantagem. Por consequência dificilmente conseguirão se empoderar espontaneamente. O que leva a uma necessidade de ação externa, como a formação dos conselhos dos mirins. Trata-se, portanto, da promoção de direitos de cidadania que propiciem, principalmente aos estratos de menor status socioeconômico a ampliação do que Sen (2000), apud Horochovski e Meirelles (2007, p. 487) denomina liberdades substantivas. O objetivo do processo é:

[...] reequilibrar a estrutura de poder na sociedade, tornando a ação do Estado mais sujeita a prestação de contas, aumentando os poderes da sociedade civil na gestão dos seus próprios assuntos e tornando o negócio empresarial socialmente mais responsável. Um desenvolvimento alternativo consiste na primazia da política para proteger os interesses do povo, especialmente dos setores disempowered (sic), das mulheres e das gerações futuras assentes no espaço da vida da localidade, região e nação. (Friedmann, 1996, p. 32-3 apud Horochovski, 2007).

A ideia de agregar as crianças com deficiência por meio dos conselhos mirins, é um exemplo, de instituição participativa, que na visão de Rich et al. (1995), permitirá o debate, a negociação e a decisão além de informar sobre às políticas públicas que atinjam os membros do conselho. Tudo com o objetivo que estes tenham efetiva representatividade. Isso trará empoderamento aqueles que estão excluídos dos processos decisórios que mais os afetam e ensinará a, desde cedo, lutar por seus direitos e liberdades. Ademais, é imprescindível que as preocupações dos cidadãos sejam levadas em consideração de forma clara e transparente. (RICH et al., 1995, apud HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal justificativa para o tema proposto é o anseio e a necessidade de um Estado provedor de inclusão social e cidadania, mas que, em muitas situações não apenas desconhece

os anseios sociais como não tem ciência da profundidade dos problemas sociais existentes, principalmente no tocante à crianças e adolescentes em condição de deficiência, uma vez que estas não participam de grupos para discussão de seus direitos e deveres, constatando-se que a situação destas é de silêncio e subjugação hierárquica. As participações em grupamentos, porém, podem ser utilizados como elementos de inclusão ou exclusão. Atitudes que distanciam, podem criar guetos dos quais apenas pessoas que se enquadrem possam, efetivamente, pertencer àquele círculo. Retoma-se, então, nossa discussão sobre o diferente, sobre a diversidade e sobre o despontar.

O tencionamento cíclico que se observa nessas relações interpessoais permeiam a trajetória das pessoas em condição de deficiência ao longo da construção do entendimento observado na atualidade que defende que os direitos desta população devem ser garantidos – o direito ao acesso e o acesso ao direito (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008). Expor-se por meio de participação em um conselho mirim, assim como por outros meios como: esporte, dança, movimento, trabalho, lazer, destaca qualidades antes escondidas ou desconhecidas. Mas, apenas a possibilidade de *ser um conselheiro* dentro de uma estrutura que privilegia a abordagem direta da resolução de problemas ligados a sua própria *categoria*, a sua história e necessidades, fornece irreversivelmente a formação do *pensamento cidadão*. Faz com que as pessoas vivenciem suas capacidades, superando as conhecidas limitações.

Elaborado juntamente com o período destacado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981) [37], observa-se a tomada de redes de relações que fortalecem esse grupo de pessoas. Contudo, ainda observamos regiões nas quais as pessoas com deficiência, mesmo com seus direitos garantidos, não assumem seu papel em sociedade, fato gerado por diversos elementos historicamente observados: vergonha, falta de conhecimento, pré-conceito, falta de opção de atividades para serem realizadas, conceito de incapacidade sobrepujando ao de capacidade, entre outros.

Assim, a criação de conselhos mirins para crianças com necessidades especiais via as instituições escolares tem o objetivo de mostrar à sociedade o que essas crianças pensam, sentem e constatarem como necessárias para o seu bem estar, mas, principalmente de ensiná-las a ter consciência social e de buscar seus direitos, conhecendo também seus deveres. Entender e possibilitar este exercício para esta população de pessoas, entre outros aspectos, revela com quais valores se pensa de fato a educação para estas.

## REFERÊNCIAS

- (1) MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. Ed. 8. São Paulo, 2017.
- (2) UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.
- (3) BARRETO, V. de P. **O Fetiche dos Direitos Humanos e Outros Temas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.
- (4) CORRÊA, D. **A Construção da Cidadania. Reflexões histórico-políticas**. Ijuí. Ed. Unijuí, 1999.
- (5) Brasil. Lei n. 13.146, de 6 julho de 2015 - **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência**.
- (6) BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 - **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
- (7) RIBEIRO, M. P. de Á. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: a revisão da teoria das incapacidades e os reflexos jurídicos na ótica do notário e do registrador**, 2015. Em <http://www.notariado.org.br/index.php?pG=X19leGliZV9ub3RpY2lhcw==&in=NjIyMA>. Acesso em 26/07/2018.
- (8) SILVA, R.F.; SEABRA JR, L.; ARAÚJO, P.F. **Educação Física Adaptada no Brasil: Da História à Inclusão Educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.
- (9) FREITAS, S. N. et.al. **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. 2008: UFSM. p. 42.
- (10) MANTOAN, M. T. E. (org). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- (11) MEYRELLES, D. de J. et. Al. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre, Mediação. 2009.
- (12) BRASIL, IBGE - Censo IBGE 2010 – **Pessoas com Deficiência em Ponta Porã/MS**.
- (13) SILVA, R. De F. da. **Cursos de Pedagogia nas Fronteiras Brasil/Paraguai-Questões que Envolvem o Projeto Político Pedagógico e suas Implicações no Currículo e o Exercício Docente Frente a Multiculturalidade e a Pessoas com Necessidades Especiais**. Relatório Final (Pós doutoramento) - Universidade de Barcelona, 2016.
- (14) ELIAS, N. **Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a Partir de uma Pequena Comunidade**. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.
- (15) TAVARES, M. da C. G. C. F. **Imagem Corporal: Conceito e desenvolvimento**. Brueri, SP:Manole. 2003.
- (16) HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. **Problematizando o conceito de empoderamento**, 2007. Em <https://pt.scribd.com/document/139486792/O-Conceito-de-Empoderamento>; Acessado em 26/07/2018.
- (17) PERKINS, D.D.; ZIMMERMAN, M.A. *Empowerment Meets Narrative: Listening to stories and creating settings*. *American Journal of Community Psychology*. Oct. v. 23. n. 5. p. 569-79, 1995.
- (18) LEVIN, E. **A Infância em Cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- (19) NASCIMENTO, C. T. do; Brancher, V. R.; Oliveira, V. F. de. **A Construção Social do Conceito de Infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas**. Editora Unijuí, 2008.
- (20) ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973. p. 279.
- (21) DE MAUSE, L. **História de la Infância**. Madri: Alianza Universidad, 1991.
- (22) NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: A confrontação da pedagogia moderna**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1993.



- (23) PROUT, A. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.
- (24) DEMARTINI, P. **Contribuições da Sociologia da Infância: Focando o olhar**. Revista Zeroa-seis, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>>. Acesso em: 21 jun. 2007.
- (25) MONTANDON, C. **Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 112, mar. 2001.
- (26) LIMA, L. O. de. **A Guerra do Paraguai**. 1. Ed. São Paulo: Planeta, 2016.
- (27) SOUCHAUD, S. **A Visão do Paraguai no Brasil**, 2011. Em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-85292011000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-85292011000100006); Acessado em 26/07/2018.
- (28) BRASIL. **MERCOSUL Educacional**. Disponível em [www.sic.inep.gov.br](http://www.sic.inep.gov.br). Acesso em 15/02/19.
- (29) BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, Nota 395 - **Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República do Paraguai sobre Localidades Fronteiriças Vinculadas**. 23 de novembro de 2017.
- (30) BARROSO, L. R. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação, versão provisória para debate público**, Mimeografado, Dezembro de 2010.
- (31) MCGRUDDEN, C. **Human Dignity and Judicial Interpretation of Human Rights**, 2008. Em [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1162024](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1162024); Acessado em 26/07/2018.
- (32) AZEVEDO, A. J. de. **Revista USP**, São Paulo, n.53, p. 90-101, março/maio 2002.
- (33) SILVA, J. A. da S. **A Dignidade da Pessoa Humana como Valor Supremo da Democracia**, 1998, disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47169> , acessado em 20 de maio de 2018, às 10:08.
- (34) MORAES, M. C. B. de. **Danos à Pessoa Humana**. 2013, p. 85. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/43056021\\_Danos\\_a\\_pessoa\\_humana\\_uma\\_leitura\\_civil-constitucional\\_dos\\_danos\\_morais](https://www.researchgate.net/publication/43056021_Danos_a_pessoa_humana_uma_leitura_civil-constitucional_dos_danos_morais), acessado em: 20 de maio de 2018, às 10:23.
- (35) SARLET, W. I. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição da República de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002, p. 22.
- (36) BERNARDO, W. de O. L. **O Princípio da Dignidade Humana e o Novo Direito Civil: Breves Reflexões**, 2006, Revista da Faculdade de Direito de Campos, Ano VII, Nº 8 - Junho de 2006.
- (37) ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Assembléia Geral das Nações Unidas - Resolução 31/123, de 16 de dezembro de 1976 - Proclamação do ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES**.