



[Atribuição BB CY 4.0](#)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO PARA QUEM? UMA REVISÃO DA LITERATURA

Deolinda Armani Turci¹

Resumo

O objetivo do texto é investigar o uso do conceito de educação inclusiva, considerando o público a que se refere e a relação com os direitos humanos, em textos acadêmicos produzidos desde os anos finais do século XX, compreendendo avanços ou retrocessos sobre a temática. Metodologicamente, optou-se por revisão de literatura em dois bancos de dados, sendo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Scientific Electronic Library Online (SciELO). A partir do uso dos descritores educação inclusiva e direitos humanos, os resultados indicaram que um grande número de trabalhos nessas plataformas ainda é orientado ao público da educação especial, havendo pequeno percentual de textos direcionados especificamente a outros estudantes. Considera-se que as características individuais dos estudantes ainda hoje continuam sendo o foco das pesquisas no âmbito da educação inclusiva, existindo a necessidade de compreensão do real significado do termo.

Palavras-chave

Inclusão escolar; direito fundamental; diversidades; diferenças.

¹ Doutora e mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Pesquisadora em temáticas da Psicologia Escolar e educacional, Educação inclusiva, História da Psicologia, Formação de professores, Licenciaturas. E-mail: deolinda.turci@uemg.br

Recebido em: 06/10/2023
Aprovado em: 21/12/2023

INCLUSIVE EDUCATION AS A RIGHT? A LITERATURE REVIEW

Abstract

The objective of this study is to investigate the use of the concept of inclusive education, considering the target audience and its relationship with human rights, in academic texts produced since the late 20th century, encompassing advances or setbacks on the topic. Methodologically, a literature review was conducted using two databases, namely the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO). Results, using the descriptors "inclusive education" and "human rights," indicated that a significant number of works on these platforms are still oriented towards the special education audience, with a small percentage of texts specifically directed at other students. It is considered that the individual characteristics of students continue to be the focus of research in the field of inclusive education, highlighting the need for a better understanding of the true meaning of the term.

Keywords

School inclusion; fundamental rights; diversity; differences.

Introdução

A sistematização do princípio da educação inclusiva no Brasil ocorre desde a Constituição Federal de 1988, garantindo o direito de todas as pessoas à escola. Além dela, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 determinou que o ensino obrigatório no país ocorresse em escolas comuns do ensino regular. As duas legislações seriam suficientes para o entendimento de que o acesso e a permanência na escola é um direito humano fundamental e inegociável. Contudo, como em outros campos sociais, novas legislações acabam sendo necessárias para a efetivação desses direitos.

Um exemplo da urgência de outras legislações foi a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, necessária para reafirmar e assegurar que estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pudessem acessar avanços direcionados à escolarização. A Lei nº 13.146 de 2015 precisou afirmar direitos, acessibilidade e apoio às crianças com deficiências, incluindo educação inclusiva e de qualidade para todas.

Mesmo diante do arcabouço legal existente hoje, nem sempre há garantias de direitos educacionais de públicos específicos. Nesse sentido, o debate sobre a temática ainda é necessário, e se justifica se tomarmos como referência o próprio conceito de educação inclusiva, que ainda é bastante direcionado apenas ao público-alvo da educação especial.

Sobre isso, a compreensão que se utiliza neste estudo é de que o termo “educação inclusiva” se refere a um princípio que já deduz o direito humano fundamental à escola, desde o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a participação de todas as pessoas, independentemente de condições sociais, históricas, culturais e pessoais, com a valorização das “diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente” (DUK, 2005, p. 57).

É significativo o número de trabalhos que utilizam o conceito de educação inclusiva como sinônimo de educação especial – que se refere a uma modalidade educacional específica, que segue o princípio da educação inclusiva. A pesquisa de Turci, Lourenço e Souza (2021), elaborada em Belo Horizonte, trata de práticas e conhecimentos dos professores do município sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nesse trabalho fica evidente o uso equivocado

dos termos, concluindo-se que a ampliação do entendimento sobre o real significado do conceito de educação inclusiva é indispensável, com vistas à garantia de acesso, permanência, convivência e aprendizagem de todas as pessoas.

Destarte, a escola comum de ensino regular, pública ou privada, é legalmente o locus de ensino de todas as pessoas, sem diferenciações de etnia, gênero, crenças, religiões, orientação sexual, raça, cultura, nacionalidade, dentre outros, compreendendo seu papel principal e celebrando as diferenças.

Como menciona Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 23) a educação é um processo humano “intergeracional e sócio-histórico. Nessa perspectiva, defende-se que é mediante o processo educativo que constituímos a nossa condição humana, com a apropriação e transmissão de saberes, costumes, valores, usos, conhecimentos e práticas que se dão nas relações sociais com outros seres humanos.”

Igualmente não se pode esquecer que a escola é lugar de convívio social, de socialização, e que somos seres sociais. Silva (2012) relembra ainda que a escola também é “instrumento de inclusão social de grupos marginalizados e de etnias sem poder”, e que as práticas sociais e culturais da escola possibilitam entender e formular políticas afirmativas, além da convivência com diferenças e diversidades (p. 8).

Nessa direção, este trabalho objetiva investigar o uso do conceito de educação inclusiva, o público a que se refere e a relação com os direitos humanos, em textos acadêmicos produzidos desde os anos finais do século XX, compreendendo avanços ou retrocessos sobre a temática.

Fundamentação teórica

A concepção da urgência de uma educação mais inclusiva tem origens históricas de lutas. Ela faz parte de uma ampliada discussão acerca da inclusão social e de um princípio norteador, a partir de movimentos sociais, acordos, discussões e marcos legais nacionais e internacionais, promovidos principalmente na década de 1990, em defesa de uma sociedade inclusiva, do acesso e da permanência na educação básica. Mendes (2006) relembra que, em âmbito mundial, defendeu-se o princípio da inclusão como

... uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as

pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (p. 395)

A educação inclusiva passa então a compor o desenvolvimento e a consolidação do Estado Democrático de Direito. Para Matos e Mendes (2014), a ética da inclusão compreende particularidades e potencialidades das pessoas, como o direito à diversidade, inserindo-se em um princípio filosófico de igualdade de oportunidades, considerando aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais.

No mesmo sentido, Dutra e Griboski (2006) ressaltam que a inclusão se insere na dimensão da justiça social e dos direitos humanos, em perspectiva participativa de todas as pessoas nas diversas esferas da sociedade, com pleno acesso, garantia de direitos iguais, liberdade e equidade na escola. Assim, refletir sobre a educação inclusiva denota repensarmos o sistema de ensino, as políticas, os currículos e as práticas da escola e da sala de aula, superando desigualdades e possibilitando o questionamento das pessoas sobre a realidade em que estão inseridas.

De forma geral, quando pensamos na educação inclusiva como um direito fundamental, precisamos considerar as singularidades e as diferenças dos públicos que compõem a escola, acolhendo todas as pessoas, sem definição de padrões e hierarquização de saberes. Mantoan e Lanuti (2021) apontam que “a *diferença em si*, por ser instável, fluida e estar sempre se atualizando, escapa a toda e qualquer forma de representação” (p. 30).

O efetivo respeito às diferenças, portanto, como também pontuado por Aranha (2004), evoca ações cidadãs direcionadas ao reconhecimento de direitos das pessoas, “simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos” (p. 7).

Dessa maneira, tanto a identidade quanto a subjetividade, o ser e o outro são questões e problematizações sociais, mas também curriculares, como indica Silva (2004). O encontro com as diferenças é inevitável, e a inclusão escolar de todas as pessoas deve ser pensada também na prática pedagógica e como parte do currículo escolar. À vista disso, não só a garantia de matrícula é importante,

mas a promoção da permanência, com revisão de práticas e de um currículo que dialogue com as diferenças pessoais, sociais e culturais.

Sobre o aspecto cultural, a pesquisa de Perpétuo (2021) concluiu que por conta de estereótipos preconceituosos e da cultura própria de outros povos, como as comunidades ciganas Calon, por exemplo, muitos não se adaptam ao modelo de educação formal e escolarização em vigor no Brasil. Isso se deve não só a questões próprias, mas à opressão de um sistema educacional que os exclui. Além do que, para a autora:

Ao falar de educação, precisamos falar de xenofobia, aporofobia e racismo em todas as suas formas de extensão, nuances e estruturas e debater na escola o estrago que isso causa. O combate ao racismo estrutural e epistemológico e todas as suas formas de manifestação precisam ser superadas, sejam pelos livros didáticos, paradidáticos, literaturas, pelas músicas, artes e também pelas notícias midiáticas. É preciso arrancar esses ditos direitos do papel e inseri-los na prática, combatendo a subalternidade como mecanismo de controle político de opressão. (p. 214)

Indiscutivelmente, concorda-se com a autora que seja preciso dialogar, ouvir mais as pessoas e seus reais interesses, suprimindo necessidades postas e fortalecendo o debate acerca do direito à educação a partir das demandas sociais.

Zadoreski Junior (2019) identificou em sua pesquisa que o convívio intercultural pode ocorrer com respeito e interação, com profissionais que dialoguem e contextualizem culturas diferentes, em situações em que os alunos e os professores compartilhem conhecimento e as trocas proporcionem a compreensão do outro tanto em relação a suas culturas quanto no tocante à própria educação e ao ensino.

Outra temática importante direcionada ao princípio da educação inclusiva é a liberdade de crença estabelecida no art. 5 da Constituição Federal de 1988, que nem sempre é respeitada nas escolas brasileiras. Em muitos contextos, por exemplo, datas festivas são comemoradas nas escolas em detrimento a outras que, inclusive, constam igualmente no calendário oficial brasileiro, numa negativa a outras religiões.

Gabatz (2012) ressalta que para o convívio respeitoso com as diferenças, a escola precisa apresentar as várias expressões religiosas ao seu público, sendo “primordial rever o saber escolar e também investir na formação do educador e da educadora, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada da eurocêntrica. O currículo monocultural até hoje divulgado deveria ser revisado e

a escola assumir o compromisso de suscitar o diálogo com as diferentes culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro” (Gabatz, 2012, p. 59)

Sendo o Brasil um país laico, é preciso seguir esse preceito no âmbito educacional, abolindo manifestações religiosas que evidenciem apenas uma crença. Silva (2011) indica que ciclos festivos acabam provocando embates em torno da diversidade religiosa nas escolas. A autora pontua que o Estado discursa sobre o multiculturalismo, sem garantir direitos sobre a diversidade religiosa.

Pode-se dizer, com esses apontamentos, que muitas escolas no país acabam por vezes garantindo direitos, mas também promovendo visibilidades e invisibilidades das diversidades, não só culturais e religiosas, mas em outros âmbitos relacionados a etnias, gênero, orientação sexual, nacionalidades e condições socioeconômicas, por exemplo.

Metodologia

Como metodologia, definiu-se por uma pesquisa qualitativa exploratória, utilizando-se de revisão de literatura em dois bancos de dados de relevância acadêmica e disponibilidade de textos on-line, sendo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Scientific Electronic Library Online (SciELO). Pesquisas exploratórias, segundo Gil (1991), possibilitam familiaridade com a temática, aprimorando e estimulando a compreensão de ideias. Já a revisão de literatura colabora para um levantamento criterioso de resultados de outras pesquisas, sendo uma estratégia multidimensional de investigação (Pádua, 2011).

A partir de estudo prévio em bibliografias de referência sobre a temática, definiram-se os termos educação inclusiva e direitos humanos como orientadores para a busca das fontes nos bancos de dados. Na BDTD, a busca dos dois termos juntos, educação inclusiva e direitos humanos, utilizando-se da ferramenta da plataforma que acessa “todos os campos” dos textos (título, autor e assunto), resultou em 695 (seiscentas e noventa e cinco) ocorrências. No banco de dados do SciELO, mantendo-se os mesmos termos, obteve-se o total de 11 ocorrências. Após esse procedimento, em uma primeira etapa, foi feita uma análise inicial para identificar o tipo de trabalho, o ano de produção e a região da instituição de origem.

Em seguida, em uma segunda etapa, utilizaram-se critérios de exclusão e seleção dos textos que constituiriam o corpus da pesquisa. Os critérios de seleção foram: 1. Textos que constassem um desses dois termos no título, no resumo ou

como palavra-chave; 2. Publicações feitas após os anos finais de 1990, por entendermos que a discussão sobre a educação inclusiva foi mais acentuada a partir dos documentos legais produzidos nesse período; 3. Textos relacionados especificamente à educação básica; 4. Estudos relativos à realidade brasileira, produzidos em língua portuguesa. Os critérios de exclusão foram: 1. Textos em língua estrangeira e associados à realidade de outros países; 2. Pesquisas produzidas anteriormente à década de 1990; 3. Publicações que não trouxessem no título, no resumo ou nas palavras-chave um dos dois termos selecionados; 4. Textos repetidos; 5. Textos relacionados ao ensino superior (licenciaturas e/ou graduações).

A seleção apontou 461 textos na plataforma BDTD e 10 textos na SciELO. Assim, foi feita nova leitura dos resumos desses estudos e, baseando-se na análise de conteúdo de Bardin (1997), estabelecidas as seguintes categorias de análises: 1. presença e uso do termo educação inclusiva, 2. presença do termo direito ou direitos humanos e 3. público a que se aplicavam os estudos. Os resultados são apresentados no tópico a seguir.

Resultados e análises

A primeira etapa do estudo, como já indicado, apontou, na plataforma BDTD, 695 (seiscentas e noventa e cinco) ocorrências. Destas, 570 (quinhentas e setenta) eram dissertações e 126 (cento e vinte e seis) eram teses, produzidas nas seguintes regiões brasileiras: 45% dos trabalhos são oriundos de universidades da região sudeste, 18% da região sul, 17% da região centro-oeste, 17% da região nordeste e 3% de universidades da região norte. Na plataforma do SciELO, das 11 ocorrências, 36% foram produzidas por autores vinculados a IES da região sudeste, 27% da região sul, 10% da centro-oeste, 10% da nordeste e 10% de autoria internacional.

Os resultados indicam que quase a metade dos trabalhos de ambas as plataformas são vinculados a instituições de ensino superior da região sudeste. Não podemos nos esquecer de que ainda temos considerável desigualdade em número de programas de pós-graduações *strictu sensu* por região no Brasil. Lobo e Castro (2020) indicam que, em 2017, “a região Sudeste contava com 1.916 (44,6%) e a Sul com 925 (21,5%), concentrando 66,1% dos programas do país, enquanto na região Nordeste havia 868 (20,2%), na Centro-Oeste 351 (8,2%) e na Norte 236 (5,5%)” (p. 12).

Ademais, com a PNEEPEI de 2008, houve um aumento considerável de grupos de pesquisa em educação especial no Brasil. Como indica Casagrande (2020), em 2018 existiam 265 grupos, a maior parte vinculados às seguintes instituições de ensino superior, “respectivamente: UFSCar (14); UNESP (12); UFMG (3); UNESP (3); IFs (3); e UFPA (2). A UFSCar desponta com maior número de grupos de Pesquisa em Educação, em que aparecem aqueles voltados à Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão, seguida da UNESP” (p. 129) Percebe-se, portanto, que a maioria das instituições que abrigam os grupos de pesquisa se localizam na região sudeste.

Tanto a legislação quanto a criação de grupos de pesquisa coadunaram e respaldaram os dados relativos ao aumento do número de publicações sobre a temática, ano após ano, principalmente a partir da década de 2008. Na análise do ano de produção das pesquisas na plataforma da BDTD, percebe-se que há produções que defendem direitos educacionais desde o ano de 2002, muito provavelmente decorrentes também de discussões nacionais e internacionais, empreendidas sobretudo nos anos de 1990, final do século XX.

Contudo, nessa plataforma, até o ano de 2008, aproximadamente, o número de produções ainda é reduzido, totalizando: 1 (uma) pesquisa em 2002, 4 (quatro) em 2004 e 2005, 6 (seis) no ano de 2006, 12 (doze) em 2007 e 7 (sete) em 2008. Após esse ano, as produções começam a aumentar consideravelmente, sendo 16 (dezesesseis) em 2009 e 22 (vinte e duas) em 2010. No ano de 2011, aparecem 27 (vinte e sete) pesquisas sobre a temática da educação inclusiva e/ou dos direitos de estudantes nas escolas, número que vai se acentuando progressivamente nos anos posteriores, ultimando 39 (trinta e nove) pesquisas em 2012, 32 (trinta e duas) em 2013, 37 (trinta e sete) em 2014, 33 (trinta e três) em 2015, 40 (quarenta) em 2016, 62 (sessenta e duas) em 2017, 69 (sessenta e nove) em 2018, 73 (setenta e três) em 2019, 91 (noventa e uma) em 2020, 52 (cinquenta e duas) em 2021, 54 (cinquenta e quatro) em 2022 e 6 (seis) pesquisas registradas no ano de 2023, até o momento. É considerável o número de dissertações e teses a partir de 2011; contudo, esse número é significativamente ampliado entre os anos de 2017 e 2022, coincidindo com o período de maior crescimento de grupos de pesquisa em educação especial no Brasil.

Na plataforma SciELO, as produções que contêm os dois descritores juntos, educação inclusiva e direitos humanos, são relativamente poucas, e publicadas nos seguintes anos: 1 (uma) em 2008, 1 (uma) em 2011, 1 (uma) em

2012, 2 (duas) em 2016, 1 (uma) em 2017, 1 (uma) em 2019, 1 (uma) em 2020, 2 (duas) em 2021 e 1 (uma) em 2022. Pode-se entender, portanto, que nessa plataforma a implementação da PNEEPEI e dos grupos de pesquisa foi importante para desencadear as produções de artigos, ainda que não apresente expressividade considerável, diferentemente da produção em dissertações e teses defendidas e publicadas ao longo do mesmo período na plataforma BDTD.

A segunda etapa da pesquisa constituiu-se de análise dos 695 textos da BDTD e dos 11 textos da SciELO, utilizando-se critérios de seleção e exclusão, conforme descrito no tópico de metodologia anterior. Nesse processo foram descartados: 42 (quarenta e dois) textos repetidos, 56 (cinquenta e seis) textos relativos ao ensino superior, 91 (noventa e um) textos sem nenhum dos termos no título, no resumo ou nas palavras-chave, 3 (três) textos sobre realidade estrangeira e 42 (quarenta e dois) textos que não eram relacionados à educação, restando 461 (quatrocentos e sessenta e um) textos na BDTD. No banco de dados do SciELO, mantendo-se os mesmos critérios de seleção e exclusão, obteve-se o total de 11 ocorrências, sendo excluído 1 (um) texto, por estar em língua estrangeira, e permanecendo 10 textos restantes.

Após a aplicação dos critérios de exclusão e seleção, partiu-se para a leitura dos resumos dos textos restantes e a aplicação das categorias de análise pré-definidas. Sobre a primeira categoria, os resultados apontam que 100% dos 471 textos (461+10) das duas plataformas juntas utilizam os termos incluir, inclusão ou educação inclusiva, no sentido de inserir e garantir direitos escolares/educacionais de estudantes. Para a segunda categoria, igualmente 100% deles apresentam o termo direitos humanos, direito ou direitos, debatendo acesso, direitos e/ou permanência de estudantes na escola.

Com relação à terceira categoria de análise, o público a quem se destinam as produções, obteve-se o seguinte resultado: na BDTD, identificaram-se 422 (quatrocentos e vinte e dois) textos que se referem à educação especial e/ou a estudantes público-alvo da educação especial, o que equivale a 91,5% do total das produções, e 39 (trinta e nove) textos debatendo outras temáticas da educação inclusiva e/ou tratando de outros estudantes da escola, totalizando 8,5% do total. No SciELO, dos 10 (dez) textos restantes, 6 (seis) eram direcionados a estudantes público-alvo da educação especial, 60% do total, e outros 4 (quatro) eram orientados a outras temáticas e/ou estudantes, totalizando 40% deles. Esse resultado confirma mais uma vez que, de forma geral, a grande maioria das

produções utilizam os termos educação inclusiva e direitos humanos em referência ao público-alvo da educação especial.

No âmbito das políticas e dos direitos dessa modalidade educacional, as pesquisas da área são indiscutivelmente importantíssimas. Contudo, e não menos importante, não se pode esquecer que a escola é constituída de uma gama de diversidades de estudantes, que habitualmente também são invisibilizados. Nesse sentido, pesquisas e artigos que abordem direitos iguais e visibilizem outros públicos, utilizando-se do princípio da educação inclusiva, também devem ser produzidos, para colaborar na luta por políticas e práticas voltadas a uma educação mais justa e com direitos iguais para todas as pessoas.

Como apontado por Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 30), a educação inclusiva é “um princípio condutor das políticas, práticas e culturas escolares, tendo como público-alvo todos os alunos” e a educação especial é “uma modalidade de ensino, com um público-alvo delimitado.” Nessa direção, a educação inclusiva é norteadora para as práticas escolares, no entendimento de que acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular é direito humano, que colabora na aquisição de outros direitos.

Ainda sobre a plataforma BDTD, os resultados apontaram que, das 39 pesquisas que abordam outros públicos, 41% delas são direcionadas a uma diversidade de estudantes, conforme demonstrado no quadro 1; 17,5% abordam a representação de professores e gestores sobre diversidades, educação inclusiva e direitos na escola; 12,5% assinalam temáticas voltadas para políticas públicas (implementação, avaliação e legislações) em direitos e inclusão de todas as pessoas na escola; 10% tratam de políticas educacionais no âmbito das instituições escolares e da cultura escolar; 5% indicam conteúdos curriculares específicos, tais como a bioética e a educação ambiental, como mecanismos inclusivos; 2,5% das pesquisas abordam a formação de professores e a educação inclusiva; 2,5% indicam as desigualdades, a exclusão social e escolar, a pandemia e os direitos; 2,5% abordam práticas docentes, direitos e inclusão; 2,5% falam sobre direitos, creches e judicialização de vagas; 2,5% relacionam o papel do psicólogo e ações inclusivas.

Já na plataforma SciELO, dos 4 artigos que abordam a educação inclusiva para além do público-alvo da educação especial, identificou-se apenas um texto voltado a um público específico: estudantes dos quais um dos progenitores é presidiário, suas ambiguidades e estigmas sociais. Schilling e Miyashiro (2008)

informam que esses alunos vivenciam dois papéis distintos, e como herdeiros desse estigma, desafiam a escola e a educação que se deseja inclusiva. Os autores discutem o preconceito e a permanência desse estigma na atualidade, debatendo as necessidades desses estudantes em relação a esse grupo social.

Os outros três textos da mesma plataforma abordam revisões teóricas sobre documentos e políticas públicas em direitos humanos e sociais, bem como as representações de professores sobre temáticas educacionais e metodologias educativas que colaboram com uma educação mais inclusiva.

Para se ter ideia da diversidade de públicos da educação inclusiva indicados nas 16 pesquisas (41%) da plataforma BDTC, apresenta-se o quadro 1. Nele percebe-se que esses estudantes são em grande parte invisibilizados na escola. Entre eles estão imigrantes, quilombolas, transexuais, estudantes em sofrimento psíquico e outros.

Quadro 1 – Outros públicos da educação especial em pesquisas da BDTD

Temas	Total
Estudantes transexuais/diversidade/ed. inclusiva/direitos	1
Estudantes do ensino médio/gênero/currículo/inclusão/direitos	1
Estudantes LGBTI+/ed. profissional/violência de gênero/inclusão	1
Estudantes quilombolas, rural e ribeirinhos (educação do campo) /direitos/ed. inclusiva	1
Estudantes da educação do campo/direitos/ed. inclusiva	3
Estudantes remanescentes/ vulnerabilidade/ ed. inclusiva/direitos	1
Estudantes imigrantes/ ed. inclusiva/ direitos	3
Estudantes em sofrimento psíquico/invisibilidade/inclusão/direitos	1
Estudantes isentos de taxa de matrícula/invisibilidade/assistência estudantil/inclusão/exclusão	1
Estudantes da educação infantil/insuficiência de creches/direitos/inclusão	1
Estudantes do Programa Bolsa Família/ ordenamento jurídico/acesso e permanência/direitos	1
Estudantes de 6 anos/ensino fundamental/brincar/direito/inclusão/currículo	1

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa de Oñoro (2019), por exemplo, discute o direito à educação e ao ensino inclusivo para os transexuais, informando que é um grupo que sofre

muitas discriminações em todos os contextos e que a escola deve proporcionar acolhimento e incentivar a convivência pacífica entre os membros da comunidade escolar, minimizando tantas outras exclusões já vivenciadas por esses estudantes.

Já em Cruz (2017), apresenta-se a perspectiva dos estudantes do ensino médio sobre conteúdos curriculares que tratam das temáticas de diversidade, inclusão e direitos humanos, compreendendo que a escola é um locus sociocultural, mesmo sendo também um local de reprodução de diferentes formas de desigualdades. Como conclusão, aponta-se que é necessário aprofundar debates e conhecimentos sobre questões de gênero na formação de professores e nos documentos oficiais, possibilitando que as temáticas alcancem os alunos.

Não obstante, Moraes (2020) trata das experiências de estudantes LGBTI+ na educação profissional e dos desafios relativos ao mundo do trabalho. A autora identificou que a violência de gênero sofrida pelos estudantes no espaço do trabalho é majoritariamente velada, causando sofrimento a eles, sendo necessário também o fortalecimento do caráter inclusivo no campus estudado, com discussões sobre direitos e respeito às diferenças.

A falta de insumos básicos educacionais e financeiros é revelada por Pereira (2018) como um dificultador do processo de escolarização de alunos de comunidades rurais, ribeirinhas e quilombolas, que apresenta marcas significativas de desigualdades, sendo fundamental a implementação de políticas públicas e institucionais, a partir da realidade local, para a promoção de direitos e qualidade para os alunos da educação do campo. Outras pesquisas sobre estudantes da educação do campo, como a de Leme (2016), reafirmam a ausência de uma educação de qualidade para esses alunos, além da violação de direitos e da invisibilidade desses direitos na escola.

Por sua vez, Nascimento (2021) reflete, em seu texto, os significados dados por alunos remanescentes aos processos sociais excludentes e de pertencimento à escola, tendo como parâmetro a trajetória desses indivíduos, marcados pela exclusão social, que obstaculiza a escolarização. A autora retoma as diversas situações de vulnerabilidade e as dimensões da exclusão escolar, “em práticas pedagógicas predominantemente fundamentadas nas perspectivas dialógica de alfabetização/letramento e de exclusão/inclusão como construção social” (p. 8).

Tanto a pesquisa de Batista (2021) quanto a de Masella (2019) discutem a inserção de imigrantes nas escolas brasileiras, em Recife e São Paulo,

respectivamente. As autoras concluem que os fluxos migratórios são acompanhados de muitas violências, e que a inclusão de imigrantes na escola de ensino regular, dentre outras propostas, deve se dar pela valorização da cultura nacional dos estudantes, na interculturalidade e na multiculturalidade, possibilitando a integração educacional e evitando práticas discriminatórias, além do investimento na formação de professores, colaborando em práticas e promoção de uma educação mais inclusiva.

Outrossim, o texto de Vergara (2011) aponta para a invisibilidade do estudante em sofrimento psíquico, que na maioria das vezes é tratado como aluno-problema, tantas vezes lido em diagnósticos médicos reducionistas. Invisível pedagogicamente, esse aluno escapa ao olhar, não produzindo queixas ou incômodos docentes e, portanto, não sendo problematizado ou percebido em suas subjetividades nem digno de direitos em biopolíticas de inclusão escolar e saúde mental. Faz-se urgente, desse modo, a implementação de políticas públicas direcionadas a esses estudantes.

Poloni (2017) também trata do direito à educação. Contudo, sua pesquisa é voltada para os estudantes da educação infantil. Demonstra que o número de escolas e creches é insuficiente para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Portanto, mesmo que haja aparato legal que declare que a educação é direito de todas as pessoas, não há exequibilidade, já que esse público tem seu direito negado desde o acesso à escola.

Já a pesquisa de Lenskij (2006) aborda o direito à permanência na escola de estudantes do Programa Bolsa Família infrequentes. A autora aponta que além de faltarem estratégias de acolhimento aos retornados para a escola, “a omissão, negligência e violação do direito à permanência na escola é praticada por todos os entes comprometidos com a defesa dos direitos” (p. 8). Destaca ainda que na escola o benefício da permanência é daqueles que já estão inseridos nela e que não precisam reivindicar direitos.

Além dessas, Delfin (2012) trata do brincar como direito fundamental da infância, afirmando que crianças de 6 anos necessitam do brincar espontâneo para o desenvolvimento da criatividade e a interação com os outros. Para a autora, nos anos iniciais do ensino fundamental há uma cisão entre o brincar e o aprender, porque a maior preocupação das escolas passa a ser o alfabetizar, em detrimento da essência e das habilidades que advêm do brincar, que ficam perdidas. O estudo reforça que é importante a revisão do trabalho pedagógico e

administrativo desse segmento educacional, no intuito de preservar o direito das crianças, bem como a implementação de políticas públicas de formação de professores para o segmento, já que lhes faltam métodos para estimular, participar e acompanhar as brincadeiras infantis.

Indubitavelmente, as pesquisas evidenciadas anteriormente expressam a violação de direitos que sofrem esses públicos, que vai desde a dificuldade de acesso, recepção e permanência dos estudantes até a ausência de políticas públicas, institucionais e de capacitação da comunidade escolar. É perceptível nessas pesquisas que, diariamente, luta-se pela educação inclusiva como garantia do princípio da dignidade humana, compondo o mínimo existencial, assegurado pela legislação brasileira em vigor.

Importante destacar que alguns avanços já ocorreram, porém, como aponta Nozu, Icasatti e Bruno (2017), não basta ter o acesso ou mesmo a garantia de direitos a um grupo específico. É preciso dar condições de permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes, sendo “necessária a superação de barreiras estruturais, materiais, didáticas, humanas e atitudinais que se interpõem, cotidianamente, nos espaços escolares” (p. 32).

Não há como negar que os resultados indicam que, em geral, as características individuais dos estudantes ainda são o foco de pesquisas no âmbito da educação inclusiva. Pode-se denotar, com isso, que as invisibilidades são tantas que parece não haver saída senão apresentar essas diversidades, para cobrar igualdade de oportunidades, já que mesmo com o arcabouço legal não há garantia dessa efetivação na prática. Como evidenciado por Mantoan e Lanuti (2022), infelizmente, muitas vezes ainda é preciso recorrer às diversidades, no intuito de garantias de direitos. Contudo, o ideal é que a escola compreenda as diferenças em si, como singularidades e particularidades próprias de cada pessoa. Como apontado pelos autores

...uma educação para todos celebra singularidades de cada aluno e de cada professor, que se reúnem para compartilhar conhecimentos, dúvidas e interesses. Tal educação acolhe a todos, incondicionalmente, pois não tem a pretensão de hierarquizar saberes, de definir padrões de estudante e classificá-los e ordená-los... (p. 30-31)

Assim sendo, uma escola que se diz inclusiva deve garantir direitos, independentemente das características individuais e sociais de cada pessoa.

Considerações finais

A discussão sobre educação inclusiva é essencial para a preservação de direitos humanos fundamentais na escola. No intuito de alcançar o objetivo da pesquisa, utilizou-se de revisão de literatura, elaborada a partir de trabalhos disponíveis nas bases de dados das plataformas BDTD e SciELO, empregando-se os termos educação inclusiva e direitos humanos como categorias de análise.

Nesse processo, a constatação inicial foi de que o maior número de trabalhos foi produzido na região sudeste do Brasil e publicado após o ano de 2010, mais expressivamente por volta dos anos de 2017 em diante. Compreende-se que esse movimento tenha ocorrido em função da PNEEPEI de 2008 e da criação de grupos de estudos universitários em educação especial.

Essas informações coadunam com o dado relativo ao acentuado número de pesquisas direcionadas à modalidade da educação especial, sendo significativa a discrepância entre os quantitativos dessas pesquisas e dos estudos que tratam de outros públicos da escola, demonstrando poucos avanços nesse sentido.

Denota-se, que mesmo na atualidade, muitas invisibilidades de públicos específicos da escola ainda permanecem, mesmo entre os pesquisadores do campo da educação inclusiva, colaborando para que o mesmo movimento ocorra no âmbito do público em geral e na permanência do uso equivocado do termo “educação inclusiva” como sinônimo de “educação especial”.

Neste sentido, considera-se importante que os estudos cuidem do uso adequado dos termos, bem como que haja mais estudos sobre outros públicos da escola. Outra questão a se considerar é o foco nas características individuais dos estudantes, no intuito de garantias de direito, que infelizmente ainda tem se mostrado necessário. Considera-se que o ideal é que haja a compreensão das diferenças como singularidades de cada estudante, sem a definição de padrões e hierarquias, tanto no âmbito da escola quanto das políticas públicas.

É preciso que se compreenda o real sentido da educação inclusiva, um princípio fundamental no resguardo de direitos educacionais iguais, inserção social e, principalmente, garantias de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todas as pessoas. Deseja-se que tanto políticas públicas quanto políticas institucionais legitimem o papel fundamental da escola: ensinar a todas as pessoas, sem qualquer distinção, sem negar as singularidades e as diferenças.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Secretaria de Educação Especial, Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>.

Acesso em: 20 abr. 2022

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 1977.

BATISTA, Bruno Amorim. **A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso a educação na política migratória brasileira**. 2021. 158f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2021. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1569>. Acesso em: 15 fev. 2023

BRASIL. Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. p.102-127.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016] 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

CASAGRANDE, R. de C. **O campo acadêmico da educação especial no Brasil**. 2020. 349f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3169/1/Rosana%20de%20Castro%20Casagrande.pdf> Acesso em: 20 jul. 2023.

CRUZ, A. C. da. **Gênero nos currículos e nas percepções das/dos estudantes do ensino médio: uma caracterização sociológica**. Dissertação (Mestrado) - Universidade estadual de Londrina, Paraná, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000215329>. Acesso em: 05 ago. 2023.

DELFIN, A. S. **A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental: um estudo sobre o brincar à luz das políticas públicas de educação**. 101f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado/educacao/dissertacoes/2012/dissertacao_andrea_soares_delfin.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

Dutra, C. P., & Griboski, C. M. (2011). Gestão para a inclusão. *Revista Educação Especial*, (26), 09–17. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372>

GABATZ, Celso. Diversidade cultural e religiosa e os desafios para uma educação inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FAACULDADE EST. 2021, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: EST, 2012, v. 1, p.50-63.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMES, E. A. **Educação do Campo e direitos humanos**: uma proposta contrahegemônica para os sujeitos do Campo. 2016. 196f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9532/2/arquivototal.pdf> Acesso em: 10 ago. 2023.

LENSKIJ, T. **Direito à permanência na escola**: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares. 2006. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8738/000587865.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 ago. 2023.

LOBO, G. M. de O.; CASTRO, A. M. D. A. A expansão e interiorização da pós-graduação stricto sensu no nordeste do Brasil (2008-2017) e sua articulação com as metas 13 e 14 do PNE. **REVELLI**. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação, v.12, 2020. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9742> Acesso em: 16 ago. 2023.

MANTOAN, M. T. E. LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Editora CRV: Curitiba, 2022.

MASELLA, A. P. I. **Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo**. 2019. 102f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22782> Acesso em: 18 ago. 2023

MATOS, S. N. MENDES, E. C. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014.

MENDES, E. C. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 dez. 2022.

MORAIS, J. de A. C. de. **Gênero e diversidade sexual**: as experiências de estudantes LGBTI+ na Educação Profissional e os desafios no mundo do trabalho. 2020. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/261>. Acesso em: 20.ago.2023.

NASCIMENTO, M. R. do. **A relação com o saber ler/escrever na escola por alunos remanescentes**: desafios para a educação inclusiva. 2021. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/20649> Acesso em: 23. ago. 2023

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076> Acesso em: 02 fev. 2023.

OÑORO, C. dos S. **A transexualidade e o direito à educação inclusiva**. 150f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22844>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PÁDUA, E. M. M. A revisão de literatura como estratégia multidimensional de investigação: elementos para o ensino e para a pesquisa. **Série Acadêmica**, PUC-Campinas, n. 27, p. 53-65, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/serieacademica/article/view/5653/3435> acesso 28 jul. 2023. Acesso em: 10 jul. 2023.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Custo - aluno - qualidade para escolas do campo da Amazônia tocantina**: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade. 2018. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11910> Acesso em: 15 ago. 2023.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Quantas pedras no meio do caminho?**: representações sociais acerca dos Povos Ciganos e a relação com o trabalho e a educação escolar na Etnia Calon. 2021. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/42909>. Acesso em: 02 jul. 2023.

POLONI, M. J. **Creche**: do direito à educação à judicialização da vaga. 2017. 279f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1706> Acesso em: 20 ago. 2023.

SCHILLING, F.; MIYASHIRO, S. G. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-243-*Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 2, p. 223-243, jul./dez. 2023. e-ISSN: 2596-1772.*

254, maio/ago. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/dPKVFyfN6PDnQFkFsJ7P4wK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

SILVA, Maria Edi da. **Diversidade religiosa na escola pública**: um olhar a partir das manifestações populares dos ciclos festivos. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/981>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SILVA, Flávio José de Oliveira. **Das tendas às telhas**: a educação escolar das crianças ciganas da praça Calon-Florânia/RN. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

TURCI, D. A.; LOURENÇO, E. de; SOUZA, G. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: conhecimentos e práticas dos professores da educação básica do município de Belo Horizonte. **Educação Em Foco**, v. 24, n. 44, p. 259-282, 2021.

VERGARA, E. M. **A in/visibilidade do sofrimento psíquico nas bio/políticas de educação inclusiva e saúde mental**. 2011. 159f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em:
http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3580/invisibilidade_sofrimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 ago. 2023

ZADORESKI JUNIOR, Miguel Julio. **Do outro lado do rio**: estudantes Rikbaktsa em uma escola não indígena. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2019. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10737/2532>. Acesso em: 10 jul. 2023